revista grifar

ISSN 2965-8020

REVISTA DO CP

Dossiê Colégios de Aplicação: inter-relações entre pesquisa, ensino e extensão

ORGS.

Dr.ª Luiza Santana Chaves
Dr.Marcos Elias Sala

REVISTA DO CENTRO PEDAGÓGICO

ESCREVIVER

ISSN 2965-8020

Organizadores:
Dra. Luiza Santana Chaves
Dr. Marcos Elias Sala

Direção do Centro Pedagógico:
Dra. Tânia Aretuza Ambrizi Gebara (Diretora do CP 2023-2024)
Dr. Evaldo Balbino da Silva (Vice-diretor do CP 2023-2024)

Pareceristas:
Dra. Alessandra Soares Santos
Ms. Eliene de Souza Paulino
Ms. Eulálio Marques Borges
Dra. Giovanna Camila da Silva
Dra. Joyce Rodrigues Gonçalves
Dra. Luiza Santana Chaves

Periodicidade da publicação: Bienal

Revista Escreviver do Centro Pedagógico – RCP / Editora CP
Centro Pedagógico UFMG – Escola de Educação Básica e Profissional.
Av. Antonio Carlos, 6627 – Pampulha – Belo Horizonte – MG | CEP 31270-901
Email: editora@cp.ufmg.br/ revista@cp.ufmg.br

SUMÁRIO

00 **APRESENTAÇÃO**
Luiza Santana Chaves; Marcos Elias Sala p.9

01 **IMPLANTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PERSPECTIVA DE DOCENTES E ESTUDANTES**
Andréia de Assis Ferreira; Guilherme Carvalho Franco da Silveira; Santer Alvares de Matos 10.5281/zenodo.15277588 p.10-27

02 **CAMINHOS E DESCAMINHOS DA IMPLEMENTAÇÃO E MANUTENÇÃO DE UMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: O CASO DO CENTRO PEDAGÓGICO DA UFMG**
Marcos Elias Sala DOCI 10.5281/zenodo.15277647 p.28-41

03 **AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES: INTER-RELAÇÕES ENTRE PESQUISA, ENSINO, EXTENSÃO E GESTÃO**
Guilherme Carvalho Franco da Silveira; Júlia Ruiz Gomes Ferreira; Maria Luiza Zeferino; Sofia Rodrigues Guedes p.42-56

04 **CAMINHOS HISTÓRICOS: A APROPRIAÇÃO DO PASSADO E PRÁTICAS NARRATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**
Thamires da Silva Souza; Daiane Dias da Costa; Ruana Priscila da Silva Brito p.57-76

05 **FOMENTANDO A AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM UMA ESCOLA PÚBLICA**
Luiza Santana Chaves; Marcilene Meire de Andrade; Raika Luana Aleme p.77-91

06 **AULA DE PORTUGUÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL: REVELANDO SEGREDOS E CRIANDO HISTÓRIAS**
Hermínia Maria Martins Lima Silveira; Rosane Cássia Santos e Campos p.92-104

07 **GESTÃO ESCOLAR: UM DIÁLOGO EM ABERTO**
Tânia Aretuza Gebara; Evaldo Balbino p.105-125

08 **TECNOLOGIA E LITERATURA: EXPLORANDO NOVOS CAMINHOS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM**
Graziane Souza da Silva p.126-152

09 **ANDAR NAS NUVENS: O ENCANTAMENTO LITERÁRIO COMO MEDIDA DE INCENTIVO À LEITURA**
Marcela Caroline Albuquerque Horta p.153-165

10 **ALTERIDADE EM CLARICE LISPECTOR: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO**
Bruno Couto Pinheiro; Luiza Santana Chaves p.166-184

11 **DESAFIOS NA DOCÊNCIA DA LÍNGUA ESPANHOLA E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA**
Janaína Lilian da Silva p.185-191

12 **LITERATURA PARA QUÊ?: OS DESAFIOS DO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II E ESTRATÉGIAS PARA SEU ENSINO**
Natasja Gonçalves p.192-206

13 **A PÁGINA E A TELA: EXPLORANDO AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO**
Juliana Condé Rocha p.207-221

14 **ENTRELAÇANDO PALAVRAS E VIVÊNCIAS: UMA ANÁLISE DE VIA ÁPIA DE GEOVANI MARTINS**
Ana Paula da Silva Menezes; Luiza Santana Chaves p.222-255

15 **ENTREVISTA COM A PRESIDENTE DO CONDICAP**
Maristela Mosca p.256-258

16 **SEÇÃO VARIA: FOTOPOÉTICA**
Uma homenagem aos 70 anos do Centro Pedagógico p.259-262

Apresentação

A Revista Escreviver do Centro Pedagógico da UFMG lança agora seu segundo número subdividido em Dossiê (1 a 7), Artigos (8 a 14), Entrevista (15) e Seção Varia (16).

O Dossiê (artigos 1 a 7), intitulado *Colégios de Aplicação: inter-relações entre pesquisa, ensino e extensão*, teve como foco o conceito e a prática de um colégio de aplicação tal como é o Centro Pedagógico da UFMG.

O artigo 1, *Implantação do ensino remoto emergencial na perspectiva de docentes e estudantes*, versou sobre as perspectivas da implantação da modalidade de ensino remoto durante a pandemia de COVID/19 na visão dos professores e dos estudantes. A análise das afirmações indica que o uso de tecnologia, a aproximação entre família e escola, a realização de atividades complementares e a continuidade da inserção tecnológica são temas relevantes quanto ao aproveitamento de experiências do ensino remoto emergencial no ensino presencial.

O artigo 2, *Caminhos e descaminhos da implementação e manutenção de uma escola em tempo integral: o caso do Centro Pedagógico da UFMG*, por sua vez, trata sobre os desafios de uma escola de tempo integral dentro de uma universidade. Avalia-se que houve expressivos avanços na organização dos tempos e espaços escolares, bem como na elaboração, organização e cumprimento do currículo; no entanto, diversos desafios tornam a manutenção desse regime um grande desafio, como prover a escola de profissionais capacitados para gerir o cotidiano e obter recursos para investimentos em infraestrutura.

O artigo 3, *As tecnologias digitais e a educação de adolescentes: inter-relações entre pesquisa, ensino, extensão e gestão*, propõe o estudo das práticas digitais dos adolescentes na escola e em casa, a investigação das estratégias de mediação de uso de tecnologias digitais utilizadas por docentes, gestão e familiares e o desenvolvimento de propostas de letramento digital na escola que ajudem os adolescentes a explorarem as potencialidades e a se proteger dos riscos relacionados ao uso de tais aparelhos.

O artigo 4, *Caminhos históricos: a apropriação do passado e práticas narrativas no ensino fundamental*, analisa a apropriação dos saberes que são traçados em sala de aula, por estudantes do 1° ano e dos 7°, 8° e 9° anos, para que sejam capazes de estabelecer ligações com sua orientação existencial e prática cotidiana de acordo com o conceito de letramento histórico mediado pela literacia histórica.

O artigo 5, *Fomentando a autonomia na aprendizagem de inglês em uma escola pública,* nasceu do curso de Especialização em Residência Docente do Centro Pedagógico da UFMG e foi aplicado em uma escola municipal de Belo Horizonte. Como metodologia, foram propostas atividades baseadas nos conceitos de *Mobile Learning* e de pedagogias colaborativas para o ensino de inglês. O objetivo foi usar ferramentas interativas a fim de ampliar a autonomia na aprendizagem estudantil, o que não se resumiu ao uso da tecnologia em si, mas no uso crítico e consciente das ferramentas.

O artigo 6, *Aula de português no ensino fundamental: revelando segredos e criando histórias* teve o intuito de apresentar ações de leitura literária e de escrita compartilhada de um audiobook, desenvolvidas na disciplina de língua portuguesa, com turmas do segundo ciclo de formação humana, no Centro Pedagógico da UFMG. As atividades foram iniciadas no quarto ano escolar, em 2020, durante a pandemia de COVID/19, e concluídas em 2022, com a gravação das histórias pelas crianças.

O artigo 7, Gestão Escolar: um diálogo em aberto, trata dos processos de implementação das políticas educacionais em âmbito nacional e/ou local, que estão intrinsecamente conectados aos processos de gestão para o desenvolvimento das atividades de cada escola. E o modelo de gestão adotado em ambiente micro depende do nível de participação da comunidade escolar na implementação das políticas educacionais.

Na seção Artigos (8 a 14), temos textos dos mais variados temas voltados para o contexto de pesquisa-ação e ensino-aprendizagem em outras escolas.

O artigo 8, *Tecnologia e literatura: explorando novos caminhos para o ensino e aprendizagem,* investiga o impacto da integração da tecnologia como recurso didático na disciplina de Literatura, visando melhorar a aprendizagem dos alunos e promover a motivação e o engajamento. A integração da tecnologia no ensino de Literatura pode ser eficaz para promover uma aprendizagem mais engajadora e significativa, requerendo um equilíbrio crítico e a capacitação adequada dos educadores.

O artigo 9, *Andar nas nuvens: o encantamento literário como medida de incentivo à leitura,* trata de círculos de leitura literária desenvolvidos em uma escola municipal que exploraram a veia criativa dos participantes e contribuíram para discussões sobre emoções, sentimentos e sonhos. A obra trabalhada foi "A princesa e o pescador de nuvens", que permitiu uma aproximação com os alunos do 7º ano da Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo, criando um vínculo de confiança e empatia.

O artigo 10, *Alteridade em Clarice Lispector: uma proposta para o letramento literário*, destacou a representação da alteridade nas obras da escritora e partiu do seguinte questionamento: como despertar nos estudantes o interesse pela leitura mediante os contos de Clarice Lispector? Desse modo, foi selecionado o conto "A solução", pertencente à coletânea "A Legião Estrangeira" (1964), para a elaboração de uma proposta didática destinada às aulas de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio.

O artigo 11, *Desafios na docência da língua espanhola e a importância da formação continuada*, relata os dilemas vivenciados pelo docente de língua espanhola devido a não obrigatoriedade dessa disciplina no currículo básico. As condições de trabalho também refletem nas dificuldades enfrentadas pelos professores, seja pela escassez de escolas que ofertam espanhol ou pela falta de suporte para que os professores possam se atualizar. Aponta a formação continuada como essencial para que esses profissionais possam desenvolver de maneira significativa o ensino/aprendizagem da língua espanhola.

O artigo 12, *"Literatura para quê?": Os desafios do ensino de literatura no ensino fundamental II e estratégias para seu ensino,* aborda desafios enfrentados pelos professores no ensino de literatura nas aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental II e explora estratégias para desenvolver o aspecto "leitor" nos alunos, promovendo a compreensão da importância da literatura em sua formação escolar. É proposto um panorama de narrativas poéticas clássicas, utilizando adaptações de obras como "A Odisseia" e "A Ilíada", de Ruth Rocha, para instigar o interesse e a compreensão dos alunos.

O artigo 13, *A página e a tela: explorando as práticas de letramento literário*, aborda a integração da literatura e cinema como estratégia didática no Ensino Fundamental II, a partir da análise de uma proposta didática ministrada em turmas de 9º ano da Escola Municipal Domingos José Diniz Costa Belém, em Contagem-MG, com o objetivo de estimular a formação de leitores literários e de espectadores, além de promover círculos de pertencimento cognitivos e afetivos, considerando a literatura como necessidade universal e direito humano.

O artigo 14, *Entrelaçando palavras e vivências: uma análise de Via Ápia de Geovani Martins*, explora essa obra sob a ótica da escrevivência, de Conceição Evaristo, uma vez que a escrita é permeada constantemente por suas vivências e pela realidade que assola seu entorno e de seus companheiros de jornada, tendo em vista o fio condutor racializado e marginalizado do escritor e da narrativa. Ademais, investiga como o livro retrata o cotidiano dos moradores da comunidade marginalizada, abordando as questões sociais, políticas e econômicas retratadas na obra, bem como a representação das identidades culturais e das experiências de vida dessas comunidades.

Finalizando a sequência de artigos temos a seção 15, Entrevista com a Diretora do NEI-CAp/UFRN, Presidente do CONDICAp, Maristela Mosca, na qual a Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Minho (Portugal) trata das especificidades de um Colégio de Aplicação, cuja estrutura estabelece que o seu corpo docente necessite lidar com ensino, pesquisa, extensão e administração. A pesquisadora também discorre sobre quais seriam as condições ideais de funcionamento de um Colégio de Aplicação e quais são as potencialidades e fragilidades de sua organização pedagógica e administrativa.

Para abrilhantar esse segundo volume, face à comemoração em 2024 do aniversário de 70 anos do Centro Pedagógico da UFMG, fechamos com chave de ouro com uma seção Varia Foto-poética, inspirada nos espaços escolares e além dos muros do Centro Pedagógico da UFMG, cujo objetivo é fotografar com olhos poéticos o universo do CP.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Atenciosamente,

Luiza Santana Chaves & Marcos Elias Sala

IMPLANTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PERSPECTIVA DE DOCENTES E ESTUDANTES

IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EMERGENCIA DESDE LA PERSPECTIVA DE PROFESORES Y ESTUDIANTES

IMPLEMENTATION OF EMERGENCY REMOTE TEACHING FROM THE TEACHERS' AND STUDENTS' PERSPECTIVE

DOI 10.5281/zenodo.15277588

Andréia de Assis Ferreira[1]
Guilherme Carvalho Franco da Silveira[2]
Santer Alvares de Matos[3]

RESUMO:
Esse artigo resulta da pesquisa intitulada 'Indicadores de avaliação do Ensino Remoto Emergencial em uma escola pública brasileira durante a pandemia de Covid-19' (FERREIRA; MATOS; SILVEIRA, 2022), e apresenta como objetivo analisar a implantação da modalidade remota emergencial na perspectiva de docentes e estudantes de uma escola pública federal de Ensino Fundamental. A pesquisa, de cunho qualitativo, desenvolveu um instrumento com indicadores para avaliar, institucionalmente, a proposta de organização e oferta do ensino remoto emergencial, do ponto de vista dos diferentes sujeitos da escola. Esse instrumento foi transformado num questionário on-line e enviado aos 64 docentes e às 440 famílias de estudantes, ao final do ano letivo de 2021, para a avaliação da percepção desses sujeitos sobre o ERE. No caso das famílias, o questionário sugeria que as questões fossem respondidas em conjunto por estudantes e responsáveis. O questionário foi respondido por 23 docentes (5 do primeiro ciclo, 9 do segundo ciclo e 9 do terceiro ciclo, aproximadamente 36% dos docentes da escola) e por 144 famílias/estudantes (61 do primeiro ciclo, 40 do segundo ciclo e 43 do terceiro ciclo, cerca de 33% do total de familiares). A análise das afirmações indica que o uso de tecnologia, a aproximação entre família e escola, a realização de atividades complementares e a continuidade da inserção tecnológica são temas relevantes quanto ao aproveitamento de experiências do ensino remoto emergencial no ensino presencial.

Palavras-chave: Ensino Remoto; Tecnologias Digitais; Indicadores de avaliação.

***RESUMEN**: Este artículo es resultado de una investigación titulada 'Indicadores de evaluación para la enseñanza remota de emergencia en una escuela pública brasileña durante la pandemia de Covid-19' (FERREIRA; MATOS; SILVEIRA, 2022), y tiene como objetivo analizar la implementación de la modalidad remota de emergencia desde la perspectiva de profesores y alumnos escuela pública federal de Educación Primaria. La investigación, de carácter cualitativo, desarrolló un instrumento con indicadores para evaluar, institucionalmente, la propuesta de organización y oferta de enseñanza remota de emergencia. Este instrumento se transformó en un cuestionario online y se envió a 64 profesores y 440 familias de alumnos, al final del año escolar 2021, para evaluar la percepción de estos sujetos sobre los ERE. En el caso de las familias, el cuestionario sugería que las preguntas fueran respondidas conjuntamente por los estudiantes y los responsables. El cuestionario fue respondido por 23 profesores (5 del ciclo inicial, 9 del ciclo medio y 9 del ciclo superior, aproximadamente el 36% del profesorado de la escuela) y por 144 familias/estudiantes (61 del ciclo inicial, 40 del ciclo medio y 43 del ciclo superior, alrededor del 33% del total de miembros de la familia). El análisis de los dichos indica que el uso de la tecnología, el*

[1] Doutora, Professora, Centro Pedagógico da UFMG – (CP-UFMG), E-mail: andreiaassis@ufmg.br.br.
[2] Doutor, Professor, Centro Pedagógico da UFMG – (CP-UFMG), E-mail: gcfs@ufmg.br.
[3] Doutor, Professor, Centro Pedagógico da UFMG – (CP-UFMG), E-mail: santer@ufmg.br.

acercamiento entre familia y escuela, la realización de actividades complementarias y la continuidad de la inserción tecnológica son temas relevantes en cuanto al uso de experiencias de la enseñanza a distancia y la presencial.

PALABRAS CLAVE: Educación a Distancia; Tecnologías Digitales; Indicadores de Evaluación.

ABSTRACT:
This article results from research titled 'Evaluation indicators for Emergency Remote Teaching in a Brazilian public school during the Covid-19 pandemic' (Ferreira; Matos; Silveira, 2022). It aims to analyze the implementation of the emergency remote modality from the perspective of teachers and students from a federal public elementary school. This is qualitative research, developed as an instrument with indicators to institutionally evaluate the proposal for organizing and offering emergency remote teaching (ERT), from the point of view of the different subjects of the public elementary school. This instrument was transformed into an online questionnaire and sent to 64 teachers and 440 student families at the end of the 2021 academic year. It purpose was to evaluate the subjects' perception of ERT. In the case of families, the questionnaire suggested that the questions be answered jointly by students and guardians. The questionnaire was answered by 23 teachers (approximately 36% of the school's teachers) and by 144 families/students (33% of the total number of family members). The analysis of the statements indicates that the use of technology, the rapprochement between family and school, the carrying out of complementary activities and the continuity of technological insertion are relevant themes regarding the use of emergency remote teaching experiences in face-to-face teaching.

KEYWORDS: Emergency Remote Teaching; Digital Technologies; Evaluation Indicators.

Introdução

A partir do momento histórico da confirmação das autoridades chinesas, em janeiro de 2020, de que haviam identificado um novo tipo de coronavírus (que no início foi temporariamente nomeado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2), as instituições de ensino foram impelidas a realizarem, em um curto espaço de tempo, uma migração massiva de suas atividades presenciais para o remoto.

O contexto inédito, em um cenário de desamparo tecnológico em muitas escolas públicas, fez com que o fechamento físico das escolas e a abertura às ferramentas tecnológicas fossem inseridos nas agendas políticas. Entretanto, devido à descentralização das políticas educativas e à frágil articulação entre os poderes federal, estadual e municipal, as orientações do governo federal estavam, em alguns casos, sujeitas à redefinição ou aprovação no nível estadual o que, muitas vezes, significou decisões e investimentos distintos nas redes municipais, estaduais, federal e privada. As soluções e resultados foram variados em diferentes instituições: estudantes que tinham recursos tecnológicos e acesso à Internet tiveram acesso a aulas e a material didático em tempo real, enquanto aqueles sem recursos e/ou acesso à Internet receberam material impresso pelas escolas (DIAS-TRINDADE, CORREIA; HENRIQUES, 2020) e tiveram aulas transmitidas por TV e rádio (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

Essa transição abrupta para o ensino remoto emergencial (ERE) (NETTO et al, 2020; RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020) impôs desafios sobre estudantes, professores e famílias. Em escala global, nem todos os professores ou familiares possuíam o mesmo nível de competências digitais e, portanto, nem todos foram capazes de se adaptarem rapidamente à educação on-line, baseada nas tecnologias digitais. Assim, a transição do presencial para o remoto (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020) foi marcada pelo domínio e desenvolvimento desiguais de competências e de alfabetização digital de professores e estudantes, juntamente com a adequação (ou não) da infraestrutura tecnológica disponível nas instituições de ensino.

Vários nomes foram atribuídos ao processo de mediação tecnológica com fins educativos, durante a pandemia, muitas vezes de forma equivocada, como quando se atribuiu à mediação emergencial o conceito de ensino a distância. Em contraste com as experiências projetadas desde o início para serem on-line, como é o caso do ensino a distância, o ensino remoto emergencial é uma mudança temporária e não planejada previamente das metodologias e das relações humanas com que se desenvolve o processo de ensino e de aprendizagem, um modo alternativo desenvolvido em circunstâncias de crise.

O ERE envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para uma educação que, como norma, é presencial e que retorna a este formato assim que a crise termina ou é controlada. Segundo Hodges *et al.* (2020)[4], o objetivo principal do ensino remoto emergencial não é criar um "ecossistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário à instrução e suporte instrucional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de maneira confiável durante uma emergência ou crise".

Este artigo resulta da pesquisa intitulada 'Indicadores de avaliação do Ensino Remoto Emergencial em uma escola pública brasileira durante a pandemia de Covid-19' (FERREIRA; MATOS; SILVEIRA, 2022), e apresenta como objetivo analisar a implantação da modalidade remota emergencial na perspectiva de docentes e estudantes de uma escola pública federal de Ensino Fundamental.

Ensino Remoto Emergencial no Centro Pedagógico

[4] https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

A instituição investigada é uma escola pública federal de Ensino Fundamental, localizada na região urbana de Belo Horizonte. Fundada em 21 de abril de 1954, tornou-se um Colégio de Aplicação a partir de 1958 e é parte da Escola de Educação Básica e Profissional (Ebap) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, possui 410 estudantes matriculados.

Responsável pelo Ensino Fundamental em nove anos, dividido em três ciclos de formação humana, o Centro Pedagógico adota o sorteio público como forma de ingresso dos estudantes, visando garantir um processo democrático e evitar mecanismos de seleção que favoreçam grupos sociais ou culturais específicos. Além disso, há a reserva de, no mínimo, 5% das vagas ofertadas para estudantes público-alvo da educação especial (PAEE).

A escola possui dois laboratórios de informática com 15 computadores conectados à Internet cada. A maioria das salas de aula está equipada com projetor multimídia, sem acesso à Internet. Embora seja parte de uma universidade federal que disponibiliza acesso à rede Wi-Fi para seus estudantes de graduação e pós-graduação, os estudantes do Centro Pedagógico, devido à faixa etária de 6 a 15 anos, enfrentam entraves jurídicos para possuírem acesso à rede sem fio.

Em março de 2020, devido ao Decreto nº 17.304, de 18 de março de 2020, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, as aulas presenciais nas escolas do município foram suspensas.

O Centro Pedagógico nomeou uma comissão responsável por fazer estudos referentes à forma como o ERE ocorreria na escola. Foram avaliados diversos ambientes virtuais de aprendizagem e escolhido o Moodle, por ser institucional da UFMG e permitir a customização do ambiente, adequando-o às diferentes faixas etárias do Ensino Fundamental no Centro Pedagógico. É importante ressaltar que, antes da pandemia, o Moodle era pouco utilizado como ferramenta de apoio ao ensino presencial pelos docentes da escola.

Foram constituídos nove ambientes, sendo um para cada ano escolar do Ensino Fundamental e, em cada ano, as salas de aula virtuais de cada componente curricular. Alguns ambientes de um mesmo ano escolar foram subdivididos em turmas, tendo como critério a demanda dos professores. Ainda, em alguns ambientes, foram criadas subturmas específicas para estudantes público-alvo da educação especial.

Figura 1: Estrutura personalizada do Moodle para o 9º ano do Ensino Fundamental, ano de 2020.

Após a escolha do Moodle como ambiente virtual de aprendizagem e da estruturação dos ambientes, toda a equipe docente foi capacitada de forma a compreender o perfil professor do Moodle e de que maneira seria possível customizar a sala de aula virtual do componente curricular sob responsabilidade do professor. A comissão responsável pelo ERE no Centro Pedagógico elaborou diversos cursos, capacitações e tutoriais, além do constante suporte à equipe de professores. Assim como ocorreu para a equipe de professores, treinamentos, qualificações e tutoriais foram disponibilizados para estudantes e familiares, de forma a garantir que todos tivessem condições de acesso. Semanalmente, plantões de suporte ocorriam tanto para professores quanto para familiares/estudantes.

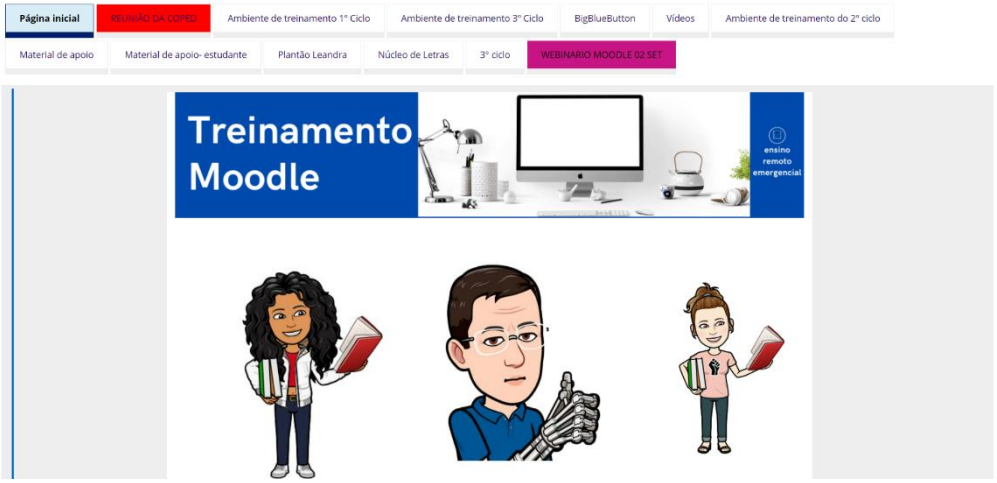


Figura 2: Estrutura de formações e tutoriais desenvolvidos para suporte aos professores do Centro Pedagógico.

Quanto à carga horária, ela foi organizada de forma diferente em cada ano escolar. No entanto, via de regra, os estudantes tinham atividades síncronas e assíncronas a serem realizadas semanalmente de cada componente curricular.

Com o objetivo de garantir um acesso de qualidade ao Moodle e ao ensino remoto emergencial para todos os estudantes, a escola lançou editais de auxílio internet e computador, após identificar a necessidade de apoio para algumas famílias. Cerca de 9,5% dos estudantes da escola (42 famílias) se inscreveram e foram contemplados com um auxílio mensal para pagamento de internet em seus domicílios, enquanto 100 famílias (22,6%) receberam empréstimo de notebooks.

Nesse contexto, cinco meses após a interrupção das aulas presenciais, em agosto de 2020, iniciou-se o ensino remoto emergencial no Centro Pedagógico para todos os estudantes do 1º ao 9º ano, que permaneceu até o final do ano letivo de 2021.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa, de cunho qualitativo, envolveu inicialmente o desenvolvimento e a validação de um instrumento com indicadores para avaliar, institucionalmente, a proposta de organização e oferta do ensino remoto emergencial, do ponto de vista dos diferentes sujeitos da escola (FERREIRA; MATOS; SILVEIRA, 2022). O instrumento final, conforme proposta de Hodges *et al.* (2020), centrou-se na avaliação do contexto, das interações e dos processos, mais do que nos resultados do ensino remoto. Ele foi dividido em quatro categorias (acesso, habilidade técnica, organização do ERE e interações no ERE), com 33 questões de múltipla escolha, além de 7 questões abertas sobre a percepção de limites, desafios, aspectos positivos, possibilidades de aprimoramento do ERE e de apropriação de recursos para o ensino presencial.

Esse instrumento foi transformado num questionário on-line e enviado aos 64 docentes e às 440 famílias de estudantes, ao final do ano letivo de 2021, para a avaliação da percepção desses sujeitos sobre o ERE. No caso das famílias, o questionário sugeria que as questões fossem respondidas em conjunto por estudantes e responsáveis. O questionário foi respondido por 23 docentes (5 do primeiro ciclo, 9 do segundo ciclo e 9 do terceiro ciclo, aproximadamente 36% dos docentes da escola) e por 144 famílias/estudantes (61 do primeiro ciclo, 40 do segundo ciclo e 43 do terceiro ciclo, cerca de 33% do total de familiares).

Resultados e discussão

Com relação ao uso da internet, apenas 31% dos docentes permaneciam conectados por mais de quatro horas diárias antes da pandemia. Durante o ensino remoto o número de horas de conexão ultrapassou as 10 horas diárias, indicando um aumento significativo na carga de trabalho digital imposta aos professores. Essa transformação é um reflexo das demandas adicionais impostas pelo ensino remoto, as quais incluem a realização de aulas e reuniões on-line, preparação de materiais digitais, interação com os alunos por meio de plataformas virtuais, correção e avaliação de atividades, entre outras tarefas. Entre as famílias de estudantes, 26% acessavam a internet por mais de quatro horas por dia, antes da pandemia, 93% das vezes em suas próprias casas e 73% utilizando dados móveis de celulares o que, para o ensino remoto, apresenta um desafio, uma vez que o acesso pelo computador torna mais fácil o acesso às singularidades do Moodle. Jogos eletrônicos, YouTube e redes sociais eram as atividades mais realizadas pelos estudantes na internet.

Em relação ao domínio dos dispositivos digitais utilizados, antes do início no ERE, 91,3% dos docentes consideravam-se no nível intermediário de domínio do computador, abrangendo habilidades como criação de slides, elaboração de planilhas e gráficos, modificação de configurações no sistema operacional e instalação de programas e nenhum no nível avançado (ou seja, a programação de software). Leite, Lima e Carvalho (2020) apontam a fragilidade na formação docente no que se refere ao uso das tecnologias digitais como um dos grandes obstáculos ao sucesso de aulas remotas.

No caso dos estudantes, apenas 34% se consideravam no nível intermediário e 1% no nível avançado no uso de computadores. Para a realização do ERE, considerando os estudantes que receberam notebooks emprestados, porque não tinham nenhum dispositivo em condições de acessar o Moodle e realizar as tarefas assíncronas, e os que receberam auxílio internet, nenhum estudante deixou de ter condições mínimas para participar do ERE. Oliveira, Corrêa e Morés (2020) alertam para os desafios do ERE tendo em vista a possibilidade de desigualdade de oportunidades, relacionada aos aspectos socioeconômicos, em especial o acesso à internet e aos aparelhos (computadores, em especial).

Quanto aos celulares, 52,2% dos docentes se percebiam no nível intermediário, enquanto 43,5% dos docentes entendiam estar ainda no nível básico (acessar o WhatsApp, instalar e desinstalar novos aplicativos, ativar e desativar o Bluetooth e wifi, acessar o e-mail e a

internet de forma geral e acessar as redes sociais). Entre os estudantes, 39,6% se percebiam no nível intermediário e 8,3% diziam-se no nível avançado (programação de aplicativos). Esses percentuais de domínio de computadores e celulares pelos estudantes ajudam a explicar o fato de um número razoável de estudantes e famílias terem enfrentado dificuldades no ERE.

No que se refere à plataforma utilizada pela escola no ERE, 70% dos professores já haviam utilizado o Moodle antes do ERE. O reconhecimento de que uma proporção expressiva de professores já o havia utilizado sugere um nível razoável de familiaridade com a plataforma, o que poderia ser interpretado como um fator facilitador na transição para o ensino remoto. Entretanto, esse dado contrasta com a posterior identificação de obstáculos significativos no contexto do ERE, provavelmente porque o tempo de uso anterior não permitiu aos docentes a familiarização com a plataforma ou porque as exigências do ERE eram diferentes do uso anterior (a maioria dos docentes afirmou utilizar o Moodle em atividades externas à escola).

Entre os 23 professores que responderam ao questionário, enquanto a maioria havia tido contato com os fóruns de discussão (93%), o chat (75%) e o envio de tarefas (62%), o conhecimento de outras ferramentas do Moodle era exceção: apenas 6% conheciam os jogos, 18% conheciam a "Lição", 12% a "Wiki" e 37% as avaliações, indicando que não havia um domínio ampliado da plataforma. Para aprofundar esta análise, seria importante a exploração das dificuldades técnicas, usabilidade, conectividade, acessibilidade e adequação dos recursos disponíveis no Moodle, além da capacidade dos docentes em utilizar plenamente a plataforma. Quando confrontados com dificuldades com o Moodle, apenas 13% dos professores consideraram que a escola não contribuiu para a superação de tais obstáculos.

Apenas 6% dos estudantes haviam utilizado o Moodle antes do ERE, 98,6% declararam ter algum tipo de dificuldade na navegação pelo Moodle e 68,1% apresentaram problemas na realização das atividades assíncronas (tais como postar fotos, vídeos e áudios, baixar PDF, transformar vídeo em link, entre outras), mas a grande maioria (89,5%) entende que houve suporte da escola, quando necessário, para resolver problemas técnicos quanto ao acesso e uso do Moodle. Tais dificuldades dos estudantes reforçam a ideia de que o conceito "nativos digitais" é um mito (NATURE, 2017). Em relação às ações formativas (webinar sobre os recursos do Moodle, plantões, criação da aba Tutorial no Moodle, dentre outras)

promovidas pela durante o ERE, apenas 9,1% dos estudantes avaliaram que não foram beneficiados pelas ações, com a grande maioria afirmando que tais ações influenciaram no desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos sobre tecnologia, internet, navegação em AVA.

Nesse movimento de apoio da escola, todas as famílias indicaram algum tipo de aprendizagem de habilidades (de tecnologia digital, internet etc.) durante o ERE, entre as quais destacaram-se a utilização das funções básicas dos aplicativos de texto, planilha de cálculo e de apresentação de slides (40%), o conhecimento de diferentes formas de comunicação síncrona e assíncrona (57,6%), o envio de mensagens utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) (52,1%), a aprendizagem de recursos e aplicativos de computador (desktop), internet e aplicativos móveis que auxiliam no gerenciamento e organização das atividades e do tempo, como calendário, ferramentas de avisos, agenda, entre outros.

A opção da escola de organizar o ERE em dois momentos distintos (síncronos e assíncronos) teve a aprovação de 74% dos docentes, assim como o número de aulas síncronas semanais foi aprovado por 70%. Por outro lado, um número menor de professores (61%) considerou a duração das aulas síncronas adequada às necessidades dos estudantes. 74% dos professores entenderam que sempre foi possível planejar as atividades assíncronas aos objetivos das disciplinas e apenas um professor considerou que não era. Entre os alunos e familiares, apenas 19,5% discordaram da organização do ERE, mas quase a metade (47,9%) entendeu que a quantidade e a duração das aulas síncronas não foram adequadas, indicando um desejo de que houvesse uma maior carga horária diária para se adequar à necessidades de aprendizagem dos estudantes. Por outro lado, 71,1% avaliaram que a escola ofereceu apoio para criar alternativas que permitissem solucionar as dificuldades pedagógicas enfrentadas pelo estudante durante o ERE.

Implantação do ensino remoto emergencial: limites e desafios

Nas questões abertas, foram identificadas opiniões divergentes sobre a experiência com o Ensino Remoto Emergencial (ERE), abrangendo desde visões positivas até críticas e sugestões de melhoria. Os relatos dos professores revelaram aspectos limitantes do ERE, como sobrecarga de trabalho e desgaste emocional decorrentes da preparação de materiais em diferentes formatos midiáticos e correção de atividades. É importante

destacar, como afirmam Castaman e Rodrigues (2020, p. 09), que "os docentes precisaram por força da urgência, em um curto espaço de tempo, reaprender/refazer sua forma de acesso aos estudantes, encaminhar atividades e acompanhar de modo mais individual a trajetória de cada um.".

Um desafio significativo apontado pelos docentes foi a participação ativa dos estudantes no ensino remoto e a interação professor-aluno, dificuldade também apontada por Whittle et al. (2020), o que afeta o processo de ensino. Os desafios relacionados ao uso de tecnologia e ferramentas digitais também foram evidenciados, incluindo problemas com a plataforma de ensino. O modelo de ensino remoto foi avaliado, pelos docentes, como inadequado para crianças pequenas, devido à dificuldade de acesso à internet, falta de equipamentos adequados e necessidade de passar longos períodos em frente ao computador.

As famílias dos estudantes afirmaram enfrentar dificuldades para enviar as atividades propostas, organizar os estudos em casa e lidar com situações adversas decorrentes da pandemia, como problemas psicológicos e desemprego. Houve também comentários sobre a limitação na comunicação com as famílias dos alunos, ausência de alunos em algumas aulas e falta de interação direta entre professores e estudantes.

Apesar dos esforços para promover a participação de todos, constatou-se que a diversidade socioeconômica e cultural dos alunos resultou, em alguns casos, em dificuldades de acesso, participação e envolvimento no ensino remoto, mesmo nos casos em que a escola forneceu computador e auxílio internet. Alguns respondentes relataram a necessidade de apoio de adultos para realizar as atividades, o que nem sempre estava disponível, uma vez que muitos pais e responsáveis tiveram que conciliar o trabalho com a assistência aos alunos durante as aulas e atividades. Nesse sentido, Williamson, Eynon e Potter (2020) destacam que o ERE exigiu mudanças significativas no cotidiano para professores (produção de conteúdo, realização da aula, avaliação), alunos (realização de atividades) ou famílias (apoio na execução das atividades).

A pandemia da Covid-19 trouxe inúmeros desafios para a educação, mas também apresentou oportunidades para a inserção de tecnologias e transformações educacionais. O desenvolvimento de habilidades digitais, o aprimoramento da interação síncrona e assíncrona, a democratização do acesso à educação e a valorização do suporte técnico e pedagógico são aspectos positivos que podem impulsionar mudanças significativas no

sistema educacional. É fundamental que essas transformações sejam continuamente avaliadas e incorporadas no planejamento e execução das estratégias educacionais, a fim de proporcionar uma educação mais inclusiva, flexível e preparatória para o mundo digital do século XXI.

A utilização de plataformas de comunicação on-line, como ferramentas eficientes para a realização de reuniões com as famílias dos estudantes e para a interação entre a escola e os alunos durante o período de ensino remoto, desempenhou um papel crucial na manutenção da interlocução educacional. Tal abordagem revelou-se fundamental para assegurar a continuidade das atividades escolares e o acompanhamento do progresso dos estudantes.

Além disso, é válido destacar o suporte técnico e pedagógico fornecido pelo Centro Pedagógico aos docentes, estudantes e famílias, o qual englobou a disponibilização de recursos como a provisão de acesso à internet, o empréstimo de computadores e as ações formativas. Essa abordagem garantiu que todos os alunos pudessem usufruir dos recursos tecnológicos indispensáveis para acompanhar as atividades remotas, assim como colaborou significativamente para que todos tivessem oportunidade se adaptar de forma eficiente às novas modalidades de ensino e aprendizagem, evidenciando um ponto alto no contexto do ensino remoto.

Adicionalmente, a utilização de recursos digitais diversificados nas aulas e a disponibilidade da plataforma de ensino on-line Moodle propiciaram o desenvolvimento de habilidades relacionadas à tecnologia.

A percepção dos estudantes em relação aos desafios do ensino remoto se assemelha, em grande medida, àquela expressada pelos docentes. Os estudantes identificam como principais obstáculos a utilização do ambiente de aprendizagem virtual Moodle, bem como a ocorrência de problemas de conectividade que prejudicam seu acesso às aulas e materiais de estudo. Além disso, eles enfrentam dificuldades em manter o interesse e a atenção durante as aulas on-line, bem como em adaptar-se às tecnologias necessárias para o contexto do ensino remoto. A falta de habilidades relacionadas à disciplina e à gestão do tempo também se mostra como um desafio significativo, bem como o impacto negativo decorrente da ausência de contato físico e de uma vivência de aprendizado efetivo.

De maneira análoga, os docentes se deparam com desafios similares no âmbito do ensino remoto. Eles precisam adaptar-se ao uso de plataformas virtuais de ensino, como o

Moodle, e lidar com questões de conectividade que podem afetar a qualidade das aulas ministradas. Além disso, enfrentam dificuldades em manter o engajamento dos estudantes durante as aulas on-line e em explorar eficazmente as ferramentas digitais disponíveis. A falta de interação presencial com os alunos e as dificuldades em estabelecer uma comunicação efetiva também surgem como fatores que influenciam a experiência de ensino remoto.

Tanto para os estudantes quanto para os docentes, a falta de interação adequada durante o processo de ensino remoto configura-se como um desafio importante. Os estudantes sentem a ausência de interação direta com os professores e colegas, o que pode impactar negativamente sua motivação e engajamento. A ausência do contato físico e interação com colegas e professores foi mencionada como uma dificuldade, afetando o aspecto social e emocional dos estudantes. Vários participantes mencionaram dificuldades em manter a concentração durante as aulas on-line e atividades assíncronas. Alunos precisaram desenvolver autonomia para realizar as tarefas em casa e organizar seu tempo de estudo.

Por sua vez, os docentes podem deparar-se com dificuldades em fornecer orientações e *feedback* individualizados aos alunos, limitando, dessa forma, o processo de aprendizagem. Adicionalmente, a adaptação às tecnologias e a superação das barreiras de acesso à internet constituem obstáculos enfrentados tanto por estudantes quanto por docentes.

Alguns participantes expressaram preocupação com a qualidade do ensino remoto, mencionando conteúdos limitados, falta de aprofundamento nas disciplinas e dificuldade em compreender o conteúdo transmitido pelos professores. Manter os alunos motivados durante as aulas on-line e atividades assíncronas foi um desafio mencionado por vários participantes.

Em suma, tanto estudantes quanto docentes enfrentaram desafios no contexto do ensino remoto. Problemas relacionados à adaptação tecnológica, conectividade deficiente, falta de interação e suporte adequado, apontados pelos respondentes, podem repercutir negativamente no processo de ensino e aprendizagem. É imprescindível que instituições educacionais e famílias estejam cientes dessas dificuldades e trabalhem de maneira colaborativa para superá-las, numa eventual necessidade de retomar o ERE, buscando soluções adequadas e promovendo estratégias de engajamento e suporte técnico a fim de garantir uma educação de qualidade no ambiente virtual.

Considerando um novo cenário de medidas de isolamento social, o que você sugeriria para o aprimoramento do ERE do Centro Pedagógico?

Alguns docentes apontaram a necessidade de aprimoramento das ferramentas do Moodle, além de uma organização dessa plataforma ou de outro ambiente virtual de aprendizagem mais fácil para navegação de quem não tem letramento digital, nas dimensões funciona, crítica e criativa (BUCKINGHAM, BURN, 2007) suficientemente desenvolvido. Essa questão também foi destacada por algumas famílias, que apontaram a dificuldade de navegação no Moodle como um dos problemas do ensino remoto emergencial. Familiares e estudantes ainda sugeriram melhorar e facilitar alguns mecanismos de interação do estudante com a interface do Moodle, como postar vídeos, que envolve habilidades nem sempre dominadas pelos estudantes ou familiares (no caso, gravar no celular, depois converter para diminuir o tamanho para que seja aceito pelo Moodle etc.).

Além disso, como é provável que a necessidade de programas habitualmente não utilizados tenha aparecido com mais intensidade durante o ERE, em função das demandas de registro dos trabalhos escolares apresentadas pelos docentes, houve familiares e estudantes que sugeriram que, em atividades complementares aos conteúdos da escola, os alunos fossem orientados sobre o uso de softwares mais comuns na vida cotidiana, tais como Word, Excel etc. Houve sugestões de docentes para a ampliação do tempo das aulas síncronas para uma maior participação dos alunos, com uma duração mínima de uma hora, e para o desenvolvimento de uma plataforma que possibilite aulas síncronas mais interativas.

Da mesma forma, um tema recorrente nas respostas das famílias foi a sugestão de aumento das aulas síncronas, para que haja uma maior interação entre alunos e professores, bem como um acompanhamento mais efetivo da aprendizagem dos estudantes. Além do aumento do tempo das aulas síncronas, também foi apontada como problema a impossibilidade, no BigBlueButton (BBB, aplicativo mais utilizado para as aulas síncronas), de que todos os estudantes se vejam na mesma tela durante a aula, como acontece em outros aplicativos, como o Google Meet.

Segundo os docentes, alguns estudantes se queixavam da quantidade excessiva de atividades solicitadas por todas as disciplinas, o que os deixava exaustos e desmotivados com a rotina diária de muitas atividades para casa. Alguns professores apontaram a necessidade de um acompanhamento mais próximo das crianças com mais dificuldade,

além de melhores estratégias de avaliação de atividades síncronas e assíncronas. Essa questão também foi apontada por algumas famílias, que avaliaram haver um excesso de atividades assíncronas, problema associado à falta de acompanhamento dos professores e de suporte pedagógico na realização das atividades para casa, o que pode estar relacionado com a falta de motivação dos estudantes citada por algumas das famílias. Nesse sentido, houve famílias que entendem a necessidade de um acompanhamento mais efetivo da aprendizagem dos alunos, para que seja possível identificar as dificuldades e atuar de forma mais eficiente na superação delas.

Apenas um docente sugeriu a necessidade de uma reelaboração total do ensino remoto emergencial, indicando que os avanços até o momento não teriam sido suficientes para oferecer um ERE de qualidade. Tendo em vista o número de respondentes docentes (23), pode-se compreender que, apesar dos desafios enfrentados, a grande maioria desses sujeitos avalia que o ERE pode melhorar com certos ajustes, mas não precisa ser completamente reinventado ou recriado.

Quais experiências vividas durante o Ensino Remoto Emergencial do Centro Pedagógico podem ser apropriadas pela escola quando voltarmos para o ensino presencial?

A análise das respostas indica que o uso de tecnologia, a aproximação entre família e escola, a realização de atividades complementares e a continuidade da inserção tecnológica são temas relevantes quanto ao aproveitamento de experiências do ensino remoto emergencial no ensino presencial.

É possível perceber que a continuidade do uso do Moodle também no ensino presencial é a categoria mais recorrente na avaliação dos docentes, sendo mencionada em 10 das 21 respostas analisadas. Isso indica que os professores consideraram a plataforma como uma ferramenta importante para a realização das atividades durante o Ensino Remoto Emergencial e desejam que ela seja mantida mesmo no retorno ao ensino presencial. Pode-se destacar o fato de que nenhum docente negou a possibilidade de utilização de ferramentas do ensino remoto emergencial na volta ao ensino presencial, o que pode significar a valorização de experiências com as tecnologias digitais como potencializadoras também do trabalho docente no ensino presencial.

Entre as famílias, algumas afirmações apontam para o uso de tecnologia como um recurso importante para o enriquecimento do ensino presencial, seja para atividades

complementares, para a postagem de atividades dos estudantes, como repositório para materiais dos docentes, para o uso de aplicativos, para o envio de avisos, entre outros. A própria aprendizagem sobre o uso das tecnologias digitais, tão importantes no ensino remoto emergencial e tão presentes em nosso dia a dia, foi apontada como uma questão relevante para apoiar não só o ensino presencial, mas também as atividades diárias dos estudantes. Some-se a isso a proposta de famílias de que haja atividades complementares ao ensino presencial, como jogos virtuais, vídeos e atividades digitais.

Além disso, a continuidade de realização de reuniões virtuais foi citada pelos docentes, demonstrando que essa forma de comunicação entre professores, alunos e famílias também foi considerada positiva durante o período de ensino remoto. Os docentes indicam entender que a continuidade das reuniões on-line potencializa a participação de familiares. Por seu lado, os familiares apontaram os encontros virtuais como uma forma produtiva de manter a comunicação entre família e escola. Várias respostas destacam a importância da participação da família no processo de ensino durante o ensino remoto, seja por meio da presença em reuniões virtuais ou pela participação em trabalhos e atividades em casa. Familiares também consideram importante manter uma comunicação próxima com as famílias para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, entendendo que recursos utilizados no ensino remoto emergencial, como as mensagens por WhatsApp, potencializam essa aproximação e devem continuar a ser utilizados.

Considerações finais

A pandemia da COVID-19 impôs uma mudança abrupta e desafiadora no cenário educacional em todo o mundo. Este estudo concentrou-se em examinar detalhadamente os desafios do ensino remoto emergencial em uma instituição de ensino fundamental em Belo Horizonte, uma experiência que ecoou em escolas em todo o Brasil e em muitos outros países. Nossas descobertas refletem uma narrativa complexa, destacando tanto os obstáculos substanciais quanto as oportunidades inesperadas que surgiram durante essa transição forçada.

A falta de acesso adequado à tecnologia e à internet provou ser um obstáculo significativo para estudantes e professores. Aprofundando a desigualdade educacional existente, essa disparidade de acesso ampliou a lacuna de desempenho acadêmico entre aqueles que tinham recursos tecnológicos e os que não tinham. A digitalização súbita e sem

planejamento também colocou os educadores em uma posição de desconforto, exigindo que eles adquirissem habilidades tecnológicas em um curto período de tempo para manter a continuidade do ensino.

No entanto, não se pode subestimar a capacidade de adaptação e resiliência que tanto os estudantes quanto os professores demonstraram durante essa crise. O Moodle, um ambiente virtual de aprendizagem, emergiu como uma ferramenta valiosa que possibilitou a continuidade do processo educacional. O esforço coletivo da comissão responsável pela personalização desse ambiente proporcionou uma experiência de aprendizado interativa e colaborativa para os estudantes.

A preocupação com a equidade também se tornou uma prioridade crucial durante a pandemia. A disponibilização de auxílio de internet e dispositivos para aqueles em situações mais vulneráveis foi uma ação necessária para mitigar as disparidades e garantir que todos os estudantes tivessem a chance de participar ativamente do ensino remoto. Este é um exemplo de como as crises podem desencadear medidas inovadoras em prol da inclusão.

Entretanto, à medida que contemplamos o futuro da educação pós-pandemia, é vital percebermos lições dessa experiência. A integração contínua da tecnologia no currículo escolar, juntamente com o desenvolvimento profissional dos educadores, é fundamental para aprimorar o modelo de ensino híbrido. As aprendizagens presencial e virtual devem ser cuidadosamente integradas para maximizar o potencial educacional de ambas.

Além disso, devemos iniciar discussões mais amplas e abrangentes sobre inclusão digital e equidade educacional. Soluções sustentáveis devem ser buscadas para garantir acesso igualitário às tecnologias e oportunidades de aprendizado para todos os estudantes, independentemente de suas circunstâncias socioeconômicas.

Em resumo, o ensino remoto emergencial durante a pandemia destacou a importância das tecnologias digitais na educação e as desigualdades sistêmicas existentes. O desafio que enfrentamos agora é transformar essas experiências em melhorias significativas no sistema educacional, tornando-o mais inclusivo, flexível e adaptado aos desafios do século XXI. Isso requer um esforço conjunto entre governos, instituições educacionais e a sociedade em geral para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente das circunstâncias. A pandemia trouxe à tona as

fragilidades do sistema educacional, mas também nos ofereceu a oportunidade de construir um futuro mais resiliente e igualitário para a educação.

REFERÊNCIAS

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise e conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. N. COVID 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades**. Revista ENCANTAR - Educação, Cultura e Sociedade.** Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, 2020.

BRAGA, R. Apresentação. In: FAUSTO, C.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo.** Porto Alegre: Penso, p. 6-7. 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação. Parecer CNE/CP Nº: 5/2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020.

BUCKINGHAM, David; BURN, Andrew. Game literacy in theory and practice. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, v. 16, n. 3, p. 323, 2007.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a Distância na crise COVID - 19: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, e180963699, 2020.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. **TIC Domicílios 2019: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil**: [livro eletrônico]. São Paulo: CGI.br, 2020.

CUNHA, L. F. F. da; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.

DIAS-TRINDADE, Sara; CORREIA, Joana Duarte; HENRIQUES, Susana. O ensino remoto emergencial na Educação Básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. **Rev. Tempo Espaços Educ.**, v.13, n.32, e-14426, 2020.

HODGES, C. et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review**, 2020.

LEITE, Nahara Morais; LIMA, Elidiene Gomes Oliveira de; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. Os professores e o uso de tecnologias digitais nas aulas remotas emergenciais, no contexto da pandemia da covid-19 em Pernambuco. **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**. v.11. n.2. 2020.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, 2020.

NATURE. The digital native is a myth. **Nature**. Editorial. v. 547, n. 380, jul. 2017. Disponível em: https://www.nature.com/news/the-digital-native-is-a-myth-1.22363. Acesso em: 13 jul. 2021.

NETTO, Cristiane Mendes; ALMEIDA, Karla Nascimento de; SOUZA, Maria Celestre Reis Fernandes de; MOURA, Thales Leandro de. **Docência e uso de tecnologias digitais em ensino remoto emergencial**. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias – CIET/EnPED. 2020.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**. v.5, p.1-18. 2020.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Educação**. v.10, n.1, 2020.

WHITTLE, C. et al. Emergency remote teaching environment: a conceptual framework for responsive online teaching in crises. **Information and Learning Sciences,** v. 121, n. 5/6, p. 311-319, 2020.

WILLIAMSON, B.; EYNON, R.; POTTER, J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. **Learning, Media and Technology.** Vol. 45, n. 2, p. 107–114, 2020.

CAMINHOS E DESCAMINHOS DA IMPLEMENTAÇÃO E MANUTENÇÃO DE UMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: O CASO DO CENTRO PEDAGÓGICO DA UFMG

DIRECTIONS AND MISDIRECTIONS OF IMPLEMENTING AND MAINTAINING A FULL-TIME SCHOOL: THE CASE OF THE UFMG PEDAGOGICAL CENTER

CAMINOS Y DESCAMINOS DE IMPLEMENTACIÓN Y MANTENIMIENTO DE UNA ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO: EL CASO DEL CENTRO PEDAGÓGICO DE LA UFMG

DOI 10.5281/zenodo.15277647

Marcos Elias Sala[1]

Resumo

O presente trabalho busca trazer elementos introdutórios para a avaliação da trajetória do Centro Pedagógico (CP) da UFMG enquanto escola em tempo integral. Passados pouco mais de dez anos desde a implementação deste regime, avalia-se que houve expressivos avanços na organização dos tempos e espaços escolares, bem como na elaboração, organização e cumprimento do currículo; no entanto, diversos desafios, especialmente em decorrência de seu limbo existencial, tornam a manutenção desse regime um grande desafio, como prover a escola de profissionais capacitados para gerir o cotidiano, obter recursos para investimentos em infraestrutura, dentre várias outras demandas. A metodologia utilizada foi o relato de experiência, devido à inserção do autor no contexto debatido. Os resultados obtidos foram a constatação de que, ao se considerar apenas o IDEB como critério, não é possível perceber avanços importantes na aprendizagem dos estudantes em função da adoção do tempo integral, e a precarização relativamente recente do CP e dos demais colégios de aplicação em questões orçamentárias levaram a uma interrupção no processo de crescimento que vinha ocorrendo até então. O trabalho termina apontando alguns elementos para encaminhamento do fim do tempo integral, a não ser que haja investimentos significativos em infraestrutura e capital humano para atendimento digno aos estudantes, e viabilização do trabalho docente em condições de trabalho adequadas.

Palavras-chave: Colégio de aplicação; tempo integral; gestão escolar.

Abstract

The present work seeks to bring introductory elements to the evaluation of the trajectory of the Pedagogical Center (CP) at UFMG (Federal University of Minas Gerais, Brazil) as a full-time school. After just over ten years since the implementation of this regime, it is estimated that there have been significant advances in the organization of school times and spaces, as well as in the preparation, organization and fulfillment of the curriculum; however, several challenges, especially due to its existential limbo, make maintaining this regime a major challenge, such as providing the school with trained professionals to manage daily life, obtaining resources for investments in infrastructure, among many other demands. The methodology used was the experience report, due to the author's insertion in the debated context. The results obtained were the observation that, when considering only the IDEB (Basic Education Development Index) as a criterion, it is not possible to perceive important advances in student learning due to the adoption of full-time, and the relatively recent precariousness of CP and other laboratory schools in Budgetary issues led to an interruption in the growth process that had been occurring until then. The work ends by pointing out some elements for moving towards the end of full-time, unless there are significant investments in infrastructure and human capital to provide decent service to students, and to enable teaching work under adequate working conditions.

[1] Geógrafo, mestre e doutor em Geografia. Professor de Geografia do Centro Pedagógico da UFMG. Correio eletrônico: marcossala@geo.igc.ufmg.br.

Keywords: Laboratory school; full time; school management.

Resúmen

El presente trabajo busca aportar elementos introductorios a la evaluación de la trayectoria del Centro Pedagógico (CP) de la UFMG (Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil) como escuela de tiempo completo. A poco más de diez años de la implementación de este régimen, se estima que se han producido avances significativos en la organización de los tiempos y espacios escolares, así como en la elaboración, organización y cumplimiento del plan de estudios; sin embargo, varios desafíos, especialmente por su limbo existencial, hacen que mantener este régimen sea un desafío mayor, como dotar a la escuela de profesionales capacitados para gestionar la vida diaria, obtener recursos para inversiones en infraestructura, entre muchas otras demandas. La metodología utilizada fue el informe de experiencia, debido a la inserción del autor en el contexto debatido. Los resultados obtenidos fueron la observación de que, al considerar únicamente como criterio el IDEB (Índice de Desarrollo de la Educación Básica), no es posible percibir avances importantes en el aprendizaje de los estudiantes debido a la adopción de la jornada completa, y a la relativamente reciente precariedad del CP y otras escuelas laboratorio en cuestiones presupuestarias supusieron una interrupción en el proceso de crecimiento que se venía produciendo hasta entonces. El trabajo finaliza señalando algunos elementos para avanzar hacia el fin de la dedicación a tiempo completo, salvo que existan inversiones significativas en infraestructura y capital humano para brindar un servicio digno a los estudiantes y permitir el trabajo docente en condiciones laborales adecuadas.

Palabras-clave: Escuela laboratorio; tiempo completo; gestión escolar.

Introdução

O Centro Pedagógico da UFMG (CP) é uma grande escola. Essa grandeza está expressa especialmente em sua missão institucional, de proporcionar formação docente inicial e continuada, e ser um ambiente de experimentação de práticas pedagógicas inovadoras para estudantes do Ensino Fundamental. Soma-se a isso as grandes possibilidades de formação profissional em outras áreas para além das licenciaturas, mas que dialogam direta e indiretamente com as rotinas escolares, como pedagogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, fonoaudiólogos, dentre vários outros. E é a partir destas e outras possibilidades de trabalho e formação que os colégios de aplicação federais se diferenciam das demais escolas públicas do Brasil.

Um marco importante nos aproximados 70 anos de história da escola ocorreu em 2012, quando houve a implementação do regime acadêmico em tempo integral. Sem entrar no mérito das motivações da origem desta ação, o processo de estudo da implementação deste regime iniciou-se em 2006, através do projeto denominado "CP: Escola de Tempo Integral", que foi elaborado a partir de um seminário organizado pelo Colegiado Especial de Educação Básica e Profissional da UFMG (COPEB), que resultou na elaboração do documento "A Educação Básica na UFMG: bases e premissas político-

pedagógicas", que previa a implementação paulatina de uma escola de tempo integral pelo Centro Pedagógico. Assim, em 2007, foi elaborado o projeto "Tempo integral no Centro Pedagógico", com os alunos sendo convidados a participar de aulas no turno diferente do qual frequentavam regularmente, no intuito de realizar testes e elaborar cenários para uma possível implementação do tempo integral. Nestes outros tempos escolares, destacava-se a oferta de GTD (Grupo de Trabalho Diferenciado) e GTI (Grupo de Trabalho Intensificado), sendo que apenas o primeiro se mantém regularmente na grade curricular do CP até os dias de hoje.

Em junho de 2011, alguns professores que já estavam na Casa e outros recém-chegados se reuniram para avaliar a evolução das simulações feitas entre 2007 e o primeiro semestre de 2011, para então deliberar sobre a continuidade ou interrupção das ações ora desenvolvidas. No documento produzido a partir dessa reunião, é clara a insatisfação com os resultados obtidos. É possível constatar também um expressivo senso de insegurança e falta de clareza quanto às condições adequadas de implementação e manutenção do tempo integral. As questões levantadas nesta reunião traziam, prioritariamente, preocupações concernentes à infraestrutura, à concepção de tempo integral que deveria ser adotada (que não poderia seguir os mesmos moldes do que vinha sendo praticado no Estado e na Prefeitura), e questões do cotidiano escolar e da vida diária, sem considerar no entanto quaisquer demandas por servidores, e sem que fosse pontuado algo referente à questão orçamentária ou mesmo alguma recomendação legal ou necessidade de cumprimento de lei. E também, não houve nenhuma observância a um possível processo de adesão estabelecido pelo Governo Federal, no qual a escola pudesse estar amparada sob todos os aspectos, principalmente administrativos e orçamentários.

A sequência deste texto, longe de pretender esgotar as discussões referentes ao cotidiano de um colégio de aplicação federal em tempo integral, procura oferecer ao leitor o cenário em que constam alguns dos principais avanços, retrocessos, potencialidades e desafios da manutenção de uma escola de tempo integral no âmbito federal.

Este relato, apesar de estar amparado pela consulta a diversos documentos internos, e pela participação ativa deste autor na vida escolar do CP, tem caráter

introdutório, e deve ser lido como apenas uma das interpretações possíveis do cenário em que a escola vem vivendo e sobrevivendo.

Metodologia

A metodologia aqui adotada é o relato de experiência. Pode-se definir essa modalidade de escrita científica como a elaboração de um texto que descreve, tão precisamente quanto possível, uma dada experiência que possa contribuir de forma relevante para a área sobre a qual se está dissertando. Ou seja, é a descrição que um autor ou uma equipe fazem de uma vivência profissional, seja ela exitosa ou não, que fornece elementos para a contribuição com a discussão, a troca e a proposição de ideias para que melhorias possam ser vislumbradas. O relato, portanto, deve ser feito de modo contextualizado, com objetividade e suporte teórico.

O autor deste relato trabalha no Centro Pedagógico como professor efetivo de Geografia desde o início de 2014, tendo sido vice-diretor (2019-2020) e diretor (2021-2022), e por isso, considera-se habilitado para trazer relatos a partir de diferentes vivências.

Como parte dos procedimentos referentes à escrita deste relato, houve consultas a documentos que foram gerados nas reuniões mencionadas que, por serem internos, não estão citados nas referências bibliográficas, apesar de estarem no corpo do texto. Para as reuniões em que não houve registros, os relatos ocorrem a partir do testemunho do autor, que participou de todas elas, além da vivência cotidiana do autor na escola.

Tempo integral: entre a teoria e a prática

A primeira menção legal para a implementação de escolas em tempo integral no Brasil está na Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei 9394/96), de 1996, que em seu artigo 87, que trata sobre a "Década da Educação" (1998-2008), afirma no parágrafo quinto que: "Serão conjugados **todos os esforços** objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral" (BRASIL, 1996, grifo meu). Desde então, houve poucos avanços legais tanto para a efetivação desta ação quanto para detalhar melhor qual seria o significado da expressão "todos os esforços". Apenas mais recentemente, através da Lei nº 14.640, de 2023, foi que se definiu o Programa Escola em Tempo Integral, que "compreenderá estratégias de assistência técnica e financeira para induzir a criação de matrículas na educação básica em tempo integral em **todas as redes e sistemas de ensino**" (BRASIL, 2023, grifo meu).

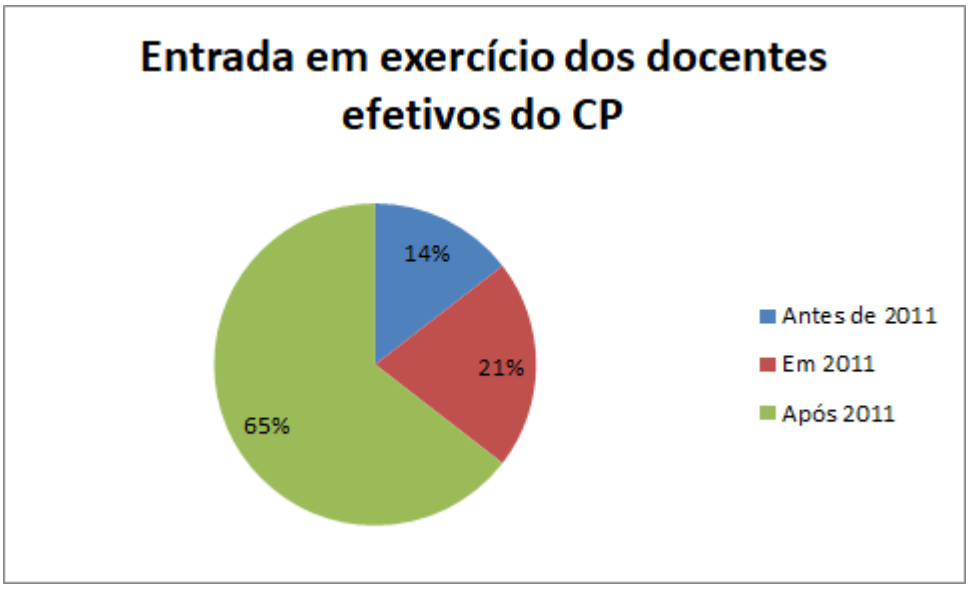
Porém, como ocorre nesta e em todas as outras leis que discorrem sobre a educação básica, as escolas federais não estão contempladas entre as possíveis beneficiárias, com esta lei restringindo-se às escolas do Distrito Federal, Estaduais e Municipais (Art. 3º).

A persistência da falta de amparo legal para o CP e os demais colégios de aplicação, bem como a falta de perspectivas num curto, médio e longo prazo para o atendimento às demandas do tempo integral, fazem o Centro Pedagógico se encontrar diante de um severo processo de precarização, em todos os sentidos, o que num primeiro momento inviabiliza a continuidade do tempo integral, mas em momentos seguintes pode inclusive inviabilizar a própria existência da escola.

O tempo integral e o papel dos servidores

Relatos verbais de parte do grupo de professores remanescente em 2024 do período 2006-2011, bem como os documentos produzidos no período, apontam que o processo de implementação do regime de tempo integral no CP não contou com o apoio da maioria do corpo docente. Em 2024, a significativa maioria do grupo de professores efetivos em atividade no CP não participou das discussões para a implementação deste regime, e portanto não possui plenas condições de compreender os objetivos de médio e longo prazo oriundos da implementação do tempo integral (Gráfico 1).

Gráfico 1: Ano da entrada em exercício dos docentes em atividade no CP em 2024.



Fonte: Dados obtidos na Seção de Pessoal do CP, em agosto de 2024.

Percebe-se através do gráfico que 65% dos professores efetivos da Instituição foram contratados a partir de 2011. Os 21% que foram contratados no ano imediatamente anterior à implementação do tempo integral em tese não participaram de todo o

processo, e não é possível saber se os 14% que entraram na escola até 2011 estavam de acordo com a mudança de regime. Considerando que nem todos os nomes deste último grupo de professores constam como presentes nos registros oficiais em que se discutiu essa mudança, seria necessário realizar uma pesquisa, coletando os entendimentos de maneira individual.

Os servidores TAE (Técnico-Administrativos em Educação), cuja participação em processos decisórios da instituição também é garantido, tem sua avaliação prejudicada neste trabalho pela expressiva rotatividade desse grupo de profissionais ao longo da história da Instituição, inclusive no período estudado. Isso restringe uma avaliação mais completa no processo de implementação e manutenção do tempo integral, ou mesmo da realização de uma escuta qualificada com eles.

Este cenário de falta de perspectiva é agravado pela sistemática ausência de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no qual pode-se estabelecer objetivos de curto, médio e longo prazos para a escola. Um PDI, conforme Sant'Ana et. al. (2017), é:

> Um documento em que se definem a missão da instituição de ensino superior e as estratégias para atingir suas metas e objetivos. Abrangendo um período de cinco anos, deverá contemplar o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do Plano da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção dos padrões de qualidade e, quando pertinente, o orçamento. Deverá apresentar, ainda, um quadro resumo contendo a relação dos principais indicadores de desempenho, que possibilite comparar, para cada um, a situação atual e futura (após a vigência do PDI) (p.8).

Através desse documento é possível elencar os objetivos da instituição em vários âmbitos, especialmente pedagógicos e administrativos. Um PDI se diferencia de um PPP (Projeto Político-Pedagógico), por exemplo, por envolver demandas logísticas, orçamentárias e administrativas, enquanto o PPP, em linhas gerais, dedica-se a descrever os processos de ensino e aprendizagem e as relações que ocorrem no âmbito escolar.

Para Vasconcelos (2004), o PPP:

> É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-pedagógico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e

> integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (p.169).

Desde a implementação do tempo integral, o CP vem tentando aprovar um novo PPP, cuja redação só foi possível ser finalizada no final de 2022. No entanto, diante do agravamento do cenário de precarização da escola, associado a outras questões que vêm sendo levantadas que se referem ao cotidiano escolar, no momento da escrita desse artigo o PPP estava em fase de revisão.

Nesse sentido, o contato que houve entre os professores chegados ao CP após 2011 com os professores que participaram da tomada da decisão, não foi suficiente para uma unificação da visão de futuro e de objetivos institucionais que a escola esperava alcançar a partir da implementação deste regime. De fato, em um espaço democrático como o CP, a pluralidade de ideias pode e deve ser estimulada, mas ao mesmo tempo é preciso que a coletividade caminhe em direção a objetivos comuns.

O desempenho acadêmico do CP pelas lentes oficiais: o "antes" e o "durante"

Para avaliar a diferença de desempenho acadêmico dos estudantes do CP no período anterior e durante o tempo integral, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é o indicador mais adequado a se analisar. Criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

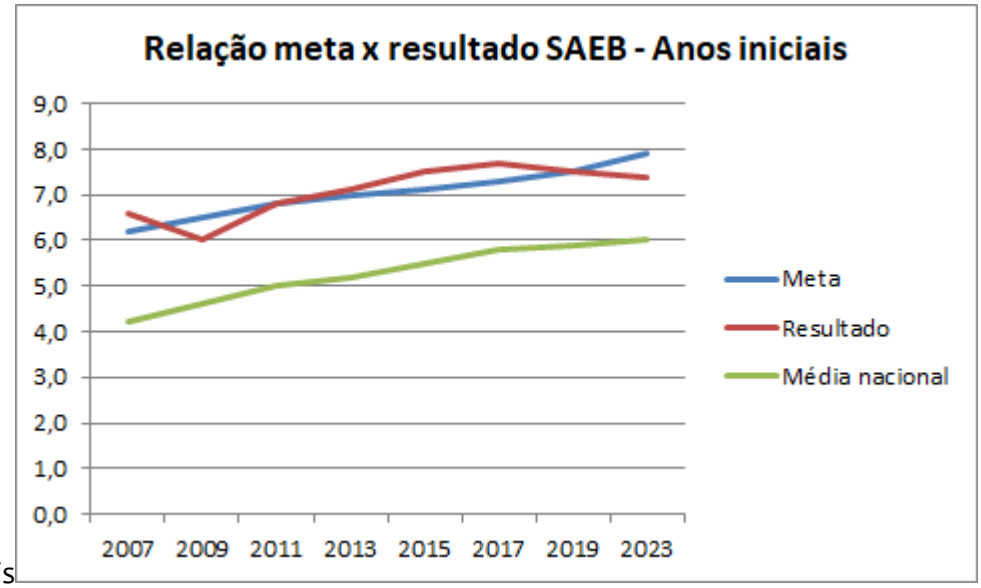
O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade e mesmo a própria escola podem se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

Os primeiros anos de IDEB (2007, 2009 e 2011) contemplaram os últimos anos de tempo parcial do CP, portanto pode-se estabelecer comparativos referentes ao desenvolvimento do CP no período anterior e durante a consecução do tempo integral.

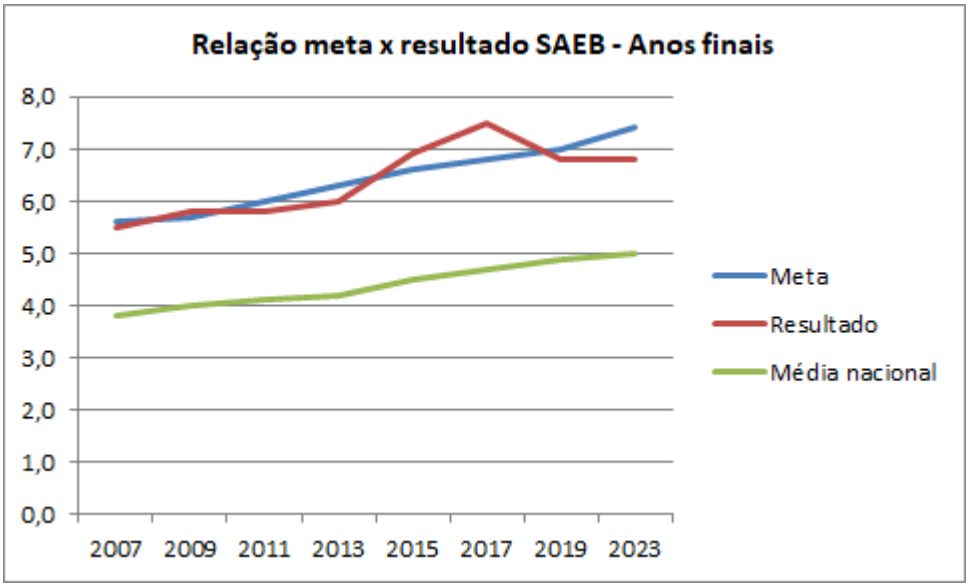
Os gráficos 2 e 3 mostram o desempenho do CP desde o início da implementação deste sistema de avaliação.

Gráfico 2: Meta, resultado e comparativo do CP com a média nacional: anos iniciais



Fonte: IDEB, 2024.

Gráfico 3: Meta, resultado e comparativo do CP com a média nacional: anos finais



Fonte: IDEB, 2024.

No ano de 2021, não houve a divulgação dos resultados do CP, por isso os dados desse ano foram suprimidos no gráfico. Em 2023, a meta não foi divulgada, por isso foi feito um cálculo de tendência para a definição deste dado.

A análise dos gráficos permite apontar que, desde o início da divulgação destes dados, o CP apresenta resultados compatíveis com os países mais desenvolvidos. Em todo o período, também apresenta resultados bem superiores à média nacional, indicando a qualidade do trabalho que é desenvolvido pelo seu corpo de servidores (docentes e TAEs), e indicando também a necessidade de maior atenção e valorização do poder público às práticas didático-pedagógicas adotadas na escola. Vale mencionar, ainda, que o CP tem como único critério de ingresso a modalidade de sorteio, o que evidencia, dentre diversas situações, a democratização do acesso à escola.

Os dados também mostram que não houve melhora nem piora da qualidade do ensino devido à implementação do tempo integral, mostrando que, nesse caso, o tempo integral não melhorou nem prejudicou o rendimento escolar.

No entanto, nos últimos anos vem havendo uma tendência de estagnação ou mesmo piora destes indicadores, possivelmente por esta precarização generalizada que a escola vem sofrendo. Mesmo assim, o CP ainda apresenta um desempenho bastante satisfatório para os padrões das escolas públicas brasileiras.

A educação especial e inclusiva: avanços e retrocessos

Por força de uma decisão judicial, amparada em legislações que versam sobre a educação especial e inclusiva, em 2016 o Centro Pedagógico adotou a reserva de vagas para estudantes com deficiência.

No entanto, o que se tornou uma grande possibilidade de inovações pedagógicas e adoções de práticas diversas que ressignificam os conceitos de acessibilidade e inclusão no âmbito escolar, e cumprem com alguns dos diversos papéis sociais da escola, também se converteu em problemas inéditos, muitos dos quais não há previsão legal que possa apontar caminhos para soluções.

Dentre os problemas sem solução legal, está a contratação de profissionais de apoio escolar, de assistentes de pátio ou de alunos, além da necessidade de construção e instrumentalização de salas para atendimentos especializados, dentre diversas outras demandas. Há, inclusive, carência de estudos e de procedimentos legais que apontem

qual é o impacto do tempo integral no desenvolvimento global dos estudantes com deficiência.

Estudos internacionais apontam, com amplo reconhecimento, que a política de "inclusão total", com a ideia de todas as crianças serem educadas em salas de aula regulares por todo ou a maior parte de seu tempo na escola, é impossível de ser alcançado na prática. Isso ocorre porque é considerado que muitas crianças público-alvo da educação especial não podem ser incluídas com sucesso em salas de aula regulares, que estabelece limites para a proporção de crianças que podem ser efetivamente educadas nestes espaços (Evans e Lunt, 2002; Hansen, 2012; Kauffman e Badar, 2014; Thomas e Loxley, 2007).

Na experiência do CP, para que se ratifique os estudos internacionais que apontam a inclusão total e irrestrita como realmente impossível, antes seria necessário prover a escola de todos os recursos materiais e humanos demandados e previstos até então, para que as pesquisas desenvolvidas na escola possam acompanhar as conclusões internacionais sobre o assunto.

Orçamento: um problema relativamente recente

Nos primeiros anos de implementação do tempo integral no CP, não houve registros de problemas mais sérios referentes à falta de recursos para viabilizar o funcionamento da escola, tendo havido apenas problemas orçamentários pontuais. Em meados de 2016, houve uma assembleia, da qual não foi gerado um registro escrito, para avaliação da pertinência da continuidade da oferta de educação em tempo integral, cujos critérios de avaliação eram restritas a questões pedagógicas, mas diante de um orçamento relativamente suficiente, e da pequena quantidade de estudantes com necessidades especiais, avaliou-se que era possível continuar com o regime.

Os problemas orçamentários do CP se agravaram especialmente a partir de 2019, quando houve um expressivo aumento dos custos de alimentação, sem que houvesse o aumento proporcional dos recursos vindos tanto do que se convencionou chamar de "Matriz Condicap[2]" quanto dos recursos oriundos do PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar). Cada colégio de aplicação possui relação própria com a reitoria da

[2] A "Matriz Condicap" vem sendo usualmente interpretada como o recurso orçamentário oriundo do Governo Federal para divisão entre os colégios de aplicação da rede federal, a partir do número de matrículas constantes no Censo Escolar para os Ensinos Fundamental, Médio e EJA.

universidade de onde está inserido, de forma que não é possível estabelecer um padrão de apoio das universidades aos colégios de aplicação. Em outras palavras, há universidades que oferecem expressivos apoios financeiros, logísticos e estruturais aos colégios de aplicação, enquanto que há outras universidades cujos apoios são mais restritos.

Considerando apenas a alimentação, todos os recursos recebidos pelo CP atualmente não seriam suficientes para cobrir as despesas. Por isso, há uma grande contribuição da administração central da UFMG que, graças a ela, os estudantes não ficam sem alimentação, e os alimentos oferecidos podem cumprir com as exigências legais.

Os colégios de aplicação não participam de nenhum programa de financiamento educacional do Governo Federal: recursos do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), dentre vários outros (muitos dos quais são temporários), são destinados exclusivamente para estados, municípios e Distrito Federal. Ainda, mesmo com a obrigação da oferta do Ensino Fundamental ser dos municípios (BRASIL, 2017), o CP não recebe nenhum recurso da Prefeitura de Belo Horizonte, apesar de absorver um importante quantitativo de estudantes, e com isso proporcionar uma boa economia para a Prefeitura.

No segundo semestre de 2022, a Portaria 694 (BRASIL, 2022) reconheceu outros sete colégios de aplicação vinculados às universidades federais. Dentre as diversas implicações dessa nova realidade, houve a divisão do orçamento destinado aos colégios de aplicação para uma quantidade maior de unidades. Para o funcionamento de uma escola em tempo integral, é necessário que haja significativos investimentos financeiros. Estes investimentos devem ser revertidos em alimentação, contratação de profissionais e monitores para assegurar um cotidiano escolar adequado, além de investimentos em infraestrutura, como quadra poliesportiva coberta, salas de aula modernas, laboratórios de informática e das disciplinas, espaços para aulas da parte diversificada do currículo, bem como espaços de descanso. Até o momento em que este artigo estava sendo escrito, o único investimento financeiro do Governo que considera a especificidade da oferta de tempo integral era um recurso adicional enviado via FNDE, que apesar de

prever a aquisição de alimentos para almoço (além do café da manhã e do lanche da tarde), mostra-se insuficiente.

Para cobrir a ausência de profissionais altamente necessários à condução da rotina escolar em tempo integral, a escola necessita despender recursos para a contratação de bolsistas que supram, total ou parcialmente, a falta de profissionais de carreira. Os recursos empregados na contratação desses bolsistas poderiam ser utilizados na melhora geral da infraestrutura da escola, bem como na promoção de visitas de campo e outras atividades didático-pedagógicas que possam qualificar ainda mais a aprendizagem.

O pedagógico do Centro Pedagógico em perigo

Uma escola de tempo integral deve atender tanto aos estudantes (em suas necessidades de aprendizagem, lazer e descanso) quanto seus familiares (para que possam trabalhar tranquilamente enquanto os filhos permanecem na escola, preferencialmente durante todo o expediente). O período mínimo de 7 horas de "efetivo trabalho escolar" disposto em Lei, além de impreciso, provoca interpretações que podem tornar o "tempo integral" apenas um tempo parcial, porém com maior duração. Não é possível saber ao certo quais eram as intenções dos legisladores quando elaboraram a previsão legal de escolas em tempo integral, mas é certo que não poderia ser preenchido apenas com disciplinas da parte comum do currículo. Para além destas disciplinas, é necessário preencher parte do tempo com atividades extracurriculares, como esportes, música e outras expressões artísticas, oficinas de manufaturas diversas e várias outras possibilidades. Resta saber se essas atividades podem ser consideradas "efetivo trabalho escolar".

Considerando que uma alimentação adequada é parte vital do processo de aprendizagem (Ferreira et. al., 2019), há que se avaliar pormenorizadamente eventuais efeitos da má alimentação no desempenho acadêmico dos estudantes do CP. Apesar de o setor de Nutrição do CP cumprir rigorosamente com as recomendações legais sobre a elaboração das refeições oferecidas, ao acompanhar alguns estudantes durante o almoço, é possível constatar sem dificuldades que diversos deles sequer almoçam, ou se alimentam muito mal durante o tempo que ficam na escola, seja pela pouca diversidade de ingredientes, ou pela pequena quantidade com que se servem. Considerando ainda que eles possuem essa rotina por 5 dias a cada semana, e por volta de 200 vezes no ano,

há questões referentes à saúde e ao desenvolvimento do corpo que precisam ser estudadas.

Quanto aos GTDs, que são os tempos designados para o desenvolvimento da parte diversificada do currículo no contexto do tempo integral, contam com a expressiva aceitação dos estudantes, especialmente por tratarem de assuntos, muitas vezes extracurriculares, que carregam temáticas criativas e estimulantes. Mas ao mesmo tempo constituem-se num grande problema para ser organizado e até mesmo conduzido, pois como são conduzidos prioritariamente por monitores estudantes das licenciaturas, cujas agendas ou interesse de formação nem sempre são compatíveis com as condições oferecidas pelo CP, frequentemente geram situações em que ofertas precisam ser interrompidas durante o semestre, sendo necessário haver cancelamentos de ofertas e remanejamento de estudantes para outros GTDs cujas temáticas nem sempre são do interesse deles, além da falta de espaços adequados.

Considerações finais

O CP não é uma escola pronta. Por ser viva, está em constante processo de reflexão e aprimoramento de suas práticas docentes, logísticas e administrativas. E o fato de estar dentro de uma universidade a torna ainda mais sujeita à experimentação de diferentes práticas e processos didático-pedagógicos, que lhe conferem algumas peculiaridades difíceis de serem encontradas em outras realidades. A pluralidade de ideias e concepções entre os docentes da Instituição também fazem do CP um espaço de diferentes experimentações e percepções tanto no âmbito pedagógico quanto no administrativo.

Como limitações do presente trabalho, é válido mencionar que para quaisquer variáveis que foram levantados neste breve relato, caberia um estudo mais aprofundado para a quantificação e qualificação dos impactos decorrentes no cotidiano escolar de um colégio de aplicação, a partir das especificidades de cada um. Afinal, apesar de os colégios de aplicação serem regidos pela mesma legislação, cada um possui peculiaridades que os tornam únicos, tanto em suas potencialidades quanto em seus desafios.

Diante de tantos desafios que vêm sendo colocados à sobrevivência do CP enquanto uma escola que se propõe a estar na vanguarda do ensino, um dos principais refere-se à manutenção do regime em tempo integral. Até o momento, ficou evidenciado, a partir dos elementos analisados, que o maior tempo concedido às disciplinas, associado

a um maior tempo do estudante na escola, não incorreu em melhora do desempenho acadêmico. A organização logística e administrativa da escola que depende do aporte de mais recursos humanos e financeiros vem afetando decisivamente as práticas pedagógicas praticadas pela equipe docente. E caso não haja assistências imediatas, sejam oriundas da administração central da UFMG ou do Governo Federal, o Centro Pedagógico tenderá a permanecer num preocupante estado de instabilidades.

Referências

BRASIL. LDB : **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

BRASIL. LDB : **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

BRASIL. **Portaria nº 694, de 23 de setembro de 2022**. Altera a Portaria MEC nº 959, de 27 de setembro de 2013, que trata sobre os Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. 2022.

BRASIL. **Lei 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral**. – Brasília : 2023.

EVANS, J.; LUNT, I. **'Inclusive education: are there limits?'**. European Journal of Special Needs Education, 17 (1), 1–14, 2002.

FERREIRA, Helen G. R., ALVES, Rodrigo G., MELO, Silvia C. R. P. **O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): alimentação e aprendizagem**. Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro. V.22, n. 44, p. 90-113, fev. 2019.

HANSEN, J. H. **'Limits to inclusion'**. International Journal of Inclusive Education, 16 (1), 89–98, 2012.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados. Acesso em 23/10/2024.

KAUFFMAN, J. M.; HALLAHAN, D. P. (eds). **The Illusion of Full Inclusion: a comprehensive critique of a current special education bandwagon** (second edition). Austin, TX: PRO-ED, 2005.

SANT'ANA, T. D. [et al]. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI: um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino**. Alfenas: FORPDI, 2017.

THOMAS, G.; LOXLEY, A. **Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion**. Berkshire: Open University Press, 2007.

VASCONCELOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES: INTER-RELAÇÕES ENTRE PESQUISA, ENSINO, EXTENSÃO E GESTÃO[1]

TECNOLOGÍAS DIGITALES Y EDUCACIÓN DE ADOLESCENTES: INTERRELACIONES ENTRE INVESTIGACIÓN, DOCENCIA, EXTENSIÓN Y GESTIÓN

DIGITAL TECHNOLOGIES AND ADOLESCENT EDUCATION: INTERRELATIONS BETWEEN RESEARCH, TEACHING, EXTENSION AND MANAGEMENT

DOI 10.5281/zenodo.15277683

Guilherme Carvalho Franco da Silveira[2]
Júlia Ruiz Gomes Ferreira[3]
Maria Luiza Zeferino[4]
Sofia Rodrigues Guedes[5]

RESUMO:
Há uma recente intensificação, no Brasil e no mundo, sem apoio no conhecimento científico, do movimento, para a proibição de celulares nas escolas, fruto de um certo pânico moral associado às tecnologias digitais e à internet. Nesse contexto, é importante investigar estratégias de educação dos adolescentes para a cultura digital e investir na formação, cientificamente fundamentada, de gestores, docentes e familiares para compreender possibilidades de educação para o uso de tais tecnologias nos diferentes espaços e tempos em que os adolescentes as acessam, dentro e fora da escola: salas de aula, recreios, espaços públicos e privados. O presente texto apresenta uma pesquisa, iniciada em agosto/2024, que propõe o estudo das práticas digitais dos adolescentes na escola e em casa, a investigação das estratégias de mediação de uso de tecnologias digitais utilizadas por docentes, gestão e familiares e o desenvolvimento de propostas de letramento digital na escola que ajudem os adolescentes a explorarem as potencialidades e a se proteger dos riscos relacionados ao uso de tais aparelhos. A investigação, realizada no Centro Pedagógico da UFMG, além da observação participante, mobiliza, como parte da metodologia de pesquisa, ações de ensino e de extensão, com possíveis repercussões no currículo da escola, na formação dos sujeitos e na reflexão sobre uma gestão baseada em evidências acadêmicas.

Palavras-chave: Letramento Digital; Tecnologias Digitais; Ensino Fundamental.

RESUMEN:
Hay una reciente intensificación, sin apoyo del conocimiento científico, del movimiento en Brasil y en todo el mundo para prohibir los teléfonos móviles en las escuelas, consecuencia de un cierto pánico moral asociado a las tecnologías digitales e Internet. En este contexto, es importante investigar estrategias de educación de adolescentes para la cultura digital e invertir en la capacitación de directivos, docentes y familiares para comprender las posibilidades educativas para el uso de dichas tecnologías en los diferentes espacios y tiempos en que los adolescentes acceden a ellas, dentro de y fuera de la escuela: aulas, parques infantiles, espacios públicos y privados. Este texto presenta una investigación, iniciada en agosto/2024, que propone el estudio de las prácticas digitales de los adolescentes en la escuela y en el hogar, la investigación de estrategias de mediación y estilos de comunicación relacionados con las prácticas digitales que han utilizado docentes, directivos y familiares y el desarrollo y análisis de propuestas de alfabetización digital en la escuela que ayuden a los adolescentes a explorar el potencial y protegerse de los riesgos relacionados con el uso de

[1] Este texto diz respeito à pesquisa "A comunidade escolar entre celulares, tablets, consoles e computadores: o (não) lugar das tecnologias digitais na educação de adolescentes dos anos finais do ensino fundamental", apoiada com recursos da FAPEMIG.

[2] Doutor em Estudos do Lazer, Professor do Centro Pedagógico da UFMG, gcfs@ufmg.br
[3] Graduanda em Pedagogia, UFMG, julia.ruiz.pedagogia@gmail.com
[4] Graduanda em Ciências Sociais, UFMG, malu2211malu@gmail.com
[5] Graduanda em Psicologia, UFMG, sofiaroguedes@gmail.com

dichos dispositivos. La investigación, realizada en el Centro Pedagógico de la UFMG, además de la observación participante, moviliza, como parte de la metodología de la investigación, acciones de enseñanza y extensión, con posibles repercusiones en el currículo de la escuela, la formación de sujetos y la reflexión sobre la gestión basada en evidencia académica.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización Digital; Tecnologías digitales; Educación elemental.

ABSTRACT:
There has been a recent intensification, without scientific knowledge, of the movement in Brazil and around the world to ban cell phones in schools, due to a certain moral panic associated with digital technologies and the internet. In this context, it is important to investigate strategies for educating adolescents about digital culture and invest in training managers, teachers, and family members to understand possibilities for educating them about the use of such technologies in the different spaces and times in which adolescents access them, inside and outside of school: classrooms, recess, public and private spaces. This text presents a research project, started in August 2024, that proposes the study of adolescents' digital practices at school and at home, the investigation of mediation strategies and communication styles related to digital practices that teachers, management, and family members have used, and the development and analysis of digital literacy proposals in schools that help adolescents explore the potential and protect themselves from the risks related to the use of such devices. The research, carried out at the UFMG Pedagogical Center, in addition to participant observation, mobilizes, as part of the research methodology, teaching and extension actions, with possible repercussions on the school curriculum, on the training of subjects and on reflection on management based on academic evidence.

KEYWORDS: Digital Literacy; Digital Technologies; Secondary School.

Introdução

A recente intensificação do movimento de proibição de celulares em escolas, no cenário internacional (como no caso do Reino Unido) e nacional (como na cidade do Rio de Janeiro), incluindo a tramitação, na Câmara dos Deputados, do Projeto de Lei 104/2015, que trata dessa questão e que foi aprovado pela Comissão de Educação em 30/10/2024, reacendeu o debate sobre o lugar das tecnologias digitais na vida de crianças, adolescentes e jovens em formação, em especial na educação básica. Tais proibições se baseiam na ideia, não sustentada em evidências, de que os dispositivos móveis necessariamente prejudicam as aprendizagens dos estudantes e apresentam riscos à sua saúde e à sua integridade, e podem acabar evitando uma reflexão mais ponderada e a consideração das pesquisas sobre práticas digitais[6] de crianças, adolescentes e jovens (RAHALI; KIDRON; LIVINGSTONE, 2024). Nossa compreensão é a de que banir os celulares das escolas não é uma medida democrática e fere a autonomia das escolas e dos professores, além de não ter amparo na pesquisa científica, cujos resultados são conflitantes e nada definitivos.

[6] Práticas digitais são consideradas, neste texto, não apenas como aquelas realizadas diretamente em celulares, tablets, consoles e computadores (acessar um site de redes sociais, jogar um jogo eletrônico, enviar uma mensagem de texto, baixar um programa, ouvir música, assistir vídeos e filmes etc.), mas também outras práticas relacionadas a elas: conversas sobre um aplicativo, troca de informações sobre um jogo eletrônico, apreciação de práticas de amigos e colegas etc.

Apesar do sucesso do livro *A Geração Ansiosa* (HAIDT, 2024), cujo autor defende a proibição de celulares nas escolas, na literatura acadêmica não está estabelecida qualquer conclusão definitiva sobre benefícios concretos desse tipo de medida, nem uma relação causal entre o uso de tecnologias digitais e as alegadas consequências negativas, havendo, quando muito, o estabelecimento de correlações. Por exemplo, Odgers e Hayes (2024, s/p) afirmam que "estudo após estudo tem falhado em descobrir evidência robusta de que mídias sociais causem danos à saúde mental adolescente", além do fato de que riscos não necessariamente significam danos a crianças e adolescentes (LIVINGSTONE, 2014). Um estudo muito citado, dos pesquisadores Beland e Murphy (2016), afirma que restrições menos rígidas (como restringir apenas em sala de aula, quando não há uso pedagógico) são mais efetivas para aumentar o rendimento acadêmico do que a proibição de celulares entrarem nas escolas. Por sua vez, Kemp, Brock e O´Brien (2024) destacam que, quando se faz uma análise dos dados realizando controle para "gênero, comportamento na escola e status socioeconômico, banir celulares está negativamente associado com os resultados do PISA em países pertencentes à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)", ou seja, o resultado do PISA piora quando celulares são banidos das escolas.

Além da proibição em escolas, outra estratégia recorrentemente defendida pelo senso comum é a de limitação do tempo de tela. Blum-Ross e Livingstone (2018) questionam as recomendações de limitação do tempo de práticas digitais, que não têm sustentação acadêmica, e o próprio conceito de tempo de tela em virtude do fato de que, para compreender oportunidades, potencialidades e riscos, mais relevante do que o tempo que se passa nas telas é a qualidade e a especificidade do que se faz em cada um dos aplicativos ou sites na internet.

Como afirma Odgers (2024), restrições tais como a proibição de dispositivos móveis provavelmente não terão efeito prático ou poderão ter efeito contrário, tendo em vista o que conhecemos do comportamento adolescente. Na mesma direção, Silveira (2019) descreveu como adolescentes burlavam a proibição de uso de dispositivos móveis e/ou da internet por familiares e pela escola, tornando tais proibições sem efeito prático e deslocando algumas práticas digitais desses sujeitos para longe dos olhares da gestão da

escola, dos docentes e das famílias, de certa forma impedindo ou dificultando a realização de ações educativas.

Como destaca Livingstone (2024, p. 1), em suas práticas digitais, "os adolescentes estão explorando e expressando sua identidade e autonomia, incluindo oportunidades arriscadas, bem como criativas e construtivas", uma vez que, tendo nascido em um mundo já digital, não faz sentido para eles um retorno aos tempos pré-digitais por meio de qualquer limitação séria de seu envolvimento com as tecnologias digitais. Uma vez que as mídias e tecnologias digitais estão carregadas de sentidos, informam e são parte indissociável da vida dos sujeitos, ampliando suas conexões com o mundo social (LIVINGSTONE; SEFTON-GREEN, 2016, s/p), as práticas digitais podem ser entendidas como "mais uma possibilidade de desfrutar a vida cotidiana, de aprender, de construir identidades e de compreender e se relacionar com o mundo" (SILVEIRA; FORTES, 2019, p. 56). Nesse sentido, a reflexão e a ação academicamente informadas são instrumentos fundamentais para a superação do pânico moral que tem se instalado na discussão sobre as práticas digitais de adolescentes. Habowski e Ratto (2023, p. 11), afirmam que a produção do pânico moral está mais vinculada a ponderações disciplinares e morais do que a critérios científicos, dando lugar a certos discursos (como os do campo da medicina) que estão na origem da criação do "dispositivo da periculosidade", que considera crianças e adolescentes como inocentes reféns dos terríveis perigos da cultura digital e o afastamento desses sujeitos das tecnologias digitais como a solução para tal problema. Por outro lado, a crítica a esse pânico moral não significa negar os riscos encontrados no ambiente virtual, nem considerar crianças, adolescentes e jovens como nativos digitais, absolutamente competentes no uso das tecnologias digitais (SILVEIRA, 2019). Entretanto, vale enfatizar que a inegável existência de riscos não significa, necessariamente, a ocorrência de danos objetivos aos adolescentes. Além de algumas habilidades já construídas pelos próprios adolescentes, estão ao alcance de escolas e famílias estratégias de mediação e de formação deles para lidar com os eventuais riscos encontrados nas práticas digitais e que podem significar a superação de (falsas) soluções simplistas e ancoradas apenas no pânico moral.

Nesse contexto, as perguntas orientadoras da presente pesquisa são: como adolescentes, escola e familiares têm se relacionado com as potencialidades e os desafios do uso das tecnologias digitais? Quais são as possibilidades de letramento digital (funcional, crítico e criativo) (BUCKINGHAM, 2015) e de educação para a cidadania digital ao alcance da escola e das famílias? Assim, para além de decisões políticas ou administrativas não apoiadas em evidências e da oposição entre a proibição completa e o uso sem qualquer mediação, o objetivo da pesquisa é compreender como a comunidade escolar (estudantes, docentes, gestão e familiares) de uma escola pública de ensino fundamental de tempo integral tem compreendido e construído o (não) lugar das tecnologias digitais na educação de adolescentes dos anos finais do ensino fundamental. A investigação pretende se debruçar sobre as práticas digitais em diferentes tempos (aulas, recreios, em casa), com o intuito de produzir evidências que permitam qualificar o debate sobre a vida dos adolescentes na cultura digital e de refletir sobre as diferentes estratégias de mediação e formação relacionadas ao uso das tecnologias digitais. Nessa perspectiva, a pesquisa, além da produção de dados em si, apresenta possibilidades de inter-relação com o ensino, no Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD), disciplina do currículo do Centro Pedagógico (CP), em que se desenvolverão as propostas de letramento digital, com a extensão (no diálogo com familiares do CP e de outras escolas sobre as práticas digitais observadas e sobre a mediação do uso das tecnologias digitais) e com a gestão (na perspectiva de compreensão dos desafios atualmente enfrentados nesse campo e de fundamentação para decisões sobre o uso das tecnologias digitais no interior da escola).

A observação participante, o ensino e as relações com a gestão escolar

A pesquisa tem como *locus* o CP, que é uma escola pública federal de ensino fundamental (1º a 9º anos), de tempo integral. Como colégio de aplicação, o CP tem como finalidade "desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente" (BRASIL, 2013), além de se constituir como espaço preferencial para a prática da formação de professores realizada pela Universidade (BRASIL, 2022). Os estudantes da escola, tendo em vista o sorteio como critério de ingresso, tem uma distribuição socioeconômica semelhante àquela encontrada na cidade de Belo Horizonte, incluindo cerca de 10% de estudantes público-alvo da educação especial. Apesar de não haver a preocupação com o delineamento de uma

amostragem representativa da população de Belo Horizonte, a existência de famílias e estudantes de diferentes classes sociais, raças, etnias e culturas significa um interessante contexto de diversidade de usos, condições de acesso e de conhecimentos relacionados às tecnologias digitais.

Numa perspectiva qualitativa, a pesquisa propõe a observação participante (MAGNANI, 2015) das práticas de adolescentes nos tempos de recreio, o desenvolvimento de propostas de letramento digital, na disciplina de Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD), e a realização de entrevistas com adolescentes, docentes, gestão e familiares.

A observação participante se inspira numa abordagem etnográfica, para investigar as diversas práticas sociais cotidianas dos adolescentes, relacionadas ou orientadas ao redor das mídias (COULDRY, 2004), nos tempos de recreio. Nessa observação, o olhar está voltado para compreender como as mídias digitais são apropriadas pelos adolescentes nesses tempos e de que forma a visão de mundo deles dá contornos ao seu envolvimento com as mídias (BOYD, 2014, p. 2), num olhar de perto e de dentro (MAGNANI, 2007). Com essa orientação, a investigação tem permitido aos pesquisadores não apenas observar, de longe, o que parecem fazer os adolescentes, mas imergir no recreio e compartilhar práticas e relações com eles, apostando na possibilidade de

> [...] ir além das muitas alegações temerosas que circulam entre os adultos sobre a juventude de hoje - que estaria tão imersa no mundo on-line que não conseguiria se concentrar no aprendizado, que negligenciaria a vida familiar, que desrespeitaria seus pais e professores [...] (LIVINGSTONE; SEFTON-GREEN, 2016, s/p).

Na relação da pesquisa com o ensino, insere-se a disciplina de GTD, pertencente à parte diversificada do currículo do CP, e que permite a possibilidade de escolha do conteúdo sem a necessidade de vinculação com as disciplinas do currículo obrigatório do ensino fundamental. No terceiro ciclo do CP (7º, 8º e 9º anos), a cada início de semestre, docentes, monitores e bolsistas apresentam propostas de GTD aos estudantes, que preenchem um formulário on-line indicando suas preferências. A partir da resposta a esse formulário, formam-se as turmas específicas de GTD (geralmente misturando estudantes dos três anos escolares do ciclo), que têm a oportunidade de experimentar duas propostas de GTD ao

longo do semestre, uma vez que cada proposta tem a duração de cerca de oito semanas (com uma aula por semana). As propostas de letramento digital no GTD, com ênfase na dimensão crítica (BUCKINGHAM, 2015), pretendem incluir conteúdos tais como bem-estar e saúde emocional on-line, segurança e privacidade na internet, respeito e empatia nas redes, relações seguras on-line, mediação do uso das mídias digitais, fake news e desinformação (SAFERNET, 2024). Com tais propostas, além de explorar diferentes estratégias de ensino e de contribuir com a formação dos adolescentes participantes da pesquisa para utilização crítica das tecnologias digitais, espera-se produzir material didático, apontando desafios e possibilidades do letramento digital na escola.

A relação da pesquisa com a gestão é pensada a partir da possibilidade de compartilhar reflexões sobre a mediação do uso de celulares, tendo como fundamento as observações do uso dos celulares nos tempos de recreio e as intervenções propostas no GTD pela pesquisa, bem como sobre a produção acadêmica nacional e internacional sobre o tema. Certamente, há escolas pressionadas pelas respectivas comunidades para acompanhar a onda recente de proibição de celulares, especialmente depois que o Ministério da Educação (MEC) se posicionou a favor de tal proibição. Entendendo que o lugar da pesquisa não é o de determinar as decisões da direção de qualquer escola, pretende-se que gestão e corpo docente tenham disponíveis fundamentos acadêmicos para informar suas decisões e para embasar academicamente o diálogo com as respectivas comunidades escolares, possibilitando o confronto com o que a mídia tem veiculado e com o pânico moral de que eventualmente as famílias tenham se apropriado.

Por outro lado, é importante que a presente pesquisa provoque a reflexão sobre o lugar das práticas e tecnologias digitais na escola não apenas na perspectiva das aprendizagens formais, mas também no campo das relações sociais e do lazer mediados pelas mídias digitais. Num estudo anterior, Silveira (2019) apresenta indícios de que as práticas digitais nos tempos de recreio da escola são práticas de sociabilidade e não de isolamento social, com destaque para a sociabilidade ao redor das práticas digitais, e de que, em casa, as práticas digitais eram o que restava quando os adolescentes não podiam encontrar os amigos para jogar, conversar ou passear, em função de restrições impostas à sua livre circulação pela cidade. Uma vez que práticas de lazer com celulares e outras tecnologias

digitais ocupam lugar de destaque na vida dos adolescentes, a presença desses dispositivos na escola, em especial nos tempos de recreio, com a devida mediação, quando necessário, pode se transformar num importante potencializador de interação, de diálogo e de formação desses sujeitos entre seus pares e com os adultos da escola. Entre outras possibilidades, assembleias escolares, promovidas pela gestão ou pelo corpo docente, que tenham as relações sociais mediadas pelos celulares como tema são um exemplo de estratégia de formação democrática no interior das escolas que pode estimular a participação ativa dos estudantes na definição de acordos de convivência e de uma cultura de respeito, provavelmente muito mais formativa do que a restrição dos celulares.

A pesquisa e as relações com a extensão

A relação da pesquisa com a extensão é pensada em duas frentes: a) realização de rodas de conversa com familiares, inicialmente da comunidade do CP e posteriormente em outras escolas e b) organização de propostas de formação docente, especialmente para escolas públicas, relacionadas ao letramento digital e à educação para a cidadania digital.

As rodas de conversa com familiares, além de um espaço e tempo de produção de dados de pesquisa sobre estratégias de mediação de uso das tecnologias digitais atualmente utilizadas por esses sujeitos, serão importantes tanto para apresentar para as famílias os resultados da pesquisa, em particular dados da observação participante que dizem do lugar peculiar dos celulares nos tempos de recreio, quanto para uma reflexão sobre o papel do GTD (ou, em outras escolas, de propostas de letramento digital interdisciplinares) na formação dos adolescentes. Paralelamente, entendemos como crucial a reflexão com as famílias sobre o que a literatura apresenta sobre a mediação parental do uso das tecnologias e sobre a proibição de celulares nas escolas. Nesse sentido, em função de algumas famílias já terem apresentado para a escola a demanda de proibição de celulares no CP, a reflexão sobre o lugar da escola na educação para a cidadania digital dos estudantes apresenta-se como um aspecto central dessas ações de extensão. Uma vez consolidada a ação com as famílias do CP, espera-se convidar escolas das redes municipal e estadual para receber o grupo de pesquisa para o diálogo com familiares de tais escolas.

Além disso, há a expectativa de realizar ações de extensão voltadas para o corpo docente de escolas municipais e estaduais que manifestarem interesse para contribuir com a formação docente continuada tendo como inspiração as experiências no GTD do CP e os materiais didáticos produzidos pela presente pesquisa, bem como aqueles disponibilizados por diferentes instituições que têm desenvolvido propostas e recursos no campo da educação midiática e digital.

Resultados preliminares

No momento em que escrevemos este texto, apenas foram iniciadas a observação participante de 120 estudantes do terceiro ciclo, nos tempos de recreio, e duas propostas de GTD, com os temas das fake news e da saúde mental on-line. Outras propostas de GTD, assim como as entrevistas com adolescentes, gestão e familiares, além de ações de extensão previstas com as famílias e com docentes ainda não se iniciaram. Apesar disso, já é possível apontar algumas evidências interessantes, especialmente sobre o uso de celulares nos tempos de recreio e sobre as possibilidades de letramento digital na escola.

Com relação ao tempo de recreio, a observação participante, realizada entre os meses de agosto e outubro de 2024, mostrou que a imensa maioria dos adolescentes não deixou de interagir com colegas ou de realizar práticas corporais para se isolar nos celulares. Em muitas situações, foram observados adolescentes em grupo, tendo os celulares como mediadores de uma interação social que também acontecia sem os celulares (como no dia em que uma adolescente desenhava no tênis de uma amiga, tendo imagens do celular como inspiração) ou como causadores de interações sociais que não aconteceriam sem esses aparelhos (como algumas interações de um estudante com Transtorno do Espectro Autista com outros estudantes, só observadas quando o PlayStation da escola[7] estava disponível para os estudantes). O evento do Dia das Crianças, em que também os adolescentes da escola foram contemplados com um tempo para se divertir com um brinquedo inflável alugado e para outras atividades (em quadras e pátios da escola) que ocuparam o tempo de duas aulas, foi emblemático: de cerca de 100 estudantes, apenas dois adolescentes deram preferência exclusiva aos celulares. Uma adolescente que estava

[7] A escola conta com uma sala de jogos eletrônicos, com um PlayStation e um Xbox, que podem ser utilizados nos momentos de recreio, num sistema de rodízio entre os anos escolares.

medicada e que, por isso, sonolenta e indisposta, ficou nas escadas com o celular, e um adolescente, estudante público-alvo da educação especial, que, diariamente, pouco interage com os colegas no recreio e não demonstra interesse pelas brincadeiras coletivas, e que estava, como de costume, com o celular, em sala de aula, descobrindo como modificar a programação do teclado do dispositivo. Os demais estudantes estavam no brinquedo alugado e em quadras/pátios (jogando cartas, vôlei, tênis de mesa e futebol), interagindo face-a-face e pouco utilizando os celulares (que eram sacados basicamente para registrar a diversão no brinquedo).

No GTD, cujo tema foi desinformação e *fake news*, os estudantes apontaram aprendizagens em relação à percepção sobre modos de fazer da política brasileira na internet, sobre diferentes nuances de *fake news*, sobre formas de identificação de desinformação, apesar de alguns afirmarem que não tem utilizado tais conhecimentos fora da escola. Mesmo com o reduzido número de aulas (oito), foi interessante perceber o envolvimento da maioria dos estudantes em determinadas propostas do GTD[8]: na criação de selos que qualificam o tipo de *fake news*, na pesquisa de opinião com estudantes de graduação da UFMG sobre a aprendizagem sobre desinformação na educação básica, nas rodas de conversa sobre fontes de informação confiáveis, na reflexão sobre o lugar dos celulares em suas vidas, entre outras práticas pedagógicas que indicam potencialidades de propostas de letramento digital no ensino fundamental. À medida que mais questões do letramento digital e da educação para a cidadania digital forem abordadas nos GTDs, a expectativa é de que sejam criadas outras possibilidades de diálogo, intervenção e reflexão com os adolescentes sobre as diferentes práticas digitais.

Considerações finais

A expectativa da presente pesquisa é produzir evidências que contribuam, de alguma forma, para a qualificação da comunidade escolar no que se refere à compreensão de potencialidades e riscos no uso de tecnologias digitais por adolescentes. Além disso,

[8] Vale destacar, ainda, uma reportagem e uma entrevista realizadas com os estudantes participantes do GTD, pela TV UFMG (https://ufmg.br/comunicacao/noticias/estudantes-do-centro-pedagogico-da-ufmg-aprendem-a-identificar-fake-news) e pela Rádio UFMG (https://soundcloud.com/radioufmgeducativa/projeto-do-centro-pedagogico-da-ufmg-apresenta-o-faketofora-trabalho-sobre-letramento-digital?si=23e0d528062e465787e7a81bf69fc799&utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing).

espera-se superar, como propõe Coleman (2010, p. 15), o ponto de vista do determinismo tecnológico, que assume que a tecnologia digital possui poderes intrínsecos que afetam todas as pessoas em todas as situações da mesma forma. Livingstone e Sefton-Green (2016, s/p) afirmam que as "tecnologias digitais estão longe de ser as únicas fontes de mudança" em uma sociedade desigual, mas o determinismo assume, num extremo, que uma tecnologia em particular, quando é amplamente adotada, transformará a sociedade de maneiras espetaculares enquanto, no outro extremo, prevê coisas terríveis acontecendo em função de uma tecnologia que irá arruinar tudo e todos (COLEMAN, 2010). O problema com esses discursos é que eles incorporam a ideia de que a tecnologia é a causadora de efeitos sociais e psicológicos, independentemente de como é ela utilizada e dos contextos de que faz parte (BUCKINGHAM, 2008), além de não considerar os sujeitos como atores. O que acontece é que "como indivíduos, nós experimentamos as mídias de formas não previsíveis e não uniformes" (BIRD, 2003, p. 2) e, em meio a tal imprevisibilidade, "o digital é simultaneamente endêmico e mundano, nem determinando tudo, nem irrelevante" (LIVINGSTONE; SEFTON-GREEN, 2016, s/p). Nessa direção, parece se abrir um leque de possibilidades de investigação, de ação e de reflexão com os adolescentes.

Até o momento, os resultados sugerem que, apesar de muito desafiador e complexo, o uso do celular (e de outros dispositivos) na escola, quando tratado pedagogicamente e tendo os adolescentes como sujeitos e não objetos da pesquisa e da ação, tem o potencial de contribuir para a inclusão funcional, crítica e criativa dos adolescentes na cultura digital. Digna de nota é a percepção, compartilhada entre os quatro componentes do grupo de pesquisa, de que as práticas digitais permitem a aproximação (e não o afastamento) entre os próprios adolescentes bem como entre adolescentes e adultos. Na relação entre estudantes da escola e adultos do grupo de pesquisa, nos recreios e no GTD, tem se destacado o fato de que os adolescentes, quando percebem o interesse do adulto em dialogar, conhecer, aprender e orientar (e não de vigiar ou julgar), estão dispostos a conversar sobre suas práticas digitais, a compartilhar interesses, saberes, dúvidas e necessidades.

Nesse sentido, vale refletir sobre a afirmação de Valkenburg et al (2013) de que, para além do tipo de mediação de uso das tecnologias digitais utilizada por adultos (ativa, restritiva, compartilhada, técnica etc.), é crucial para o processo de educação para tal uso a forma de comunicação com os sujeitos (inconsistente/autoritária ou para a autonomia). Segundo os autores, há evidências de que o estilo de mediação que estimula a autonomia é o mais bem-sucedido (VALKENBURG et al., 2013). Tal afirmativa bem como os resultados parciais da presente pesquisa sugerem que a alternativa mais interessante para as escolas (e as famílias), no sentido de contribuir para a formação dos adolescentes para a vida na sociedade atual, não é a proibição autoritária e sem fundamentação científica dos celulares e demais dispositivos digitais, mas o diálogo permanente com esses sujeitos, nas salas de aula, nos recreios, nos eventos, em casa, enfim, nos diferentes tempos e espaços em que os encontramos, dentro e fora da escola.

Por fim, destacamos que um dos desafios que se apresenta para a pesquisa é compreender a relação entre a diversidade dos adolescentes que encontramos na escola (socioeconômica, de gênero, de interesses, de conhecimentos, de relações) e os diferentes tipos de prática digital, em aplicativos, redes sociais, jogos ou sites na internet com os quais eles se envolvem. Por isso, o desejo do grupo de pesquisa de levar em consideração, cada vez mais, uma perspectiva que permita superar o "popular tratamento dos adolescentes como uma categoria unitária e homogênea" (LIVINGSTONE, 2024, p. 1). Para tanto, os próximos passos da investigação exigirão do grupo de pesquisa, como enfatiza Livingstone (2024), uma atenção às nuances entre diversos produtos, serviços, plataformas, em contextos diversos: um olhar atento ao tipo de plataforma a que nos referimos quando entrevistamos os adolescentes ou planejamos uma aula; reflexões com os estudantes sobre riscos emergentes, sobre características e valores implícitos em jogos específicos ou sobre como as diferentes redes sociais servem a variados interesses e expectativas; diálogos a respeito das especificidades de ficar on-line com a família, com amigos, com estranhos ou sozinho, em casa ou na escola, para um propósito ou outro, em um estado de espírito ou outro.

Dessa maneira, será possível nos distanciarmos de abordagens de conhecimento e de ação generalizadoras e homogeneizadoras (pânico moral, proibições de celulares, limites de

tempo de tela etc.) para adolescentes indiferenciados, nos aproximando cada vez mais de uma compreensão aprofundada das nuances de potencialidades, limites, riscos, expectativas e sentidos de práticas digitais específicas (de lazer, estudo, trabalho, comunicação, informação etc.), em determinadas plataformas (diferentes tipos de sites, jogos, aplicativos, redes sociais, consoles, celulares, tablets, computadores), para sujeitos específicos, em certos tempos e espaços. Com essa perspectiva, entendemos que é maior a probabilidade de a presente pesquisa sobre a vida de adolescentes imersos na cultura digital oferecer evidências sólidas para a construção de diálogos, propostas e mediações, dentro e fora da escola, que qualifiquem a educação desses sujeitos para o exercício de uma cidadania (digital) plena.

REFERÊNCIAS

BELAND, Louis-Philippe; MURPHY, Richard. Ill Communication: technology, distraction & student performance. **Labour Economics**, v. 41, p. 61-76, 2016.

BLUM-ROSS, Alicia; LIVINGSTONE, Sonia. The trouble with "screen time" rules. In: MASCHERONI, Giovanna; PONTE, Cristina; JORGE, Ana. **Digital parenting: The challenges for families in the digital age, yearbook 2018**. Nordicom: University of Gothenburg, 2018. Disponível em: https://research.unl.pt/ws/files/12488016/yearbook_2018_digital_parenting.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

BOYD, Danah**. It's complicated**: the social lives of networked teens. New Haven: Yale University Press, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **PORTARIA Nº 959**, de 17 de setembro de 2013. Diário Oficial da União, Brasília-DF, Edição: 189, 30 set. 2013. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-959-de-27-de-setembro-de-2013-31064140. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **PORTARIA Nº 694**, de 23 de setembro de 2022. Diário Oficial da União. Brasília-DF, 26 set. 2022. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-694-de-23-de-setembro-de-2022-431649298. Acesso em: 25 out. 2024.

BIRD, S. Elizabeth. The Audience in everyday life: living in a media world. London: Routledge, 2003.

BUCKINGHAM, David. Introducing identity. In: BUCKINGHAM, David (org). **Youth, identity, and digital media**. Cambridge: The MIT Press, 2008.

_____. Defining digital literacy. **Nordic Journal of Digital Literacy Special Issue**, p. 21–34, 2015. Disponível em: https://www.idunn.no/dk/2006/04/defining_digital_ literacy_-_what_do_young _people_need_to_know_about_digital. Acesso em: 10 out 2024.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. **TIC Kids Online Brasil 2023**: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: [livro eletrônico]. São Paulo: CGI.br, 2024. Disponível em: https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/publicacoes/. Acesso em: 25 out. 2024.

COLEMAN, Gabriella. Ethnographic approaches to digital media. **Annu. Rev. Anthropol**. v. 39, p. 487-505, 2010. Disponível em: www.annualreviews.org. Acesso em: 24 out. 2024.

COULDRY, Nick. Theorizing media as practice. **Social Semiotics**, v. 14, n. 2, p. 115-132, ago. 2004. Disponível em: http://www.surfacenoise.info/neu/globalmediasummer16/readings/CouldryMediaasPractice.pdf. Acesso em: 27 out. 2024.

HAIDT, Jonathan. **A geração ansiosa**: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. São Paulo: Companhia da Letras, 2024.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; RATTO, Cleber. Cuidado! As crianças estão em risco: a periculosidade no brincar digital. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 16, n. 35, p. e18880-e18880, 2023.

KEMP, Peter; BROCK, Richard; O'BRIEN, Amy. **Mobile Phone Bans in Schools**: Impact on achievement. Bera, 2024. Disponível em: https://www.bera.ac.uk/blog/mobile-phone-bans-in-schools-impact-on-achievement. Acesso em: 28 out. 2024.

LIVINGSTONE, Sonia. Risk and harm on the internet. In: JORDAN, Amy B.; ROMER, Daniel (Ed.). **Media and the well-being of children and adolescents**. Londres: Oxford University Press, 2014.

LIVINGSTONE, Sonia. Reflections on the meaning of 'digital' in research on adolescents' digital lives. **Journal of Adolescence**, v. 1, n. 6, 2024.

LIVINGSTONE, Sonia; SEFTON-GREEN Julian. **The Class**: Living and Learning in the Digital Age. New York: New York University Press, 2016. Disponível em: http://hdl.handle.net/2333.1/73n5tfjs. Acesso em: 8 out. 2024.

MAGNANI, José Guilherme C. O pedaço das crianças. **Revista SESC,** São Paulo, s. n., n. p., 2007. Disponível em: http://nau.fflch.usp.br/sites/nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/pedaco_criancas.pdf. Acesso em 18 out. 2024.

_____. O direito social ao lazer na cidade do nosso tempo. In: GOMES, Christianne Luce; ISAYAMA, Hélder Ferreira, (Org.). **O direito social ao lazer no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2015

ODGERS, Candice L. The great rewiring: is social media really behind an epidemic of teenage mental illness? **Nature**, v. 628, n. 29-30, 2024.

ODGERS, Candice L.; HAYES, Gillian R. Let's Stop Shaming Teens About Social Media Use. **Educational Leadership**, v. 81, n. 5, p. 38-43, 2024.

RAFAEL, Leandro S. A..; SILVEIRA, Guilherme C. F. da.; CHAVES, Elisângela. Recreio e adolescências: as práticas de lazer na escola. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 26, 2023. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/75572. Acesso em: 31 mar. 2024.

RAHALI, Miriam; KIDRON, Beeban; LIVINGSTONE, Sonia. **Does the evidence support a school ban on smartphones?**. British Politics and Policy at LSE, 2024. Disponível em: https://blogs.lse.ac.uk/politicsandpolicy/. Acesso em: 30 set. 2024.

SAFERNET. **Disciplina de Cidadania Digital**. 1. ed. rev. amp. Salvador: Safernet, 2024. Disponível em: https://arquivos.safernet.org.br/dap/caderno-de-aulas/caderno-disciplina-cidadania-digital-completo.pdf. Acesso em: 30 set. 2024.

SILVEIRA, Guilherme C. F da. **Entre celulares, tablets, consoles e computadores**: práticas digitais de adolescentes de uma escola pública de ensino fundamental. 249 f. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares do Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, 2019.

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco da; FORTES, Rafael. Letramento digital: entre a apropriação e a proibição das práticas digitais de lazer na formação de adolescentes. In: GOMES, Christianne L.; DEBORTOLI, José Alfredo O.; SILVA, Luciano Pereira. (Org.). **Lazer, práticas culturais e mediação cultura.** Campinas: Autores Associados, 2019.

Como referenciar este artigo

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco da *et al*. As tecnologias digitais e a educação de adolescentes: inter-relações entre pesquisa, ensino, extensão e gestão. **Revista do Centro Pedagógico**. ISSN: 2965-8020. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte.

CAMINHOS HISTÓRICOS: A APROPRIAÇÃO DO PASSADO E PRÁTICAS NARRATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

CAMINOS HISTÓRICOS: LA APROPIACIÓN DEL PASADO Y LAS PRÁCTICAS NARRATIVAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

HISTORICAL PATHS: THE APPROPRIATION OF THE PAST AND NARRATIVE PRACTICES IN PRIMARY EDUCATION

DOI 10.5281/zenodo.15277687

Thamires da Silva Souza[1]

Daiane Dias da Costa[2]

Ruana Priscila da Silva Brito[3]

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar a apropriação (SMOLKA, 2000) dos saberes que são traçados em sala de aula, por estudantes do 1° ano e dos 7°, 8° e 9° anos, para que sejam capazes de estabelecer ligações com sua orientação existencial e prática cotidiana de acordo com o conceito de letramento histórico (DE LIMA; KOCHHANN, 2023) mediado pela literacia histórica (LEE, 2006). Para isso, foram analisadas duas propostas pedagógicas, desenvolvidas por licenciandas em História e participantes de um programa de formação docente. O trabalho possui uma abordagem qualitativa e contou com a observação participante como instrumento metodológico. As atividades analisadas aconteceram durante aulas da disciplina Grupo de Trabalho Diversificado (GTD), em uma escola de aplicação do estado de Minas Gerais. As aulas foram ministradas por duas professoras em formação com as seguintes temáticas "Mitologia Egípcia: uma jornada pelos mistérios do Egito Antigo" e "Entre a vida e a morte: narrativas da Segunda Guerra Mundial". Nesse sentido, o objetivo não consiste em esgotar a discussão nem propor soluções universais para o ensino de História em diferentes contextos educacionais, mas refletir sobre o papel da imaginação, da participação ativa dos e das estudantes e da construção de vínculos entre passado e presente, a fim de promover a formação cidadã e o desenvolvimento do senso crítico dos/as estudantes Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Literacia Histórica; Letramento Histórico; Apropriação do Conhecimento Histórico; Ensino de História.

***RESUMEN**: Este artículo tiene como objetivo analizar la apropiación (SMOLKA, 2000) de los saberes que se trazan en el aula por estudiantes de 1° año y de 7°, 8° y 9° años, para que puedan establecer conexiones con su orientación existencial y práctica cotidiana de acuerdo con el*

[1] Graduanda de Licenciatura em História - UFMG, E-mail: thamires.ufmg@gmail.com

[2] Graduanda de Licenciatura em História - UFMG, E-mail: daiane.dias.costa12@gmail.com

[3] Doutora em Educação (FaE/UFMG), professora do Centro Pedagógico - UFMG, E-mail: ruanabrito@gmail.com

concepto de letramiento histórico (DE LIMA; KOCHHANN, 2023) mediado por la literacidad histórica (LEE, 2006). Para ello, se analizaron dos propuestas pedagógicas, desarrolladas por licenciadas en Historia y participantes de un programa de formación docente. El trabajo tiene un enfoque cualitativo y contó con la observación participante como instrumento metodológico. Las actividades analizadas ocurrieron durante clases de la asignatura Grupo de Trabajo Diversificado (GTD) en una escuela de aplicación del estado de Minas Gerais. Las clases fueron impartidas por dos profesoras en formación con las siguientes temáticas: "Mitología Egipcia: un viaje por los misterios del Antiguo Egipto" y "Entre la vida y la muerte: narrativas de la Segunda Guerra Mundial". En este sentido, el objetivo no es agotar la discusión ni proponer soluciones universales para la enseñanza de la Historia en diferentes contextos educativos, sino reflexionar sobre el papel de la imaginación, de la participación activa de los estudiantes y de la construcción de vínculos entre el pasado y el presente, con el fin de promover la formación ciudadana y el desarrollo del sentido crítico de los estudiantes de Educación Fundamental.

***PALABRAS CLAVE**: Literacidad Histórica; Letramento Histórico; Apropiación del Conocimiento Histórico; Enseñanza de la Historia.*

***ABSTRACT**: This article aims to analyze the appropriation (SMOLKA, 2000) of the knowledge traced in the classroom by students in the 1st grade and the 7th, 8th, and 9th grades, so that they can establish connections with their existential orientation and everyday practice according to the concept of historical literacy (DE LIMA; KOCHHANN, 2023) mediated by historical literacy (LEE, 2006). To this end, two pedagogical proposals were analyzed, developed by undergraduate students in History and participants in a teacher training program. The work has a qualitative approach and used participant observation as a methodological instrument. The analyzed activities took place during classes of the Diversified Work Group (GTD) course in an application school in the state of Minas Gerais. The classes were taught by two trainee teachers on the following themes: "Egyptian Mythology: a journey through the mysteries of Ancient Egypt" and "Between Life and Death: Narratives of World War II." In this sense, the aim is not to exhaust the discussion or propose universal solutions for teaching History in different educational contexts but to reflect on the role of imagination, the active participation of students, and the construction of links between the past and present, in order to promote citizenship education and the development of critical thinking among elementary school students.*

***KEYWORDS**: Historical Literacy; Historical Literacy; Appropriation of Historical Knowledge; History Teaching.*

Introdução

Este artigo busca analisar meios para o desenvolvimento de conhecimentos históricos através da apropriação (SMOLKA, 2000) de saberes dialogados entre temporalidades diversas por estudantes do Ensino Fundamental, com o intuito de que estes sejam capazes de coordenar suas práticas e percepções sobre o presente de acordo

com o conceito de literacia histórica, desenvolvido principalmente por Lee (2006). Embora "literacia histórica" e "letramento histórico" sejam por vezes utilizados como sinônimos, como demarcam De Lima e Kochhann (2023), aqui eles são entendidos como conceitos distintos e analisados posteriormente através de duas experiências conduzidas no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, no primeiro semestre de 2024, em duas disciplinas do Grupo de Trabalho Diversificado (GTD), que integram a matriz curricular diversificada da instituição. O primeiro GTD, "Mitologia Egípcia: uma jornada pelos mistérios do Egito Antigo", foi direcionado a uma turma de 1° ano do Ensino Fundamental, enquanto o segundo, "Entre a vida e a morte: narrativas da Segunda Guerra Mundial", contou com a participação de duas turmas com a mistura de alunos do 7°, 8° e 9° ano.

A escolha dos conceitos "literacia histórica" (LEE, 2006), "letramento histórico" (DE LIMA; KOCHHANN, 2023) e "apropriação do conhecimento" (SMOLKA, 2000) está fundamentada na compreensão de que o processo de aprendizagem é dinâmico e interativo, exercendo uma influência mútua tanto nos/as estudantes quanto nos professores[4]. Deste modo, buscou-se investigar como os/as estudantes assimilam o conhecimento histórico e como esse processo pode, por sua vez, fomentar o desenvolvimento de um novo conceito sobre a disciplina escolar de modo a dialogar com os interesses e vivências discentes. Compreender essas dinâmicas nos permite avaliar de forma mais efetiva as práticas pedagógicas e os seus impactos no processo de ensino e construção de saberes em sala de aula. Além disso, a escolha de turmas do primeiro e dos últimos anos do Ensino Fundamental possibilita a criação de paralelos que enriquecem a análise, permitindo explorar os diferentes modos de apropriação de saberes ao longo dessas etapas escolares.

A metodologia adotada para a organização dos GTDs, planejamento das aulas, bem como para a análise dessas experiências, parte de três pressupostos basilares: a Zona de

[4] Sob a perspectiva sociocultural de Vygotsky (2007), a interação social e cultural estabelecida por intermédio da linguagem se constitui através de um processo mutuamente influente dado pela Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Dessa forma, o ensino e a aprendizagem devem ser consolidados por meio da apropriação de conhecimentos pelos estudantes através da resolução de desafios que se torna possível através do suporte dado pelo professor.

Desenvolvimento Proximal conceituada por Vygotsky (2007), a ideia de literacia histórica tal como é abordada por Peter Lee (2006) e o letramento histórico conceituado por De Lima e Kochhann (2023) . Em ambas as experiências visou-se reforçar o lugar de aprendizagem enquanto um espaço inerentemente composto pela interação entre sujeitos por intermédio da linguagem, de modo que o professor atua como mediador responsável por conduzir os estudantes no caminho de descoberta de novos conhecimentos. Ao mesmo tempo, em específico para o saber histórico, as teorias e as formas de representação devem estar em constante diálogo com os interesses e necessidades daquele que aprende e corrobora para funções práticas para sua orientação existencial (LEE, 2006). Nesse sentido, o presente trabalho pretende ampliar as possibilidades de reflexão sobre o ofício do professor-historiador, a relação das crianças e adolescentes com o passado e seu estudo sistemático e inspirar novos diálogos a esse respeito.

Ademais, a escolha do tema se justifica diante da necessidade de construção de uma base sólida de conhecimento histórico é essencial para que os/as estudantes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental possam desenvolver, ao longo de sua trajetória escolar, a habilidade de compreender conceitos e de analisar e interpretar o passado de maneira fundamentada em relação com o seu presente. Já nos anos finais, essa formação se aprofunda, permitindo que os estudantes desenvolvam uma leitura analítica e contextualizada dos eventos históricos, o que contribui para sua capacidade de interpretar fontes, participar de debates e formar opiniões embasadas sobre temas complexos. Por fim, espera-se que o estudo contribua para a compreensão das práticas pedagógicas no ensino de História, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de atividades que visam o desenvolvimento do senso crítico e do apreço pelo estudo do passado entre os/as estudantes do Ensino Fundamental.

Desenvolvimento

Pensar na aprendizagem da disciplina História em sala de aula para anos diversos consiste em um grande desafio fundante do ofício do professor, os conhecimentos tradicionalmente vistos pelos estudantes como irrelevantes, enfadonhos e que exigem a memorização de datas, nomes e sequências factuais desnecessárias são acompanhados

por questionamentos como "*Por que preciso aprender sobre algo que aconteceu a centenas de anos atrás?*" "*Qual é a utilidade da História para minha vida?*", e por comentários como "*eu odeio História*". Nesse sentido, esse profundo abismo presente entre os anos iniciais em que a curiosidade coordena o interesse pela aprendizagem e nos anos finais do Ensino Fundamental, em que os questionamentos acima expostos perduram entre a maioria dos/as estudantes, promove questionamentos sobre qual seria o papel do professor, das instituições escolares e das atividades realizadas em sala de aula na construção do que é a História e de sua relevância para crianças e adolescentes.

A literacia histórica é, nesse sentido, um conceito elaborado por inúmeros sujeitos da área da educação, dentre os quais se destaca Peter Lee[5], que a define em grande medida como a capacidade de interpretar o passado como um grande quadro para além de sua concepção enquanto algo estanque e encerrado no tempo. Conhecer o passado é, em última instância, uma possibilidade para que os arranjos mentais de um indivíduo sejam reordenados a fim de fornecer um senso de sua própria identidade (LEE, 2006). As narrativas que estão constantemente em disputa devem ser apresentadas para os/as estudantes, que devem se compreender enquanto agentes de afirmação e sujeitos inseridos no tempo e que, concomitantemente, o estudam.

De forma complementar, Isabel Barca desenvolveu um estudo que aponta o desbravamento da literacia histórica como parte essencial do desenvolvimento da consciência sobre o passado entre estudantes e futuros professores do campo da História. A autora conceitua o termo para além de uma leitura crítica do passado, defendendo o reconhecimento da multiplicidade de narrativas históricas, validando-as com base em critérios que consideram tanto o contexto quanto a objetividade (BARCA, 2006). Embora a autora restringe o termo em leitura e interpretação de textos como base para a formação da consciência histórica, a perspectiva aqui analisada recai sobre o papel do professor

[5] Patricia de Azevedo (2014) analisa criticamente a obra de Lee e aponta o papel das circunstâncias externas ao ofício do professor e à situação dos próprios estudantes no condicionamento do processo de adesão à literacia histórica. Nesse sentido, ainda que o professor possua o papel de executar o letramento histórico dos alunos, na prática e em diversas instituições educacionais, as limitações para sua efetivação se tornam claras e influenciam diretamente no grau de sucesso do docente em suas tentativas.

como um agente essencial no processo de aprendizagem. Assim, por meio desse conceito, o professor é compreendido como um agente que instrumentaliza o aluno em seu percurso histórico e promove sua capacidade crítica e objetiva de compreensão do tempo e dos processos históricos (DE LIMA; KOCHHANN, 2023).

Em relação ao termo letramento histórico, que aqui evidentemente não é utilizado como sinônimo de literacia histórica, entende-se que a promoção do mesmo visa formar cidadãos preparados para se desenvolverem social, cultural, crítica e cientificamente, de acordo com De Lima e Kochhann (2023). Esse processo, iniciado ainda na infância, capacita as crianças e adolescentes de hoje a se tornarem adultos conscientes e aptos a enfrentar responsabilidades e desafios nos meios socioculturais no futuro. A escolha pelo conceito de letramento está, portanto, pautada na sua concepção de criação de um cidadão crítico em construção, que não apenas compreende o passado, mas também questiona narrativas, desenvolve habilidades analíticas e se engaja ativamente nas questões contemporâneas, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Já o conceito de apropriação tem sido amplamente trabalhado e destrinchado, tanto nas áreas pedagógicas mais amplas na educação quanto no ensino de saberes específicos, principalmente em trabalhos focados na análise do processo de aprendizagem. Considerando a relevância do termo para nossa análise, é fundamental que haja uma conceituação teórica clara, especialmente diante da variedade de usos empregados para descrever o processo de desenvolvimento e aprendizagem humana. A autora Ana Luiza Bustamante Smolka (2000), em específico, tem se dedicado a esse estudo, com seu artigo "O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais" ela busca conceituar e diferenciar a apropriação dos termos às quais ela é frequentemente atrelada, como a ideia de internalização. A partir disso, a autora define o termo se referindo

> a modos de tornar próprio, de tornar seu; também, tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos. Mas há ainda outro significado (frequentemente esquecido?), relacionado à noção elaborada por Marx e Engels, na qual o tornar próprio implica "fazer e usar instrumentos" numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/ produzir (SMOLKA, 2000).

Além disso, é fundamental destacar que a autora aborda as tensões inerentes à conceituação do termo, demonstrando que essa tarefa não é tão clara e simples.

> Aprofundando nossas análises, notamos que muitas tensões se instalam nas várias possibilidades de significação (e modos) de apropriação: tornar próprio, de si mesmo; atribuir pertença ou propriedade; assumir; tornar adequado, pertinente; desenvolver capacidades e meios (instrumentos, modos) de ação, de produção. Alguns desses modos e significados, nenhum deles ou todos eles podem (ou não) coincidir. Tais tensões produzem diferentes (efeitos de) sentidos, dependendo das situações, das posições dos sujeitos nas relações. Alguns modos de participação/apropriação podem adquirir visibilidade analítica, enquanto outros permanecem simplesmente impossíveis de traçar (SMOLKA, 2000).

A promoção de um letramento histórico genuíno, mediado pela instrumentalização da literacia histórica e pela efetiva apropriação do conhecimento e permeada por diversos impasses. Esses desafios incluem fatores pessoais dos/as estudantes, como dificuldades individuais e falta de engajamento, bem como questões relacionadas aos professores, como a falta de motivação, a ausência de reconhecimento e uma carga horária inadequada. Além disso, a falta de diálogo e colaboração entre os/as docentes, que impede a construção de novas e eficazes práticas de ensino, também contribui significativamente para esses obstáculos. Assim, os dois casos a serem apresentados no presente artigo foram possíveis diante da realidade de exceção da instituição em que ocorreram em comparação às demais escolas públicas em âmbito nacional e se consolidaram sob o caráter experimental de aplicação dos conceitos anteriormente apontados.

Análise de Experiências

O Centro Pedagógico, Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG), se caracteriza enquanto uma escola pública federal. A instituição foi fundada em 1954, com o objetivo de servir como um Colégio de Aplicação ligado à UFMG, a fim de corroborar para a formação do corpo docente originário de

licenciaturas e de apresentar propostas inovadoras de reforma escolar, um alto padrão de ensino e uma articulação entre os debates intelectuais estabelecidos no âmbito da pedagogia e prática em sala de aula. As funções estabelecidas se ligam à educação básica, desenvolvimento da pesquisa, experimentação de novas práticas pedagógicas, formação de professores, criação, implementação e avaliação de novos currículos.

O grupo escolar é composto por alunos do Ensino Fundamental, abrangendo do 1º ao 9º ano, e pelo Projeto de Extensão da Educação de Jovens e Adultos, oriundos de diversas áreas da região metropolitana. Os estudantes do Ensino Fundamental são organizados de maneira a usufruírem de uma convivência escolar integral, com horários estabelecidos das 7h30 às 14h30, promovendo uma experiência educacional coesa e contínua. A estabilidade no corpo discente é em grande parte atribuída à baixa rotatividade dos alunos ao longo da trajetória acadêmica, o que se deve ao fato da admissão escolar ser realizada por meio de um sorteio público no primeiro ano oferecido pela instituição, o que garante uma distribuição mais equilibrada dos alunos. A permanência desses estudantes até a conclusão do ciclo do Ensino Fundamental e sua transição para o Ensino Médio em outras instituições contribui significativamente para a manutenção da estabilidade e coesão do grupo escolar ao longo dos anos.

O projeto político pedagógico da instituição se propõe a construir novas formas de distribuição do conhecimento através de três princípios basilares: a participação democrática, a construção coletiva e a formação integral. O plano de atuação do Centro Pedagógico aponta uma frase emblemática, que diz muito sobre os seus valores e seu método de ensino, "ninguém é bom em tudo, ninguém precisa ser bom em tudo. E todos podem ter acesso a várias formas de manifestação do conhecimento humano". Essa frase encapsula a ideia de que a apropriação do conhecimento é enriquecida pela aceitação e valorização das diversas formas de manifestação do saber. Nesse sentido, a proposta de interação entre alunos/as, professores/as, monitores/as, estagiários/as e funcionários/as é, pelo menos teoricamente, concebida sob uma perspectiva de uso do saber para a construção de indivíduos críticos e capazes de se inserir socialmente em um contexto mais amplo da vida cotidiana que excede os limites da escola.

Desde 2011, o Programa Imersão Docente (PID) oferece aos estudantes de licenciatura da UFMG a oportunidade de atuar em escolas de educação básica e o Centro Pedagógico (CP), parte da Escola Básica e Profissional da UFMG, conta com 73 monitores

que participam de atividades preparatórias para a formação docente. O principal objetivo do programa é proporcionar uma imersão no cotidiano escolar, permitindo que os monitores vivenciem a rotina de uma turma, ministrem aulas e acompanhem estudantes do Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Essa experiência prática é essencial para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e para a compreensão das dinâmicas escolares, contribuindo significativamente para a formação de docentes mais preparados e engajados.

A disciplina "Grupo de Trabalho Diversificado (GTD)" compõe a matriz curricular diversificada do Centro Pedagógico, na qual busca oferecer aos estudantes, professores e docentes em formação, experiências de aprendizagem diferenciadas e enriquecedoras, muitas vezes centradas em temas específicos ou projetos multidisciplinares. Utilizando uma abordagem extracurricular que visa promover a participação ativa dos/as estudantes em atividades práticas, estudos temáticos ou projetos de pesquisa, incentivando o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos. Ao proporcionar um ambiente dinâmico e interativo, o GTD visa estimular o interesse dos/as estudantes em sua própria aprendizagem, permitindo que apliquem conceitos teóricos em situações práticas e desenvolvam uma compreensão mais profunda dos temas abordados.

Caso 1 - GTD: "Mitologia Egípcia: uma jornada pelos mistérios do Egito Antigo"

O GTD "Mitologia Egípcia: uma jornada pelos mistérios do Egito Antigo" ocorreu no Centro Pedagógico da UFMG ao longo do primeiro semestre de 2024, sendo estruturada em 14 aulas de 80 minutos. Durante esse período, contamos com a participação de uma turma composta por 12 crianças, 7 meninos e 5 meninas, do primeiro ano do Ensino Fundamental. O objetivo principal era proporcionar aos/às estudantes uma imersão na fascinante mitologia egípcia, explorando suas principais divindades, como Rá, Ísis e Osíris, destacando a relevância dos mitos para a compreensão da cultura do Egito Antigo. Apesar da temática específica, este GTD representou um importante ponto de partida, pois, sendo uma turma do primeiro ano, foi necessário fazer diversas introduções de conceitos ainda não apropriados pelos estudantes. As crianças precisaram primeiro compreender o que é um GTD, o que é a História e o conceito de Tempo, para então finalmente se aprofundarem no estudo do Egito Antigo.

Baseando-se na teoria de Piaget sobre o estágio pré-operatório, conforme descrito por Lampreia (1992), que enfatiza o papel do pensamento simbólico e a importância do uso de objetos concretos na assimilação de novos conhecimentos, a metodologia foi cuidadosamente elaborada para alinhar-se ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes. As aulas foram organizadas em três fases distintas para facilitar a compreensão dos conteúdos e promover uma experiência de aprendizado ativo e eficaz. No primeiro estágio, são utilizados recursos visuais atrelados a uma apresentação oral dos conceitos. Nesse formato, é possível tornar conceitos abstratos mais concretos e acessíveis para as crianças, construindo com as imagens e os materiais uma base de conhecimento tangível, enquanto a explicação oral o complementa, oferecendo detalhes e esclarecimentos adicionais que ajudam na compreensão dos temas abordados.

Na segunda fase, as atividades manuais desempenharam um papel central na metodologia, incentivando a criatividade dos alunos e promovendo a apropriação prática do conhecimento. Durante esse período, os/as estudantes foram incentivados a criar objetos relacionados à mitologia egípcia, como pirâmides e múmias feitas de biscuit, bonecos de múmias com barbante e máscaras de papel coloridas dos deuses. Diversos materiais, como massinha, giz, tinta e lápis, foram disponibilizados para que as crianças pudessem explorar sua expressão artística e simbolizar os conceitos aprendidos. Essas atividades práticas permitiram que os/as alunos/as se engajassem de forma mais profunda com o conteúdo, tornando a aprendizagem significativa e memorável.

Figura 1. Estudante com máscara do deus Horus.

Figura 2. Estudante pintando uma pirâmide.

Figura 3. Estudante pintando múmia e pirâmides feita de *biscuit*.

Por fim, na terceira fase, os alunos participavam de uma reflexão sistemática sobre o conteúdo aprendido, trabalhando a consolidação do conhecimento adquirido ao longo da aula e permitindo que estes esclarecessem dúvidas e revisassem os conceitos abordados. Através deste momento final, houve a criação e desenvolvimento de um espaço de diálogo com os estudantes, incentivando o senso de pertencimento e comunidade na sala de aula. Essa sequência de atividades, que combinou o uso de recursos concretos e simbólicos, facilitou a assimilação mais eficaz dos conceitos históricos e culturais discutidos, garantindo uma compreensão mais completa e integrada do tema.

Por exemplo, na aula de introdução do conceito de História como disciplina, com foco em noções básicas de passado, presente e futuro, foram utilizados recursos como: uma camisa de curso da UFMG com a palavra "História" e um livro de contos. Os alunos foram incentivados a compreender que a História não se limita à ficção, mas que ela também é fundamental para entender o tempo e suas mudanças. Através de atividades como construção de uma linha do tempo, observação de uma árvore genealógica e exploração de objetos representativos, câmeras fotográficas de épocas diferentes, os/as

estudantes puderam refletir sobre a importância de recordar e aprender com o passado. Em paralelo, durante esse momento, foi evidente que os/as estudantes enfrentam dificuldades na apropriação de conceitos abstratos, como o tempo, a partir disso a utilização de elementos tangíveis, como as três câmeras fotográficas apresentadas, foi crucial para tornar essa concepção mais concreta.

Ao final da aula, as crianças contribuíram significativamente para a discussão, compartilhando exemplos pessoais e reflexões sobre a importância do tempo em suas vidas. Por exemplo, uma criança mencionou: "*Sabia que um dia você já foi uma criança*, Thamires? *Um dia nós também vamos ser adultos*" (estudante 1, 6 anos). Outra criança acrescentou: "*É importante lembrar do passado, porque tem pessoas importantes lá, pessoas que já morreram e que a gente ainda gosta*" (Estudante 2, 6 anos). Essas observações destacam a forma como essas crianças se apropriaram do conceito relacionando-os com suas concepções sociais e, para além disso, demonstrando a apropriação do passado, por meio da literacia histórica, conectando múltiplas temporalidades, um dos pilares do letramento histórico.

Já na aula introdutória sobre o Egito, o objetivo foi apresentar aos/às alunos/as as informações básicas sobre essa civilização, como aspectos geográficos, sociais e culturais. Inicialmente, foi feita uma explanação sobre a localização geográfica do Egito Antigo, destacando sua posição no nordeste da África e a importância do rio Nilo para a civilização egípcia. Em seguida, os/as alunos/as foram introduzidos aos diferentes grupos sociais que compunham a sociedade egípcia, como faraós, sacerdotes, escribas, camponeses, escravos, soldados e artesãos, através da apresentação de imagens representativas da vida cotidiana. A atividade prática envolveu a distribuição de desenhos da máscara funerária de Tutancâmon para colorir, enquanto os/as alunos/as discutiam a importância dos faraós e de como eles eram representados. Ao final da aula, uma roda de conversa permitiu aos/às alunos/as compartilharem o que aprenderam sobre o Egito Antigo, mostrando seus desenhos coloridos e destacando suas impressões favoritas da aula.

No que diz respeito aos aspectos geográficos, as crianças demonstraram compreensão, especialmente em relação à importância do rio Nilo, onde conseguiram identificar diversas atividades essenciais da vida que dependiam da água, como “escovar os dentes”, “lavar as mão”, “regar as plantas e as frutas”. Demonstrando um paralelo claro em relação às atividades que são consideradas importantes para crianças dessa faixa

etária, que ainda estão aprendendo sobre cuidados com os corpos e com seu bem-estar. Além disso, é importante salientar que essas construções são importantes no processo de apropriação e de construção do saber, visto que é a partir delas que as construções complexas, como as relacionadas à história propriamente, são gradativamente impulsionadas.

Por outro lado, na parte social, houveram outros desafios significativos, como a organização social do Egito, durante a explicação, ao utilizar a "famosa" pirâmide social, eles inicialmente interpretaram que o faraó morava no topo da pirâmide e os outros grupos sociais moravam nos "andares" inferiores. Essa percepção única e um tanto quanto literal das crianças foi uma oportunidade interessante para explicar melhor o modelo utilizado e os motivos por trás dele, proporcionando uma reflexão enriquecedora sobre a estrutura social do Egito Antigo. Além disso, o momento final, em que os/as alunos/as puderam colorir o desenho do faraó, foi significativo para o aprendizado, pois além de exercitar a criatividade, também tiveram a oportunidade de escolher o nome do seu faraó. Um exemplo marcante foi o de um estudante, que nomeou seu faraó de "Nilo", em homenagem ao rio que desempenhou um papel tão importante na civilização egípcia.

Por meio dos movimentos aqui descritos é possível analisar uma clara demonstração de apropriação do conhecimento por essas crianças, evidenciando uma elaboração própria e particular que utiliza de suas referências. As atividades práticas e os recursos concretos empregados não apenas facilitaram a compreensão dos conceitos históricos e culturais, mas também permitiram que os/as alunos/as integrassem suas experiências e percepções individuais ao aprendizado. O envolvimento dos/as estudantes na criação de objetos, na discussão sobre o tempo e na interpretação dos aspectos da civilização egípcia demonstrou como a interação com materiais e conceitos concretos pode promover uma conexão mais profunda e personalizada com o conteúdo educacional. Essa apropriação ativa do conhecimento revela os resultados da metodologia adotada, que respeitou e estimulou o desenvolvimento cognitivo das crianças, evidenciando que a aprendizagem é um processo dinâmico e construtivo, fortemente influenciado pelas referências e experiências pessoais dos alunos.

Caso 2 - GTD "Entre a vida e a morte: narrativas da Segunda Guerra Mundial"

O GTD "Entre a vida e a morte: narrativas da Segunda Guerra Mundial" se insere na competência EF09HI13 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que diz respeito a descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos Estados totalitários e as práticas de extermínio (como o Holocausto). Seus objetivos consistiram em compreender o contexto da Segunda Guerra Mundial, suas causas, seu desenvolvimento e seu desfecho; sensibilizar os/as estudantes e levá-los a refletir sobre como era o cotidiano e os desafios enfrentados por aqueles que viveram durante o conflito; compreender o impacto do conflito mundial no Brasil. A mobilização dos saberes foi norteada através de uma atividade prática consolidada ao longo das aulas em que os/as estudantes foram divididos em duplas e trios a fim de desenvolverem um texto narrativo (carta, diário, romance, poema, HQ), vídeo ou podcast retratando as angústias de viver durante um conflito como a Segunda Guerra Mundial. Os/as alunos/as puderam escolher o grupo social do seu protagonista, podendo ser um soldado, camponês, mulher, general, governante ou judeu, por exemplo, todavia, precisaram utilizar pelo menos um personagem real da história que foi determinado a partir da nacionalidade previamente sorteada entre as duplas.

A produção foi efetuada em 3 etapas: definição do personagem, seu perfil, data de nascimento, contexto social, local de nascimento, desejos e relações familiares; estudo detalhado da localização sorteada e a definição do enredo da história, seu clímax e desfecho. A construção do planejamento das aulas partiu do questionamento de qual seria a origem do interesse dos/as alunos/as de modo geral por acontecimentos traumáticos como conflitos armados dentre os quais se destacam aqueles ocorridos no século XX. Da mesma forma, objetivou-se abordar esse conteúdo, tradicionalmente centrado em aspectos de divisões políticas, econômicas e desfechos do conflito, de uma maneira distinta por meio da mobilização de reflexões sobre os seus impactos na mentalidade dos indivíduos de diversos setores da sociedade para além do militar.

O letramento histórico em consonância com a literacia histórica através do norteamento basilar dos/as alunos/as na compreensão de que todos os conflitos, independente de sua época, servem para o favorecimento de uma parcela específica da população, especialmente de setores governamentais, que são beneficiados em detrimento das vidas perdidas e negligenciadas pela violência (HOBSBAWM, 2006). Com esse objetivo, as aulas foram realizadas em sua maioria por meio de ligações entre conflitos

armados do presente tendo em vista as guerras atuais entre Israel e Palestina e Rússia e Ucrânia e a Segunda Guerra Mundial, sobre a qual os/as estudantes demonstraram conhecimentos prévios principalmente sobre conceitos como o nazismo e fascismo que foram posteriormente aprofundados.

A desumanização deliberada promovida pelos regimes autoritários foi relacionada com conceitos de genocídio e Holocausto e foi destacada por uma das duplas que construiu um diário com visões duais e opostas sobre a vida na Alemanha entre 1939 e 1945. O livro, dividido no relato pessoal de uma criança judia que viveu nos campos de concentração e de um soldado alemão discordante das ideias eugênicas do Partido Nazista, leva os leitores a refletir sobre a condição humana e a igualdade inata entre os indivíduos. Além disso, a participação do Brasil no conflito, tradicionalmente centrada em fatores numéricos e aspectos "honrosos" das missões dos pracinhas, recebeu especial destaque na elaboração do trabalho final de um dos trios. O diário de João dos Santos, um soldado brasileiro, como fruto da imaginação, irmão de Clarice Lispector e angustiado pela distância de sua família, sensibiliza os leitores sobre o papel da guerra na negação daquilo que é mais essencial ao ser humano, o afeto.

Um do grupos formado por dois alunos foi sorteado com a URSS como cenário para sua narrativa e utilizou da criatividade na elaboração de uma história sobre uma conspiração feita entre Hitler e Stalin através de uma reunião secreta a fim de discutir um provável acordo de paz, cuja possibilidade de efetivação foi derrubada por membros do alto oficialato das nações. A decisão por um "cessar fogo" foi descrita pelos alunos como uma estratégia de ambos os governantes a fim de conservar o seu poder que vinha sendo amplamente criticado diante da crise econômica e do aumento do número de mortos em toda a Europa. Eles concluem: "apesar de terem sobrevivido, a conspiração não foi completamente erradicada. Agentes e oficiais descontentes ainda permaneciam nas sombras, prontos para tentar novamente"[6]. A compreensão do esgotamento em tempos de conflito por parte dos estudantes se tornou clara na história por eles concebida. Além disso, a ideia de que os soldados formavam uma massa uniforme a favor das batalhas foi desconstruída de modo a reforçar a presença de opiniões dissonantes e da reflexão sobre

[6] Trecho de obra produzida por estudantes.

os benefícios mínimos da guerra para as elites governamentais e empresariais e sobre a abundância de traumas para aqueles que realmente se colocam na linha de frente.

Figura 4. Caixa decorada por um dos grupos para entrega do diário de João dos Santos, "irmão de Clarice Lispector".

A participação feminina nos conflitos tal como exercida por personagens como Agnes Meyer Driscoll, criptoanalista norte-americana responsável por fornecer avisos antecipados de futuros ataques japoneses, e Josephine Baker, figura eminente na resistência francesa contra o nazismo e sexta mulher a ser sepultada no Panteão em Paris, foi destacada por dois grupos que realizaram videos para a divulgação da multiplicidade de sujeitos envolvidos na guerra e no papel das mulheres no desenvolvimento das políticas armadas. Esses materiais foram elaborados por grupos formados exclusivamente por alunas, que manifestaram surpresa e admiração ao se depararem com as trajetórias de suas personagens. Ao longo das aulas, foi também enfatizado o papel de inúmeras mulheres que, embora não integrassem frentes armadas ou exércitos regulares, foram fundamentais para a sustentação das economias nacionais através da entrada no mercado de trabalho, incremento da política sindical e para a mobilização da sociedade civil na luta pelo fim da barbárie, processos iniciados desde a Primeira Guerra Mundial (BOURKE, 2013).

Assim, apesar dos desafios encontrados ao longo das aulas, como o desânimo e a indisposição dos/as estudantes na atividade de escrita, a partir do momento em que as narrativas, vídeos e HQs passaram a se consolidar através do clímax e da escolha dos personagens reais e fictícios, os/as alunos/as se mostraram dispostos e criativos na realização das tarefas e roteiros guiados para elaboração do produto final do GTD. A

mobilização de romances proibidos, revoltas às escondidas, encontros entre indivíduos vistos pela sociedade como inconciliáveis e a presença de sujeitos tradicionalmente esquecidos pela narrativa histórica revelou uma reinterpretação por parte dos discentes sobre as representações estetizadas e generalizantes sobre a guerra, o que culminou na recuperação do caráter humano e único da experiência da dor, do trauma e do luto em uma era de extremos (HOBSBAWM, 2006). As aulas iniciais se basearam na articulação entre elementos que estão presentes em todos os conflitos armados a partir de uma dinâmica interativa na qual cada aluno recebeu um papel de modo aleatório e precisou dialogar com a turma sobre como o conceito recebido se relaciona com as guerras. As palavras selecionadas foram: destruição, saudade, morte, armas, fome, medo, tristeza, lar, tortura, futuro, sobrevivência, luto, lucro, território, governantes, família e combate. Assim, desde o primeiro momento, buscou-se desmistificar as narrativas heróicas e idealizadas sobre os acontecimentos marcados pela barbárie no século XX a fim de gerar uma reflexão crítica sobre a abundância de dor e a mudança de perspectiva de vida dos sujeitos que a vivenciam.

As aulas foram divididas em dois momentos: um primeiro fundamentado na discussão e abordagem sobre os temas propostos, exposições sobre detalhes da Segunda Guerra Mundial e reflexão sobre seus impactos; e um segundo em que os grupos foram divididos, desenvolveram os roteiros dos trabalhos finais, investigaram sobre a atuação do país sorteado para cada um deles nos embates, estudaram o perfil do personagem histórico a ser utilizado e se dedicaram de forma mais direta à gravação, escrita e/ou ilustração de narrativas. Elementos audiovisuais como depoimentos de crianças que vivem na Faixa de Gaza, notícias e charges sobre a guerra entre Israel e Palestina e Rússia e Ucrânia e trechos literários como de *O Diário de Anne Frank* e poemas de Mário de Andrade presentes em seu livro *Há uma gota de sangue em cada poema* foram utilizados com o objetivo de sensibilizar os/as alunos/as diante de uma outra dimensão dos impactos de enfrentamentos bélicos para além da glorificação de armamentos e da cultura militar. Da mesma forma, o curta-metragem vencedor do *BAFTA Award for Best Short Animation, Fallen Art,* de Tomek Baginsk (2004), foi exibido a fim de promover diálogos sobre quais foram os indivíduos ou instituições favorecidos pela dor dos demais e sobre quais são as razões que motivaram e ainda motivam disputas armadas.

Assim, ainda que a História seja por essência incapaz de acessar o passado tal como ele foi (RICOEUR, 1994), o processo de conhecer a passagem do tempo, as angústias, mudanças e permanências dadas com o passar dos anos não deve se dar propriamente pela memorização de datas, nomes ou fatos, mas sim pela compreensão de como esses acontecimentos são capazes de nortear a existência, indignações e manifestações dos indivíduos na vida presente. A História, além de promover mudanças presentes para a transformação do futuro, é capaz de promover reflexões individuais e coletivas especialmente ao se tratar de experiências-limite que coordenam a compreensão dos/as alunos/as sobre a vida, a morte e sobre o modo como seus anseios podem ser transformados, reinventados e alcançados (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2001). Dessa forma, a escrita exerceu papel central na exploração da criatividade dos discentes, na estruturação do pensamento, na explicitação das ideias e no aprofundamento da apropriação dos saberes (KLEIN, 1999). De modo consonante, a construção do produto final permitiu e ainda permite a análise do processo das aulas por parte da discente em formação, bem como promove diálogos com outros professores de História, elemento essencial na prática de ensinar e aprender através da regência em sala de aula.

Considerações finais

Portanto, o presente texto visou compartilhar duas experiências de aplicação e construção do letramento histórico (DE LIMA; KOCHHANN, 2023) utilizando como instrumento a literacia histórica (LEE, 2006) por meio do destaque ao protagonismo dos/as estudantes no uso da criatividade e do senso crítico. Antônio Nóvoa (1995) afirma que a prática docente não é apenas o resultado de um saber técnico ou de um conjunto de habilidades isoladas, mas é um processo de construção coletiva, onde o diálogo e a colaboração entre os professores desempenham um papel fundamental. Assim a troca de experiências, o trabalho em equipe e a reflexão conjunta permitem que os/as educadores/as criem e aprimorem seus meios de efetuar seu ofício e que estejam verdadeiramente alinhadas com as realidades dos/as alunos/as. Os apontamentos aqui colocados não pretendem solucionar os problemas que compõem o ofício do professor-historiador em realidades diversas presentes no país, mas sim, contribuir para a construção desse caminho de ensino e transformação pedagógico-prática.

Analisando as vivências dos/as estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental no GTD "Mitologia Egípcia: uma jornada pelos mistérios do Egito Antigo", aqui descritas, e seguindo as postulações de Smolka sobre o (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais é possível concluir que essas elaborações, se vistas por outros olhos, podem ser consideradas apenas desencontros, equívocos e afins do processo de aprendizagem, não como um dos fatores que permite a apropriação do conhecimento e, para nosso caso, o desenvolvimento do letramento histórico mediado pela literacia. Todavia, em consonância com as reflexões dadas pelo GTD "Entre a vida e a morte: narrativas da Segunda Guerra Mundial", percebe-se o papel da imaginação e de atividades práticas de cunho diverso que relacionem a realidade do/as estudantes no presente e situações diversas do passado na adesão de novos conhecimentos que são verdadeiramente vistos como "úteis" pelos/as estudantes e, consequentemente, alvo de sua curiosidade, dedicação e empenho.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **Para que serve a História?** Campina Grande: 2001

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar**. Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006. Editora UFPR.

BOURKE, Joanna. **Women on the Home Front in World War One.** 03 de março de 2013. Disponível em <http://www.bbc.co.uk/history/british/britain_wwone/women_employment_01.shtml>. Acesso em junho de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018

DE AZEVEDO, Patricia Bastos. **Uma breve crítica ao conceito de literacia histórica proposto por Peter Lee.** In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH RIO, XVI, 2014, Rio de Janeiro. Saberes e práticas científicas. Rio de Janeiro: ANPUH RIO, 2014.

DE LIMA, Jades Daniel Nogalha; KOCHHANN, Andréa. **Letramento Histórico: O ensino de História à luz da consciência histórica na era da informação**. Revista Docência e Cibercultura, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 232–249, 2023. DOI: 10.12957/redoc.2023.68293. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/68293.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos:** o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

KLEIN, Perry. Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. **Educational Psychology Review**, New York: Springer, v. 11, n. 3, p. 203-270, 1999

LAMPREIA, Carolina. **As propostas anti-mentalistas no desenvolvimento cognitivo: uma discussão de seus limites.** 1992. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica.** Educar, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

NÓVOA, António. **Os professores e a formação.** Porto: Porto Editora, 1995.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa.** Tradução de Paulo Bezerra. Petrópolis: Vozes, 3 v, 1994.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais.** Cadernos CEDES, v. 20, n. 50, p. 26-40, abr. 2000.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOMENTANDO A AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM UMA ESCOLA PÚBLICA

PROMOVIENDO LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE INGLÉS EN UNA ESCUELA PÚBLICA

PROMOTING AUTONOMY IN ENGLISH LEARNING IN A PUBLIC SCHOOL

DOI 10.5281/zenodo.15277727

Luiza Santana Chaves [1]

Marcilene Meire de Andrade [2]

Raika Luana Aleme [3]

RESUMO: Este artigo é fruto de um projeto de ação desenvolvido no curso de Especialização em Residência Docente do Centro Pedagógico da UFMG e aplicado em uma escola municipal de Belo Horizonte. Como metodologia, propusemos atividades baseadas nos conceitos de *Mobile Learning* (Valentin, 2009; Quinn, 2011; Moura, 2012) e de pedagogias colaborativas (Bittencourt, 2004), aplicadas ao ensino de Inglês. Nosso objetivo foi usar ferramentas interativas a fim de ampliar a autonomia na aprendizagem estudantil, o que não se resumiu no uso da tecnologia em si, com o intuito de apenas "abrilhantar" as aulas e torná-las mais atrativas. Escolhemos temas pertinentes à faixa etária dos estudantes, e, ademais, estabelecemos metas definidas, fizemos orientações e feedbacks frequentes. Acreditamos que, como resultado, contribuímos para melhorar o quadro de desmotivação dos aprendizes ao aumentar o contato, antes insuficiente, com o uso real do Inglês.

Palavras-chave: Ensino de Inglês; Tecnologia; Mobile Learning.

[1] Pós-doutorado em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Doutorado e Mestrado em Letras, na linha de pesquisa Literatura, História e Memória Cultural, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Máster Universitario en Linguística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad Europea del Atlántico - UNEATLANTICO, Santander/España). Professora de Língua Espanhola do Centro Pedagógico da UFMG. *e-mail*: luizasch2704@gmail.com

[2] Especialista em Residência Docente para a Formação de Educadores da Educação Básica. Professora de Língua Inglesa da rede municipal de ensino de Belo Horizonte- MG. *e-mail:* marcileneandradeufmg@gmail.com

[3] Mestre em Teaching English to Speakers of Other Languages pela Indiana University of Pennsylvania, EUA - revalidado como equivalente ao Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UNB). Professora de Língua Inglesa do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG), Belo Horizonte - MG. , *e-mail*: raleme@ufmg.br

RESUMEN: Este artículo es el resultado de un proyecto de acción desarrollado en el curso de Especialización en Residencia Docente del Centro Pedagógico de la UFMG y aplicado en una escuela municipal de Belo Horizonte. Como metodología propusimos actividades basadas en los conceptos de Mobile Learning (Valentin, 2009; Quinn, 2011; Moura, 2012) y pedagogías colaborativas (Bittencourt, 2004), aplicados a la enseñanza del inglés. Nuestro objetivo era utilizar herramientas interactivas para aumentar la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes, que no se limitaba al uso de la tecnología en sí, con el objetivo simplemente de "alegrar" las clases y hacerlas más atractivas. Elegimos temas relevantes para el grupo de edad de los estudiantes y, además, establecimos metas definidas, brindamos orientación y retroalimentación frecuente. Creemos que, como resultado, hemos contribuido a mejorar la desmotivación de los estudiantes aumentando el contacto, antes insuficiente, con el uso real del inglés.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de inglés; Tecnologías; Mobile Learming.

ABSTRACT: This article is the result of an action project developed in the Specialization course in Teaching Residency at the Centro Pedagógico da UFMG and applied in a municipal school in Belo Horizonte. As a methodology, we proposed activities based on the concepts of *Mobile Learning* (Valentin, 2009; Quinn, 2011; Moura, 2012) and *collaborative pedagogies* (Bittencourt, 2004), applied to teaching English. Our objective was to use interactive tools in order to increase autonomy in student learning, which was not limited to the use of technology itself, with the aim of simply "brightening" the classes and making them more attractive. We chose topics relevant to the age group of students, and, in addition, we established defined goals, provided guidance and frequent feedback. We believe that, as a result, we have contributed to improving learners' lack of motivation by increasing contact, previously insufficient, with the real use of English.

KEYWORDS: English Teaching; Technology; Mobile Learning.

Introdução: Como a tecnologia pode contribuir para o interesse e a autonomia da aprendizagem do inglês na escola pública?

Este artigo é a análise de um projeto implementado em 2 turmas de 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Belo Horizonte, no qual os alunos tiveram uma experiência de aprender inglês usando atividades baseadas no conceito de *M-learning*. O estudo foi fruto de uma parceria entre a Secretaria Municipal com a Universidade Federal de Minas Gerais, por meio do curso de especialização Residência Docente.

As aulas de inglês em escolas regulares do ensino público possuem carga horária limitada para o trabalho das habilidades de leitura, escrita, fala e escuta do Inglês.

Juntando-se a esta realidade há o problema de desmotivação e desinteresse por alguns alunos. Nos recursos didáticos disponíveis em sala de aula, há poucas possibilidades de contato com o uso real da língua.

Portanto, este projeto buscou problematizar tais situações e pretendeu construir novas possibilidades e metodologias no ensino de inglês usando ferramentas interativas gratuitas que a internet dispõe, a fim de tentar ampliar o conhecimento dos alunos e suprir os problemas de carga horária diminuta, desmotivação dos aprendizes e o contato insuficiente com o uso real do Inglês.

O jovem de hoje não tem como fonte de saber apenas os muros da escola (o ambiente físico), ele tem acesso em suas mãos a um mundo de informações, o *ciberespaço*, no qual ele pode visitar museus internacionais, países, entre outros, sem nunca ter saído do Brasil. É neste novo espaço do saber sem paredes, não porque o ensino mudou, mas porque a sociedade mudou, que o jovem adquire conhecimento e aprendizado. Portanto, a escola e o professor devem buscar inserir em suas práticas ferramentas educacionais provenientes da internet e, ou da tecnologia, para que suas aulas acompanhem as inovações da sociedade.

A todo momento os estudantes recorrem a recursos tecnológicos para (re) afirmarem sua identidade, para solucionar dúvidas e encontrar alguma forma de diversão no ambiente virtual. Desta forma, estão muito familiarizados com este ambiente e encontram prazer em participar deste mundo "virtual" que invade, cada vez mais, o mundo "real". Atividades educacionais no ambiente virtual dariam um suporte às aulas presenciais e poderiam trazer maior prazer em aprender o idioma.

A internet oferece contribuições positivas do *e-learning* ou *m-learning* (*mobile learning* ou aprendizagem móvel) que permitem maior interatividade e levam o aluno a um universo mais prazeroso de aprendizagem. Além disso, o meio digital oferece vastos recursos para que eles possam relacionar os vocabulários a imagens e sons, evitando assim traduções excessivas e garantindo assim a fixação de vocabulários novos.

O projeto que gerou a escrita do presente artigo visou propiciar uma aprendizagem produtiva do idioma, integrando a teoria aprendida em sala de aula com a prática e a vivência que a internet pode oferecer. Procurou-se incentivar a ampliação do conhecimento por meio de atividades mais atraentes e prazerosas para os alunos.

Os objetivos específicos desenvolvem o objetivo geral exposto acima, por meio da

proposta de:

- Aumentar o contato do aluno com o idioma estudado, uma vez que 2 aulas semanais são insuficientes para o domínio das habilidades de escrita, leitura, fala e audição do inglês;
- Implementar o uso de atividades educacionais aproximadas ao conceito de *M-learning*, integrando a escola ao universo digital que alguns alunos já estão familiarizados e sem depender de um espaço físico (laboratório);
- Ampliar o vocabulário dos aprendizes e consequentemente o uso da língua pelos educandos;
- Motivar a autonomia na aprendizagem;
- Diagnosticar se os alunos ficaram mais interessados em aprender o idioma e se desenvolveram um pouco de autonomia na aprendizagem.

Fundamentação Teórica: como usar o *mobile learning* sem cair na tentação de usar a tecnologia pela tecnologia?

A internet é considerada hoje um espaço público mundial, onde seus usuários encontram e compartilham informações e opiniões. Os jovens desta geração estão familiarizados a acessar este espaço na palma de suas mãos e isto é uma experiência diferente da geração de alguns de seus professores, que eram acostumados a se deslocar a um ambiente físico com computador e sistema de internet. Antes, nas escolas, perdia-se muito tempo em encontrar este espaço, ligar equipamentos e esperar o acesso à internet.

Muitos professores ainda estão presos a esta ideia de que ainda é necessário a dependência de um espaço físico (laboratório escolar) para a execução de um projeto escolar que visa o compartilhamento de conhecimento por meio da internet. Como muitas escolas públicas ainda estão longe de possuir um laboratório de computação que realmente funcione e, além disso, estando esse contexto somado a rotina pesada que o professor enfrenta, na qual ele não tem tempo para planejar suas ações, ainda a educação pública está longe de integrar efetivamente o ensino ao ciberespaço. E isto é uma defasagem na preparação dos alunos para a sociedade atual e principalmente para o mercado de trabalho.

> Geralmente, as pessoas esperam trabalhar, aprender e estudar em qualquer local e a qualquer momento, porque as tecnologias móveis, que usam diariamente, são cada vez mais "cloudbased" (Johnson et al., 2011), aumentando as possibilidades de acesso à informação independentemente do dispositivo ou do local. O universo corporativo está cada vez mais colaborativo e conectado mudando notadamente a maneira como se organiza, estruturando novos modelos, espaços e projetos (Neidenbach, 2019, p.23)

O projeto apresentado por este artigo buscou como base teórica o conceito de *mobile learning* no qual o professor e os alunos não precisam de um tempo e um espaço físico estabelecido para que a aprendizagem ocorra. Segundo Valentim (2009), o conceito começou a surgir a partir de estudos pilotos e estudos de caso e, por muito tempo, faltou uma teoria que abrangesse e unificasse estes levantamentos. Porém, ao longo da última década, conferências e publicações com conceituada importância consagraram o termo.

Desta forma, o vocábulo ainda está em evolução e é considerado uma área emergente de estudos (Johnson et al., 2011). Segundo Moura (2012, p.2), o conceito de *mobile learning* continua acompanhando o desenvolvimento tecnológico da sociedade. A pesquisadora aponta que:

> Uma das primeiras definições, referida por Quinn (2000), centrada ainda muito na tecnologia, apresenta o mobile learning como e-learning através de dispositivos móveis. Mais tarde, Quinn (2011) alarga esta definição ao utilizador e ao contexto, considerando que o mobile learning compreende experiências de aprendizagem de pequena duração (ao longo do dia), favorecendo o fornecimento de informação necessária num determinado contexto e para um fim específico. Barbosa et al. (2011, p. 24) consideram ser um equívoco "afirmar que o m-learning seja uma mera extensão do e-learning". Para estes autores, os dispositivos móveis podem ajudar a potenciar experiências de aprendizagem presenciais, por isso o mais importante é caracterizar o m-learning por aquilo que o diferencia de outras modalidades. (Moura, 2012, p.2)

Os pilares do termo em estudo (no caso, *mobile learning*) se destacam por permitir a redução do tempo de aquisição do conhecimento, uma vez que o aluno tem acesso a diversas mídias que podem contribuir para seu aprendizado de maneira quase instantânea e aumentar os tempos de estudo, que vão além da sala de aula, já que um aparelho de telefone é algo que está em movimento e acessível a qualquer momento e pode ser usado como ferramenta de aprendizagem.

O jovem tem o smartphone como uma maneira de expressar sua identidade e de demonstrar suas preferências, reafirmando seu lugar na sociedade. É pelo celular que o estudante se conecta com o mundo, situação que Moura (2012,p. 15) chama de "cordão umbilical", já que "que os mantém conectados com o mundo exterior e lhes oferece a possibilidade de obter informação essencial para enfrentar as necessidades quotidianas". Desta forma, a maioria destes jovens o utilizam para o lazer, sem perceber, muitas vezes, que o celular também é uma ferramenta de estudo. Por isso, as atividades desenvolvidas contribuem para que os alunos estejam motivados a utilizar os meios digitais para fins de aprendizagem.

A colaboratividade é um termo central desta modalidade de ensino e este artigo avalia que o projeto de ação aplicado visou o desenvolvimento de um processo educacional interativo que propicia a produção de conhecimento individual e em grupo. As trocas de informações, experiências, opiniões e saberes, propiciadas pelas atividades trabalhadas na escola, enriqueceram a aprendizagem e atenderam a demanda dos jovens de interação, colaboratividade, parcerias e redes de grupos de apoio. Além disso, contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, caminhando para uma tendência da sociedade contemporânea, que é a interação em grupo no meio digital (como exemplo os jogos online, redes sociais, aplicativos de conversa e etc.) Bittencourt (2004) aponta que:

> Uma pedagogia colaborativa, principalmente aquela apoiada pelas novas tecnologias, é um caminho que possibilita a construção de uma realidade coletiva. Por destacar a participação ativa e a interação, o conhecimento é visto como uma construção social e, por isso, ambientes

> que propiciem a interação, a colaboração e a avaliação, favorecem de forma incisiva, o processo educativo. O objetivo maior da pedagogia colaborativa é que os ambientes por ela utilizados sejam ricos em possibilidades e propiciem o crescimento de um grupo. (Bittencourt, 2004, p.2)

Adaptar um projeto educacional ao *mobile learning* não deve estar baseado apenas no uso da tecnologia em si, com o intuito de apenas "abrilhantar" as aulas e torná-las mais atrativas. São necessárias metas definidas e que atendam as demandas dos estudantes, que não podem ser coadjuvantes do processo. Esta modalidade de ensino emana uma concepção de aprendizado mais individualizado e o mediador do processo deve ter isto em mente, participando efetivamente das atividades propostas e disponibilizando orientações e feedbacks frequentes. Segundo Moura (2012):

> O mais importante em todas estas tecnologias emergentes é que são ferramentas complementares que ajudam o utilizador na aventura do saber e do conhecimento. Devemos evitar a tentação de usar a tecnologia pela tecnologia, porque saciado o momento de curiosidade e descoberta da ferramenta, se o conteúdo, a metodologia e a pedagogia não tornarem a atividade interessante e significativa para o aluno, de pouco adiantam os efeitos especiais. O essencial é que a tecnologia escolhida seja adequada aos conteúdos, ao público-alvo e às competências a serem trabalhadas. A aprendizagem efetiva é a que tem caráter significativo e um dos seus requisitos é que se apoie em conhecimentos prévios e destrezas dos alunos. (Moura, 2012, p.13)

Assim sendo, ao escolher trabalhar com o *m-learning,* este projeto teve como meta a construção da autonomia na aquisição do idioma e a ampliação de horas de estudo de inglês dos alunos participantes, a evolução das habilidades escritas e auditivas dos mesmos e o incremento de vocabulário do referido idioma.

Metodologia: como usar o *Google Classroom*, o *Youtube*, o *Questionário Google Forms* e a pesquisa-ação de *apps* para proporcionar no ambiente escolar o contato com o inglês em situações reais de uso?

Para a implementação do projeto, iniciou-se um trabalho em sala de aula no qual os alunos deveriam responder um questionário impresso a fim de conhecer os hábitos de uso da internet de cada aluno e identificar quais estudantes não possuíam acesso à internet. Foi explicado aos mesmos que a proposta de trabalho aconteceria durante o ano letivo, dividido em 3 etapas de execução para facilitar e conciliar a pontuação escolar.

Após o mapeamento dos alunos que não tinham acesso à internet, foi realizada uma solicitação junto a escola para que eles utilizassem o laboratório para a realização das atividades. Como em duas turmas apenas 5 alunos estavam nesta situação, o laboratório de informática comportou esta demanda. Eles deveriam, ao final da aula de inglês, executar as atividades semanais em 15 minutos, tempo suficiente para a realização das tarefas.

A plataforma para a elaboração das atividades escolhida foi o *Google Classroom,* no qual cada aluno foi cadastrado pelo *e-mail* informado no questionário anterior. Os alunos participantes foram divididos em duas turmas seguindo a formação das aulas presenciais para que eles fiquem confortáveis na realização das atividades, respeitando a afinidade dos estudantes.

Na primeira semana, os alunos encontraram como primeira atividade uma ambientação com a plataforma e suas ferramentas por meio de um vídeo do YouTube (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=aMD6J4V0v3s, acesso em abril de 2019) os estudantes pontuaram suas impressões iniciais do projeto. Como segunda atividade, dois vídeos foram postados com o intuito de apresentar para os alunos o gênero textual resenha (disponíveis em https://www.youtube.com/watch?v=mtvqZQodNkE e https://www.youtube.com/watch?v=zFzJwx_2xzY, acesso em abril de 2019) os estudantes tiveram que buscar na internet exemplos de resenha de algo que eles gostavam (app, filme, jogo, série, etc.) e postar o link para outro aluno comentar e interagir por meio da ferramenta comentários.

Já na segunda etapa do projeto os alunos leram uma resenha em inglês e responderam questões de interpretação elaboradas usando o Questionário *Google Forms*.

Nesta atividade foram atribuídos 2 pontos e tem como princípio a leitura rápida em busca de informação específica e proporciona o contato com o inglês em situação real de uso.

A quarta atividade trabalhou habilidades de *listening* e *writing,* orientando que os alunos assistissem ao filme *The Cure* (escolhido por tratar criticamente de um assunto polêmico envolvendo adolescentes, de forma a motivá-los a ver o filme) e produzissem uma resenha curta sobre este filme seguindo o exemplo da atividade anterior e as orientações.

Para finalizar a segunda etapa, cada aluno fez um levantamento de 4 aplicativos, sites ou jogos que contribuíssem para o aprendizado do inglês e compartilhou com a turma. Foi orientado que não utilizassem aplicativos já utilizados por outros estudantes a fim de construírem um portfólio de ferramentas variadas, e que comentassem a pesquisa dos colegas.

Para a última etapa, os alunos visitaram novamente a atividade anterior e em grupos de 5 integrantes produziram uma resenha escrita e um vídeo curto sobre dois aplicativos, ou sites ou jogos escolhidos anteriormente. Para a realização da resenha, de forma a orientá-los no trabalho a ser realizado, os estudantes responderam o seguinte roteiro:

Semana 1:	Entrega e elaboração dos bilhetes. Orientação para alunos enviarem e-mail
Semana 2:	Primeira atividade: Questionário online sobre motivação conhecendo o Google Classroom
Semana 3:	Atividade: Entendendo o que é uma resenha.
Semana 4:	Leitura de uma resenha de filme em inglês e atividade de interpretação de texto.
Semana 5:	Assistindo ao filme *The Cure*, em inglês, e realizando sua própria

resenha.

Semana 6: Levantamento de sites, jogos, aplicativos e demais recursos que a internet dispõe que podem ajudar os aprendizes a aprender inglês.

Semana 7: Trabalho em grupo no qual os alunos deverão escolher entre as ferramentas escolhidas e apresentadas, 2 recursos para a elaboração de resenhas em inglês e português.

Semana 8: Trabalho em grupo no qual os alunos devem elaborar um vídeo que explique a resenha elaborada.

- Tipo de ferramenta: jogo, site ou aplicativo;

Semana 9: Exposição do trabalho na feira anual de trabalhos da escola.

Semana: 10 Avaliação.

- Compatibilidade: iPhone, iPad, android;
- Categoria: Viagens, Estilo de vida etc;
- Preço;
- Descrição do grupo;
- Qual a função do app;
- Minha opinião do app;
- Onde baixar;
- Recomendações de uso, como aprender inglês com ele;
- Como foi a sua experiência em aprender inglês usando esta ferramenta;
- Pontos fortes e pontos fracos.

Para a realização desta atividade os alunos postaram a resenha escrita em inglês e em português no *Google Classroom* e elaboraram um vídeo para ser apresentado para

toda comunidade escolar em um evento anual de exposição de trabalhos da escola. O projeto seguiu o seguinte cronograma:

Resultados

A fim de aferir se os objetivos iniciais de motivar a autonomia na aprendizagem e aumentar o contato do aluno com o idioma estudado, bem como diagnosticar se os alunos ficaram mais motivados em aprender o inglês é que se faz necessário refletir sobre os resultados obtidos com o projeto.

Para isto, os alunos foram orientados a fazer uma reflexão do projeto e da trajetória deles durante a realização das atividades. Esta percepção dos alunos captadas por meio do questionário *Google Forms* possibilitou o levantamento de dados quantitativos e qualitativos do desenvolvimento do projeto que serão analisados adiante.

Procurou-se diagnosticar se os alunos ficaram mais motivados em aprender o idioma e desenvolveram um pouco de autonomia com o idioma. 8,7% dos alunos, que participaram da pesquisa, disseram que não estavam motivados em aprender inglês antes do projeto. Foi questionado se o projeto motivou de alguma forma o aprendizado de inglês e 91,3% confirmaram esta estimativa:

Dados sobre a autonomia em aprender um idioma foram levantados e observou-se que a maior parte dos estudantes consideram que são capazes de usar a internet e os aplicativos trabalhados pelo projeto para aprender inglês fora da sala de aula.

Além disso, observou-se que os alunos passaram a conhecer novas maneiras de aprender inglês com este projeto, e quando convidados a fazer uma reflexão dos pontos positivos do projeto, reafirmaram esta estimativa:

Aluno A: "Gostei da maneira que os aplicativos podem nos ajudar a aprender inglês em casa".

Aluno B: "A experiência em pesquisar e procurar plataformas de inglês na internet foi valiosa para aprender a falar o inglês e outras línguas".

Aluno C: "Aprender usar aplicativos que já gosto e outros que não sabia, não só para lazer e sim pra aprender também.

Sobre aumentar o contato do aluno com o idioma estudado por meio do projeto,

os aprendizes avaliaram que apresentaram algum progresso ao trabalhar com o gênero textual resenha na plataforma digital. Afirmaram também, que suas habilidades com o inglês melhoraram e que conseguiram expandir o vocabulário do referido idioma. Porém, um dado que chama atenção é que a maioria dos estudantes apontaram que conheciam parcialmente este gênero, o que corrobora para a tese de que os aprendizes expandiram o conhecimento linguístico.

Para analisar a aceitação deste projeto, os alunos expuseram algumas críticas ao trabalho e foram questionados se indicariam sua reaplicação em outras turmas. A aceitação do projeto foi bastante satisfatória.

Aluno D: "Não tenho o que reclamar, mas se fosse para mudar algo eu mudaria a frequência com que esses projetos acontecem quantas mais vezes melhor! "

Aluno E: "Como já disse não gostei da forma de postarmos as respostas das atividades, achei meio complicado. Tirando isso gostei de tudo"

Aluno F: "Podemos fazer com que todas as atividades avaliativas sejam feitas por aqui, e isso nos ajudaria a organizar nossas vidas na escola com a internet! "

Analisamos neste artigo que o projeto de ação desenvolvido se baseou na concepção de usar atividades de curta duração para incentivar que os alunos aproveitem alguns minutos disponíveis durante o dia para aprender. Ademais, constatou-se que a curta durabilidade de tempo no uso de aparatos eletrônicos não deixa de mobilizar complexos aspectos cognitivos e consegue, ao mesmo tempo, atender alunos que não possuem internet no celular. Desta forma o projeto desenvolvido é mais um meio para que o aluno retenha o conteúdo de sala de aula e propicia que ele coloque este conteúdo em prática a qualquer momento.

Considerações Finais

Este projeto tem como concepção o conceito de *Mobile learning,* seguindo assim a ideia de que o aprendiz deve aprender em qualquer lugar e a qualquer hora. Desta forma, não é necessário um ambiente formal de aprendizagem com computadores e internet (salvo os casos de alunos que não possuem acesso à internet).

Ao escolher implementar um projeto com concepções do *Mobile Learning* este, como dito anteriormente, não deve estar baseado apenas no uso da tecnologia em si, com o intuito de apenas "abrilhantar" as aulas e torná-las mais atrativas. Para isto, foi necessário traçar metas definidas a fim de atender as demandas de aprendizagem do estudante e as necessidades do professor. Desta forma, as atividades apresentadas podem proporcionar diferentes aplicações de acordo com o contexto de cada escola.

Retomando nossos objetivos iniciais, esperava-se que ao final do projeto os alunos tivessem aumentando o contato com o inglês, bem como ampliado o vocabulário e construído um pouco de autonomia na aprendizagem. Além disso, almejava-se que os alunos ficassem mais motivados em aprender o idioma e os resultados apresentados corroboram para estes objetivos.

Visto que a maioria dos alunos se sentiram motivados em aprender inglês, após as possibilidades apontadas de utilizar *apps,* bem como reconheceram que construíram autonomia na aprendizagem e relativamente expandiram o conhecimento linguístico por meio deste, é que se afirma que o projeto contribuiu para a tentativa da resolução dos problemas iniciais encontrados nas aulas de inglês da escola pesquisada. Conclui-se que o projeto proporcionou uma experiência positiva na tentativa de contribuir para a melhoria do ensino público atual, colaborando para a inserção digital de alunos que estavam longe do ambiente virtual. Além disso, o projeto de ensino almejou e efetivamente conseguiu inserir alunos, que estavam distantes do ambiente virtual, no ciberespaço, bem como motivar o aprendizado do idioma por meio de preferências dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. S et al. **Aprendizagem colaborativa apoiada por computador**. *RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 2, n. 1, outubro, 2004.

JOHNSON, L., Adams, S., Haywood, K.*T***he NMC Horizon Report.** Austin, Texas. The New Media Consortium. 2011.

LIMA, J. R.; CAPITÃO, Z. M. A.. **e-Learning e e-Conteúdos**. Lisboa. Centro Atlântico, 2003.

MOURA, A. **Mobile learning: Tendências tecnológicas emergentes.** ***Aprender na era digital: Jogos***

e Mobile-Learning, Universidade Portucalense p. 127-147, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/261483033_Mobile_Learning_tendencias_tecnologicas_emergentes. Acesso em: 6/05/2020.

NEIDENBACH, S. F. **O uso da gamificação como prática engajadora de funcionários em empresas varejistas**. Orientadora Profª. Drª. Vanessa Cepellos. 2019. 71 páginas.Tese de Doutorado em Gestão para a Competitividade. Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2019.

VALENTIM, H. D. **Para uma Compreensão do Mobile Learning. Reflexão sobre a utilidade das tecnologias móveis na aprendizagem informal e para a construção de ambientes pessoais de aprendizagem**. Orientadora Profª. Dr. Carlos Correia. 2009. 153 páginas. Tese de Doutorado em Gestão de Sistemas e-Learning . Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. 2009.

AULA DE PORTUGUÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL: REVELANDO SEGREDOS E CRIANDO HISTÓRIAS

CLASE DE PORTUGUÉS EN LA ESCUELA PRIMARIA: DESVELANDO SECRETOS Y CREANDO HISTORIAS

PORTUGUESE CLASS IN ELEMENTARY SCHOOL: REVEALING SECRETS AND CREATING STORIES

DOI 10.5281/zenodo.15277736

Hermínia Maria Martins Lima Silveira[1]
Rosane Cássia Santos e Campos[2]

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar ações de leitura literária e de escrita compartilhada de um audiobook, desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa, com turmas do Segundo Ciclo de Formação Humana, no Centro Pedagógico (CP), colégio de aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). As atividades foram iniciadas no quarto ano escolar, primeiro ano do Segundo Ciclo de Formação Humana, em 2020, durante a pandemia de COVID/19, e concluídas em 2022, com a gravação das histórias pelas crianças. A partir da obra "Até as princesas soltam pum" de Ilan Brenman (autor) e Ionit Zilberman (ilustrador), as crianças, assumiram o papel de detetives literários, analisando os elementos paratextuais da obra e produzindo hipóteses sobre o enredo da história. Os/as estudantes mostraram-se surpresas com a ideia de que as princesas não são apenas princesas, elas podem ser o que desejam e podem fazer coisas que até então só eram pensadas para "pessoas comuns". Depois da leitura e da roda de conversa sobre a obra, partiu-se para a fase de escrita coletiva do que chamaríamos de "O segredo secreto das princesas". Durante o processo, foi possível verificar o interesse das crianças em participar da realização das atividades na medida em que elas iam se percebendo autoras de textos. Compreendemos que este trabalho contribuiu e contribuirá de forma significativa para o desenvolvimento de aspectos como cooperatividade, reconhecimento de elementos de textualidade, de leitura de comando, de construção de narrativa e de reconhecimento dos seus elementos (tempo, espaço, enredo, personagens e narrador), e, claro, imaginação.

Palavras-chave: Letramento Literário; Aula de português; Educação Básica

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo presentar acciones de lectura literaria y escritura colaborativa de un audiolibro, desarrolladas en la disciplina Lengua Portuguesa, con clases del Segundo Ciclo de Formación Humana, en el Centro Pedagógico (CP), escuela perteneciente a la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Las actividades comenzaron en el cuarto año escolar, primer año del Segundo Ciclo de Formación Humana, en 2020, durante la pandemia de la COVID/19, y concluyeron en 2022, con los niños grabando los cuentos. Basada en la obra "Las princesas también se tiran pedos" de Ilan Brenman (autor) e Ionit Zilberman (ilustradora), los niños asumieron el papel de detectives literarios, analizando los elementos paratextuales de la obra y formulando hipótesis sobre la trama de la historia. Los estudiantes se sorprendieron con la idea de que las princesas no son solo princesas, pueden ser lo que quieran y pueden hacer cosas que hasta entonces solo estaban pensadas para la "gente común". Después de leer y discutir la obra, pasamos a la fase de escritura colaborativa de lo que llamaríamos "El secreto encubierto de las princesas". Durante el proceso se pudo constatar el interés de los niños por participar en las actividades, ya que comenzaron a verse como autores de textos. Entendemos que este trabajo ha contribuido y contribuirá significativamente al desarrollo de aspectos como la cooperatividad, el reconocimiento de elementos textuales, la lectura de comandos, la construcción narrativa y el reconocimiento de sus elementos (tiempo, espacio, trama, personajes y narrador), y, por supuesto, la imaginación.

[1] Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (Núcleo de Letras), hemartinslima@yahoo.com.br
[2] Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (Núcleo de Letras), rosanecampos19@gmail.com

PALABRAS CLAVE: Alfabetización literaria; clase de portugués; Educación Básica

ABSTRACT: This work aims to present actions of literary reading and shared writing of an audiobook, developed in the Portuguese Language discipline, with classes from the Second Cycle of Human development, at the Centro Pedagógico (CP), an application college at the Federal University of Minas Gerais. (UFMG). The activities began in the Fourth Grade the first year of the Second Cycle of Human Training, in 2020, during the COVID/19 pandemic, and concluded in 2022, with the children recording the stories. Based on the work "Até as princesas soltam pum" by Ilan Brenman (author) and Ionit Zilberman (illustrator), the children assumed the role of literary detectives, analyzing the paratextual elements of the work and producing hypotheses about the story's plot. The students were surprised by the idea that princesses are not just princesses, they can be whatever they want and can do things that until then were only thought of for "common people". After reading and discussing the work, we moved on to the collective writing phase of what we would call "O segredo secreto das princesas". During the process, it was possible to verify the children's interest in participating in the activities as they began to see themselves as authors of texts. We understand that this work has contributed and will contribute significantly to the development of aspects such as cooperativity, recognition of textual elements, command reading, narrative construction and recognition of its elements (time, space, plot, characters and narrator), and, of course, imagination.

KEYWORDS: Literary Literacy; Portuguese class; Basic Education

Introdução

> *Mamãe, o que é verbo? Aqui no livro diz que verbo é uma palavra que indica ação, estado ou fenômeno da natureza. Ah! Minas Gerais é um verbo! (fala de uma criança do 4° ano, 9 anos)*

A epígrafe de abertura deste artigo é de uma criança de 9 anos, que não é estudante do Centro Pedagógico e que, em um momento com a sua mãe, durante a realização de uma tarefa extraclasse, se depara com uma dúvida a partir da leitura do material didático indicado e utilizado pela sua escola para as aulas de Língua Portuguesa e adquirido pelas famílias[3]. Essa dúvida apresentada pela aluna, na época, do 4° ano do Ensino Fundamental, pode ser mais comum do que se imagina e poderia passar despercebida se quem a recebeu não fosse, ao mesmo tempo, professora de língua portuguesa e pesquisadora da sua própria prática pedagógica. Além disso, a intervenção construída para esse momento poderia se dá de diferentes formas, inclusive com um retorno de natureza pragmática no sentido de indicar a inadequação da resposta apresentada pela própria criança para a sua dúvida, tendo em vista que Minas Gerais não é um verbo.

No entanto, esse dizer se apresentou para nós como uma provocação, como um convite a refletir sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na Educação Básica,

[3] Não serão apresentados neste trabalho as características da escola à qual nos referimos, tendo em vista o interesse deste trabalho.

compreendendo a lógica do pensamento dessa criança que produz correlações semânticas, conceituais e geográficas para o entendimento da palavra *estado,* apresentada como um modo de categorizar o que é um verbo. Assim, no contexto de uma sala de aula, tendo em vista os diferentes eixos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa – leitura, produção de textos, oralidade e reflexão linguística -, e as habilidades e competências que se pretende desenvolver, há de se questionar o quão significativo é um ensino de língua que tem como foco a memorização de nomenclaturas, inclusive com classificações inconsistentes e descontextualizadas, para os anos iniciais do processo de escolarização.

Não é de interesse nosso colocar em xeque uma questão recorrente e já debatida por muitos estudiosos (Antunes (2009), Bagno (2007a, 2007b, 2019,) Possenti (1996) - entre outros) acerca de ensinar ou não a gramática na escola, um assunto complexo que é contornado pela concepção de língua e de gramática que orienta o ponto de vista a respeito desse tema. Mas vale dizer que se considera aqui a língua como um fenômeno social, de natureza ideológica. Nessa medida, esclarece-se, de saída, que a linguagem se apresenta como espaço de construção de sentido para as relações sociais e, portanto, como atividade constitutiva do sujeito (SILVEIRA, 2010).

Sob essa perspectiva, entendemos que as práticas de ensino de língua devem considerar a língua como identidade cultural de um povo, portanto, concebendo a linguagem como um fenômeno social, dialógico, polifônico e heterogêneo no qual se verifica um entrecruzamento de vozes, de valores sociais e ideológicos que se relacionam, se confrontam, conforme as relações estabelecidas entre os sujeitos na interação pertencente a um determinado contexto histórico.

Assim, neste texto, para além da discussão teórica, o nosso objetivo é contar sobre uma vivência em sala de aula no ensino de língua portuguesa, a fim de possibilitar reflexões acerca do fazer docente, tendo em vista os diferentes modos de construção da prática pedagógica, e sem perder de vista as perspectivas teóricas que nos orientam.

As ações de leitura e de escrita colaborativa desenvolvidas para a produção de um audibook pelas crianças a partir da leitura da obra "Até as princesas soltam pum" de Ilan Brenman (autor) e Ionit Zilberman (ilustrador) se deram em circunstâncias sociais bem específicas, pandemia de COVID-19, durante as aulas no período do Ensino Remoto Emergencial (ERE). As atividades foram organizadas e desenvolvidas com estudantes do

4° e 5° ano do Ensino Fundamental, momentos assíncronos, envio de atividades pela professora e pelos/as alunos/as, e momentos síncronos, ou seja, encontro das professoras com a turma, por meio da plataforma Moodle/CP/UFMG, ambiente virtual organizado pela escola para o ERE.

Vale dizer que, na época, havia nessas turmas uma estudante com transtorno do espectro autista e dois alunos com síndrome de down, com demandas diferentes em relação ao processo de alfabetização. Um dos alunos estava no início desse processo. Por conta dessas especificidades, foram produzidos materiais adaptados para que eles pudessem participar das atividades. Com a ajuda da família, essas crianças apresentavam oralmente, via gravação de áudio, suas ideias para a escrita das histórias. Esse contexto foi motivador para a produção do audiobook, considerando a possibilidade de incluir as crianças que ainda não leem.

Criando e recriando um mundo: ações de leitura e de produção de texto

Entendemos que a escola não se apresenta como a única instituição capaz de proporcionar práticas de leitura e de escrita. Dessa forma, é importante legitimarmos as experiências leitoras dos/as nossos/as estudantes e as considerarmos para a organização das nossas práticas pedagógicas, na tentativa de promover experiências significativas de leitura e de escrita no contexto escolar. Para Paulino (2010), resguardando as especificidades da literatura, "o letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela" (p.165).

A possibilidade de compartilhamento de experiências de leitura entre aluno/a e professor/a pode propiciar a construção de uma relação menos pedagógica do processo de letramento literário e permite ao/à estudante dar voz às suas vivências de leitor/a. É importante que o/a professor/a tenha um bom repertório de leitura, pois formar leitores/as está para além de indicar textos para leitura e produzir atividades de verificação de leitura.

Assim, faz-se necessário propor práticas escolares capazes de favorecer a formação de leitores/as de literatura, contribuindo para a promoção do prazer estético,

para a construção de efeitos de sentido e de modos de olhar o mundo a sua volta, para o desenvolvimento da autonomia no que se refere ao processo de escolha do que se deseja ler. Nesse sentido, compreende-se a leitura literária como "aquela que questiona a significação, que busca o sentido, que persegue o valor mutante e mutável da palavra, que é dirigida pelo estético, que despreza o literal e valoriza o subjacente, o implícito, que se surpreende com a originalidade e a força criativa, que identifica no texto a condição humana" (SOARES, 2009, p.22).

Em diálogo com Paulino e Cosson (2009), compreendemos o letramento literário como processo de apropriação e de produção de sentidos. E, assim, a leitura de texto literário se dá num movimento dialógico e intertextual, ela "nos oferece a liberdade de maneira tal que nenhum outro modo de ler poderia oferecer, por meio da experiência com a literatura obtemos palavras para dizer o mundo e um mundo a ser vivido" (COSSON, 2014a, p.50). Foi sob essa perspectiva que se pensou o trabalho com o texto literário com atividades de leitura e de produção de texto, ações pedagógicas sobre as quais discorreremos a seguir.

A proposta de produção coletiva do livro se deu a partir da obra "Até as princesas soltam pum" de Ilan Brenman (autor) e Ionit Zilberman (ilustrador). As crianças, ainda no quarto ano escolar, início das atividades, conheceram a história da garotinha Laura, e ficaram sabendo da existência de um livro secreto que guarda as histórias que aconteceram com as princesas, mas que não são contadas por aí. Saber da existência desse livro despertou a curiosidade das crianças e o interesse em escrever sobre esses segredos.

Para o trabalho de leitura e de estudo da obra, lançamos mão do modelo da sequência expandida (COSSON, 2014b) para o desenvolvimento das atividades, um modo de fazer docente que é construído e ajustado conforme as demandas que se apresentam durante todo o processo de letramento literário.

A motivação, primeira etapa do plano de ação, momento que antecede a leitura e a discussão sobre o enredo, teve o objetivo de iniciar a preparação de leitura da obra selecionada, a fim de proporcionar o interesse do/a aluno/a. Em um dos nossos encontros síncronos, uma vez por semana, denominado "roda virtual de contação de história", um espaço de leitura literária coletiva em que as crianças selecionavam uma história e faziam a contação para a turma, ouvimos uma história do livro "Que Saracotico!", de Syvia

Orthof. Nessa aula, conversamos sobre a seguinte afirmação dessa autora "só não existe o que não se inventa" e as crianças trouxeram elementos dos contos de fadas, da relação entre ficção e realidade e sobre a possibilidade de criação de outras histórias, revisitando as histórias conhecidas por eles/as.

Na segunda etapa do trabalho, a introdução, foi apresentado às crianças o livro "Até as princesas soltam pum". Nessa aula, foram utilizadas algumas estratégias de antecipação de leitura, de análise de elementos paratextuais (capa, contracapa, orelhas, prefácio) para uma primeira leitura de alguns aspectos do livro. A atividade assíncrona proposta, intitulada "Detetives Literários", elaborada no Formulário do Google, tinha o intuito de trabalhar a predição, importante operação de leitura que possibilita ao/à leitor/a produzir expectativas e hipóteses sobre o texto que será lido. Essa estratégia é capaz de contribuir para tornar a leitura mais eficiente, já que o/a leitor/a vai produzindo questionamentos sobre o texto que vão sendo confirmados ou refutados durante a leitura.

Aos/às estudantes foi apresentada a seguinte instrução para a realização da atividade: "*Você vai precisar assumir o papel de detetive. Você já brincou de detetive? Já fez alguma investigação? Para você, quais são as principais características de um bom detetive? Agora, você será um detetive literário! Então, prepare-se para investigar e descobrir o que aconteceu na história narrada no livro 'Até as princesas soltam pum'. Quem são as personagens dessa história? Onde aconteceram os fatos narrados? Leia com atenção as pistas apresentadas aqui, responda às questões e descubra tudo (ou quase tudo) sobre o livro.*". As crianças foram convidadas a observarem e analisarem a capa e a contracapa do livro, respondendo algumas perguntas que orientaram o olhar delas para os elementos verbais e não verbais presentes: "*Quem aparece na imagem da capa? Uma princesa? A melhor amiga da princesa? Uma menina que gosta de ler contos de fadas? O que você observou na capa que te levou a sua resposta? Justifique*".

Outras perguntas de análise dos elementos paratextuais foram apresentadas nessa etapa. Além dessas questões, algumas ilustrações do livro foram apresentadas aos/às estudantes para que eles/as pudessem produzir hipóteses sobre o desenrolar da história. A última questão da atividade "Detetives Literários" foi: "*Muito bem! Você chegou ao fim da primeira parte dessa atividade e já tem muitas pistas sobre a história que*

irá ouvir. Agora, prepare-se para prestar atenção na história contada e me diga se você foi um bom detetive!".

Na terceira etapa, leitura da obra, as crianças conheceram a história a partir da leitura do texto pelas professoras durante o momento síncrono. Elas também tiveram acesso ao canal oficial da editora Brinque-Book de contação de história "Brinque-Book conta histórias" e ouviram a história do livro "Até as princesas soltam pum" em https://www.youtube.com/watch?v=MyS7MrKRD0w., tendo em vista o contexto do ERE e o fechamento das bibliotecas.

Após ouvir a história, criou-se uma atividade de verificação de leitura e os/as estudantes responderam a algumas perguntas sobre o enredo (espaço, características dos personagens, problemas enfrentados) e comentaram as diferenças e as semelhanças entre a história imaginada por eles/as, a partir das pistas observadas na atividade de predição da leitura, e a história do livro. Para Cosson (2014b, p. 94),

> O aprofundamento que se busca realizar deve resultar em um saber coletivo que une a turma em um mesmo horizonte de leitura. É esse compartilhamento de leitura sem a imposição de uma sobre a outra, antes com a certeza de que a diversidade delas é necessária para o crescimento de todos os alunos, que constrói uma comunidade de leitores. É o reconhecimento de que uma obra literária não se esgota, antes se amplia e se renova pelas várias abordagens que suscita, que identifica o leitor literário.

A roda de conversa sobre a obra "Até as princesas soltam pum" se deu em um momento síncrono com as professoras que, já com as respostas dos estudantes em mãos, conduziram a conversa na tentativa de que todos/as os/as estudantes participassem desse momento. Nesse encontro, muitas crianças questionaram quais outras histórias poderiam estar escritas na obra, "O livro secreto das princesas" lida pelo pai da Laura, personagem principal do livro. A partir das hipóteses das crianças, foram surgindo algumas ideias e também o interesse em produzir um livro coletivo da turma para transformar essas ideias em histórias. Esse foi, então, o elemento disparador da produção do livro.

Uma tarefa para registro e sistematização das ideias apresentadas pelas crianças foi elaborada e postada na plataforma. Nessa atividade, as professoras escreveram um texto sugerindo o que poderia ter acontecido com a menina Laura na escola depois de

conhecer alguns segredos das princesas e de ter prometido ao seu pai não os contar a ninguém. O comando da atividade foi no sentido de os/as estudantes imaginarem quais segredos Laura teria encontrado no livro. Algumas perguntas foram produzidas para nortearem a escrita: "*O que será que Laura encontrou no livro secreto? 2) Quais foram os capítulos lidos por Laura? 3) Os segredos lidos por Laura eram de quais princesas? 4) Quais eram esses segredos? 5) Como Laura se sentiu depois de ler o livro secreto? 6) Laura irá contar sobre o livro para algum colega da escola? Por quê?*".

A partir das respostas dos/as estudantes, fez-se um agrupamento dos temas apresentados e esse material foi apresentado às crianças já em na forma de um possível sumário do livro com 13 capítulos. Em seguida, organizou-se uma atividade em que as crianças foram convidadas a assumirem o papel de ilustradoras da obra, imaginando o que estaria escrito em cada capítulo e representando em forma de desenho. Nesse momento do trabalho, discutiu-se o papel das ilustrações nos livros, e as crianças comentaram a relação delas com as imagens e o que chama mais atenção delas durante a leitura. Os/as estudantes escolheram qual(is) capítulo(s) gostariam de ilustrar, fizeram os desenhos e compartilharam com a turma por meio da postagem na plataforma moodle.

Os desenhos foram organizados em capítulos, seguidos de algumas perguntas, e apresentados aos/às alunos/as em formato de vídeo, conforme as ilustrações 1 e 2. Para todos os capítulos foram produzidas atividades em que os/as estudantes recebiam orientações de planejamento das ideias para a história que se pretendia contar.

Figura 1 - Vídeo dos desenhos do capítulo "Jasmine e o tapete com motor de gases". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uciZ3VJxAqk

Figura 2 - Vídeo dos desenhos do capítulo 4 "Segredos noturnos das princesas". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=noHDV6gHARc

As professoras e a monitora[4] envolvidas no processo fizeram o papel de escribas e escreviam os textos a partir das ideias apresentadas pelos/as estudantes. A primeira versão de cada capítulo era apresentada aos/às estudantes de modo que eles/as pudessem verificar se suas ideias, em alguma medida, estavam presentes no texto escrito e, ainda, apresentar novas contribuições, conforme figuras 3 e 4.

Figura 3 - vídeo da primeira versão do capítulo 1 apresentada aos alunos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AwYEpQNwVIw

Figura 4 - vídeo da primeira versão do capítulo 2 apresentada aos alunos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fLC5ARil99o

A apresentação das versões dos capítulos envolveu os/as estudantes em discussões coletivas e contribuiu para o compartilhamento das sensações vivenciadas por cada um em relação ao texto e às ideias apresentadas por eles/as, reforçando sempre o lugar de autores/as ocupado pelos/as alunos/as no processo de escrita coletiva. Vale dizer que reforçamos com as crianças que nem todas as ideias propostas estariam no texto e que elas também poderiam aparecer registradas de diferentes formas, já que o trabalho coletivo exige escolhas e a produção do texto precisa considerar uma lógica de organização para produção de sentido.

Assim, a verossimilhança foi um dos aspectos trabalhados durante as discussões coletivas sobre o encadeamento das ideias, os rumos da história. Para tanto, os/as alunos/as eram constantemente questionados/as em relação à ideia central do texto e ao sentido produzido pelas escolhas dos acontecimentos e das situações que eles/as iam apresentando ao longo do processo de construção do texto. Para nós, era muito

[4] Débora Reis Ferreira, graduanda em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais, monitora do Programa de Imersão Docente (PID/CP) nos anos de 2020 e 2021. O PID tem o objetivo de promover a formação inicial de professores, oportunizando o contato de graduandos de vários cursos da UFMG com estudantes do ensino fundamental e a vivência de práticas escolares em diferentes tempos e espaços.

importante que os/as estudantes refletissem sobre a lógica textual, sobre os efeitos dos elementos linguísticos constitutivos da materialidade do texto.

Foram produzidos 5 capítulos do livro "Os segredos secretos das princesas", a saber: 1) O laboratório secreto das princesas; 2) Jasmine e o tapete movido a gases; 3) Os segredos secretíssimos de belezas das princesas; 4) Segredos Noturnos das princesas; 5) Comemorações desastrosas vividas pelas princesas. No capítulo 3, por exemplo, narrou-se sobre a maquiagem à prova d'água da Ariel, sobre a verdade da cabeleira da Rapunzel, falou-se também sobre os cuidados da Cinderela com os seus pés e sobre os problemas capilares de algumas princesas.

A título de ilustração, selecionamos apenas alguns dos materiais que fazem parte do acervo e todo o processo de produção do audiobook. Essa obra está em processo de finalização da edição e ficará disponível no site INCLUSIVE[5], plataforma que se apresentará como espaço de compartilhamento dos materiais e das estratégias didático-pedagógicas interdisciplinares[6] desenvolvidas com estudantes do 2º Ciclo de Formação Humana do Centro Pedagógico. A produção dos áudios com a narração das histórias produzidas pelos/as estudantes se deu já no retorno para o ensino presencial, momento em que foi possível encontrar com as crianças.

Figura 5 - Capa do audiobook. Disponível em: https://projetopipacp.wixsite.com/inclusive

Figura 6- Imagem da plataforma Moodle/CP/UFMG. Aba de Língua Portuguesa

[5] Site em processo de construção: https://projetopipacp.wixsite.com/inclusive

[6] A criação desse espaço é uma das ações do projeto "A interdisciplinaridade no processo de inclusão escolar: trabalho colaborativo entre professoras do 2º Ciclo, na produção e análise de material para estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE) e com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)", inscrito no Programa de Apoio à Inclusão e Promoção à Acessibilidade (PIPA/UFMG).

Durante o processo, tivemos um encontro virtual com o Ilan Brenman e as crianças ficaram muito empolgadas e curiosas para saber como é o processo de criação desse autor, além disso, elas contaram para Ilan sobre a nossa produção coletiva, se apropriando do papel de autor/a de um livro.

Ao final da produção das histórias, os/as estudantes foram convidados/as a participar de um fórum para contar em áudio ou por escrito, compartilhando com toda a turma e as professoras, como foi a experiência - as sensações e sentimentos- de escrita compartilhada das histórias que compõem o livro "Os segredos secretos das princesas". Importante registrar que algumas famílias fizeram questão de registrar como elas estavam vivendo essas experiências com os/as seus/suas filhos/as.

Considerações finais

Este trabalho propôs momentos para que se refletisse sobre o que é, de fato, ensinar português. É de total relevância apresentar ações que vão ao encontro de processos que consideram práticas de língua portuguesa para além de uma visão tradicionalista e, por que não dizer burocrática e insensível, que leva em conta o decorar de listas e mais listas como sendo algo produtivo e resultado da concretização da aprendizagem. Muitos de nós estamos absorvidos/as por teorias gramaticais, por regras que nada dizem, que não fazem sentido, porque a regra é vista pela regra. Descontextualizar o ensino de português tira das aulas a oportunidade de termos estudantes criativos/as no uso da língua. Sempre devemos considerar que a língua é viva, portanto, é livre em seus movimentos de existência, leves e de fácil compreensão quando não está associada ao aprendizado pelo poder do conhecimento que possam expressar.

Nesse sentido, construção dos capítulos e de ilustrações para essas histórias (em 2020 e 2021) proporcionou a todos nós um constante encontro de ideias e de ricas possibilidades, o que transformou relatos de tristeza e de dor em momentos de produção fecunda, fértil e perfeitamente deliciosa. Delicioso como o sorriso das crianças ou como o olhar curioso e ansioso por escrever e ler qual seria o próximo passo. A nossa produção é o resultado de mãos unidas e de cabeças que pensam de maneira diferente, mas que contribuem para a produção do coletivo.

Publicizar um trabalho coletivo, colaborativo e tão sensível é fundamental para que possamos refletir sobre a nossa prática docente, compreendendo a pluralidade de uma sala de aula, um espaço de encontro de olhares, de vivências e de criações. Portanto, um lugar que seja capaz de propagar a alegria e a pureza das crianças que têm um mundo mágico na palma das mãos e que, mesmo que estejam sendo levadas ao mundo "real" por ações e palavras adultas, saberão que a criança que vive em cada uma delas estará lá dentro, no fundinho do coração...para sempre criando e recriando!!

Assim, aprender sobre a nossa língua inclui um saber ler e ressignificar por meio de in(re)ferências leves e intensas. Esse é o nosso papel: promover discussões, facilitar o aprendizado, mediar o conhecimento, orientar e apoiar os/as nossos/as estudantes, promovendo liderança baseada na argumentação relevante, precisa, coesa e muito consciente do que se deseja. Aí sim, fará sentido para as crianças entenderem que "Minas é um verbo, um estado, um fenômeno e uma ação" porque Ser Minas é verbalizar tudo aquilo que melhor nos representa.

REFERÊNCIAS

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

BRENMAN, I. **Até as princesas soltam pum**. Ilustrações de Ionit Zilberman São Paulo: Brinque-Book, 2008.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49ª. ed. São Paulo: Loyola, 2007a. 186 p. ISBN: 85-15-01889-6.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007b.

BAGNO, M. **Objeto língua**. São Paulo: Parábola, 2019.

COSSON, R. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014ª.

COSSON, R. **Letramento literário teoria e prática**. 2.ed. 3º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014b.

ORTHOF, S; **Que saracotico**! 2.ed. São Paulo: Ática, 2015.

PAULINO, G; COSSON, R. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, Tânia M.K.; ZILBERMAN, Regina (orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, G.. **Das leituras ao letramento literário**. (1979-1999). Organizado por Cristina Rosa. Belo Horizonte; Pelotas: FaE/UFMG; UFPEL, 2010.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP. Mercado de Letra: Associação de leitura do Brasil, 1996.

SILVEIRA, H. M.M.L. **A construção da identidade do professor de língua portuguesa na rede de atividade do cotidiano escolar**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SOARES, M. O jogo das escolhas. In: MACHADO, M. Z. V.; PAIVA, A.; MARTINS, A. A.; PAULINO, G. (orgs.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2009. (Coleção Literatura e Educação).

GESTÃO ESCOLAR: UM DIÁLOGO EM ABERTO

GESTIÓN ESCOLAR: UN DIÁLOGO ABIERTO

SCHOOL MANAGEMENT: AN OPEN DIALOGUE

DOI 10.5281/zenodo.15277746

Tânia Aretuza Ambrizi Gebara[1]
Evaldo Balbino[2]

RESUMO:
Quando falamos de gestão escolar como "diálogo em aberto", estamos entrando numa abordagem mais horizontal, democrática e centrada na escuta ativa dentro da escola. Isso é especialmente importante (e desafiador) em escolas com estrutura organizacional complexa, onde há muitos atores, setores e níveis de tomada de decisão. O diálogo em aberto numa gestão escolar baseia-se na postura gestora que não se fecha em si mesma, em reuniões entre diretores e coordenadores apenas. Essa abertura ocorre quando abrimos espaços reais de fala e escuta, processos esses em que professores, alunos, famílias, funcionários e comunidade externa têm voz ativa — e mais do que isso, têm influência real nas decisões da escola.

Palavras-chave: diálogo aberto, gestão democrática, gestão escolar.

RESUMEN:
Cuando hablamos de la gestión escolar como "diálogo abierto", estamos entrando en un enfoque más horizontal, democrático y centrado en la escucha activa dentro de la escuela. Esto es especialmente importante (y desafiante) en escuelas con estructuras organizacionales complejas, donde hay muchos actores, sectores y niveles de toma de decisiones. El diálogo abierto en la gestión escolar se basa en una postura de gestión no cerrada en sí misma, en reuniones únicamente entre directores y coordinadores. Esta apertura se produce cuando abrimos espacios reales de palabra y escucha, procesos en los que docentes, estudiantes, familias, trabajadores y comunidad externa tienen voz activa —y más que eso, influencia real en las decisiones de la escuela—.

PALABRAS CLAVE: *diálogo abierto, gestión democrática, gestión escolar.*

ABSTRACT:
When we talk about school management as "open dialogue," we are adopting a more horizontal, democratic approach focused on active listening within the school. This is especially important (and challenging) in schools with complex organizational structures, where there are many stakeholders, sectors, and levels of decision-making. Open dialogue in school management is based on a management stance that is not confined to meetings between principals and coordinators alone. This openness occurs when we create real spaces for speaking and listening, processes in which teachers, students, families, staff, and the external community have an active voice — and more than that, they have real influence on the school's decisions.

KEYWORDS: *open dialogue, democratic management, school management.*

[1] Doutora, Professora, Centro Pedagógico da UFMG – (CP-UFMG), E-mail: tgebara@ufmg.br
[2] Doutor, Professor, Centro Pedagógico da UFMG – (CP-UFMG), E-mail: evaldobalbino@ufmg.br

1. Apontamentos iniciais

As políticas formuladas pelo Estado e seus órgãos legislativos e executivos se concretizam no interior das escolas, sejam elas municipais, estaduais ou federais. A qualidade da educação pública envolve diferentes aspectos, Entre eles podemos citar os aspectos gerais das políticas educacionais e mais especificamente as dimensões ligadas à gestão escolar.

Os processos de implementação das políticas educacionais em âmbito nacional e/ou local estão intrinsecamente conectados aos processos de gestão para o desenvolvimento das atividades de cada escola. E o modelo de gestão adotado em ambiente micro depende do nível de participação da comunidade escolar na implementação das políticas educacionais.

Cabe destacar que, historicamente, houve um conjunto de alterações de paradigmas atrelados ao campo da administração escolar e da gestão escolar. De maneira breve, pode-se ressaltar que no final dos anos de 1980 tivemos forte influência dos paradigmas da administração empresarial que foram transpostos para o campo da educação. Nos anos de 1990, deram-se novas configurações e mudanças ocorridas a partir de concepções, dilemas e tensões que impactaram o campo educacional a partir de uma lógica de mercado. Nessa perspectiva, a escola passou a ser vista como um "negócio" que precisava mostrar resultados satisfatórios para compensar o investimento do Estado, seguindo-se uma lógica semelhante ao mercado.

Neste período (anos de 1990), a gestão da qualidade total se ancorava na necessidade do envolvimento de todos. A missão da escola era tensionada, priorizava-se a preparação do estudante para o mercado de trabalho e para a elaboração de planos e metas. Neste período, entre outras habilidades, o que marcava o bom gestor era a capacidade de conduzir os trabalhos da escola evitando desperdício (Gentili e Silva, 1995).

Os organismos internacionais também exerceram impacto sobre as transformações educacionais ocorridas principalmente nos países periféricos. Notou-se forte presença de

agências como: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), o Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina (PREAL) e os órgãos internacionais de financiamento, a saber: Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

No Brasil, as políticas educacionais orientadas pelas premissas de modernização do Estado também seguiram orientações do Consenso de Washington que, em 1995, aprovou o Plano Diretor da Reforma da Administração Pública e do Aparelho de Estado (PDRAE) cujo objetivo era redefinir as ações nas áreas de economia e políticas sociais. A consequência destes movimentos foi o fortalecimento da compreensão de alguns segmentos, como a de que a educação é um serviço que não é de responsabilidade única do Estado, mas a de que a sua oferta envolve a participação de todos.

No cenário descrito acima, a gestão escolar ganhou importância inclusive no campo acadêmico, onde podemos destacar trabalhos como os de Paro (1998) e Félix (1989), que problematizaram os cenários nacionais e internacionais à época. É importante lembrar que vários acontecimentos em âmbito internacional impactaram a produção em termos de pesquisa, como por exemplo a Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em 1990, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo BM, UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A Conferência Mundial teve como foco atender às necessidades básicas de aprendizagem. Os países signatários (Brasil, Bangladesch, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), que possuíam os maiores índices de analfabetismo do mundo, foram impulsionados a elaborar políticas educacionais que assegurassem a educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos.

A partir dos debates e compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1993, houve a assinatura da Declaração de Nova Delhi em que o Brasil era um dos países signatários. No contexto brasileiro, isso significou que o país foi pressionado a cumprir as diretrizes pactuadas internacionalmente. As universidades tiveram papel central nos debates realizados.

Os trabalhos de Paro (2001), Oliveira (2007), Cabral Neto e Castro (2005 e 2007) auxiliam na compreensão deste contexto e nas reflexões sobre os impactos referentes às formas de conceber os dilemas da gestão escolar no Brasil. A gestão democrática como exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96) para o funcionamento das escolas públicas, as eleições de diretores de escolas, a gestão escolar e a qualidade do ensino a partir da participação das famílias, a municipalização do ensino, os processos de planejamento e financiamento – tudo isso são alguns dos temas que ganham ainda mais força nos debates educacionais.

No bojo do cenário nacional e internacional de fortes tensões se situam os colégios de aplicação federais brasileiros (CAPs). O foco do presente artigo, em edição de comemoração dos 70 anos de existência do Centro Pedagógico da UFMG (CP/UFMG), é a gestão escolar nessa escola, um dos colégios que integra a Rede Nacional de Colégios de Aplicação do Brasil.

Atualmente, existem 24 CAps no território nacional, de acordo com a Portaria nº 694, de 23 de setembro de 2022. São eles: Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA); Núcleo de Educação da Infância (Nei) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Colégio de Aplicação (Codap) da Universidade Federal de Sergipe (UFS); Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Colégio Universitário (Coluni) da Universidade Federal de Viçosa (UFV); Escola de Educação Básica (Eseba) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) da Universidade Federal de Goiás (UFG); Centro Pedagógico (CP) da Unidade Especial de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Colégio Universitário (Colun) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (UFRR); Colégio Universitário da Universidade Federal Fluminense (UFF);

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (UFAC); Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Colégio de Aplicação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Centro de Educação Infantil CRIARTE da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Colégio de Aplicação Telma Vitória (CApTV) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Colégio de Aplicação Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal de Lavras (UFLA); Unidade Universitária Federal de Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento da Criança da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Os CAps apresentam distribuição geográfica desigual, tendo apenas uma unidade na região Centro-Oeste; três na região Norte; quatro na região Sul; oito na região Nordeste; e oito na região Sudeste.

Figura 1 – Mapa que retrata a divisão geográfica dos Colégios de Aplicação

Vinculadas às universidades federais, estas escolas surgem em diferentes momentos históricos, mas congregam o intuito comum de proporcionar experimentação e inovações pedagógicas, contribuindo para a formação docente e com um ensino de qualidade para os discentes.

No caso do Centro Pedagógico da UFMG, foco deste artigo, discorreremos no próximo item um pouco do histórico da escola que, em 2024, comemorou seus 70 anos de existência; e ainda traremos um breve diálogo sobre algumas das especificidades da gestão escolar em um CAp situado em âmbito federal.

2. O Centro Pedagógico da UFMG

O Centro Pedagógico da Unidade Especial de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/EBAP/UFMG) teve sua origem no antigo Ginásio de Aplicação, fundado em 1954. O Decreto-lei n. 9.053, de 1946, obrigou as Faculdades de Filosofia das Universidades Federais a manterem uma escola destinada à prática docente dos alunos matriculados em seus cursos de Didática.[3] Em seu início, o Colégio de Aplicação da UMG (Universidade de Minas Gerais – depois federalizada) funcionou como um local para estágio de observação de aulas dos licenciandos de Didática. Em 1958, o Ginásio de Aplicação transformou-se em Colégio de Aplicação, atendendo-se à crescente política de valorização da educação.

Em 1972, o Centro Pedagógico foi transferido para o campus da Pampulha, localizado na Avenida Antônio Carlos, em Belo Horizonte. Além de Colégio Técnico, que oferecia cursos de aperfeiçoamento profissional de nível médio, a UFMG passou também a ofertar, paralelamente, o ensino de 1º Grau no Centro Pedagógico. Em 1986, o Conselho Universitário da UFMG criou o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos com a finalidade de formar funcionários da Universidade. Posteriormente, foi expandido o

[3] Entre 1948 – data da criação do primeiro ginásio na Faculdade Nacional de Filosofia – e 1965, foram criados outros ginásios de aplicação em oito universidades. Progressivamente, esses ginásios transformaram-se em Colégios de Aplicação.

atendimento desse projeto para a comunidade externa à universidade. O segundo segmento (PROEF II), equivalente ao período do 5° ao 8° anos do Ensino Fundamental, foi e continua sendo desenvolvido no Centro Pedagógico. Atualmente, e desde 2016, o segmento da EJA correspondente ao Ensino Médio também se oferta na escola.

Uma ação importante realizada pelo CP no tocante à garantia e ao exercício do direito à Educação e regimentada pela UFMG foi a extinção da reserva de vagas dos alunos para servidores da Universidade.[4] A partir do ano letivo de 1993, a escola passou a adotar o sistema de entrada de alunos por meio do sorteio para ingresso ao primeiro ano do Ensino Fundamental. Atualmente, as vagas remanescentes são concursadas no 4° e 7° anos, também por meio de sorteio público. Esta alteração sustenta-se no princípio de que uma escola pública de Ensino Fundamental, em especial pertencente a uma universidade federal, deve também ser um lugar receptivo à diversidade social. Desde então, o ingresso a partir de um critério igualitário – o sorteio – permitiu uma inversão do olhar[5]. O Centro Pedagógico, assim, assumiu o desafio de se abrir à diversidade social e estruturar suas intervenções pedagógicas a partir dela e em permanente diálogo com ela.

Em 1997, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), a Escola de 1° Grau recebeu uma nova denominação: "Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG". Em 2007, o CP passou a integrar, juntamente com o Colégio Técnico (COLTEC) e o Teatro Universitário (TU), a Unidade Especial de Educação Básica e Profissional da UFMG, unidade especial cujo regimento foi aprovado pelo Conselho Universitário da UFMG pela Resolução N.° 05/2007, de 03 de maio de 2007.

Atualmente o Centro Pedagógico (CP) é um colégio com atendimento em tempo integral, que mantém o ensino fundamental de 1° ao 9° ano escolar (organizado em três Ciclos de Formação Humana), adota o sorteio público como forma de ingresso desde 1996 (evitando mecanismos de seletividade que favoreçam quaisquer grupos sociais). O colégio

[4] A mudança aconteceu devido à Resolução n° 01/90, editada pela então Diretora da Escola de 1° Grau da UFMG, Professora Amélia Pereira Batista Porto e aprovada pelo Conselho Pedagógico e Administrativo (CPA).

[5] Até 1992, as crianças que não se enquadravam na reserva das vagas eram selecionadas antecipadamente, por meio de um teste.

reserva 5% de suas vagas para o ingresso de estudantes com deficiência (50 vagas para o primeiro ano escolar do ensino fundamental, sendo 47 vagas para a livre concorrência e 3 vagas para crianças com deficiência). Buscando cumprir sua função de acolher a todos a partir de suas características individuais, e procurando disponibilizar suportes para o bom curso do processo de ensino-aprendizagem, a equipe do colégio tem sido desafiada, juntamente com seus parceiros, a pensar em um conjunto de estratégias e ações para a efetivação de uma política de escola inclusiva. Além de socializar o conhecimento produzido em formato de pesquisas e projetos de extensão universitária em andamento.

No que se refere às especificidades do CAp/UFMG, é importante lembrar a relação do Centro Pedagógico com a constituição da Unidade Especial de Educação Básica e Profissional da UFMG. Em 2003, o Conselho Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais, por meio da Resolução Nº. 09/2003 de 04 de dezembro, aprovou a criação do Colegiado Especial da Educação Básica e Profissional da UFMG com a finalidade de propor a organização acadêmica dos cursos de Educação Básica e profissional na UFMG.

O Regimento da Unidade Especial de Educação Básica e Profissional da UFMG – uma unidade especial constituída pelo Centro Pedagógico, Colégio Técnico, Teatro Universitário e Núcleo de Ciências Agrárias de Montes Claros/MG – foi aprovado em primeira instância no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) em junho de 2006.

Em maio de 2007, o Conselho Universitário aprovou o Regimento Interno da Unidade Especial de Educação Básica e Profissional da UFMG[6]. A Resolução 05/2007 cria a Unidade Especial de Educação Básica e Profissional da UFMG, sendo constituída ESTA pelo Centro Pedagógico, pelo Colégio Técnico e o Teatro Universitário. Em 2023 e em 2024, o Conselho Universitário da UFMG revê duas vezes o regimento da EBAP e realiza alterações no texto inicial.

Hoje o Centro Pedagógico é uma escola da Unidade Especial de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais, sendo responsável pela oferta do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), em tempo integral. Além da Educação de Jovens e Adultos em formato de extensão, ainda oferta cursos de especialização, em parceria estabelecidas com o poder público e demais interessados da comunidade externa, cumprindo seu papel de colaborar com a formação docente também no campo da pós-

[6] Art. 37 do Estatuto da UFMG. Conforme Resolução 05/2007.

graduação *lato sensu*. Muitos professores da escola também atuam em diferentes programas de pós-graduação *stricto sensu*.

O Centro Pedagógico, além da oferta do ensino fundamental, realiza pesquisas sobre a formação docente e, principalmente, desenvolve projetos de formação inicial e continuada para professores acolhendo alunos das mais diferentes licenciaturas da UFMG. Os graduandos dos cursos de licenciaturas atuam como: bolsistas de pesquisa e extensão, monitores em formação inicial e continuada dos programas Imersão Docente, Monitoria da Graduação, Programa de extensão Museu Ponto, e ainda como monitores e estudantes do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (PROEF).

Ainda no escopo das especificidades do CP/UFMG, o sorteio público como via democrática para o ingresso ganha destaque. Analisando as formas de ingresso de estudantes nos colégios de aplicação do Brasil, nota-se que os CAps gozam de autonomia, dispondo de liberdade para a escolha coletiva das formas de ingresso dos estudantes. Atualmente, dos 24 CAps no Brasil, 22 optaram pelo ingresso a partir de sorteio público, enquanto 2 optaram por processo seletivo (GRÁFICO 1).

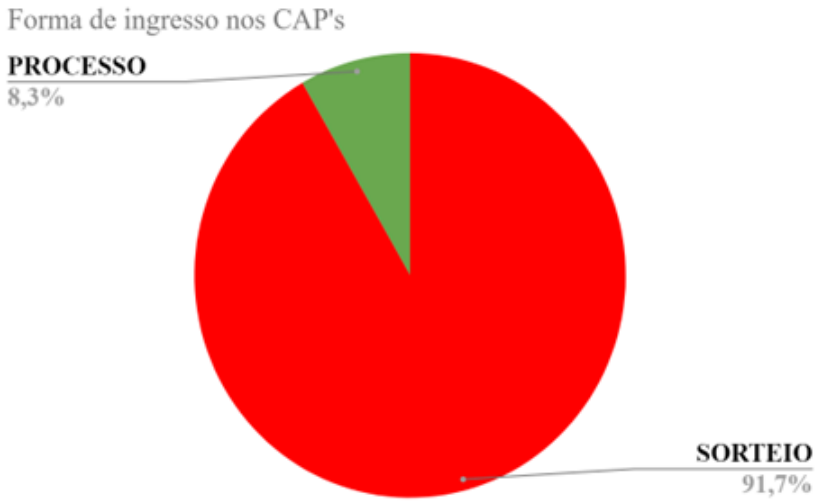


Gráfico 1 – Sorteio público e processo seletivo nos Colégios de Aplicação

No caso específico do CP/UFMG, o colégio adota como forma de ingresso de seus estudantes o sorteio de vagas. O acesso à vaga no CP não gera qualquer direito à vaga para

o Colégio Técnico da UFMG. O sorteio ocorre da seguinte maneira: sorteio para ingresso no 1º ano escolar, de acordo com edital em vigor expedido a cada ano letivo, sempre publicizado com antecedência na página da escola e com ampla divulgação à comunidade externa. Além disso, disponibilizam-se eventualmente editais para vagas remanescentes, ou seja, trata-se de editais que só são lançados mediante a existência destas vagas, que são destinadas aos 4ºs e 7ºs anos. Fruto de evasão ou transferência, estas são vagas preenchidas apenas no início de cada ciclo de formação humana, garantindo-se um tempo de maior qualidade para a consolidação das ações pedagógicas.

São objetivos do Centro Pedagógico: Ministrar o Ensino Fundamental, tendo-o como base investigativa para a produção de conhecimento, de ensino e de pesquisa; Constituir-se como campo de reflexão e de investigação sobre a prática pedagógica; Constituir-se como espaço de novas experimentações pedagógicas, que subsidiem avanços e reflexões sobre a prática educativa; Ser um campo de experimentação para a formação de professores, inicial e continuada. No tocante à finalidade da escola, ela pode ser entendida como um "enunciado de princípio que indica a orientação geral da filosofia, das concepções e dos valores de um conjunto de pessoas, de recursos e de atividades" (Legendre, 1993, p. 612). Ou seja, é fundamental descrever as finalidades, pois a partir delas se estabelecem os fundamentos sobre os quais serão construídos os currículos e as práticas escolares. Ressaltamos que as finalidades não são rígidas e estanques, mas podem ser flexibilizadas, de acordo com o momento histórico da instituição, que passa por constantes mudanças (Lenoir *et. al.*, 2016). A primeira finalidade de um sistema de educação é formar seres humanos emancipados, iguais, livres, garantindo-lhes o exercício de práticas democráticas. Essa finalidade coaduna-se com a nossa atuação como escola de ensino fundamental.

De acordo com a portaria n. 959, de 27 de setembro de 2013,

> consideram-se colégios de aplicação, as unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente (Brasil, 2013, grifos nossos).

Desenvolver inovações pedagógicas e fomentar a formação docente são os dois grandes eixos de trabalho do CP/UFMG, que investe cotidianamente, nas suas ações, em práticas de ensino inovadoras e na formação docente contínua, através de estágios e programas de monitorias. A portaria também estipula como diretrizes para um colégio de aplicação: i - oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento; ii - realização de atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro; iii - integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da universidade; e iv - ser o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela universidade, articulada com a participação institucional no programa de incentivo à docência - PIBID e nos demais programas de apoio à formação de docentes. (BRASIL, 2013).

Para além das finalidades listadas na portaria que regimenta a nossa atividade, a comunidade escolar do Centro Pedagógico adota outras finalidades educativas. Uma delas é a de despertar em nossos estudantes as suas potencialidades, os seus desejos e os seus interesses próprios diante da totalidade do conhecimento humano. Isso significa que trabalhamos com o conceito de formação humana ampla, que contempla todas as áreas do conhecimento, uma formação humana omnilateral. Sendo assim, busca-se desenvolver a autoestima, a responsabilidade, a autonomia, a identidade individual e o pensamento crítico para o desenvolvimento pessoal, emocional e criativo do sujeito.

Para isso, temos como uma das nossas finalidades garantir aos estudantes o acesso à multiplicidade do conhecimento humano que se expressa em nossa escola através de sua prática pedagógica. Além disso, o objetivo é motivá-los a aprofundarem-se nesse conhecimento, estimulá-los nessa empreitada rumo à compreensão da realidade vivida pelos seres humanos e, principalmente, da realidade desejada pelos seres humanos, em permanente construção histórica. Para isso, busca-se desenvolver a relação epistêmica com o saber, com a realidade, com o sujeito, entre os saberes, com a experiência, com o patrimônio humano e com o próprio corpo, como dimensões do desenvolvimento cognitivo e físico.

E, por fim, temos como finalidade educativa, no âmbito do desenvolvimento social e da socialização escolar, a educação cidadã, a identidade coletiva, a relação com outros e com a diferença, a integração com os pares e com a comunidade escolar, o respeito às regras e combinados estabelecidos, e a integração na vida social da escola, em seus diferentes aspectos e modalidades. Cumpre destacar que o CP como um colégio de aplicação tem como eixos norteadores a articulação do ensino à investigação e à produção do conhecimento e o compromisso da escola com a formação de professores. Dessa forma, o primeiro eixo tem como finalidade oferecer o ensino fundamental propriamente dito e tomá-lo como objeto permanente de investigação, fazendo ensino, pesquisa e extensão no e sobre o ensino fundamental. Isso possibilita a produção do conhecimento sobre o ensino fundamental na prática das nossas ações.

3. A gestão escolar em um colégio de aplicação

O termo gestão remete à organização de processos pela mobilização de pessoas. Antes do conceito de gestão escolar, nós tínhamos o conceito de administração escolar. Falávamos em administração de recursos físicos, materiais e financeiros. Hoje se entende que o centro de todas as ações são as pessoas. Assim, o conceito de gestão emerge desse entendimento de que são as pessoas que fazem a diferença. As pessoas movimentam os recursos para melhorar os processos do e no ambiente escolar.

Falar em gestão escolar é também refletir sobre o que compete à escola. Neste contexto, ser um gestor é articular ações de mediação de forma a articulador a tessitura de todos os atores. Mas, como trabalhar a unidade na diversidade? É fundamental registrar que gestão é um paradigma, não é uma área. Trata-se de múltiplos desafios que se entrelaçam. Requer uma visão de conjunto, a saber: agir localmente e pensar globalmente.

Para que se gerencie bem, é preciso ter liderança sob a perspectiva de constituição de equipes, a partir de um trabalho coletivo. Há um conjunto de dimensões que compõem a gestão escolar: dimensão democrática e participativa; gestão de pessoas; gestão pedagógica; gestão de resultados educacionais; gestão administrativa/financeira; gestão da cultura institucional.

A gestão escolar está ligada aos aspectos que dizem respeito à política de acesso, mas também se referem à qualidade da permanência. Assim, gerenciar a escola é estar envolvido em um conjunto de ações, tais como: coordenar obras e reformas, dominar o panorama legal educacional, elaborar, acompanhar e estimular projetos escolares, entre outros. No que se refere aos diretores, estes são essenciais para a qualidade da gestão e da promoção da aprendizagem. Os gestores têm muitas responsabilidades e é fundamental que tenham a capacidade de organizar, orientar e liderar a partir dos desafios de criar um ambiente educacional afinado com as diretrizes das políticas públicas de estado com domínio sobre as três esferas municipais, estaduais e federais. Além disso, é importante que proporcionem interação entre os diversos atores do cotidiano escolar como estudantes, professores, técnicos-administrativos, servidores terceirizados, famílias e comunidade.

Diante da complexidade de demandas, é salutar que os diretores não fiquem perdidos na multiplicidade de desafios, promovendo, assim, um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo para garantir a equidade e a diversidade. No que se refere aos objetivos da gestão escolar, destaca-se: Promover a participação da comunidade escolar; Garantir o acesso igualitário a oportunidades educacionais; Oferecer apoio adicional a alunos em situação de vulnerabilidade; Criar ambientes de aprendizagem inclusivos e colaborativos; Promover a formação continuada para os professores; Desenvolver políticas e programas que promovam a inclusão, a diversidade e a equidade.

Cabe ainda lembrar que as principais funções da gestão escolar são: planejamento; organização; liderança; gestão de pessoas; gestão pedagógica; gestão administrativa e financeira. E, no que se refere às características da gestão escolar, destacamos: ser democrática e justa, operacionalizar propostas pedagógicas, ser um agente transformador da sociedade, ir além do objetivo da geração de lucros e resultados, estar profundamente conectada à comunidade.

Quanto aos Recursos que podem auxiliar a gestão escolar, elencamos: automação de processos, plataformas de análise de dados, ferramentas de comunicação, cursos on-line e plataformas colaborativas.

No cenário educacional brasileiro atual, a questão da gestão democrática tem sido alvo de intensivos debates, principalmente na educação básica da escola pública. A escola, segundo Souza (2008), vista como uma organização social, cultural e humana, requer que cada sujeito envolvido tenha o seu papel definido num processo de participação efetiva para o desenvolvimento das propostas presentes no ambiente escolar. Nesse contexto, os gestores têm um papel fundamental na organização de uma política que promova o atendimento às necessidades e aos anseios da comunidade escolar. Nossos fundamentos sobre gestão democrática são respaldados por autores que se dedicaram aos estudos do tema como: Gadotti (2001), Veiga (1997), Libâneo (2004) e Paro (2006). Para esses estudiosos, a realização de um trabalho participativo, autônomo e democrático, envolvendo todos os segmentos sociais que compõem a escola, contribui para o rompimento do autoritarismo que ainda permanece em diversas instituições escolares no Brasil.

Os mesmo autores fazem, ainda, uma reflexão quanto ao papel do gestor na busca de uma escola pública de qualidade. Desenvolver uma filosofia de gestão democrática implica romper com paradigmas tradicionais, o que pode ser difícil em algumas realidades. Para Souza (2008, p.02), a "gestão democrática faz parte da luta de educadores e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade". Nesse sentido, a gestão democrática da educação está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiem a participação social: na formulação de políticas educacionais; no planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola e da política educacional. Para tanto, o trabalho em grupo, as decisões tomadas em congregações, reuniões pedagógicas, a definição de objetivos, a construção de projetos, certamente tornarão a escola mais unificada e mais sensível às propostas advindas de outras realidades.

Legalmente, a gestão democrática está amparada pela Constituição Federal de 1988, em seu Art. 206, inciso VI, que a define da seguinte forma: "gestão democrática do ensino público, na forma da lei", como um de seus princípios. Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (n.9.394\1996), os artigos 14 e 15 salientam:

> Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. II. Participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
>
> Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

A gestão democrática passou a ser considerada como possibilidade de melhoria do processo educacional. No entanto, para Gadotti (2001), somente leis que concedem autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas não são suficientes para mudar a gestão na educação. Os gestores, professores, alunos, e demais atores do processo educacional precisam compreender o significado político de autonomia.

No caso do Centro Pedagógico da UFMG, em termos de organograma, a escola está organizada da seguinte maneira:

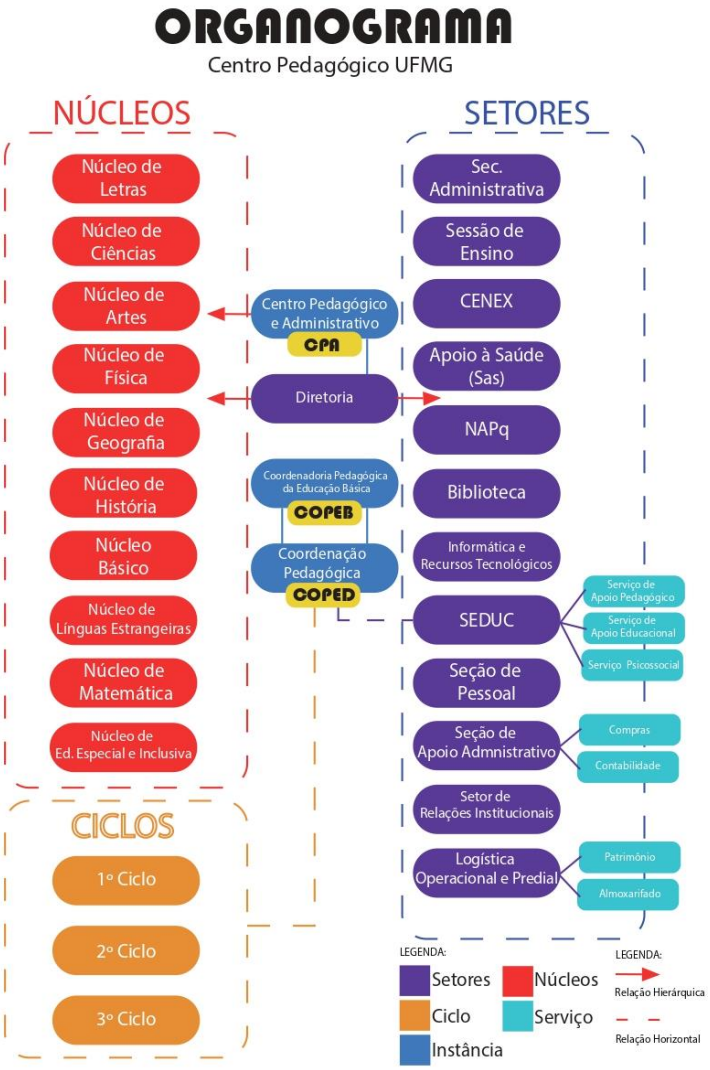


Figura 2: Organograma do Centro Pedagógico aprovado pelo CPA em 2024 – Fonte: www.cp.ufmg.br

O Centro Pedagógico conta com docentes em exercício da carreira de Magistério de Ensino Superior (MS) e da carreira da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT). Os profissionais da carreira de Magistério de Ensino Superior são lotados nos departamentos afins das diversas Unidades da Universidade e os professores da carreira EBTT são lotados nesta escola. Os professores do CP organizam-se em núcleos por área de conhecimento. Cada Núcleo é responsável pelo gerenciamento do pessoal lotado no Núcleo e pelo planejamento e desenvolvimento das habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes.

O Centro Pedagógico está organizado de forma a levar em consideração os conhecimentos que o estudante traz, seus interesses e experiências, num processo de construção coletiva do trabalho pedagógico. Os programas curriculares são redimensionados, conferindo centralidade à preocupação com a trajetória de cada turma, com sua dinâmica própria, definida pelas contribuições individuais dos sujeitos (professores e alunos) que as compõem e pelas relações que se estabelecem na convivência entre eles, propiciadas e mediadas pelas situações de ensino-aprendizagem.

As instâncias colegiadas da escola são: **Conselho Pedagógico Administrativo – CPA (Instância máxima de decisão interna**): tem a função de discutir e deliberar sobre as questões pedagógicas e administrativas. **Coordenadoria Pedagógica da Educação Básica do Centro Pedagógico – COPEB**: tem a função de elaborar projetos de integração da Educação Básica com os cursos de Graduação e com o projeto de Formação de Professores da Universidade, submetendo-os à decisão da Câmara Deliberativa e, posteriormente, à do Conselho Diretor da EBAP e, caso aprovados, à deliberação final da Câmara de Graduação do CEPE; coordenar a elaboração de planos experimentais de ensino para a Educação Básica, submetendo-os à apreciação da Câmara Deliberativa e do Conselho Diretor da EBAP; formular as propostas curriculares para os segmentos da Educação Básica, bem como seus projetos de funcionamento e regulamentos, submetendo-os à consideração da Câmara Deliberativa e do Conselho Diretor da EBAP, para posterior deliberação da Câmara de Graduação do CEPE; encaminhar para apreciação da Câmara Deliberativa e do Conselho Diretor da EBAP as normas referentes aos processos seletivos para ingresso nos segmentos de Educação Básica ministrados pela Universidade, para posterior avaliação da Câmara de Graduação do CEPE e deliberação do CEPE; decidir questões referentes a matrícula e a transferência, bem como, no que couber, executar os atos relativos a esses procedimentos; colaborar na realização dos processos seletivos para ingresso nos cursos de Educação Básica ministrados pela Universidade; propor a alocação dos encargos didáticos dos professores que atuam na Educação Básica para deliberação da Câmara Deliberativa da Escola; participar dos processos de avaliação da Educação Básica na UFMG, executando as tarefas que lhe forem determinadas pela Câmara de Graduação do CEPE e pelo Conselho Diretor da EBAP. **Coordenação Pedagógica – COPED:** tem a função de

coordenar e avaliar as questões pedagógicas da escola, além de discutir ideias, opiniões, necessidades, reivindicações de professores, pais e alunos. A partir de discussões, consultas aos núcleos e ciclos ou outras instâncias, posiciona-se e articulam-se propostas de trabalho e de intervenção, coordenando-se a construção coletiva do projeto pedagógico da Escola Fundamental. **Ciclos de Formação:** O Centro Pedagógico está organizado em 3 Ciclos de Formação Humana, que estão assim constituídos:

Ciclos	Anos escolares
1°	1°, 2°, 3°
2°	4°, 5° e 6°
3°	7°, 8° e 9°

4. Considerações indicativas – gestão escolar como diálogo em aberto

A gestão escolar em uma escola com estrutura organizacional complexa, como a estrutura ora apresentada, envolve desafios e práticas específicas que vão além da gestão em escolas menores ou com hierarquias mais simples. Em ambientes assim, a escola geralmente conta com múltiplos setores, diversas camadas hierárquicas e uma ampla diversidade de atores (alunos, professores, coordenadores, famílias, técnicos, diretores, conselhos etc.).

Uma boa gestão escolar em contextos organizacionais complexos pressupõe a compreensão do sistema escolar como um todo, a liderança compartilhada e a gestão participativa, a gestão por projetos e processos, o uso de tecnologias de gestão, a comunicação intersetorial eficiente e a formação e o desenvolvimento de equipes.

Enxergar a escola como um sistema interligado, onde cada setor ou departamento influencia o outro; saber mapear fluxos de informação, autoridade e tomadas de decisão; compreender a cultura organizacional da instituição – valores, normas, costumes informais etc. – tudo isso leva à compreensão do sistema escolar como um todo.

A liderança compartilhada perfaz-se quando se adota a ideia de que a liderança não pode ser centralizada e de que é preciso delegar responsabilidades de maneira clara e estratégica. Do mesmo modo, pode-se lançar mão de conselhos escolares, grupos de trabalho e comissões para tomar decisões de forma democrática. E tudo isso sempre com o incentivo à escuta ativa e ao envolvimento de professores, demais profissionais da escola, alunos e famílias.

Na busca de uma comunicação clara e descentralizada entre os setores (pedagógico, administrativo, técnico, coordenação pedagógica etc.), com reuniões sistemáticas entre lideranças de cada setor, com produção de relatórios e memórias institucionais que ajudem na continuidade de processos mesmo com trocas de gestão e com o desenvolvimento de competências de mediação de conflitos, gestão de tempo e resolução de problemas complexos, podemos almejar uma gestão que dê conta de lidar com as complexidades duma escola e dessa mesma gestão nos aproximar.

Quando falamos de gestão escolar como "diálogo em aberto", estamos entrando numa abordagem mais horizontal, democrática e centrada na escuta ativa dentro da escola. Isso é especialmente importante (e desafiador) em escolas com estrutura organizacional complexa, onde há muitos atores, setores e níveis de tomada de decisão.

O diálogo em aberto numa gestão escolar baseia-se na postura gestora que não se fecha em si mesma, em reuniões entre diretores e coordenadores apenas. Essa abertura ocorre quando abrimos espaços reais de fala e escuta, processos esses em que professores, alunos, famílias, funcionários e comunidade externa têm voz ativa — e mais do que isso, têm influência real nas decisões da escola.

Em escolas grandes, com vários departamentos, coordenações, núcleos pedagógicos e setores administrativos, a comunicação pode se perder ou se fragmentar. Nesse sentido, sem uma comunicação e uma escuta de fato, os setores se isolam, as decisões se tornam distantes da realidade da sala de aula e de outras seções, os conflitos aumentam e a gestão vira o que podemos chamar "apagadora de incêndio". O diálogo em

aberto ajuda a conectar essas partes, trazendo mais transparência, alinhamento de objetivos e corresponsabilidade.

Nesse sentido, pensando nesse diálogo em aberto, pode-se promover uma série de iniciativas no âmbito escolar, tais como rodas de conversa com temas pedagógicos e institucionais (não só reuniões formais); assembleias escolares com participação de alunos, famílias e docentes; criação de canais constantes de *feedback* físicos e digitais; garantia de que cada setor tenha representatividade nos momentos de tomada de decisão; desenvolvimento de uma escuta empática como competência institucional: mais ouvir, menos julgar; prática da transparência da gestão — mostrando-se dados, explicando escolhas, dando-se devolutivas. Nessa abertura de diálogo, as comunicações acontecem e a gestão torna participativa a voz de todos na escola.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
BRASIL. **Decreto-lei n. 9.053**, de 1946. Brasília, 1946.
BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**, Lei 9.394/96. Brasília, 1996.
BRASIL. **Portaria nº 694**, de 23 de setembro de 2022. Brasília, 2022.
BRASIL. **Portaria n. 959**, de 27 de setembro de 2013. Brasília, 2013.
CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão educacional na América Latina: delineamento e desafios para os sistemas de ensino. In: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes (Org.). **Políticas e gestão da educação superior**: desafios e perspectivas. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2007.
CASTRO, Maria Helena de Magalhães. Estado e mercado na regulação da educação superior. In: BROCk, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
CENTRO PEDAGÓGICO. **Resolução nº 01/90**. UFMG, 1990.
FELIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar**: problema educativo ou empresarial?. São Paulo: Cortez, 1989.
GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 12 ed. São Paulo, Cortez, 2001.
GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
LEGENDRE, R. ***Dictionnaire actuel de l'éducation***. 2 ed. Montréal: Guérin, 1993.
LENOIR, Y. *et al.* (Orgs.). **Les finalités éducatives scolaires:** *pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*. Saint-Lambert (Quebec, Canadá): Groupéditions Editeurs, 2016.
LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. São Paulo: Universidade de São Paulo **Educ. Soc. 28 (100),** Out 2007.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, Débora Quetti Marques de. **Gestão Democrática da Escola Pública**: desafios e perspectiva. Pernambuco: UFPE, 2008.

UFMG. **Resolução N.° 05/2007**, de 03 de maio de 2007.

UFMG. **Resolução N°. 09/2003**, de 04 de dezembro de 2003.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org**.). Projeto Político Pedagógico**: uma construção possível. 3 ed. Campinas: Papirus, 1997.

TECNOLOGIA E LITERATURA: EXPLORANDO NOVOS CAMINHOS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM

TECNOLOGÍA Y LITERATURA: EXPLORANDO NUEVOS CAMINOS PARA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

TECHNOLOGY AND LITERATURE: EXPLORING NEW AVENUES FOR TEACHING AND LEARNING

DOI 10.5281/zenodo.15277753

Graziane Souza da Silva[1]

RESUMO: Este estudo investiga o impacto da integração da tecnologia como recurso didático na disciplina de Literatura, visando melhorar a aprendizagem dos alunos e promover a motivação e o engajamento. A pesquisa, de natureza qualitativa, abrange revisão bibliográfica e análise de estudos existentes sobre o tema, identificando as principais tecnologias utilizadas e suas potencialidades e limitações no contexto educacional. Os resultados apontam vantagens, como acesso facilitado a obras literárias e recursos multimídia interativos, porém, também evidenciam preocupações, como a dependência excessiva de dispositivos eletrônicos. Dessa forma, a integração da tecnologia no ensino de Literatura pode ser eficaz para promover uma aprendizagem mais engajadora e significativa, requerendo um equilíbrio crítico e a capacitação adequada dos educadores. Este estudo se apoia também em algumas teorias com contribuições de Ernani Terra, Vani Moreira Kenski, Rildo Cosson, entre outros.

Palavras-chave: Tecnologia; Literatura; Ensino.

RESUMEN: Este estudio investiga el impacto de la integración de la tecnología como recurso didáctico en la disciplina de la Literatura, con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y promover la motivación y el compromiso. La investigación, de carácter cualitativo, incluye una revisión bibliográfica y un análisis de los estudios existentes sobre el tema, identificando las principales tecnologías utilizadas y sus potencialidades y limitaciones en el contexto educativo. Los resultados apuntan a ventajas, como el fácil acceso a las obras literarias y a los recursos multimedia interactivos, sin embargo, también ponen de manifiesto preocupaciones, como la excesiva dependencia de los dispositivos electrónicos. Por lo tanto, la integración de la tecnología en la enseñanza de la literatura puede ser efectiva para promover un aprendizaje más atractivo y significativo, lo que requiere un equilibrio crítico y una formación adecuada de los educadores. Este estudio también se basa en algunas teorías con aportes de Ernani Terra, Vani Moreira Kenski, Rildo Cosson, entre otros.

PALABRAS CLAVE: Tecnología; Literatura; Enseñanza.

ABSTRACT: This study investigates the impact of the integration of technology as a didactic resource in the discipline of Literature, aiming to improve student learning and promote motivation and engagement. The research, of a qualitative nature, includes a bibliographic review and analysis of existing studies on the subject, identifying the main technologies used and their potentialities and limitations in the educational context. The results point to advantages, such as easy access to literary works and interactive multimedia resources, however, they also highlight concerns, such as excessive dependence on electronic devices. Thus, the integration of technology in the teaching of Literature can be effective in promoting more engaging and meaningful learning, requiring a critical balance and adequate training of educators. This study is also based on some theories with contributions from Ernani Terra, Vani Moreira Kenski, Rildo Cosson, among others.

[1] Especialista em Língua Portuguesa e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto - PROLEITURA/UFMG. E-mail: grazy_ani@hormail.com.

KEYWORDS: Technology; Literature; Teaching.

Introdução

O avanço tecnológico tem impactado de forma significativa diferentes aspectos da sociedade, incluindo a educação. No contexto educacional, a incorporação da tecnologia como recurso didático tem sido objeto de interesse e discussão, visando melhorar a qualidade do ensino e promover uma aprendizagem mais engajadora e significativa para os alunos. Diante desse cenário, surge a necessidade de investigar como a tecnologia pode ser utilizada de forma efetiva no ensino da disciplina de Literatura.

O componente curricular denominado Literatura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos, uma vez que contribui para o estímulo à leitura, o desenvolvimento do pensamento crítico, a compreensão de diferentes culturas e a expressão criativa. No entanto, muitas vezes, o seu o ensino enfrenta desafios, como a falta de motivação dos alunos e a dificuldade em abordar os conteúdos literários de maneira atraente e relevante para eles.

Nesse contexto, a tecnologia apresenta-se como uma possibilidade promissora para enriquecer o ensino de Literatura, proporcionando novas abordagens, recursos interativos e acesso a uma variedade de obras literárias. No entanto, é necessário compreender como essa integração pode ser realizada de forma efetiva, considerando as necessidades dos alunos, a formação docente e os recursos disponíveis. Além disso, é fundamental investigar o impacto dessa integração no processo de aprendizagem dos alunos, explorando seus efeitos na motivação, no engajamento e na compreensão dos conteúdos literários.

Diante desse contexto, o problema de pesquisa que motivou a escolha desse tema é: Como a integração da tecnologia como recurso didático na disciplina de Literatura pode contribuir para melhorar a aprendizagem dos alunos, promover a motivação e o engajamento, e explorar novas possibilidades de abordagem e compreensão dos conteúdos literários?

A investigação desse problema de pesquisa é fundamental para ampliar o conhecimento sobre o uso da tecnologia no ensino de Literatura e fornecer subsídios teóricos e práticos para os professores e educadores, auxiliando-os na criação de experiências de aprendizagem mais significativas nesse campo. A compreensão dos

impactos e benefícios da integração da tecnologia contribuirá para aprimorar as práticas pedagógicas, tornando o ensino de Literatura mais atrativo para os alunos, e estimulando o desenvolvimento de habilidades literárias essenciais para sua formação integral.

Objetivos

Objetivo Geral:

• Investigar o impacto da integração da tecnologia como recurso didático na disciplina de Literatura, visando melhorar a aprendizagem dos alunos, promover a motivação e o engajamento, e explorar novas possibilidades de abordagem e compreensão dos conteúdos literários.

Objetivos Específicos:

• Identificar as principais tecnologias utilizadas no ensino de Literatura, como aplicativos, plataformas on-line, recursos digitais, e investigar suas características e funcionalidades;

• Pesquisar as potencialidades e limitações associadas à incorporação da tecnologia no contexto educacional;

• Analisar pesquisas existentes sobre o impacto da tecnologia no ensino de Literatura, com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento de habilidades literárias;

• Investigar como a integração da tecnologia pode promover a motivação e o engajamento dos alunos com os conteúdos literários;

• Verificar diretrizes e recomendações para a integração efetiva da tecnologia no ensino de Literatura, levando em consideração as necessidades dos alunos, a formação docente e os recursos disponíveis.

Justificativa

A integração da tecnologia como recurso didático na disciplina de Literatura tornou-se uma área de interesse crescente no campo da educação. A rápida evolução tecnológica e a ubiquidade dos dispositivos digitais oferecem novas oportunidades para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto da disciplina de Literatura, que busca promover o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e apreciação literária.

A justificativa para essa pesquisa reside no fato de que a tecnologia pode proporcionar uma experiência de aprendizagem mais dinâmica e atrativa para os alunos, ampliando suas possibilidades de interação com os textos literários. Através do uso de aplicativos, plataformas on-line, recursos digitais e outras ferramentas tecnológicas, é possível explorar recursos multimídia, interativos e colaborativos, estimulando o interesse, a motivação e o engajamento dos alunos.

Além disso, a integração da tecnologia no ensino de Literatura pode contribuir para superar alguns desafios tradicionalmente enfrentados no ensino dessa disciplina. Ela permite que os estudantes tenham acesso a uma variedade mais ampla de obras literárias, inclusive em formatos digitais, facilitando a diversificação e a atualização do currículo literário. Ademais, a tecnologia pode ser um recurso efetivo para a inclusão de alunos com diferentes habilidades e estilos de aprendizagem, proporcionando adaptações e suportes individualizados.

No entanto, apesar do potencial promissor, é necessário investigar de forma aprofundada e sistemática o impacto do uso da tecnologia no ensino de Literatura. Com base nessa justificativa, esta pesquisa busca contribuir para a compreensão dos benefícios, desafios e melhores práticas relacionadas à integração da tecnologia como recurso didático na disciplina de Literatura, visando fornecer subsídios para aprimorar a prática pedagógica nesse contexto e promover uma experiência de aprendizagem mais enriquecedora e significativa para os alunos.

Referencial Teórico

A importância da Literatura na educação

É indiscutível que a educação é o principal motor do desenvolvimento econômico e cultural de uma sociedade. Especialmente na era da informação, termo que se refere à realidade tecnológica como mediadora das relações humanas e das interações entre máquinas, a educação deve promover a capacidade de leitura de todos os indivíduos, permitindo-lhes exercer plenamente sua cidadania. A leitura é considerada um caminho essencial para uma vida cidadã plena, com o poder de transformar tanto o indivíduo quanto a realidade ao seu redor. Muitos autores consideram a leitura a base do conhecimento na sociedade, pois ela liberta o pensamento e promove a prática cidadã.

O ambiente escolar é um espaço fundamental para a formação de leitores, muitas vezes sendo o único local onde os estudantes têm contato com os livros. Por isso, é urgente buscar novas abordagens metodológicas para a prática da leitura, especialmente a literária, devido à sua riqueza de significados. É na literatura, segundo Cosson (2006, p.16) que a linguagem, a palavra e a escrita encontram o seu exercício perfeito:

> A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita de textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, também é de todos.

A leitura de obras literárias representa um espaço essencial para a construção do indivíduo. Através da literatura, o aluno encontra ferramentas para escapar dos estereótipos e discursos impostos pela sociedade. À medida que o estudante desvenda os diversos aspectos do texto literário, ele também se torna um cocriador desse texto, preenchendo-o com significados provenientes de suas próprias experiências e da interação com a palavra escrita. No entanto, esse processo complexo e enriquecedor só se concretiza com o desenvolvimento do hábito de leitura. É fundamental ler, ler muito. Além disso, é crucial se aprofundar no texto literário, explorando seus múltiplos aspectos.

Tecnologia na educação

As rápidas inovações tecnológicas têm impactos significativos na vida das pessoas, enquanto as práticas educacionais permanecem muitas vezes conservadoras. Essa disparidade entre o avanço da tecnologia e a educação é evidente; a educação deveria liderar, impulsionando o desenvolvimento tecnológico e estar à frente no que diz respeito a ações, conceitos e experiência com tecnologia. As instituições de ensino devem reconhecer como as tecnologias digitais estão remodelando os processos educacionais. Além disso, a sociedade está se tornando mais complexa, com novas tecnologias transformando profissões tradicionais, como a agricultura. Nesse contexto, as instituições de ensino precisam repensar seus métodos de ensino para acompanhar as

demandas atuais e preparar os alunos para os desafios do mundo digital. Assim, de acordo com Valente (2018, p. 19):

> A sala de aula deve ter uma dinâmica coerente com as ações que desenvolvemos no dia a dia, cada vez mais mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Essas tecnologias já fazem parte da nossa vida e já transformaram a maneira como lidamos, por exemplo, com o comércio, os serviços, a produção de bens, o entretenimento e a interação social.

É essencial que as instituições de ensino abracem de forma proativa as transformações trazidas pelas tecnologias digitais, integrando-as de maneira significativa ao ambiente educacional. Isso não apenas preparará os alunos para os desafios do mundo moderno, mas também enriquecerá suas experiências de aprendizagem e promoverá uma educação mais alinhada com as demandas contemporâneas. Ao adotar uma abordagem inovadora e dinâmica, as escolas podem garantir que seus alunos não apenas acompanhem, mas também liderem os avanços tecnológicos, capacitando-os a serem cidadãos ativos e bem-sucedidos na sociedade digital do século XXI.

Tecnologias específicas para o ensino de Literatura

Ao examinar a rotina da sala de aula, torna-se essencial integrar a tecnologia aos conteúdos pedagógicos, considerando os processos de ensino e aprendizagem. Os alunos estão cada vez mais utilizando diversos recursos tecnológicos, especialmente os disponíveis na internet, para buscar informações e novas formas de interação e troca de experiências. O uso de computadores, tablets e smartphones é uma realidade potencial no cotidiano escolar. Dada a familiaridade dos jovens com essas tecnologias em sua vida pessoal, é viável desenvolver estratégias educacionais que incorporem essas ferramentas de maneira eficaz.

No entanto, não basta simplesmente utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação de maneira indiscriminada. É essencial que seu uso seja baseado em objetivos claros e bem definido, alinhado com os resultados de aprendizagem desejados para os alunos. Em outras palavras, é crucial "saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida" (Kenski, 2012, p. 46).

Segundo Sancho (1998), não é suficiente apenas dominar a língua oral e escrita. É também necessário compreender as linguagens audiovisuais e informáticas, ter a

habilidade de aprender continuamente, e a capacidade de selecionar e interpretar informações de forma crítica, transformando-as em conhecimento pessoal, social e profissional.

> Os professores do ensino, qualquer que seja sua função no sistema, necessitam conhecer e avaliar, para poder tomar decisões informadas, as tecnologias da informação e da comunicação disponíveis, que já fazem parte do ambiente de socialização dos corpos discente e docente. Necessitam pensar em uma tecnologia que seja educacional, quer dizer, útil para educar. Precisam de um conhecimento que possibilite a organização de ambientes de aprendizagem (físicos, simbólicos e organizacionais) que situem os alunos e o corpo docente nas melhores condições possíveis para perseguirem metas educacionais consideradas pessoal e socialmente valiosas. Isso sem cair na ingenuidade de crer que com isso acabaremos com os problemas do ensino, nem no engano de pensar que, ignorando o que ocorre ao nosso redor, salvaguardaremos a escola dos perigos tecnológicos (SANCHO, 1998, p. 13).

Para explorar as tecnologias atualmente disponíveis para o ensino de Literatura, é importante destacar suas funcionalidades, vantagens e limitações. Existem diversas ferramentas digitais que podem enriquecer o ensino de Literatura. Por exemplo, a plataforma Classcraft que aplica elementos de jogos para incentivar o aprendizado, tornando o estudo da literatura mais atrativo. Plataformas como X e Instagram permitem que os estudantes compartilhem resenhas, análises e discutam temas literários com uma audiência mais ampla, promovendo um senso de comunidade e diálogo aberto.

Ferramentas de quiz interativos, como Kahoot e Quizlet, ajudam na revisão e na fixação de conteúdos de forma lúdica e dinâmica. Google Docs e Padlet facilitam a colaboração e a cocriação de conteúdos, como resumos e análises literárias, permitindo que os alunos trabalhem juntos, mesmo à distância. Além disso, vídeos e podcasts, incluindo documentários, adaptações cinematográficas de obras literárias e podcasts de análise literária, ajudam a contextualizar e aprofundar o entendimento das obras.

Minecraft Education pode ser usado para recriar ambientes literários e explorar narrativas de maneira interativa, proporcionando uma experiência imersiva. Twine é uma ferramenta para criar histórias interativas e jogos de narrativa, permitindo aos alunos explorar a construção de narrativas de forma prática. Por fim, wikis permitem a criação de enciclopédias colaborativas, onde os alunos podem contribuir com informações sobre autores, obras e conceitos literários.

Quadro 1 – Descrição das ferramentas digitais

NOME DA FERRAMENTA	DESCRIÇÃO	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Classcraft	Plataforma de gamificação que utiliza elementos de jogos de RPG para motivar e engajar os alunos.	• Os alunos ganham pontos de experiência e recompensas por bom comportamento e desempenho. • Professores podem criar missões personalizadas e atividades interativas.
Kahoot	Plataforma de aprendizado baseada em jogos que permite a criação e participação em quizzes interativos.	• Permite criar e jogar quizzes em temporeal.
Minecraft Education	Promove aprendizado através de atividadesde construção e exploração.	• Promove o aprendizado através de atividades práticas. • Permite que os alunos trabalhem juntosem projetos.
Padlet	Ferramenta colaborativa que permite a criação de murais digitais, onde os usuários podem postar notas, imagens, links e outros conteúdos.	• Interface intuitiva para criar ecompartilhar murais. • Permite que múltiplos usuárioscontribuam simultaneamente. • Suporta texto, imagens, links, vídeos earquivos.
Quizlet	Plataforma de aprendizado que oferece ferramentas para a criação e estudo de flashcards e outros jogos educativos.	• Permite criar e estudar flashcards para diversos assuntos. • Vários modos de estudo, incluindo testes, jogos e aprendizagem com repetição espaçada.
Twine	Ferramenta de código aberto para a criação de histórias interativas e jogos baseados em texto.	• Facilita a criação de narrativasramificadas. • Gratuito e personalizável.
Wikis	Plataformas colaborativas que permitem a criação e edição de conteúdo por múltiplos usuários, facilitando o compartilhamento de conhecimento.	• Vários usuários podem editar eadicionar conteúdo. • Registra todas as mudanças feitas noconteúdo. • Facilita a criação de links entre diferentes páginas. • Ideal para projetos colaborativos e construção de conhecimento coletivo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

No entanto, é importante reconhecer as limitações dessas tecnologias. A dependência de dispositivos eletrônicos pode ser um obstáculo para alunos que não têm fácil acesso a esses recursos. Além disso, a interação digital pode, em alguns casos, reduzir a profundidade da leitura e da reflexão crítica, se não for bem orientada. Por fim,

é crucial que os professores sejam adequadamente treinados para utilizar essas tecnologias de forma eficaz, integrando-as harmoniosamente ao currículo tradicional.

Impacto da tecnologia na aprendizagem

As novas tecnologias, anteriormente consideradas como um desafio para a tradição, hoje são reconhecidas como ferramentas valiosas no processo de leitura e ensino de literatura, desde que utilizadas de forma consciente e crítica. A diversidade de mídias oferecida pelas novas tecnologias enriquece e atualiza a leitura de obras literárias, permitindo múltiplas adaptações de uma mesma obra.

Em nossa sociedade multimídia, qualquer produção pode ser recriada de diversas maneiras. Uma experiência pode se tornar um filme, ser transformada em livro, virar um jogo, e dar origem a uma história em quadrinhos e a outros textos e filmes "adaptados" ou "inspirados" uns nos outros.

De acordo com Ernani Terra (2024), a história mostra que o novo nem sempre é sinônimo de inovação, e o tradicional nem sempre é ultrapassado. As novas tecnologias fascinam, mas é crucial compreendê-las e utilizá-las de forma eficaz. Terra (2024) afirma que, ao contrário das previsões, as novas tecnologias não decretaram o fim das práticas de leitura e escrita. Atualmente, nunca se leu ou escreveu tanto, com as pessoas constantemente interagindo com telas de computador, lendo e escrevendo mensagens, notícias, postagens, e comentando em blogs.

Apesar dos avanços tecnológicos, a comunicação ainda se dá majoritariamente através de textos. Portanto, é fundamental manter a preocupação com a forma como redigimos, pois as mudanças impactam mais os suportes do que os próprios textos (Terra, 2024).

As novas tecnologias proporcionaram novos suportes para a literatura, facilitando o acesso e ampliando o público leitor. No entanto, não trouxeram novas formas de leitura do texto literário; as estratégias para ler um romance permanecem as mesmas, seja em papel ou na tela de um computador. No ensino de literatura, o foco deve permanecer na literatura, e não na tecnologia. Inverter essa prioridade seria considerar o suporte mais importante que o texto que ele veicula. Infelizmente, essa inversão de valores tem sido uma tendência observada em algumas pessoas.

Portanto, é essencial reconhecer que, embora as novas tecnologias tenham trazido

inovações significativas para o ensino de literatura, seu papel deve ser complementar e não substitutivo. O foco principal deve permanecer na literatura e nas habilidades de leitura e interpretação que ela desenvolve nos alunos. É fundamental que os educadores saibam integrar as novas tecnologias de maneira eficaz, aproveitando seus benefícios sem comprometer os objetivos pedagógicos. Dessa forma, pode-se explorar todo o potencial dessas ferramentas para enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos e prepará-los para os desafios do mundo contemporâneo.

Formação de professores para o uso da tecnologia

Estudos demonstram que a qualidade da formação dos professores impacta diretamente suas competências, especialmente em turmas cada vez mais diversificadas. Isso exige um conhecimento profundo e flexível dos conteúdos, permitindo que os educadores reinventem suas abordagens e ressignifiquem conceitos, tornando o processo de aprendizagem mais eficaz e adequado aos diferentes níveis e tipos de conhecimento prévio dos alunos (Darling- Hammond, 2014, p. 231-232).

Esses estudos também indicam que, apesar das críticas ao sistema de formação, professores com certificações mais abrangentes obtêm melhores resultados e têm maior sucesso com seus alunos em comparação aos que não possuem essa formação (Darling-Hammond, 2014, p. 231-232). Para que esses resultados sejam satisfatórios, é crucial refletir sobre o processo formativo dos docentes, buscando métodos mais eficientes que integrem o conhecimento teórico à prática docente.

Professores bem preparados são mais bem-sucedidos e confiantes com seus alunos do que aqueles que tiveram pouca ou nenhuma formação específica para a docência. Ensinar a resolver problemas, criar e aplicar o conhecimento requer que os professores possuam conhecimentos profundos e flexíveis do conteúdo. Eles precisam saber representar ideias de maneira eficaz, considerando os diferentes níveis e tipos de conhecimento prévio dos alunos. É essencial que os professores avaliem como e o que os alunos estão aprendendo e adaptem suas instruções conforme necessário.

Docentes que têm um entendimento mais profundo do ensino e da aprendizagem tendem a obter melhores resultados e são mais eficazes, especialmente em tarefas que exigem pensamento crítico e resolução de problemas. Bons professores devem

desenvolver uma consciência de suas próprias perspectivas e ampliá-las para evitar um "viés comunicêntrico" (Gordon, 1990), que pode limitar seu entendimento dos alunos.

Desenvolver a habilidade de ver além da própria perspectiva, colocar-se no lugar do aluno e entender o significado da experiência de aprendizagem é crucial. Um dos grandes defeitos do "mito da pessoa brilhante" no ensino é presumir que qualquer pessoa pode ensinar o que sabe a outra pessoa. No entanto, aqueles que nunca estudaram ensino e aprendizagem frequentemente têm dificuldade em ensinar algo que aprenderam intuitivamente. Quando os alunos não aprendem apenas ouvindo, o professor intuitivo muitas vezes fica frustrado e impotente, levando ao ressentimento pelos esforços não reconhecidos.

Além disso, indivíduos que não receberam uma boa formação como professores geralmente mantêm uma única perspectiva cultural e cognitiva, dificultando a compreensão das experiências, percepções e bases de conhecimento dos alunos que são diferentes deles. A capacidade de entender o outro não é inata; ela se desenvolve por meio de estudo, reflexão, experiência guiada e investigação.

Metodologia de pesquisa

A metodologia utilizada para a análise dos dados desta pesquisa é de caráter qualitativo e exploratório, pois estes foram coletados a partir de pesquisas bibliográficas. Após as leituras e reflexões sobre essa abordagem, será apresentada a seguir uma sequência didática com atividades que fazem uso de recursos tecnológicos. Esta sequência foi aplicada em uma turma de 9° ano de uma escola privada e foi criada com o objetivo de despertar nos alunos o conhecimento e a atração pela literatura.

Assim, além de promover um contato maior com os recursos tecnológicos da escola, essa sequência didática também apresenta uma forma de compreensão da história de Anne Frank, do gênero diário, do contexto histórico da Segunda Guerra Mundial e do Holocausto. A ideia foi mostrar que há um mundo de conhecimento e de imersão em um universo literário e cultural que pode ser explorado, tendo como suporte diversos recursos tecnológicos, citados em cada etapa dessa sequência.

Título da proposta didática de leitura: Lições de O Diário de Anne Frank e a construção de um mundo melhor

Público-alvo: 9° ano

Objetivo Geral:

- Promover a compreensão da história de Anne Frank, do gênero diário, do contextohistórico da Segunda Guerra Mundial e do Holocausto.
- Fomentar a reflexão sobre um mundo mais justo e tolerante.
- Contribuir para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a promoçãodos direitos humanos.

ATIVIDADE 1 – Conhecendo Anne Frank Apresentar a história de Anne Frank por meio de leituras de trechos de seu diário e incentivarpesquisas online sobre sua vida.
ATIVIDADE 2 – Conhecendo o gênero Diário através de Anne Frank Explorar o gênero diário como expressão literária e relacioná-lo à leitura do livro de Anne Frank.
ATIVIDADE 3 – O Contexto da Segunda Guerra através de Vinícius de Moraes e a *Rosa de Hiroshima* Contextualizar a Segunda Guerra Mundial com "*Rosa de Hiroshima*" e notícias sobre asbombas atômicas, relacionando-as ao poema de Vinícius de Moraes.
ATIVIDADE 4 – O Holocausto Exibir trechos do filme de Anne Frank, analisar "*Campo de Concentração*" de Lasar Segall e oferecer informações sobre o Holocausto através de recurso online.
ATIVIDADE 5 – Explorando a Narrativa de Anne Frank Realizar leitura coletiva de trechos de *O Diário de Anne Frank*, estimulando discussões sobre suas reflexões. Criar animações interativas no *Scratch* baseadas na vida de Anne no Anexo Secreto.
ATIVIDADE 6 – Diários Virtuais: Conectando-se com Anne Frank Incentivar os alunos a refletirem sobre a história de Anne Frank e o Holocausto, expressando suas próprias emoções e pensamentos em diários virtuais, promovendo a empatia e a conscientização.
ATIVIDADE 7 – Produção de carta aberta coletiva Estimular a reflexão individual dos alunos, promover a criação de cartas coletivas com desejos por um mundo melhor e incentivar discussões sobre a aplicação das lições

aprendidasna vida cotidiana.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Quadro 2 – Descrição da Atividade 1

ATIVIDADE 1 – Conhecendo Anne Frank
Material Utilizado: trechos do livro "O Diário de Anne Frank"; links online: Anne Frank House https://www.annefrank.org/en/anne-frank/who-was-anne-frank/quem-foi-anne-frank/ - direciona ao site oficial da Casa de Anne Frank e Google Arts & Culture https://artsandculture.google.com/search?q=anne%20frank - direciona a recursos online relacionados à Anne Frank, como exposições e artefatos; ferramenta online de criação de nuvens de palavras (como o Mentimeter).
Objetivo Específico: • Introduzir os alunos à vida de Anne Frank e ao contexto de seu diário.
Habilidade (s): EF69LP44, EF69LP53.
Aplicação: Iniciar a atividade com a leitura dos trechos do livro O Diário de Anne Frank: "12 de junho de 1942", "Comentário acrescentado por Anne em 28 de setembro de 1942" e "Domingo, 14 de junho de 1942". Em seguida, apresentar Anne Frank através dos seguintes links: ANNE FRANK HOUSE https://www.annefrank.org/en/anne-frank/who-was-anne-frank/quem-foi-anne- frank/ e GOOGLE ARTS & CULTURE https://artsandculture.google.com/search?q=anne%20frank . Ao final, os alunos são convidados a compartilhar suas primeiras impressões sobre Anne. Eles podem discutir em grupos pequenos ou individualmente e escolher palavras ou frases que descrevam como se sentiram ao conhecer a história dela. Subsequentemente, os alunos usarão uma ferramenta online de criação de nuvens de palavras (https://www.mentimeter.com/pt-BR/features/word-cloud) para elaborar uma representação visual das palavras-chave que escolheram. Essa nuvem de palavras será compartilhada com a turma.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Quadro 3 – Descrição da Atividade 2

ATIVIDADE 2 – Conhecendo o gênero Diário através de Anne Frank
Material Utilizado: cópias impressas dos trechos do "O Diário de Anne Frank" ou acesso aos trechos em formato digital; um quadro ou projetor para apresentar as características do gênero diário; folhas de atividades contendo as perguntas para os alunos

responderem; computadores ou dispositivos para pesquisa adicional, se apropriado; material de escrita, como canetas, lápis e papel, para os alunos usarem ao responder às questões.

Objetivos Específicos:

- Introduzir os alunos às características do gênero diário, como um registro informal de eventos cotidianos, opiniões, sonhos, ideias e experiências.
- Desafiar os alunos a aplicar o conhecimento adquirido sobre o gênero diário aos trechos do "O Diário de Anne Frank". As questões formuladas visam estimulá-los a analisar os trechos à luz das características do gênero diário, refletindo sobre os motivos que levaram Anne Frank a escrever seu diário, as razões que atraem as pessoas para a leitura do diário, a presença de datas nos trechos, a identificação do destinatário de Anne em seus registros e a identificação do vocativo usado por ela em uma data específica.

Habilidade (s): EF69LP34, EF89LP04, EF89LP3.

Aplicação: Primeiramente, através da leitura de trechos do "O diário de Anne Frank", apresentar as características do gênero diário, destacando que ele é um registro informal dos acontecimentos cotidianos de seu autor, que pode ser utilizado como relato de opiniões, sonhos, ideias, experiências e demais situações ocorridas no dia a dia, e que em sua composição, predominam a narração dos fatos e a descrição de pessoas/objetos, a argumentação e a exposição. Além disso, apresentar que esse gênero tem como elementos o vocativo, a data, o corpo do texto e a despedida. Posteriormente, desafiar os alunos com questões que associem os estudos sobre a caracterização do gênero em questão aos trechos do O diário de Anne Frank ("Sábado, 20 de junho de 1942" e "Domingo, 21 de junho de 1942"):

1. Que razões levaram Anne a escrever um diário?
2. Em sua opinião, o que leva as pessoas a ler "O diário de Anne Frank"?
3. Uma das características dos diários é a indicação das datas de registros. Os trechos lidos apresentam datas? Justifique sua resposta.
4. Em um diário, o autor pode escrever dialogando com um interlocutor real ou imaginário. No texto em questão, Anne Frank se dirige a quem? Comprove sua resposta com trechos dos registros.

5. Qual é o vocativo usado pela autora no dia 21 de junho? Como ele conclui seu registro nessa data?

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Quadro 4 – Descrição da Atividade 3

ATIVIDADE 3 – O Contexto da Segunda Guerra através de Vinícius de Moraes e "A Rosa de Hiroshima"
Material Utilizado: computadores ou dispositivos com acesso à internet para reproduzir a música "Rosa de Hiroshima" no YouTube; acesso à internet para fazer o download ou visualizar o texto "Hiroshima e Nagasaki: 65 anos de uma tragédia mundial" no link fornecido; cópias impressas da letra do poema "A Rosa de Hiroshima" para os alunos, ou projetar a letra em uma tela ou quadro interativo, dependendo das condições da sala de aula; caneta, lápis e papel para os alunos anotarem suas respostas às questões propostas durante a discussão do poema e do texto.
Objetivo Específico: Conscientizar os alunos sobre a tragédia de Hiroshima e Nagasaki durante a Segunda Guerra Mundial, usando o poema "A Rosa de Hiroshima" (escrito por Vinicius de Moraes e interpretado por Ney Matogrosso) e o texto "Hiroshima e Nagasaki: 65 anos de uma tragédia mundial" como ferramentas para a compreensão, reflexão e discussão sobre esses eventos e seu significado histórico e humano.
Habilidade (s): EF69LP43, EF69LP48.
Aplicação: No primeiro momento desta aula, realizar a audição da música "Rosa de Hiroshima" (interpretada por Ney Matogrosso). Em seguida, contextualizar brevemente o período da Segunda Guerra Mundial e estabelecer conexões com a letra da canção de Vinícius de Moraes. Posteriormente, proceder à leitura do texto "Hiroshima e Nagasaki: 65 anos de uma tragédia mundial" e responder às questões: **1.** Como as descrições das crianças mudas, das meninas cegas e das mulheres com rotas alteradas no poema podem ser relacionadas às vítimas dos bombardeios atômicos em Hiroshima e Nagasaki? Como a imagem da "rosa cálida" que se transforma em "rosa radioativa" na poesia se relaciona com a devastação causada pelas bombas? *Resposta esperada: As descrições das crianças mudas, das meninas cegas e das mulheres com rotas alteradas no poema "A Rosa de Hiroshima" podem ser relacionadas às vítimas dos bombardeios atômicos em Hiroshima e Nagasaki ao evocar as consequências*

devastadoras dos ataques. As crianças mudas e as meninas cegas representam as vítimas inocentes e impotentes que sofreram as terríveis consequências das explosões nucleares, perdendo a capacidade de se comunicar e de enxergar. As mulheres com rotas alteradas refletem as vítimas que tiveram suas vidas drasticamente modificadas e seus corpos afetados pelas sequelas da radiação.

A transformação da "rosa cálida" em "rosa radioativa" sugere a mudança trágica e irreversível que ocorreu em Hiroshima e Nagasaki após os bombardeios nucleares, onde a beleza e a normalidade da vida foram substituídas por um legado de destruição e sofrimento.

2. Em que medida a "Rosa de Hiroshima" é usada como símbolo para representar as consequências trágicas da guerra e da utilização de armas nucleares? Como a "rosa hereditária" e a "antirrosa atômica" no poema expressam a ideia de que a tragédia de Hiroshima e Nagasaki deixou uma marca indelével na história e na memória coletiva? *Resposta esperada: A "Rosa de Hiroshima" é frequentemente usada como símbolo para representar as consequências trágicas da guerra e da utilização de armas nucleares. A "rosa hereditária" e a "antirrosa atômica" no poema expressam a ideia de que a tragédia de Hiroshima e Nagasaki deixou uma marca indelével na história e na memória coletiva. A "rosa hereditária" sugere que as consequências da bomba atômica são transmitidas de geração em geração, afetando não apenas as vítimas imediatas, mas também suas famílias e descendentes. A "antirrosa atômica" representa a ausência de cor e perfume, simbolizando a destruição e a falta de vida que a bomba trouxe para a região.*

Link da canção "Rosa de Hiroshima": https://www.youtube.com/watch?v=Tt_goIGovGs.

Link do texto "Hiroshima e Nagasaki: 65 anos de uma tragédia mundial":https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=282187.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Quadro 5 – Descrição da Atividade 4

ATIVIDADE 4 – O Holocausto
Objetivo Específico: sensibilizar os alunos para a compreensão e reflexão sobre o Holocausto, um evento histórico significativo, através da análise da obra "Campo de Concentração" de Lasar Segall e da exposição a recursos multimídia, como o trecho do

filme sobre Anne Frank e a plataforma do Google Arts & Culture sobre o Holocausto. A aula visa aprofundar o conhecimento dos alunos sobre o tema, promovendo a reflexão crítica e a compreensão dos horrores do Holocausto e seu impacto na história e na memória coletiva.
Habilidade (s): EF69LP03, EF69LP05, EF69LP13, EF69LP44, EF69LP45, ,EF69LP46, EF69LP47.
Aplicação: Para iniciar a aula, exibir um trecho do filme sobre Anne Frank, acessível através do link https://www.youtube.com/watch?v=yrotCPvJO08. Após a exibição, convidar os alunos a refletirem sobre os sentimentos que Anne Frank e sua família experimentaram ao viverem escondidos durante o Holocausto. Em seguida, solicitar aos alunos uma análise da obra "Campo de Concentração" de Lasar Segall. Durante essa análise, instigar as percepções sobre o que observam na obra, identificando elementos ou detalhes que mais os impressionem. Explorar também a atmosfera e as emoções que a obra de arte transmite, discutindo como o artista retratou o tema dos campos de concentração e de que forma essa obra pode nos ajudar a compreender os horrores do Holocausto. Por fim, aprofundar o estudo sobre o Holocausto utilizando recursos adicionais disponíveis no link https://artsandculture.google.com/project/the-holocaust, uma plataforma do Google Arts & Culture dedicada a esse tema. Neste momento, incentivar os alunos a compartilhar o conhecimento prévio que possuíam sobre o Holocausto antes da aula e a expressar como essa percepção foi alterada após assistir ao filme e analisar a obra de arte. Além disso, abordar as principais lições extraídas da história do Holocausto e como aplicá-las em nossa sociedade atual. Fomentar discussões sobre a relevância dessas lições em um mundo contemporâneo e a importância de lembrar e compreender eventos históricos tão impactantes para promover a conscientização e a prevenção de futuras atrocidades.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Quadro 6 – Descrição da Atividade 5

ATIVIDADE 5 – Explorando a Narrativa de Anne Frank
Material Utilizado: Trechos específicos do livro "O diário de Anne Frank"; links para o tour virtual:https://www.annefrank.org/es/ana-frank/la-casa-de-atras/ e https://www.annefrank.org/en/anne-frank/secret-annex/#/house/20/hotspot/4102/audio/;

plataforma de programação visual Scratch (https://scratch.mit.edu/) onde os alunos criarão as Animações Interativas; computadores ou dispositivos com acesso à internet para acessar os links e usar o Scratch; projetor ou tela para exibir os links do tour virtual para toda a turma.
Objetivo Específico: proporcionar aos alunos uma compreensão mais profunda da vida de Anne Frank no Anexo Secreto, explorando trechos específicos de seu diário e oferecendo uma experiência imersiva por meio do tour virtual. Além disso, a aula visa desafiar os alunos a aplicarem seu conhecimento e criatividade na criação de animações interativas que representem cenas importantes da vida de Anne Frank no contexto do Holocausto e do Anexo Secreto.
Habilidade (s): EF69AR35, EF67LP30, EM13LGG703.
Aplicação: Para esta aula, o plano de ação consiste em conduzir a leitura coletiva de trechos específicos do diário de Anne Frank que descrevem a vida no Anexo Secreto e suas reflexões pessoais. Após a leitura, os alunos serão guiados em um tour virtual pelos seguintes links: https://www.annefrank.org/es/ana-frank/la-casa-de-atras/ e https://www.annefrank.org/en/anne-frank/secret-annex/#/house/20/hotspot/4102/audio/. Ao término do tour virtual, os alunos serão desafiados a criar animações interativas na plataforma de programação visual Scratch, representando cenas da vida de Anne Frank no Anexo Secreto. Para essa atividade, eles terão a oportunidade de utilizar personagens virtuais na recriação de momentos significativos do diário.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Quadro 7 – Descrição da Atividade 6

ATIVIDADE 6 – Diários Virtuais: Conectando-se com Anne Frank
Material Utilizado: link para a Enciclopédia do Holocausto (https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/childrens-diaries-during-the-holocaust) para acessar os diários escritos por crianças durante o Holocausto; plataforma "Meu Querido Diário" (http://www.meuqueridodiario.com.br/) para a produção de diários digitais pelos alunos.
Objetivo Específico: promover o estudo e a reflexão sobre o Holocausto por meio da leitura dos diários escritos por crianças durante esse período sombrio da história. Além

disso, incentivar os alunos a desenvolverem habilidades de escrita e empatia, permitindo-lhes criar seus próprios diários digitais para expressar seus sentimentos e pensamentos em relação ao Holocausto.
Habilidade (s): EF69LP44, EF69LP53, EF69AR35.
Aplicação: Iniciar a atividade com a leitura de diários escritos por crianças durante o período do Holocausto, disponíveis na Enciclopédia do Holocausto, através do link https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/childrens-diaries-during-the-holocaust. Em seguida, solicitar aos alunos que comecem a produção de diários digitais utilizando a plataforma "Meu Querido Diário", acessível em http://www.meuqueridodiario.com.br/.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Quadro 8 – Descrição da Atividade 7

ATIVIDADE 7 – Produção de carta aberta coletiva
Material Utilizado: computador ou dispositivo com acesso à internet para reproduzir o vídeo (https://twitter.com/historia_pensar/status/1719859231711723932?s=20) e os textos que serão lidos; papel e canetas para que os alunos escrevam suas reflexões pessoais; quadro ou projetor para exibir as perguntas que os alunos devem responder em suas reflexões pessoais.
Objetivo Específico: promover a reflexão, discussão e compreensão dos alunos sobre a história de Anne Frank e o Holocausto, além de estimular a expressão de desejos e esperanças por um mundo melhor, baseado em valores como a tolerância, a paz e o respeito pelos direitos humanos e fomentar a capacidade dos alunos de aplicar as lições aprendidas em suas vidas diárias e refletir sobre como podem contribuir para um mundo mais justo e compassivo.
Habilidade (s): EF69LP05, EF89LP03, EM13LGG303.
Aplicação: Iniciar com a exibição de um vídeo que contém o depoimento de uma civil palestina na Faixa de Gaza https://twitter.com/historia_pensar/status/1719859231711723932?s=20. Contextualizar, brevemente, o conflito entre Israel e Hamas, e solicitar a análise dos seguintes textos:

Fonte: https://www.brasil247.com/charges/a-nossa-guerra

Fonte: https://twitter.com/MintPressNews/status/1718015036562497550/photo/1

Fonte: https://twitter.com/LaerteCoutinho1/status/1719672901228437838/photo/1

Após a leitura dos textos, promover uma reflexão pessoal e coletiva. Em seguida, pedir

aos alunos que escrevam individualmente uma reflexão pessoal sobre o que aprenderam ao longo da sequência didática sobre o diário de Anne Frank. Eles devem considerar as principais lições que extraíram da história, as emoções que essa experiência despertou e como isso afetou sua compreensão da história e do mundo.

Incentivar os alunos a responder às seguintes perguntas em suas reflexões pessoais:

- Quais foram as principais lições que você aprendeu com a história de Anne Frank?
- Como você se sentiu ao conhecer a história dela e do Holocausto?
- Como essa experiência impactou sua compreensão da história e do mundo?

Depois que concluírem suas reflexões pessoais, solicitar a formação de pequenos grupos de alunos para discutirem suas descobertas e compartilharem as lições mais significativas que cada um aprendeu. Em seguida, pedir a cada grupo que crie uma carta aberta coletiva. Nessa carta, os alunos devem compartilhar as lições que aprenderam com a história de Anne Frank e do Holocausto, bem como expressar seus desejos por um mundo melhor. Eles também devem destacar as consequências decorrentes da implementação de ideologias extremistas que violam os direitos humanos. Encorajar os grupos a usar suas reflexões pessoais como base para a carta coletiva. Eles podem adicionar exemplos da história de Anne Frank e do Holocausto para ilustrar suas mensagens. Cada grupo deve nomear um porta-voz para ler a carta coletiva em sala de aula. Após a leitura das cartas, promova uma discussão em sala de aula sobre as lições compartilhadas e os desejos por um mundo melhor. Incentivar os alunos a expressarem suas opiniões e a discutirem como podem aplicar as lições aprendidas em suas vidas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Avaliação

A avaliação ao final da sequência didática é fundamental para entender como os educandos se sentiram durante as atividades, identificar o que foi mais interessante e quais áreas ainda podem ser melhoradas. De acordo com Luckesi (1999), a avaliação é um elemento crucial no processo educativo, pois oferece subsídios para o aperfeiçoamento contínuo das práticas pedagógicas e para a compreensão das necessidades dos alunos.

Esta avaliação foi realizada através do Google Forms, uma plataforma que facilita a coleta e análise das respostas, garantindo praticidade e eficiência na obtenção de

feedbacks. A participação dos alunos foi essencial para aprimorar as atividades e garantir uma experiência de aprendizado ainda mais enriquecedora.

Quadro 9 – Questões para a Avaliação

1. Como você se sentiu durante a participação nas atividades que envolveram a leitura do livro "O diário de Anne Frank"?
2. As atividades realizadas foram envolventes e interessantes para você? Por quê?
3. As atividades propostas eram claras e fáceis de entender?
4. Houve alguma atividade que você achou mais desafiadora do que as outras? Se sim, qual e por quê?
5. Você se sente mais familiarizado com a história de Anne Frank, o Holocausto e a Segunda Guerra Mundial após a realização das atividades?
6. Há algum conceito ou aspecto do conteúdo que ainda não está claro para você?
7. Como você vê a relevância do que aprendeu em relação ao mundo em que vivemos?
8. Existe alguma outra pergunta ou tópico que você gostaria de abordar em relação ao livro "O diário de Anne Frank"?
9. Você tem alguma sugestão para melhorar as atividades ou abordagens em futuras leituras de livros?
10. Há mais alguma coisa que gostaria de compartilhar sobre sua experiência nesta trilha de aprendizagem?
Comentários adicionais ou sugestões:
(Deixar este espaço para que os alunos possam compartilhar algo que não tenha sido abordado nas perguntas anteriores)

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Após a avaliação, foi realizada uma "Roda de Conversa" onde os alunos puderam compartilhar suas dúvidas, acertos e contribuições. Esse momento foi aproveitado para agradecer a todos pelos seus insights.

Os feedbacks coletados foram analisados para refletir sobre a eficácia da sequência didática e identificar áreas de melhoria.

Resultados esperados

A tecnologia tornou-se cada vez mais necessária na educação e, especialmente, no ensino de Literatura, pois ela oferece novas possibilidades para a diversificação das estratégias de ensino, o acesso ampliado a recursos literários, o engajamento e a motivação dos alunos, o desenvolvimento de habilidades digitais, e a personalização e inclusão educacional. As ferramentas tecnológicas, quando utilizadas de forma eficaz, podem transformar a experiência de aprendizado, tornando-a mais dinâmica, interativa e acessível para todos os alunos.

Através da sequência didática proposta, buscou-se explorar uma variedade de conhecimentos que os alunos desenvolveram ao longo das aulas. Além de praticarem uma análise literária e praticarem a interação e o diálogo, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer e desenvolver habilidades em novas ferramentas tecnológicas de ensino, acessíveis a todos.

A sequência didática também visou apresentar o conteúdo de maneira a despertar nos alunos o interesse pela literatura e o desejo de ler e conhecer obras literárias. Com a execução dessa sequência didática, esperou-se que os alunos:

- Demonstrassem uma compreensão profunda da vida de Anne Frank, sua história e o impacto de seu diário;
- Reconhecessem e apreciassem o gênero diário como uma forma literária expressiva, entendendo suas características e sua importância histórica e pessoal;
- Adquiriram um conhecimento detalhado do contexto histórico da Segunda Guerra Mundial e do Holocausto, relacionando esses eventos às experiências narradas por Anne Frank e outras fontes literárias e artísticas;
- Desenvolveram habilidades em realizar pesquisas on-line para aprofundar seus conhecimentos sobre a vida de Anne Frank e o contexto histórico em que ela viveu;

- Analisaram criticamente diferentes fontes multimídia, como filmes, poemas e obras de arte, para entender e contextualizar os eventos históricos;
- Refletiram sobre as lições de justiça, tolerância e direitos humanos que podem ser extraídas da história de Anne Frank e do Holocausto, aplicando esses conceitos em suas próprias vidas;
- Expressaram suas emoções e pensamentos, desenvolvendo empatia e uma compreensão mais profunda das experiências humanas;
- Utilizaram ferramentas como o Scratch para criar animações baseadas na vida de Anne Frank, demonstrando criatividade e habilidades tecnológicas;
- Produziram cartas abertas coletivas, expressando seus desejos por um mundo melhor e aplicando as lições aprendidas em discussões sobre a vida cotidiana e a promoção dos direitos humanos.

Ao final da sequência didática, almejou-se que os alunos se tornassem cidadãos mais conscientes e comprometidos com a promoção dos direitos humanos, capazes de refletir criticamente sobre a história e suas implicações no mundo atual.

Em vista disso, os alunos tiveram cada vez mais oportunidades e meios para pesquisar e adquirir conhecimento. A colaboração com professores e colegas é essencial para o desenvolvimento tanto dos alunos quanto dos professores, que continuamente atualizam seus conhecimentos.

Por isso, a tecnologia se torna cada vez mais indispensável no ensino. Nonato (2020, p. 540) afirma que o ensino de literatura, em particular, deve dialogar com as formas culturais e ferramentas tecnológicas que moldam a cultura em que está inserido, e a partir da qual projeta-se para a produção cultural objetiva.

No entanto, a integração da tecnologia no ensino da literatura vai além da simples adoção de ferramentas tecnológicas. O papel do professor é fundamental, pois ele orienta, ensina e oferece apoio pedagógico e emocional, estabelecendo uma relação de amizade e confiança com o aluno. Essa relação permite que a literatura seja compreendida de forma clara e atraente pelos estudantes.

Dessa forma, é evidente que o ensino da literatura deve ser implementado de maneira a atrair o interesse dos alunos pela prática literária, utilizando os recursos tecnológicos de forma eficaz. A integração da tecnologia no ensino da literatura deve

buscar maneiras de tornar o aprendizado mais interativo e envolvente, utilizando ferramentas digitais que facilitem o acesso às obras literárias e promovam discussões e análises colaborativas. É necessário inovar, persistir, dialogar e aproveitar os recursos tecnológicos disponíveis para tornar o processo de ensino e aprendizagem da literatura mais eficiente e atraente, permitindo que os alunos se envolvam mais profundamente com os textos e desenvolvam uma apreciação duradoura pela literatura.

Considerações finais

O avanço tecnológico tem revolucionado não apenas o cotidiano, mas também as práticas educacionais, especialmente no contexto do ensino de Literatura. A integração da tecnologia como recurso didático oferece oportunidades significativas para transformar a maneira como os alunos interagem com os conteúdos literários, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica, interessante e inclusiva.

Ao longo desta pesquisa, exploraram-se como as diversas tecnologias, como aplicativos, plataformas on-line, recursos digitais e ferramentas interativas, podem ser utilizadas para enriquecer o ensino de Literatura. Identificou-se que essas ferramentas não só facilitam o acesso a uma variedade de obras literárias, mas também incentivam a análise crítica, a criatividade e o engajamento dos alunos com os textos.

Além disso, discutiu-se os desafios associados às implementações dessas tecnologias, como a necessidade de formação docente adequada, a garantia de acesso equitativo aos recursos digitais e a manutenção do foco na literatura como centro do processo educativo. Ficou claro que, embora as tecnologias digitais ofereçam inúmeras vantagens, é essencial que sejam utilizadas de forma consciente e complementar ao ensino tradicional.

A pesquisa destacou ainda a importância de uma abordagem pedagógica cuidadosamente planejada, que considere as características dos alunos, suas necessidades individuais e os objetivos educacionais desejados. Através de uma metodologia qualitativa e exploratória, foram propostas atividades práticas que demonstram como as tecnologias podem ser integradas de maneira eficaz ao ensino de Literatura, desde a exploração de gêneros literários até a criação de narrativas interativas.

Portanto, conclui-se que a integração da tecnologia como recurso didático na disciplina de Literatura apresenta um potencial significativo para melhorar a aprendizagem dos alunos, aumentar a motivação e o engajamento com os conteúdos literários, e abrir novas possibilidades de abordagem e compreensão das obras literárias.

Esta pesquisa contribui não apenas para a teoria educacional, fornecendo subsídios teóricos importantes, mas também para a prática pedagógica, oferecendo orientações valiosas aos professores interessados em transformar suas práticas educativas através da tecnologia.

Assim, o desafio futuro reside na contínua investigação e desenvolvimento de estratégias inovadoras que aproveitem ao máximo o potencial das tecnologias digitais, garantindo uma educação literária mais rica, inclusiva e preparatória para os desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, c2006. 139 p.

DARLING-HAMMOND, Linda. **A importância da formação docente.** Cadernos Cenpec. São Paulo, v.4, n.2, p. 230-247, dez. 2014.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 1999.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. **Cultura Digital e Ensino de Literatura na Educação Secundária.** Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Salvador (BA), 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/4Gy5WVZLMLFGwzBgZmPyWFt/?format=pdf Acesso em: 10/06/2024.

SANCHO, Juana Maria. **Para uma tecnologia educacional.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Zenildo; SILVA, Maria Vitória da. **O ensino de literatura num espaço globalizado: a parceria das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem**. In: Fólio – Revista de Letras, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, pp. 361-378, jul./dez. 2011.

TERRA, Ernani. **Leitura e escrita na era digital.** Meer, 2 de janeiro 2024. Disponível em: https://www.meer.com/pt/76379-leitura-e-escrita-na-era-digital. Acesso em: 31 de maio de 2024.

___. **Ensino de literatura e novas tecnologias.** Blogue do Ernani Terra. Disponível em: www.ernaniterra.com.br/ensino-de-literatura-e-novas-tecnologias/. Acesso em 31 de maio de 2024.

VALENTE, J. A. **Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais.** In: VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L. (Orgs.). Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir. Campinas: NIED/UNICAMP, 2018. p.17-41.

ANDAR NAS NUVENS: O ENCANTAMENTO LITERÁRIO COMO MEDIDA DE INCENTIVO À LEITURA

CAMINANDO POR LAS NUBES: EL ENCANTO LITERARIO COMO MEDIDA PARA FOMENTAR LA LECTURA

ON CLOUD NINE: THE LITERARY ENCHANTMENT AS AN APPROACH TO INCENTIVIZE READING

DOI 10.5281/zenodo.15277757

Marcela Caroline Albuquerque Horta[1]

RESUMO: A literatura é encantamento, é imaginação, é possibilidade de conhecer a si mesmo e ao mundo que nos cerca. Incentivar a leitura no terceiro ciclo do ensino fundamental só é possível a partir do momento em que os alunos apresentam uma resposta positiva à proposta literária. Para isso, é necessário que a obra seja atraente, encante, transporte para o mundo da imaginação e traga emoções e vivências que se aproximam do cotidiano do aluno. "A princesa e o pescador de nuvens" é essa obra, que nos permitiu uma aproximação com os alunos do 7º ano da Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo, criando um vínculo de confiança e empatia. Durante os círculos de leitura, pausas literárias exploraram a veia criativa de cada participante e contribuíram para discussões sobre emoções, sentimentos e sonhos. Durante nossa aventura, os alunos mostraram-se interessados em saber os passos da princesa e em qual aventura ela se envolveria. A cada atividade desenvolvida, ansiavam o retorno, curiosos, em saber qual havia sido a receptividade da professora para o material produzido. No fim da jornada, os alunos queriam mais, queriam conhecer outras obras e começar novos projetos literários. E mais do que isso, um elo professor-aluno foi construindo e as relações interpessoais em sala de aula se tornaram relações baseadas no respeito e na empatia.

Palavras-chave: Emoções; Criatividade; Literatura.

***RESUMEN**: La literatura es encantamiento, es imaginación, y es la posibilidad de conocerse a uno mismo y al mundo que nos rodea. Fomentar la lectura en el tercer ciclo de la escuela primaria sólo es posible cuando los estudiantes presentan una respuesta positiva a las propuestas literarias.Para conseguirlo, la obra literaria debe atraer, encantar y transportar a las personas al mundo de la imaginación. Además, acercar emociones y experiencias más cercanas a la vida diaria de los estudiantes. "La princesa y el cazador de nubes" es la obra que*

1 Mestranda bolsista do PROFLETRAS-UFMG, Professora Municipal na Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), E-mail: marcela.horta@edu.pbh.gov.br.

nos permitió acercarnos a los estudiantes de 7º grado de la Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo, creando un vínculo de confianza y empatía.Durante los círculos de lectura de literatura, las pausas literarias exploraron la vena creativa de los participantes y contribuyeron a debates sobre emociones, sentimientos y sueños. Durante nuestra aventura, los alumnos se interesaron por conocer los pasos de la princesa y qué aventuras viviría. Con cada actividad desarrollada, esperaban recibir retroalimentación, curiosos por saber cuál había sido la receptividad del docente hacia el material producido. Al final del día, los estudiantes querían más, querían descubrir otras obras y empezar nuevos proyectos literarios. Y más que eso, se construyó un vínculo profesor-alumno y las relaciones interpersonales en el aula se convirtieron en relaciones basadas en el respeto y la empatía.

***PALABRAS CLAVE**: Emociones; Creatividad; Literatura.*

***ABSTRACT**: Literature is an enchantment, an imagination, and it is the possibility of knowing yourself and the world around us. Encouraging reading in the third cycle of elementary school is only possible when students present a positive response to literary proposals. To accomplish this, the literary work must attract, charm, and transport people to the world of imagination. Also, bringing emotions and experiences that are closer to students' daily life. "The princess and the cloud hunter" is the work that allowed us to get closer to the 7th grade students at Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo, creating a bond of trust and empathy. During literature reading circles, literary breaks explored participants' creative streak and contributed to discussions about emotions, feelings and dreams. Throughout our activities, the students were interested in knowing the princess's steps and which adventures she would take . As the activities were being developed, students' looked forward to the instructor's feedback, they were curious to know the teacher's receptivity to their work. At the end of the day, the students wanted more, they wanted to discover other novels and start new literary projects. Moreover, teacher-student bonds were built and interpersonal relations in the classroom became based on respect and empathy.*

***KEYWORDS**: Emotions; Creativity; Literature.*

Introdução

Este artigo é um relato de experiência, a partir da aplicação de um projeto literário realizado na Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo, regional Pampulha, na cidade de Belo Horizonte, com alunos do sétimo ano. A ideia do projeto partiu da percepção do desinteresse dos alunos com a prática da leitura. Eram evidentes as idas à biblioteca apenas como uma obrigação a ser cumprida dentro das atividades da aula de Língua Portuguesa. Foi possível perceber que os alunos escolhiam revistinhas em quadrinho ou livros que não liam, com a desculpa de sair de sala para conversar com colegas pelos corredores da escola

e como forma de não realizarem a atividade que estava sendo desenvolvida pela professora.

Diante deste cenário, pensou-se em como encantar os alunos por meio da literatura, em como instigar a curiosidade e fazer com que desejasse saber as tramas literárias expostas nas páginas dos livros. Era preciso tirar um grupo de alunos das nuvens online e dos atrativos da internet, tirar alguns alunos das nuvens de seus pensamentos para embarcarem na aventura literária, e então retornarem às nuvens e se descobrirem enquanto leitores.

O primeiro passo para a realização desse projeto literário era a escolha da obra que possibilitasse a viagem pela imaginação. Nesse sentido, a obra "A princesa e o pescador de nuvens", de autoria de Alexandre Rampazo, era a obra ideal, pois além de esteticamente agradável e atraente, trazia em sua narrativa elementos fantásticos, abordagem sensível de temas estigmatizados (tal como a morte), apresentava um percurso aventureiro de sua personagem principal e explorava o imaginário (por meio de enigmas em algumas páginas, que precisam ser viradas de cabeça para baixo para serem revelados, por exemplo).

A partir então do exercício de leitura em grupo, seguindo as práticas do círculo de leitura do Cosson (2023) e utilizando-se a pausa protocolada, a viagem pelo imaginário da trama se iniciou. A cada pausa protocolada, uma atividade prática (com exercícios diversos) tinham como objetivos estimular a criatividade e aguçar a curiosidade. Rodas de conversas também fizeram parte do universo de atividades. Atividades que no geral despertaram emoções, sentimentos, e chegaram a fazer com que lágrimas fossem derramadas, seja como gesto de saudades, seja como reconhecimento da realidade e das histórias de vida que fazem parte do universo de cada aluno.

O registro das atividades (elaboração de mural, produção de texto, criações visuais) demonstra o quanto cada aluno se envolveu na trama e se viu como um personagem da história. Ao fim, muitos perguntavam qual seria o próximo livro, mostrando-se ansiosos por embarcar em uma nova viagem literária.

A literatura com encantamento na promoção da leitura

As escrituras católicas já diziam que no princípio tudo era Verbo, e que foi a partir dele que o mundo ganhou cores e formas. Foi pela palavra que o mundo perdeu as divisas geográficas e a imaginação levantou voo. O fazer imaginário, ao ganhar as páginas dos livros, nos transporta para novos mundos. Ler é viver realidades possíveis durante uma viagem pelas palavras. Viajar numa aventura lúdica e imaginária, que nos permita compreender emoções e despertar a veia criativa foi o convite feito aos alunos do 7º ano, da Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo, ao conhecerem a história de " A Princesa e do Pescador de Nuvens".

Segundo a Base Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 139), a literatura contribui para que o indivíduo seja capaz de conhecer a si mesmo enquanto indivíduo e também a sua presença no mundo, desenvolvendo habilidades de respeito e valorização. A partir das vivências da Princesa, a protagonista da história, em sua aventura rumo ao desconhecido, em busca por respostas pela ausência da figura de seu pai, o rei, trabalhou-se temáticas como autoconhecimento, morte, saudade, luta, objetivos de vida, em pequenas atividades de reflexão e de estímulo à criatividade.

Antes de tudo era preciso despertar a imaginação dos alunos, para que embarcassem numa viagem, com paradas delimitadas, pelo mundo das letras. Vale destacar que compreendemos a imaginação como sendo a "faculdade que um indivíduo tem para representar imagens de coisas reais ou ideais" (Oliveira; Moura; Rosa; 2016, p. 2). Oliveira, Moura & Rosa (2016, p. 2), citando Rodari (1982), afirmam que o ato de imaginar possibilita se conhecer e que incentivar a fantasia possibilita ao outro imaginar o seu destino. Tzvetan Todorov (2009, p. 75-76) também diz que a literatura ajuda a entendermos nossos sentimentos e os eventos de nossa vida, justamente porque nos permite sonhar. E essa é a habilidade principal que se deseja despertar: a capacidade de sonhar. Compreendo que a partir do sonho, criamos metas, agimos, vivemos e mesmo que não os venhamos a concretizar, o sonho nos possibilita crescer enquanto pessoa, conhecendo-nos, desafiando-nos.

Para despertar, então, a imaginação e fazer com que os alunos comprassem a ideia das manhãs literárias, foi preciso, antes, instigá-los. E nada melhor do que sair das quatro paredes da sala de aula para possibilitar o experienciar, para fazer o contato com a natureza, mesmo numa grande e urbana cidade, ser possível. O nosso ponto de partida, então, foi sentarmos ao ar livre ou mesmo nos deitarmos no chão para observar o céu e as nuvens. Para sairmos do mundo real e concreto e embarcarmos no campo da imaginação. Se as nuvens ganham forma, que forma seriam essas?

Foto 1: observando o céu (Arquivo Pessoal)

Essa primeira atividade, que chamamos de atividade motivacional, foi a tentativa, certeira, de aproximar os alunos ao contexto da obra literária em que iríamos embarcar nos dias seguintes. Se num primeiro momento, alguns deles diziam que não conseguiam perceber nenhuma imagem nas nuvens, com o passar dos minutos e do movimento da Terra, aquele aglomerado branco ganhou contornos inimagináveis. A turma comprou a ideia, se podemos assim dizer. A turma estava curiosa, queria saber o que viria em seguida. E esse interesse é o ponto chave para todo professor conseguir envolvimento e participação.

Curiosos e com a imaginação aguçada, cada um deles, meninos e meninas, ganhou um pedaço de papel azul e um maço de algodão. Agora, eles eram artistas e deveriam

transportar para a folha azulada o formato de uma nuvem feita de algodão. Grata surpresa! Primeiro pela participação total de todos os alunos da turma. Cada um manuseando o fofo e aconchegante algodão para que ganhasse contornos, para que suas nuvens ganhassem vida! E cada trabalho produzido foi uma explosão de criatividade.

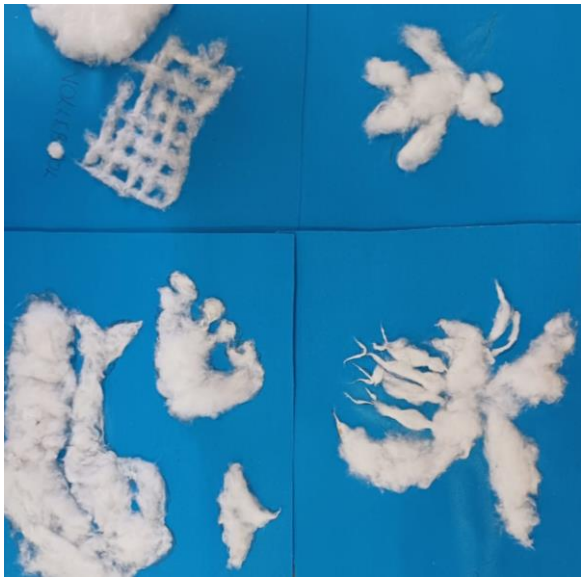


Foto 2: Nuvens (Arquivo Pessoal)

Esses trabalhos, essas nuvens, foram então utilizados na construção de um céu, repleto de nuvens, na parede da sala de aula. Nesse momento, uma nova surpresa. Alunos que se mostravam resistentes a realizar as atividades da disciplina de Língua Portuguesa ou que apresentavam histórico de indisciplina eram os primeiros a se disporem a colaborar na construção do mural com os trabalhos da turma. E esse ponto, essa participação teve um impacto positivo no comportamento ao longo do ano letivo, assim como se mostraram mais confiantes, queridos e responsáveis em cada aula, diminuindo assim as ocorrências de indisciplina ou mesmo de ocorrências registradas no diário de bordo da turma.

Foto 3 e 4: A construção do mural da turma (Arquivo Pessoal)

Foto 5: Mural "A princesa e o pescador de nuvens" (Arquivo Pessoal)

Círculo de leitura e pausa protocolada

Nossa aventura literária iniciaria a sua viagem, com oito paradas literárias. As paradas literárias, que chamo aqui, são as pausas protocoladas de Rildo Cosson e seu círculo de leitura (2022). Segundo Cosson (2023, p. 158), o círculo de leitura deve ser estruturado previamente e ter um roteiro para guiar as discussões. Durante o círculo, a leitura realizada da obra literária é interrompida em determinado ponto para que se debata alguma temática, realize-se alguma atividade criativa, e permaneça aguçada a curiosidade no leitor literário. Então, ao longo das leituras os alunos desenvolveram atividades de produções textuais, seja na modalidade escrita ou apenas visual, que tivessem relação direta com o contexto da história.

A primeira pausa visa interpretar a expressão "estar nas nuvens", compreendendo o seu significado literal e figurado para, em seguida, representar a significação por meio de imagens. Nas fotos abaixo, podemos perceber esse movimento entre o literal, na segunda imagem, e o sentido figurado, nas imagens das laterais.

Fotos 6, 7 e 8: Interpretação da expressão "Estar nas nuvens" (Arquivo Pessoal)

Ainda pensando na imagem de estar nas nuvens, um estar que possibilita sonhar, os alunos criaram um acróstico a partir da palavra "sonho", com um desejo que tinham e que gostariam de ser realizado.

A terceira pausa na leitura da obra foi feita até o momento em que o pai da personagem desaparece. Nesse ponto foi realizado um levantamento das hipóteses do sumiço do pai. Obteve-se como respostas:

i) o pai saiu para comprar cigarro e não voltou.

ii) o pai morreu.

Podemos perceber que na resposta (i) temos um reflexo de situações comuns na realidade dos participantes do projeto, visto que boa parte não conhece o pai biológico ou que o mesmo já estabeleceu uma nova relação familiar em que a presença na vida do aluno já não era mais frequente.

Após o levantamento, os alunos foram informados de que na verdade esse pai havia morrido, então nesse momento tiveram que se imaginar como príncipes e princesas de um reino vizinho e escrever uma carta de condolências para a princesa.

Retomada a leitura, é chegado o momento da quarta pausa, em que a princesa descobre que terá de encontrar o pescador de nuvens. Aqui, os alunos deveriam se ver como cartógrafos e desenharem o mapa da aventura da princesa, segundo as orientações contidas no corpo do texto da obra literária.

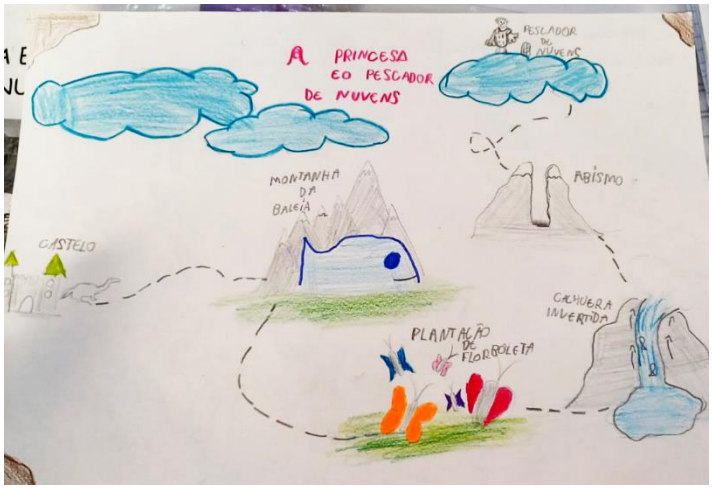


Foto 9: O mapa da princesa (Arquivo Pessoal)

Nossa quinta parada ocorre na passagem em que a princesa encontra a montanha de gato. Nesse ponto os alunos precisaram perceber as pistas textuais para serem capazes de virar a página do livro e a montanha da baleia se revelar. O livro, então, torna-se interativo, é preciso manuseá-lo, para a solução do mistério.

Foto 10: A montanha da baleia (Arquivo Pessoal)

A sexta parada aconteceu no exato momento em que a princesa é sugada para dentro de uma tempestade. É chegado o momento da roda de conversa com um debate a

partir das hipóteses acerca do que aconteceria com a princesa. Um novo momento para se debater a temática da morte, que já havia aparecido no início da obra. E com o tema da morte, surgiu a temática da saudade. Como proposta de atividade, os alunos escreveram um bilhete para alguém querido e do qual não puderam se despedir. Essa se transformou numa das aulas mais emocionantes do projeto. Alguns alunos choraram pela falta das mães, que haviam morrido ou que simplesmente os haviam abandonado para viver uma nova vida com um parceiro afetivo ou mesmo para se entregarem ao mundo das drogas (informações coletadas com os próprios alunos), pela ausência de um animal de estimação, ou até mesmo pela morte de um personagem de ficção.

Nossa sétima parada retomou a temática do sonho. Assim como a princesa que ganha forças e sai numa aventura em um barco, os alunos deveriam pensar qual sonho desejavam realizar e escrevê-lo num papel. Em seguida, com o auxílio do profissional André Bernardo Diniz, Auxiliar de Apoio ao Educando (responsável por acompanhar um aluno com laudo da turma), foi oferecida uma oficina de dobradura para os alunos construírem barcos de papel. Nesses barcos, foram colados os sonhos de cada um, e os barcos colados no painel da turma.

Fotos 11 e 12: Oficina de dobradura (Arquivo Pessoal)

Chegamos ao final da obra literária, mas ainda temos uma parada. Nessa parada, os alunos viram o filme "Up: Altas Aventuras" e estabeleceram diversas relações com a obra literária lida, com os temas debatidos, e com o desejo que nos move para realizar sonhos.

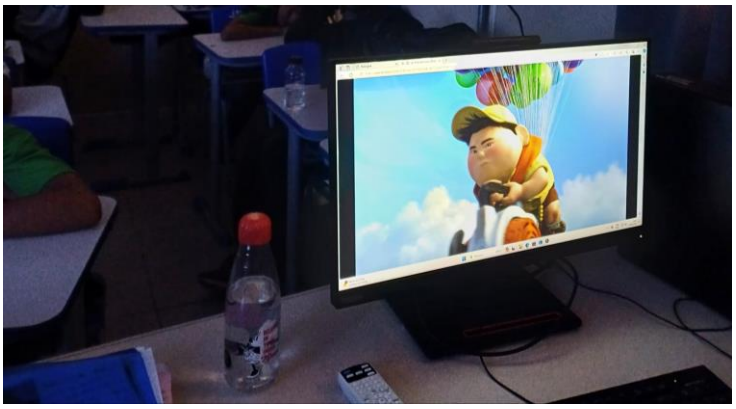


Foto 13: Momento cinema (Arquivo Pessoal)

Para finalizar o projeto, ficou a sugestão de oferecer algodão doce para os alunos, para que relembrassem as experiências de criar nuvens, pensar em sonhos, e recordarem docemente a experiência que tiveram durante o projeto literário.

Foto 14: A princesa e o pescador de nuvens (Arquivo Pessoal)

Considerações finais

O que falar de um projeto que atendeu às expectativas, que emocionou e que possibilitou o incentivo à leitura literária? Antes de tudo, a palavra é gratidão. Gratidão à literatura por nos possibilitar viajar, nos encantar, retornar ao ser criança em sua essência e por possibilitar aos alunos participantes um viver imaginário. Embarcamos todos nas costas do dragão, conhecemos as florboletas e navegamos entre as nuvens no barco do pescador de nuvens. Vivemos o momento da pausa, de parar a vida e observar a nossa volta, de olhar para o céu e contemplar as nuvens, ações tão difíceis de serem feitas nas correrias de nossas agitadas vidas modernas e urbanas.

O projeto foi tão impactante que mobilizou não apenas os alunos, mas nós, professora e auxiliar de apoio ao educando pensamos juntos possibilidades de trabalho, de encantamento. Para além das nossas aulas, alunos do contraturno e demais professores da escola se encantaram com o nosso céu cheio de nuvens.

"A princesa e o pescador de nuvens" foi nosso achado, nos encantou esteticamente para depois nos envolver e nos abraçar a cada aventura, e que aventuras maravilhosas. O quão gratos ficamos por a obra abrir espaço para despertar em nossos alunos sentimentos e criatividades. Para além disso, a obra estabeleceu um elo de confiança e empatia, a ansiedade e a curiosidade por saber os novos desdobramentos da trama despertaram o desejo pela leitura. No fim da jornada, os alunos queriam mais, queriam conhecer novas obras, novas aventuras, iniciar novos projetos literários.

Para além dos benefícios literários, percebemos o envolvimento de alunos com características de indisciplina e de desinteresse nas atividades que eram propostas. As relações interpessoais foram se aproximando, as ofensas foram diminuindo, o compromisso se estabelecendo.

O projeto atendeu aos seus propósitos e ganhou novos braços. Professores de outros anos, adotaram a obra e estabeleceram novas relações. O projeto superou todas as expectativas e nos deu ânimo e energia para embarcarmos em novas aventuras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em 28 mai. 2024.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

_____. **Círculos de leitura e de letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2023.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes; MOURA, Sunia Regina Terra de; ROSA, Ester Calland de Sousa. Contos de fadas e fábulas e sua relação com o imaginário infantil: um olhar de professores da educação infantil. 2016.

TODOROV, Tzvetan. **O que pode a literatura?**. In.: _____ A literatura em perigo. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. p. 73-82. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8201388/mod_resource/content/1/A%20literatura%20em%20perigo%2C%20de%20Todorov%20%282009%29.pdf> Acesso em 29 ago. 2024.

ALTERIDADE EM CLARICE LISPECTOR: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

OTREDAD EN CLARICE LISPECTOR: UNA PROPUESTA PARA LA LITERACIDAD LITERARIA

OTHERNESS IN CLARICE LISPECTOR: A PROPOSAL FOR LITERARY LITERACY

DOI 10.5281/zenodo.15277761

Bruno Couto Pinheiro[1]

Luiza Santana Chaves[2]

RESUMO: Com o objetivo de promover o letramento literário em sala de aula, e de contribuir com os conhecimentos acerca da produção ficcional de Clarice Lispector, este trabalho pretende destacar a representação da alteridade nas obras da escritora e apresentar essas narrativas na formação do leitor literário. Para tanto, a investigação parte do seguinte questionamento: como despertar nos estudantes o interesse pela leitura mediante os contos de Clarice Lispector? Desse modo, selecionamos o conto "A solução", pertencente à coletânea *A legião estrangeira* (1964), para a elaboração de uma proposta didática destinada às aulas de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio a ser desenvolvida em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Como metodologia, utilizamos a pesquisa bibliográfica, do tipo qualitativa, para a leitura e discussão dos textos teóricos, tendo como aporte as contribuições de Cosson (2021), Paterson (2007), Sant'Anna (1990), Maggi e Morales (2015), entre outros. Com isso, acredita-se na importância desta pesquisa para a área de Letras ao propor novas abordagens sobre a literatura clariciana para a sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Alteridade; Clarice Lispector; Letramento Literário.

***RESUMEN**: Con el objetivo de promover la literacidad literaria en el aula, y contribuir al conocimiento sobre la producción ficcional de Clarice Lispector, este trabajo pretende resaltar la representación de la otredad en las obras de la escritora y presentar estas narrativas en la formación del lector literario. Para ello, la investigación parte de la siguiente pregunta: ¿cómo despertar el interés de los estudiantes por la lectura a través de los cuentos de Clarice Lispector? Por ello, seleccionamos el cuento "A solução", perteneciente a la colección A legião estrangeira (1964), para elaborar una propuesta didáctica destinada a las clases de Lengua y Literatura Portuguesa de la Enseñanza Media que se desarrollará en cuatro etapas: motivación, introducción, lectura e interpretación. Como metodología se utilizó la investigación bibliográfica cualitativa para la lectura y discusión de textos teóricos, sustentada en los aportes de Cosson (2021), Paterson (2007), Sant'Anna (1990), Maggi y Morales (2015), entre otros. Por ello, creemos en la importancia de esta investigación para el área de Literatura al proponer nuevos enfoques de la literatura de Clarice para el aula.*

[1] Graduado em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará – UFPA; Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. E-mail: bcouto.ufpa@gmail.com.

[2] Doutora em Letras; Docente do Núcleo de Línguas Estrangeiras; Vice-diretora do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais – CP/UFMG. E-mail: luizasch@ufmg.br.

***PALABRAS CLAVE**: Otredad; Clarice Lispector; Literacidad Literaria.*

***ABSTRACT**: With the aim of promoting literary literacy in the classroom, and contributing to knowledge about Clarice Lispector's fictional production, this work aims to highlight the representation of otherness in the writer's works and present these narratives in the formation of the literary reader. To this end, the investigation is based on the following question: how to awaken students' interest in reading through Clarice Lispector's short stories? Therefore, we selected the short story "A solução", belonging to the collection A legião estrangeira (1964), to prepare a didactic proposal for Portuguese Language and Literature classes in high school to be developed in four stages: motivation, introduction, reading and interpretation. As a methodology, we used qualitative bibliographical research to read and discuss theoretical texts supported by the contributions of Cosson (2021), Paterson (2007), Sant'Anna (1990), Maggi and Morales (2015), among others. With this, it is believed that importance of this research for the area of Literature when proposing new approaches to Clarice Lispector's literature for the classroom.*

***KEYWORDS**: Otherness; Clarice Lispector; Literary Literacy.*

Introdução

Considerada uma das maiores escritoras da literatura brasileira, Clarice Lispector costuma causar identificação e ao mesmo tempo desconforto em seus leitores ao lhes apresentar personagens singulares sob uma linguagem única e inovadora. Suas obras versam sobre os mais diversos temas, da natureza humana e seus mistérios até reflexões sobre a escrita como procura do indizível.

Com o objetivo de promover o letramento literário em sala de aula, e de contribuir com os conhecimentos acerca da produção ficcional da referida escritora, este trabalho pretende destacar a representação da alteridade nas obras de Clarice Lispector e apresentar essas narrativas na formação do leitor literário. Para tanto, a investigação parte do seguinte questionamento: como despertar nos estudantes o interesse pela leitura literária mediante os contos de Clarice Lispector?

A escolha pelo presente tema tem origem na pesquisa realizada inicialmente no Curso de Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Pará (UFPA), concluído no ano de 2022. Durante a produção do trabalho de conclusão de curso, buscou-se a compreensão da temática da alteridade em Clarice Lispector e o seu efeito de estranhamento a partir da análise do conto "A menor mulher do mundo", pertencente à coletânea *Laços de família* (1960). A partir da análise do conto, foi possível evidenciar que

a alteridade possibilita às personagens claricianas a construção de um novo olhar sobre o mesmo através do efeito de estranhamento provocado pela identificação involuntária com o outro.

Em vista da importância das narrativas que tematizam a alteridade, e em consideração às atuais práticas de ensino de literatura, a presente pesquisa busca contribuir com a formação de novos leitores e com os conhecimentos acerca da produção ficcional de Clarice Lispector. Desse modo, selecionamos o conto "A solução", pertencente à coletânea *A legião estrangeira* (1964), para a elaboração de uma proposta didática destinada às aulas de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio a ser desenvolvida em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Na última etapa da proposta, apresentamos cinco atividades de interpretação para serem realizadas em grupos: jogral, reconto, entrevista imaginária, mudança na história e ilustração. O nosso propósito, portanto, será trabalhar a relação Eu X Outro através da leitura literária, e possibilitar aos estudantes a experiência de vivenciar a alteridade em seu processo de negociação pessoal com o outro.

O presente estudo irá se pautar no método da pesquisa bibliográfica do tipo qualitativa por meio da leitura e discussão de textos teóricos. Desse modo, serão levadas em consideração as contribuições de Paterson (2007), Cosson (2021), Candido (1995) e Maggi e Morales (2015) sobre a relação entre alteridade, literatura e ensino. Já para os estudos concernentes à literatura clariciana, serão utilizados os apontamentos feitos em Gotlib (1995), Sant'Anna (1990), Pontieri (2000) e Kahn (2000). Além disso, apresentamos a elaboração de uma proposta didática com base em Cosson (2021), Gonzaga *et al*. (2023) e Machuca, Rocha e Andrade (2020). Com isso, acredita-se na importância desta pesquisa para a área de Letras ao propor novas abordagens sobre a literatura clariciana para a sala de aula.

A literatura como mediadora da alteridade

De modo geral, podemos compreender a alteridade como "fato ou estado de ser Outro; diferição do sujeito em relação a um outro" (Ceia, 2009, s/p). Refere-se, portanto, ao não-eu numa relação entre pares. Partindo-se dessa definição, depreende-se que o propósito da alteridade é o reconhecimento da existência de um outro e a possibilidade de encontrar-se enquanto outro. Na literatura, este conceito recebe um espaço privilegiado, haja vista que o texto literário possibilita a manifestação de diferentes discursos e visões de mundo e, consequentemente, diversas configurações da alteridade.

A pesquisadora Janet Paterson (2007, p. 17) argumenta que "muito mais do que outras disciplinas, tais como a Música, as Artes Visuais, a Filosofia, e até mesmo a História, é a Literatura que pode representar a questão da alteridade de maneira simbólica e complexa". Paterson chama a atenção para o fato de que na literatura, assim como na sociedade, a alteridade é sempre uma construção. Desse modo, o pesquisador em literatura deve atentar-se a esse conhecimento na tentativa de verificar de que forma uma personagem se torna um Outro em uma obra. Para tanto, com base em Landowski (1997), podemos elencar alguns fatores que auxiliam nessa investigação:

> [...] a distinção entre diferença e alteridade (distinção que permite a Landowski conceituar alteridade); a necessidade de um grupo de referência (um grupo social dominante) para a existência de qualquer forma de alteridade; e a complexidade dos vários tipos de relações estabelecidas com o outro (Paterson, 2007, p. 14).

Sobre a distinção entre diferença e alteridade, é importante ressaltar que a noção de alteridade está mais relacionada ao valor que atribuímos ao outro a partir da diferença que o constitui. De acordo com Paterson (2007, p. 16), "o importante é compreender que o que está em jogo não é a diferença. Nós habitamos um mundo cheio de diferenças. A questão é a forma pela qual interpretamos e lidamos com todas essas diferenças".

O valor atribuído ao outro pode ser fator de estranhamento, tal como investigado pelo psicanalista alemão Sigmund Freud. Em ensaio publicado em 1919, intitulado "Das

Unheimliche" (O Infamiliar)[3], Freud desenvolve sua teoria acerca da palavra alemã "unheimlich" (infamiliar) e do sentimento de estranheza que ela designa. De acordo com o psicanalista, o sentimento infamiliar provoca o retorno daquilo que considerávamos superado pelo processo de recalcamento. O efeito de estranhamento, desse modo, resulta do conflito de julgamento perante o retorno do familiar que se tornou estranho através da inibição das emoções.

Freud acrescenta, ainda, que é possível diferenciar o infamiliar que se vivencia daquele que é representado na literatura. No primeiro caso, o efeito surge "quando complexos infantis recalcados são revividos por meio de uma impressão ou quando crenças primitivas superadas parecem novamente confirmadas" (Freud, 2019, p. 69). Já no âmbito da ficção, este sentimento pode ultrapassar essas condições, uma vez que dispensa a prova de realidade e se dispõe à liberdade do autor para configurar diferentes manifestações.

No tocante à experiência da leitura, a alteridade se faz presente no texto literário enquanto possibilidade de encontro com o outro. De acordo com Maggi e Morales (2016, p. 285),

> Ao leitor é dada a oportunidade de vivenciar a alteridade duplamente. O primeiro plano encontra-se dentro da narrativa, na observação do percurso dos personagens. Em segundo lugar, temos a experiência do próprio leitor em sua negociação pessoal com o outro, revelando verdadeiramente a experiência da leitura que vai além do texto.

Nesta perspectiva, a literatura pode desempenhar uma função humanizadora, pois aproxima aquele que lê de seus outros. Além disso, atua diretamente sobre o indivíduo ao dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, graças à linguagem que a constitui

[3] Dentre as traduções para o termo em Língua Portuguesa, as mais conhecidas são "O Estranho" (Edição Standard) e "O Inquietante" (Companhia das Letras). No presente trabalho, optamos pelo neologismo "O Infamiliar" (Ed. Autêntica), proposto por Ernani Chaves e Pedro Heliodoro Tavares, por considerarmos tanto os aspectos semânticos quanto os morfológicos do original alemão.

(Candido, 1995). Isso porque, por meio da leitura do texto literário, podemos conhecer o outro e a nós mesmos através da dialética própria da alteridade. Nas palavras de Rildo Cosson, "No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos" (Cosson, 2021, p. 17).

Para que a literatura cumpra com esse papel humanizador, é necessário que a sua escolarização se torne uma prática significativa, tanto para os professores quanto para os estudantes. É necessário demonstrar o poder transformador de sua leitura e experenciá-la em toda a sua potencialidade. Desse modo, é fundamental que o ensino de literatura tenha como centro de suas atividades a leitura efetiva dos textos literários.

É nesse sentido que consideramos o conceito de letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos (Souza; Cosson, 2011). De acordo com Cosson (2021, p. 11), letramento "trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas". Desse modo, o letramento literário compreende uma forma eficaz de assegurar esse domínio.

Adiante, trataremos sobre a alteridade em Clarice Lispector a partir da análise do conto "A solução".

O encontro com o outro em Clarice Lispector

De origem ucraniana, mas naturalizada brasileira, Clarice Lispector tornou-se uma das escritoras mais importantes do século XX ao inovar a literatura com seus romances, contos e crônicas (Gotlib, 1995). Por meio de seus textos, o leitor é convidado a estranhar o mundo a sua volta e a própria linguagem que o circunda numa busca incessante pela natureza secreta das coisas. O cotidiano aparece em seus livros como a possibilidade da grande descoberta; o contato com o outro como a revelação da própria essência do ser. À

vista disso, a pesquisadora Regina Pontieri (2000), ao abordar a produção ficcional de Clarice Lispector, observa em suas obras:

> [...] uma legião de seres que nossa cultura costuma designar como "outros": tanto aqueles com quem cada indivíduo tece sua vida de relações afetivas, sobretudo no círculo familiar mais estreito; como aqueles sobre quem pesa a marca social de subalternidade, marginalidade ou exclusão: mulheres, animais, adolescentes, velhos, loucos, primitivos e pobres (Pontieri, 2000, p. 330).

Na obra *A legião estrangeira* (1964), a dualidade Eu X Outro é motivo recorrente nos treze contos que compõem a coletânea (Sant´anna, 1990). Por conseguinte, o próprio título da obra faz referência a essa outridade: legião (multidão) estrangeira (de fora). Em relação às personagens centrais, estas são, na sua maioria, tipos femininos, com exceção do conto "Uma amizade sincera" (Sant´anna, 1990). O professor e pesquisador Affonso Romano de Sant'Anna (1990, p. 165-166), observa em *A legião estrangeira* a existência de quatro funções básicas presentes em quase todos os contos, a saber:

1. Colocação do personagem numa determinada situação.
2. Preparação de um evento ou incidente discretamente pressentido.
3. Ocorrência do incidente ou evento.
4. Desfecho em que se mostra ou se considera a situação do personagem após o evento ou incidente.

Desse modo, as histórias abordam a fragilidade do lar, a epifania[4], a descoberta do outro, o descontentamento do ser, a solidão, o efeito de estranhamento. Outro assunto que comparece em grande número nos contos é a identidade entre homem e animal que surge na literatura de Clarice enquanto variante do conflito Eu X Outro (Sant´anna, 1990); tema, aliás, bastante explorado na composição da escritora, inclusive no conto "A solução".

[4] De acordo com Sant'Anna (1990, p. 163): "Aplicado à literatura, o termo significa o relato de uma experiência que a princípio se mostra simples e rotineira, mas que acaba por mostrar toda a força de uma inusitada revelação".

Narrado em terceira pessoa, o conto "A solução" apresenta a história de duas personagens aparentemente opostas, tanto em personalidade quanto em aparência. Almira é descrita como uma mulher que "engordara demais". Enquanto Alice, sua colega de trabalho, é caracterizada como "pequena e delicada". Almira mantém uma relação de amizade não correspondida por Alice, e à medida que a narrativa se desenvolve, é possível notar a existência de uma carência afetiva da primeira personagem.

Em termos de alteridade, Alice é colocada como o centro de referência para a construção da outridade de Almira. Ademais, o próprio narrador do conto estabelece uma relação de alteridade com a personagem principal. A ironia presente em sua descrição comprova essa teoria: "Só a natureza de Almira era delicada. Com todo aquele corpanzil, podia perder uma noite de sono por ter dito uma palavra menos bem dita [...] Não por bondade. Eram talvez nervos frouxos num corpo frouxo" (Lispector, 1999, p. 73).

O valor atribuído às personagens é modificado a partir do episódio insólito que acontece em um restaurante após um dia de trabalho. Na hora do almoço, Almira insiste em perguntar à Alice o motivo de seu desânimo. Alice, em um ataque de cólera, causado pelo fim de um relacionamento, desfere uma série de insultos à amiga que, espantada, reage de uma maneira pouco esperada:

> Almira engasgou-se com a comida, quis falar, começou a gaguejar. Dos lábios macios de Alice haviam saído palavras que não conseguiam descer com a comida [...] Foi então que Almira começou a despertar. E, como se fosse uma magra, pegou o garfo e enfiou-o no pescoço de Alice (Lispector, 1999, p. 73).

Novamente é possível observar a ironia do narrador. A comparação "como se fosse uma magra" supõe que o ato violento seria mais previsível vindo da personagem Alice, enquanto a natureza delicada de Almira não suportaria tal efeito. Entretanto, pode-se supor que as palavras ofensivas de Alice provocaram o retorno daquilo que em Almira já havia sido superado: a solidão.

O desfecho da história demonstra que Almira também era considerada um sujeito Outro por pessoas do seu meio social, sobretudo devido ao seu histórico familiar: "Algumas pessoas observadoras disseram que naquela amizade bem que havia dente de coelho. Outras, amigas da família, contaram que a avó de Almira, dona Altamiranda, fora mulher muito esquisita" (Lispector, 1999, p. 74).

A pesquisadora Daniela Mercedes Kahn, em sua dissertação de mestrado, observa que "em face da intolerância social o outro diferente pode converter-se no outro excluído" (Kahn, 2000, p. 14). Desse modo, é possível notar que a alteridade de Almira é convertida na sua posição marginal. Ademais, o próprio traço de animalidade conferido à personagem pelo narrador da história surge enquanto variante desse conflito: "Ninguém se lembrou de que os elefantes, de acordo com os estudiosos do assunto, são criaturas extremamente sensíveis, mesmo nas grossas patas" (Lispector, 1999, p. 74).

Na prisão, Almira se familiariza com o Outro excluído, pois reconhece a sua própria alteridade, e assim supre a necessidade vital de pertencimento. Trata-se da "solução" encontrada pela personagem:

> Na prisão Almira comportou-se com docilidade e alegria, talvez melancólica, mas alegria mesmo. Fazia graças para as companheiras. Finalmente tinha companheiras. Ficou encarregada da roupa suja, e dava-se muito bem com as guardiãs, que vez por outra lhe arranjavam uma barra de chocolate. Exatamente como para um elefante no circo (Lispector, 1999, p. 74).

À vista dessas considerações, passamos para a elaboração da proposta didática.

Proposta didática com o conto "A solução"

Tendo por referência a sequência básica de Rildo Cosson (2021), apresentamos nesta seção uma proposta didática destinada a alunos do Ensino Médio a partir do

desenvolvimento de quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. O texto base para a realização dessa atividade será o conto "A solução", da escritora Clarice Lispector. Com o objetivo de promover o letramento literário em sala de aula, buscamos uma aproximação entre leitor e texto através de oficinas que possibilitam a experiência da alteridade. Por oficina, compreendemos "o caráter de atividade prática, de algo que requer a ação dos alunos e não a simples exposição do professor" (Cosson, 2021, p. 121). Desse modo, as etapas podem ser assim descritas:

- **Motivação** – Refere-se à preparação que o estudante precisa receber antes de adentrar o mundo da leitura. Consiste, portanto, na aproximação entre leitor e texto através de atividades lúdicas que promovam a socialização de ideias e a resolução de problemas com base na obra que se deseja trabalhar.
- **Introdução** – Compreende à apresentação do autor e da obra escolhida para o trabalho em sala. Nessa etapa, o professor deverá explicitar não somente as características e informações referentes ao autor e a obra, mas também justificar as razões de sua escolha.
- **Leitura** – Corresponde à leitura propriamente dita. Nesse caso, o professor deverá escolher a maneira como ela será realizada pela turma de modo que esta alcance os objetivos almejados.
- **Interpretação** – A última etapa envolve o tripé autor, leitor e comunidade, e se configura em dois momentos. O primeiro possui caráter individual e corresponde à apreensão global da obra. Nesse momento, o leitor traz consigo as experiências adquiridas antes e durante o processo de leitura. O segundo momento compreende à concretização dessa interpretação. Seu resultado se dá a partir da socialização dos sentidos construídos individualmente que se somam a outros para a ampliação do horizonte de leitura. Deve-se ter em mente que o principal objetivo dessa etapa é a externalização da leitura por meio de seu registro e compartilhamento. Sendo assim, poderão ser trabalhadas diferentes propostas, a depender das necessidades de cada turma e do texto escolhido.

Etapa I – Motivação

Ao compreendermos esta etapa como uma preparação à leitura do conto, selecionamos como atividade prévia a oficina denominada "carteira de identidade", proposta por Cosson (2021), a qual tem por objetivo a descrição do Eu e do Outro a partir de uma dinâmica de interação em duplas. Inicialmente, sugerimos uma roda de conversa com a turma sobre as seguintes questões:

- Na sua opinião, é possível definir alguém somente pela aparência?
- Você já definiu uma pessoa com base na aparência e depois descobriu que estava enganado?
- Você considera mais fácil definir o outro ou definir a si mesmo?

Após esse momento de conversa, a turma deverá formar duplas para dar início à oficina. Feito isso, cada aluno receberá duas folhas de papel em branco. Em uma delas, irá descrever a si mesmo com informações sobre sua aparência e personalidade. Na outra, deverá fazer a descrição de sua dupla. Após a escrita, os textos serão trocados para que cada aluno possa ler o que o seu colega escreveu, e assim poder comparar as informações registradas. Depois, pode-se abrir novamente a roda de conversa para que os alunos dialoguem sobre a experiência da oficina.

Etapa II – Introdução

A etapa de introdução será dividida em dois momentos. O primeiro consiste na apresentação da escritora Clarice Lispector. Como ponto de partida, o professor poderá fazer as seguintes perguntas aos alunos:

- Vocês já ouviram falar sobre a escritora Clarice Lispector?
- Vocês já leram ou conhecem alguma de suas obras?
- Em que meio ou ambiente vocês tiveram acesso a essas informações?

Em seguida, sugerimos a reprodução da entrevista de Clarice Lispector concedida ao jornalista Júlio Lerner, em 1 de fevereiro de 1977, para o programa "Panorama", da TV Cultura de São Paulo. Trata-se de uma rara gravação que foi ao ar somente após a morte

da escritora, a pedido da própria Clarice. De acordo com a pesquisadora Nádia Battella Gotlib (1995, p. 452), o texto da entrevista, "ainda que não fundamentalmente ficcional, acaba, no conjunto e, em especial, em alguns de seus trechos, se assemelhando aos de sua ficção". A gravação referida encontra-se disponível no *YouTube* (*Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=ohHP1l2EVnU. Acesso em 17/12/2024*).

Na ausência de um projetor para o compartilhamento do vídeo, pode-se realizar a dinâmica proposta por Machuca, Rocha e Andrade (2020). Inicialmente, deve-se providenciar a impressão e o recorte de trechos da entrevista escolhida, separando-se as perguntas das suas respectivas respostas. Cada par de frases (pergunta e reposta) deverá ser enumerado com o mesmo algarismo para que se possa fazer a relação entre elas. Feito isso, os recortes deverão ser colocados em uma mesma caixa e sorteados entre os alunos. O aluno que ler a pergunta de número 1 terá a resposta lida por outro colega que possui a frase com o mesmo número, e assim por diante. A atividade poderá ser adaptada de acordo com a quantidade de alunos e o tempo disponível para a oficina.

Quadro 1 – Material para a realização da dinâmica de apresentação da autora, adaptado de Machuca, Rocha e Andrade (2020)

Perguntas

Clarice Lispector, de onde veio esse Lispector?

Nas raras entrevistas que você tem concedido surge, quase que necessariamente, a pergunta de como você começou a escrever e quando?

Clarice, a partir de qual momento você efetivamente decidiu assumir a carreira de escritora?

Por quê?

De seus trabalhos qual aquele que você acredita que mais atinja o público jovem?

E isso acontece em relação a outros trabalhos seus?

Entre seus diversos trabalhos existe um filho predileto. Qual aquele que você vê com maior carinho até hoje?

Normalmente, que tipo de problema a Clarice Lispector escritora traz a você?

Respostas

É um nome latino, não é? Eu perguntei a meu pai desde quando havia

Fonte: Jornal Opção – Clássicos Literários. Disponível em Templo Cultural Delfos: https://www.elfikurten.com.br/2012/04/clarice-lispector-ultima-entrevista.html?m=1

O segundo momento será reservado à apresentação do livro *A legião estrangeira* (1964). Para tanto, aconselhamos ao professor que leve um exemplar físico para a sala de aula, de modo a possibilitar aos alunos o manuseio e a interação com a obra. De acordo

com Cosson (2021), o contato com o livro físico é importante para o desenvolvimento de outras leituras, tais como a leitura da capa, da orelha e de elementos paratextuais.

A seguir, sugerimos algumas perguntas para direcionar essa apresentação:

- Na sua opinião, o que significa a palavra "legião"? E "estrangeiro"?
- Alguma vez você já se sentiu "estrangeiro"? Em que contexto/situação?
- Você sabe o que é uma coletânea?
- Com base nos seus conhecimentos, o que é um conto?
- O livro *A legião estrangeira* foi escrito por Clarice Lispector e publicado pela primeira vez em 1964. Você já teve a oportunidade de ler essa obra ou algum de seus contos?

Nesse momento de interação, é válido enfatizar as características da obra e a sua importância para a literatura brasileira, de modo a justificar as razões pelas quais o livro foi escolhido em lugar de outros. Além disso, sugerimos um trabalho interdisciplinar com o professor de História para revisitar brevemente com a turma alguns dos principais acontecimentos ocorridos no Brasil e no mundo no ano de 1964, com o propósito de destacar a data de publicação da obra.

Para o trabalho com o gênero conto, pode-se revisar algumas das suas características básicas antes da realização de sua leitura. O professor poderá trazer uma premissa sobre o gênero e propor uma pesquisa em grupos para a discussão dos elementos constitutivos das narrativas: enredo, personagens, narrador, tempo e espaço (Gancho, 2002). Desse modo, cada grupo poderá escolher uma dessas categorias e apresentar os resultados em sala juntamente com os colegas de turma.

Etapa III – Leitura

Por se tratar de um texto curto, podemos dividir a etapa de leitura do conto "A solução" em dois momentos. Primeiro, sugerimos a realização de uma leitura de reconhecimento, a ser feita de forma silenciosa pelos estudantes. Em seguida, o professor

poderá realizar uma leitura expressiva para a turma, de modo a dar ênfase ao ritmo e aos recursos estilísticos da narrativa.

Após a leitura, o professor poderá propor aos alunos uma roda de conversa sobre as primeiras impressões do conto. Nesse diálogo, é importante incentivá-los a justificarem suas observações com base em informações contidas no texto. Além disso, pode-se solicitar a defesa de um ponto de vista acerca das personagens, sobre qual seria o papel (protagonista ou antagonista) desempenhado por cada uma.

Etapa IV – Interpretação

Levando-se em conta a interpretação como o processo de externalização dos sentidos construídos na leitura do texto (Cosson, 2021), e tendo por referência o conceito de alteridade estudado, apresentamos nesta etapa dois momentos de interação entre leitor e obra a partir das contribuições de Cosson (2021) e Gonzaga *et al*. (2023). Desse modo, após a leitura do conto, propomos uma primeira interpretação com perguntas relacionadas às personagens e aos elementos da narrativa:

1. Com base na leitura realizada, por que o título do conto é "A solução"?

2. "Só a natureza de Almira era delicada". Aponte algumas atitudes da personagem que comprovam essa característica dada pelo narrador da história.

3. A personagem Alice também apresentava uma "natureza delicada"? Justifique sua resposta com informações descritas no conto.

4. "Algumas pessoas observadoras disseram que naquela amizade bem que havia dente de coelho". Qual o sentido atribuído à expressão em destaque? Que motivo a teria influenciado? Pesquise outro ditado popular que tenha relação com o referido trecho.

5. Explique a comparação apresentada no fragmento a seguir: "Foi então que Almira começou a despertar. E, como se fosse uma magra, pegou o garfo e enfiou-o no pescoço de Alice".

6. Quais atitudes de Almira contribuíram para que a personagem conquistasse a amizade das companheiras de presídio?

7. Releia a seguinte passagem do conto:

> "Alice era de rosto oval e aveludado. O nariz de Almira brilhava sempre [...] Alice era pequena e delicada. Almira tinha o rosto muito largo, amarelado e brilhante: com ela o batom não durava nos lábios, ela era das que comem o batom sem querer".

a) A comparação feita pelo narrador da história contribui para algum critério de valor atribuído às personagens? Qual o seu ponto de vista a respeito do que ele expressa?
b) Essa comparação também acontece em nossa sociedade? De que maneira?

Em um segundo momento, depois de respondidas as questões, sugerimos cinco possibilidades de concretização dessa interpretação a partir do desenvolvimento de atividades em grupos. Nesse caso, cada estudante deverá escolher um grupo conforme o interesse pela atividade que deseja realizar:

- **Grupo 1 – Jogral:** trata-se da dramatização de um trecho ou recitação do texto como um todo. De acordo com Cosson (2021), nessa atividade é importante que a fala dos estudantes seja memorizada e encenada como se fosse uma peça de teatro para não se confundir o jogral com uma simples leitura coletiva do conto; pode-se proceder a um debate de como melhor, segundo opções estéticas do grupo, adequar a interpretação do conto em forma de jogral.
- **Grupo 2 – Reconto**: consiste na proposta de retextualização do conto "A solução" a partir do ponto de vista de uma das personagens, Almira ou Alice. Ao final da

produção, é importante que os alunos tenham a possibilidade de revisar e de reescrever o seu trabalho. Para isso, deverão seguir um processo de autoavaliação para que, posteriormente, os colegas de grupo possam fazer a apreciação desses textos, de modo a contribuir com sugestões de escrita e de correção ortográfica. E, por fim, os textos serão revisados pelo professor que dará o encaminhamento para a reescrita da versão final. Para a conclusão da atividade, sugere-se uma apresentação desses textos para a turma por meio da seleção de voluntários para a leitura.

- **Grupo 3 – Entrevista imaginária**: nessa atividade, os estudantes deverão simular uma entrevista com as personagens da história. O assunto da entrevista poderá levar em consideração os acontecimentos narrados no conto. A escolha dos entrevistadores e dos entrevistados será decidida entre os alunos. O resultado da atividade pode ser encenado em sala, registrado em vídeo ou escrito e compartilhado com a turma.
- **Grupo 4 – Mudança na história**: nessa oficina, o objetivo é exercitar a criatividade a partir de diferentes possibilidades com a escrita. Tendo como ponto de partida a leitura e a interpretação do conto, os estudantes podem apresentar um final diferente para a história, mudar as características das personagens ou continuar a narrativa a partir do ponto em que a escritora a encerrou. Nesse exercício, assim como na atividade de reconto, é importante haver as etapas de revisão e reescrita textual, além da apresentação dos textos por meio da seleção de voluntários para a leitura.
- **Grupo 5 – Ilustração**: essa oficina compreende a ilustração da leitura do conto. Os alunos podem interpretar essa leitura a partir de diferentes recursos, tais como poemas, colagens, desenhos, músicas, filmes ou fotografias. É importante que o material apresentado tenha relação com uma cena, com o tema ou com as personagens da narrativa.

Em todas as atividades, recomenda-se ao professor que dê *feedback* aos alunos e que, após as apresentações, abra espaço para debates e discussões para incentivar a argumentação e o pensamento crítico de forma coletiva.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, buscamos destacar a representação da alteridade nas obras de Clarice Lispector e apresentar essas narrativas na formação do leitor literário.

Utilizando-se de um estilo único na prosa de ficção brasileira, Clarice convida o leitor a tecer uma nova visão sobre o outro e sobre si mesmo através da identificação de suas personagens. A partir da análise do conto "A solução", pertencente à coletânea *A legião estrangeira* (1964), elaboramos uma proposta didática, desenvolvida em quatro etapas, destina às aulas de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio.

Com o objetivo de promover o letramento literário em sala de aula, buscamos uma aproximação entre leitor e texto através de oficinas que possibilitam a experiência da alteridade. Acreditamos, com isso, que a presente pesquisa pode contribuir com o ensino de literatura na educação básica e servir de aporte para os profissionais da educação.

É válido lembrar que o julgamento sobre o outro resulta de uma construção e de uma formação histórico-social do indivíduo. Pensar a alteridade é tentar romper com as visões estereotipadas que reduzem o outro a categorias únicas, pois, conforme Paterson (2007), a identidade humana é muito mais complexa e envolve múltiplos fatores. Ler literatura é reconhecer que necessitamos do outro para existirmos enquanto sujeitos, pois somos influenciados pelas pessoas e somos formados por elas. É a partir da existência do outro que a minha se torna possível, e, desse modo, o texto literário surge como um excelente instrumento dessa percepção.

Referências

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: **Vários escritos**. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CEIA, C. Alteridade. Dez 29, 2009. *In*: **E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)**, coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9. Disponível em: https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/alteridade/. Acesso em: 04 out. 2020.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed., 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

FREUD, S. **O infamiliar** / Das Unheimliche / Sigmund Freud; seguido de O Homem da Areia / E. T. A. Hoffmann; tradução Ernani Chaves, Pedro Heliodoro Tavares [O Homem da Areia; tradução Romero Freitas]. -- 1. ed. -- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

GONZAGA, G. M. M. de [*et al*]. Proposta de ensino com reconto textual, à luz do antagonismo, no processo de letramento literário em contos de Clarice Lispector. **Anais IX CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/96609. Acesso em: 12 abr. 2024.

GOTLIB, N. B. **Clarice** – Uma vida que se conta. 5ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

KAHN, D. M. **A via crucis do outro**: aspectos da identidade e da alteridade na obra de Clarice Lispector. Dissertação de Mestrado em Teoria literária e Literatura comparada. São Paulo: USP, 2000.

LISPECTOR, C. **A legião estrangeira**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MACHUCA, J. C.; ROCHA, L. M.; ANDRADE, F. R. da S. Letramento literário: uma sequência didática de leitura do conto "A Solução". **Língu@ Nostr@**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 252 - 272, 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/lnostra/article/view/13137. Acesso em: 12 abr. 2024.

MAGGI, N. R.; MORALES, R. S. de. A leitura como caminho para a alteridade. **Revista Cerrados**, [S. l.], v. 24, n. 40, 2016. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/25602. Acesso em: 15 jan. 2024.

PATERSON, J. M. Pensando o conceito de alteridade hoje. Entrevista concedida por Janet M. Paterson a Sandra Regina Goulart Almeida. Tradução: Alcione da Cunha Silveira. **Aletria**, jul-dez, v. 16, 2007.

PONTIERI, R. L. Visões da alteridade: Clarice Lispector e Maurice Merleau-Ponty. **Revista USP**, São Paulo, v. 2, p. 330-334, 2000.

SANT´ANNA, A. R. de. Laços de família e Legião estrangeira. *In*: **Análise estrutural de romances brasileiros**. 7ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. São José do Rio Preto: Objetos Educacionais do Acervo Digital da Unesp, 2011.

DESAFIOS NA DOCÊNCIA DA LÍNGUA ESPANHOLA E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN CONTÍNUA

CHALLENGES IN SPANISH LANGUAGE TEACHING AND THE IMPORTANCE OF CONTINUOUS TRAINING

Janaína Lilian da Silva[1]

Resumo

O ensino de espanhol no Brasil enfrenta diversos desafios educacionais, tanto do ponto de vista dos professores quanto do sistema educacional. A não obrigatoriedade do espanhol no currículo básico e a falta de recursos e materiais atualizados dificultam o aprendizado dos alunos e se tornam um desafio para os professores. As condições de trabalho também refletem nas dificuldades enfrentadas pelos professores, seja pela superlotação das salas de aulas, pela escassez de escolas que ofertam espanhol ou pela falta de suporte para que os professores possam se atualizar. A formação continuada é essencial para que esses profissionais possam desenvolver de maneira significativa o ensino/aprendizagem da língua espanhola. No entanto, apesar da LDB garantir essa formação, nem todos os professores conseguem usufruir dela devido às limitações estruturais. Além disso, a diversidade de alunos, de formas de aprendizagens e de necessidades específicas por parte do alunado, requer dos professores uma formação que deveria ser vista não apenas como um dever, mas como um direito, para que os professores possam aprimorar suas práticas e contribuir mais efetivamente no desenvolvimento dos estudantes.

Palavras chaves: Ensino de Espanhol; Formação Continuada; Desafios Educacionais.

Resumen

La enseñanza de español en Brasil enfrenta diversos desafíos educativos, tanto desde el punto de vista de los profesores como del sistema educativo. La no obligatoriedad del español en el currículo básico y la falta de recursos y materiales actualizados dificultan el aprendizaje de los estudiantes y representan un desafío para los docentes. Las condiciones de trabajo también reflejan las dificultades que enfrentan los profesores, ya sea por la superpoblación de las aulas, la escasez de escuelas que ofrecen español o la falta de apoyo para que los docentes puedan actualizarse. La formación continua es esencial para que estos profesionales puedan desarrollar de manera significativa la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española. Sin embargo, a pesar de que la LBD garantiza esa formación, no todos los profesores pueden aprovecharla debido a limitaciones estructurales. Además, la diversidad de estudiantes, de formas de aprendizaje y de necesidades específicas de algunos alumnos requiere que los docentes vean la formación no solamente como un deber, sino como un derecho, para que puedan mejorar sus prácticas y contribuir más eficazmente al desarrollo de los estudiantes.

Palabras-claves: *Enseñanza de Español; Formación Continua; Desafíos Educativos.*

Abstract

Spanish Teaching in Brazil faces several educational challenges, both from the perspective of teachers and the educational system. The non-mandatory status of Spanish in the basic curriculum and the lack of updated resources and materials hinder student's learning and pose a challenge for teachers. Working conditions also reflect the difficulties faced by teachers, whether due to overcrowded classrooms, the scarcity of schools

[1] Mestre em Estudos Linguísticos – UFMG – E-mail: janainals@ufmg.br

offering Spanish, or the lack of support for teachers to stay updated. Continuous training is essential for these professionals to significantly develop the teaching and learning of the Spanish language. However, although the LDB guarantees this training, not all teachers can take advantage of it due to structural limitations. Additionally, the diversity of students, learning styles, and specific needs calls for teacher training to be seen not only as a duty but as a right, so that teachers can improve their practices and contribute more effectively to student's development.

Key-words: *Spanish Teaching; Continuous Training; Educational Challenges.*

Introdução

O ensino de espanhol no Brasil enfrenta diversos desafios em diferentes âmbitos, seja do ponto de vista do professor, dos alunos ou do próprio sistema educacional. Os desafios são muitos e vão desde a não obrigatoriedade do ensino do espanhol na Educação Básica, perpassando pelo reduzido número de horas dedicadas às línguas estrangeiras até chegar ao aparente desinteresse, da maioria dos alunos, em relação às línguas estrangeiras na escola.

Para citar alguns desses desafios trazemos para a pauta, por exemplo, a falta de recursos materiais, tecnológicos e de auxílio como livros didáticos atualizados e acessíveis aos alunos; salas de aulas lotadas ou superlotadas que dificultam a interação entre professores e os estudantes, tornando mais difícil o acompanhamento do desenvolvimento individual dos alunos; o número reduzido de escolas que ofertam o espanhol como uma língua estrangeira moderna; e mais.

Outros desafios giram em torno, também, da formação continuada de professores que, não raro, buscam, por si só, apoio para suas aulas. Constantemente, esses professores sentem a necessidade de incorporar ao ensino da língua espanhola técnicas educacionais, métodos e estratégias de ensino que os auxiliem nos processos de ensino/aprendizagem e contribuam no desenvolvimento social, cognitivo e cultural de seus alunos.

A formação continuada dos professores deve ser vista não somente como um dever profissional, mas como um direito desse professorado de se manter atualizado. Apesar dos desafios é essencial viabilizar a esses professores a atualização e desenvolvimento de suas práticas de forma que contribuam, cada vez mais, com o processo de desenvolvimento de seus alunos.

Outro desafio igualmente importante refere-se à constante e necessária tarefa de adaptar o ensino para atender às diferentes necessidades dos alunos, seja para incluir Pessoas com Deficiências (PcDs) em suas necessidades físicas, mentais, intelectuais e/ou sensoriais ou, também, pela diversidade natural existente quanto às múltiplas formas de aprendizagem presentes nas salas de aula, o que torna bastante desafiador para os professores, adaptar as infinitas possibilidades de ensino às particularidades de cada alunos de forma a alcançar uma aprendizagem satisfatória. Vale lembrar que a escola é um espaço formal de ensino em que seres individuais são expostos a processos de aprendizagem coletivo.

Visto que são amplos e complexos os desafios enfrentados pelos professores de língua espanhola nas escolas públicas, o presente artigo visa discutir os principais desafios e analisar sobre possíveis alternativas.

O desafio da formação continuada

Desde os primórdios a educação cumpre um papel indiscutivelmente importante para toda a sociedade. Sua atuação funciona como um pilar social e cultural, sendo delegado a ela o poder de influir e conectar saberes seculares à modernidade e vice-versa, propiciando saberes necessários para o contínuo desenvolvimento da sociedade.

A educação acontece de diferentes formas, em diversos núcleos sociais e em um vasto campo de possibilidades, seja na família, nas comunidades, bairros etc. No entanto, na maioria das vezes, o ensino ao que se referem popularmente como educação, se realiza no âmbito escolar, pois considera-se a escola o ambiente formal e destinado para este fim, a educação.

Considerando a escola como um lugar de aprendizagem e onde viabiliza-se o ensino e a educação formal, é importante entender como os desafios vivenciados pelos professores no ensino/aprendizagem da língua espanhola afetam o desenvolvimento e formação dos alunos durante a Educação Básica, principalmente o ensino/aprendizagem da língua espanhola.

Nenhum caminho é traçado em linha reta e "ensinar uma Língua Estrangeira (LE) requer dos professores algumas habilidades importantes e que devem estar

alinhadas teórica, prática e metodologicamente ao nível de escolaridade do aluno." (SILVA, 2023, p. 15) isso significa estar em constante adaptação e em constante formação.

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, profissionais da educação conquistaram a possibilidade de ter o aperfeiçoamento profissional continuado garantido pela lei e "inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim", como o disposto no inciso II do parágrafo 67 da referida lei. O "Título VI" da mesma lei, que trata "Dos Profissionais da Educação" dispõe também que esses profissionais poderão usufruir, dentro da carga horária de trabalho, de um período que poderá ser reservado para o estudo, planejamento e avaliação (Inciso V. Art. 67, lei Nº 9.394) além de ter, também, garantido pela mesma lei "condições adequadas de trabalho" (Inciso VI. Art. 67, lei Nº 9.394). No geral, no que tange os direitos "Dos Profissionais da Educação" as propostas são necessárias e muito bem quistas por todo o núcleo de professorado. No entanto, nem todos os profissionais da educação conseguem, de fato, usufruir desse direito, seja pelas condições escolares ao qual está vinculado, pelo próprio quadro restrito de funcionários disponíveis para aquela área a que ele atua, como no caso da maioria dos professores de espanhol, cujo quadro de funcionários escolares conta com um ou dois profissionais, seja por possíveis outros motivos que os impossibilitem de gozar do direito adquirido.

Independente das dificuldades e desafios enfrentados pelos professores a referida lei diz que:

> Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Ampliando a discussão sobre a formação continuada, Silva (2007) reflete sobre quão complexa pode ser essa tarefa e traz para discussão a importância de se considerar a própria escola como um lugar para essa formação continuada, de forma que se torne "uma afirmação fundamental na busca de superar um modelo clássico de

formação continuada" amplificando a forma de ver a teoria e a prática. (CANDAU, 1997, p. 57).

Nessa perspectiva e ainda considerando os desafios encontrados pelos professores nas salas de aula, é importante entender o como esses profissionais vão se refazendo e se "reformando" enquanto fazem o percurso educativo com seus alunos.

Ensinar é uma tarefa que requer preparo, tempo, dedicação, organização e análise constante das reais necessidades daquele determinado grupo de alunos que, dia após dia, se transforma e cada vez mais requer atenção e um olhar atento para suas novas e diferentes necessidades. Um professor habituado a dar aulas no Ensino Fundamental I talvez não encontre tantos obstáculos ao lecionar, por exemplo, no Ensino Fundamental II, ainda que as características dos alunos mudem de forma bastante significativa. No entanto, o contrário pode ser bastante incômodo e desafiador para o professor caso ele não tenha um preparo adequado quanto a sua formação, seja ela inicial ou continuada ou a sua própria prática, isso porque no Fundamental I os alunos, principalmente dos anos iniciais, estão em um período de transição entre a Educação Infantil e o Fundamental, são crianças que estão se inserindo à cultura letrada, ou seja, alunos que estão em período de alfabetização. É preciso que o professor compreenda os processos nessa fase de aprendizagem, inclusive sobre o neurodesenvolvimento, estímulos e formas de aprendizagem. Diferentemente, os alunos do Fundamental II, já alfabetizados, começam a adolescer e a desenvolver a aprendizagem abstrata.

Todos esses fatores corroboram alguns dos desafios enfrentados pelos professores, principalmente porque nenhum ser é exatamente igual depois das suas descobertas e vivências diárias sejam elas escolares ou sociais. Dias após dia, toda a comunidade escolar vivencia novas e diversificadas experiências escolares. Nas salas de aula essas demandas ficam ainda mais intensificadas pela alta demanda dos alunos que estão sempre em desenvolvimento. A Cada novo dia novas descobertas, a cada aula novos aprendizados e a cada interação novas formas de ver o mundo, de se perceber e de perceber o outro.

É comum que professores, sobretudo os de espanhol como língua estrangeira, sintam a contínua necessidade de estar em movimento e em constante transformação de suas práticas, não importa qual o nível escolar ou fase de desenvolvimento em que o aluno esteja. Não raro, professores sentem a necessidade de

aperfeiçoar suas práticas pedagógicas e metodológicas. O ato de ser professor parece gerar um *looping* quanto a busca por inovadoras formas de promoção do aprendizado e desenvolvimento de seus alunos.

A partir do momento em que a escola assume socialmente um dos papéis primordiais para a sociedade é também dever dessa a promoção e a viabilização desse desenvolvimento didático/metodológico aos docentes, seja na promoção de curso, eventos, palestras e treinamentos, seja na facilitação de "manejamento" que permitam esse aperfeiçoamento dentro ou fora do âmbito escolar. A escola como entidade social está suscetível a vários desafios, juntamente com professor e toda a comunidade escolar e, possibilitar que o desafio da formação seja relativamente alcançado já seria um grande avanço.

Considerações Finais

Os desafios do ensino de espanhol no Brasil evidenciam a necessidade de políticas públicas que viabilizem a formação continuada e ofereçam condições adequadas de trabalho aos professores. A escola, como ambiente formal de ensino, desempenha um papel social importante na adaptação do ensino às necessidades dos alunos e no suporte à evolução profissional dos docentes. Promover cursos, eventos e treinamentos é crucial para incentivar práticas pedagógicas eficazes e inovadoras. Superar essas dificuldades é essencial para que a educação no Brasil forme cidadãos aptos a compreender e interagir cultural e linguisticamente no contexto latino-americano.

Referências:

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 de outubro, 2024.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 28 outubro, 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 24 outubro, 2024.

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Capítulo III: da educação, da cultura e do desporto - seção I da Educação. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/constituicao_educacao.pdf. Acesso em: 30 de outubro, 2024.

SILVA, N. N. da. Afinal, todos são iguais?: EJA, diversidade, étnico-racial e a formação continuada de professores. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

SOARES. L. 30 ANOS DE EJA NA UFMG – Extensão, Formação e Pesquisa. Revista Teias, v. 17, ed. especial Práticas nas IES de formação de professores para a EJA. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25013. Acesso em: 24 outubro, 2024.

“LITERATURA PARA QUÊ?”: Os desafios do ensino de literatura no ensino fundamental II e estratégias para seu ensino

“¿LITERATURA PARA QUÉ?”: Los desafíos de la enseñanza de la literatura en la educación secundaria básica y estrategias para su enseñanza

“LITERATURE FOR WHAT?”: The challenges of teaching literature in middle school education and strategies for its teaching

DOI 10.5281/zenodo.15277772

Natasja Gonçalves[1]

RESUMO: O presente projeto de pesquisa visa abordar desafios enfrentados pelos professores no ensino de literatura nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental II e explorar estratégias para desenvolver o aspecto "leitor" nos alunos, promovendo a compreensão da importância da literatura em sua formação escolar. Será proposto um trabalho de ensino de literatura que faça um panorama de narrativas poéticas clássicas, utilizando adaptações de obras como "A Odisseia" e "A Ilíada", de Ruth Rocha, para instigar o interesse e a compreensão dos alunos. A metodologia adotada será qualitativa, considerando os estudos teóricos de especialistas na área, como Marisa Lajolo e Regina Zilberman e, além disso, serão observados e analisados os documentos normativos que orientam o ensino de língua portuguesa, como a BNCC e o Currículo Paulista, mais especificamente o Currículo em Ação de Língua Portuguesa dos anos finais. Os objetivos específicos incluem a observação e análise das propostas pedagógicas de ensino de literatura, analisar estratégias pedagógicas para promoção do interesse dos estudantes em práticas de leitura, explorar a relação entre literatura e desenvolvimento de habilidades, e examinar o papel da literatura na compreensão da diversidade humana.

Palavras-chave: ensino; literatura; estratégias de ensino.

RESUMEN: El presente proyecto de investigación tiene como objetivo abordar los desafíos enfrentados por los profesores en la enseñanza de la literatura en las clases de lengua portuguesa de la educación secundaria básica y explorar estrategias para desarrollar el aspecto 'lector' en los estudiantes, promoviendo la comprensión de la importancia de la literatura en su formación escolar. Se propondrá un trabajo de enseñanza de la literatura que haga un panorama de narrativas poéticas clásicas, utilizando adaptaciones de obras como 'La Odisea' y 'La Ilíada', de Ruth Rocha, para incentivar el interés y la comprensión de los estudiantes. La metodología adoptada será cualitativa, considerando los estudios teóricos de especialistas en el área, como Marisa Lajolo y Regina Zilberman, y además, se observarán y analizarán los documentos normativos que orientan la enseñanza de la lengua portuguesa, como la BNCC y el Currículo Paulista, más específicamente el Currículo en Acción de Lengua Portuguesa de los años finales. Los objetivos específicos incluyen la observación y análisis de las propuestas pedagógicas de enseñanza de la literatura, analizar estrategias pedagógicas para la promoción del interés de los estudiantes en prácticas de lectura, explorar la relación entre la literatura y el desarrollo de habilidades, y examinar el papel de la literatura en la comprensión de la diversidad humana.

PALABRAS CLAVE: enseñanza; literatura; estrategias de enseñanza.

ABSTRACT: This research project aims to address challenges faced by teachers in teaching literature in Portuguese language classes for lower secondary education and to explore strategies to develop the "reader" aspect in students, promoting an understanding of the importance of literature in their academic

[1] Especialista em Língua Portuguesa, UFMG, E-mail: natasjagoncalves@ufmg.br. Em nota de rodapé, colocar as informações de titulação, cargos e e-mail institucional dos autores. Fonte Candara 9.

formation. The project will propose an overview of classic poetic narratives, using adaptations of works like "The Odyssey" and "The Iliad" by Ruth Rocha to spark students' interest and comprehension. The adopted methodology will be qualitative, considering theoretical studies by experts in the field, such as Marisa Lajolo and Regina Zilberman. Additionally, normative documents guiding Portuguese language teaching, such as the BNCC and the São Paulo Curriculum, specifically the Language Arts Curriculum in Action for the final years, will be observed and analyzed. The specific objectives include observing and analyzing the proposed pedagogical approaches to literature teaching, analyzing strategies to promote students' interest in reading practices, exploring the relationship between literature and skill development, and examining the role of literature in understanding human diversity.

***KEYWORDS**:* teaching; literature; teaching strategies.

Introdução

O questionamento que intitula esta pesquisa se faz presente a cada vez que um professor propõe atividade de leitura em sala de aula, mas solucionar essa questão tem se mostrado uma tarefa cada vez mais árdua. Diante dessa problemática, esta pesquisa propõe analisar os documentos normativos que orientam o ensino de língua portuguesa, com foco nas atividades de leitura propostas para o ensino fundamental II, e examinar as práticas pedagógicas sugeridas para os professores na integração dos estudantes à cultura literária, evidenciando a importância da literatura como parte integrante de sua formação acadêmica.

A escolha desse tema pauta-se pela constatação de um crescente declínio de interesse dos alunos pela leitura de modo geral, em um cenário marcado pela rápida disseminação de informações, que é causada pelo domínio das tecnologias digitais, além, é claro, do espaço que é oferecido às práticas de leitura em sala de aula. Nesse contexto, torna-se fundamental examinar as propostas didáticas de práticas de leitura, bem como possíveis desafios que possam ser enfrentados pelos professores no ensino de literatura, e identificar estratégias eficazes para despertar e manter o interesse dos alunos nas leituras de sala de aula.

Ademais, a reflexão sobre a relevância do ensino de literatura no contexto educacional se faz necessária, uma vez que seu aprendizado compreende parte do desenvolvimento educacional e cultural dos estudantes, além de desempenhar papel fundamental na formação dos indivíduos, contribuindo para o aprimoramento da linguagem, o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, e de promover a reflexão crítica e a compreensão empática da diversidade humana.

Compreender os desafios enfrentados no ensino de literatura, bem como explorar estratégias pedagógicas e o papel da literatura na formação cultural e no desenvolvimento de habilidades dos estudantes do ensino fundamental II.

- ✓ Analisar documentos normativos que orientam o ensino de língua portuguesa, com enfoque nas atividades propostas para a prática de leitura.
- ✓ Explorar o papel da literatura na formação cultural dos estudantes, expondo como obras literárias contribuem para compreensão de épocas, culturas e perspectivas, integrando ao currículo escolar.
- ✓ Investigar relação entre ensino de literatura e desenvolvimento de habilidades linguísticas, criatividade, imaginação, reflexão crítica e empatia, promovidas pela leitura e análise de textos literários.
- ✓ Propor estratégias pedagógicas com o intuito de despertar interesse dos alunos pela leitura.

O presente plano de projeto fundamenta-se em pesquisas realizadas por profissionais da área de Letras, como professores da educação básica regular e pesquisadores de ensino de práticas de leitura e literatura, destacando-se Marisa Lajolo ("Do mundo da leitura para a leitura do mundo", 2002), Regina Zilberman ("O papel da literatura na escola", 2008) e Annie Rouxel ("O ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor", 2014), cujas pesquisas concentram-se nas metodologias do ensino de literatura e nas práticas de leitura na sala de aula, além de explorarem a temática de multiletramentos. Menciono também Antonio Candido ("O direito à literatura", 1988), Tzvetan Todorov ("A literatura em perigo", 2008) e Antoine Compagnon ("Literatura para quê?", 2009), ondem discutem a importância do acesso à literatura como um direito fundamental e um instrumento essencial para o desenvolvimento humano e social. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista do Estado de São Paulo, complementam essa fundamentação ao destacar a literatura como uma ferramenta essencial para a formação integral do estudante, promovendo competências leitoras críticas e valorizando a diversidade cultural e literária.

Como estratégia de ensino, proponho a implementação de um trabalho que explore um panorama de narrativas poéticas clássicas, utilizando adaptações de obras como "A

Odisseia" e "A Ilíada", contadas por Ruth Rocha. Essa proposta visa instigar o interesse e a compreensão dos alunos, proporcionando uma abordagem mais acessível e envolvente às obras clássicas. Alinhada às diretrizes da BNCC, essa estratégia busca não apenas facilitar o acesso e a apreciação dos textos literários, mas também promover a análise crítica e a contextualização histórica e cultural dessas obras, enfrentando assim os desafios identificados no ensino de literatura e atendendo às necessidades formativas dos estudantes no Ensino Fundamental II.

Para propor uma sequência didática que aborde as problemáticas observadas no material do Estado de São Paulo, somadas à minha própria experiência em sala de aula, adotei uma abordagem metodológica que combina análise contínua da literatura relevante e reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Ao longo da análise, propus uma revisão bibliográfica contínua, explorando obras de Marisa Lajolo, Regina Zilberman e Anne Rouxel, bem como a análise dos documentos que regem o ensino de língua portuguesa no Estado de São Paulo. Essa revisão fornece uma compreensão aprofundada das problemáticas enfrentadas pelos professores e alunos no que diz respeito às práticas de leitura propostas pelos materiais, bem como estratégias pedagógicas para o ensino da literatura literária.

Com base nas informações obtidas durante a revisão bibliográfica, observei determinados aspectos do ensino de literatura, como as orientações estabelecidas pelas diretrizes de ensino de língua portuguesa e literatura, o aparente desinteresse dos alunos pela leitura literária e o trabalho de práticas de leitura proposto pelo material norteador fornecido pelo governo do Estado de São Paulo.

Por fim, propus uma proposta de sequência didática que integre essas estratégias e aborde as problemáticas identificadas. A sequência didática explora narrativas poéticas clássicas, como "A Odisseia" e "A Ilíada", adaptadas por Ruth Rocha, de maneira atraente e acessível aos alunos, proporcionando uma abordagem engajadora para a leitura literária.

O uso de adaptações em práticas de leitura

Antes de iniciar a análise dos documentos que regem o ensino de língua portuguesa e literatura, é necessário justificar a escolha de uma sequência didática que utilize as adaptações mencionadas anteriormente.

Uma vez na posição de professor de língua portuguesa e literatura, é fundamental que consideremos todos os aspectos das práticas de leitura que propomos aos estudantes. Naturalmente, é desejo do professor que os alunos tenham acesso às obras originais em sua totalidade, que se interessem em buscar os textos originais, assim como nós, que um dia também fomos estudantes, o fizemos. No entanto, reitero o que Todorov afirma em "A Literatura em Perigo" (2009): "o que se destina a todos é o ensino de literatura, e não os estudos literários". Tendo isso em mente, é necessário que ajustemos nossas expectativas e tenhamos paciência, pois o trabalho do professor de língua portuguesa em práticas de leitura no ensino fundamental deve, primeiramente, fundamentar-se em oportunizar o contato do aluno com a literatura de maneira acessível, convidativa e, acima de tudo, prazerosa.

O contato inicial com um texto literário clássico através de uma adaptação torna obras complexas mais acessíveis para alunos do ensino fundamental II. Nas adaptações de "A Ilíada" e "A Odisseia" utilizadas na elaboração da sequência didática, Ruth Rocha ajusta a linguagem e a estrutura narrativa ao nível de compreensão dos alunos do ensino básico II, o que permite que eles apreciem e compreendam esses textos, que seriam desafiadores em sua forma original devido à estrutura do texto épico e ao vocabulário originalmente utilizado. Esse contato inicial atua como uma introdução ao podemos chamar de *patrimônio literário*, ampliando o horizonte cultural dos estudantes. O trabalho com adaptações literárias promove o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação, permitindo que os alunos identifiquem elementos narrativos, personagens e temas de forma clara e direta. Esse exercício irá fortalecer suas capacidades analíticas e críticas, ao mesmo tempo em que agirá como base para a leitura de textos mais complexos no futuro, incluindo os originais.

Dessa forma, ao proporcionar um primeiro contato acessível e agradável com a literatura clássica, estamos pavimentando o caminho para que os alunos desenvolvam um interesse genuíno e duradouro pela leitura, cumprindo assim o objetivo essencial do ensino de literatura no ensino fundamental: fomentar o prazer da leitura e preparar os alunos para futuras explorações literárias.

Diretrizes educacionais do ensino de língua portuguesa e literatura

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que o ensino de literatura deve ser voltado para a *formação integral* do estudante, desenvolvendo competências leitoras críticas e promovendo o contato com a diversidade cultural e literária do Brasil e do mundo. A literatura é vista como uma ferramenta essencial para a construção do conhecimento, permitindo aos alunos explorarem diferentes realidades, contextos históricos e experiências humanas através da leitura de obras variadas. A BNCC destaca a importância de incentivar o gosto pela leitura desde os anos iniciais, proporcionando aos estudantes a oportunidade de interagir com textos literários de diferentes gêneros e estilos, promovendo assim o desenvolvimento da criatividade e pensamento crítico.

No Ensino Fundamental II (6° ao 9° ano), a BNCC aprofunda a abordagem da literatura ao enfatizar a necessidade de uma análise mais detalhada dos textos literários. Durante esses anos, os alunos devem desenvolver a habilidade de identificar e interpretar elementos estruturais dos textos, como enredo, personagens, tempo, espaço e linguagem, além de reconhecer a intertextualidade e as influências culturais e históricas presentes nas obras. A BNCC também orienta que o ensino de literatura nesse estágio abranja a diversidade cultural brasileira, incluindo a produção literária de diferentes regiões e grupos étnicos, bem como a literatura de outros países lusófonos. A valorização da diversidade literária visa não apenas enriquecer o repertório cultural dos alunos, mas também promover a inclusão e o respeito às múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira.

A BNCC apresenta quatro aspectos de práticas de linguagem e seus respectivos objetos do conhecimento, assim como as habilidades associadas ao ensino de cada um desses objetos. Esses aspectos são: 1) Leitura, 2) Produção de Textos, 3) Oralidade e 4) Análise Linguística e Semiótica. Dentre os objetos do conhecimento relacionados à prática de linguagem conhecida como "leitura", e que abrangem os campos de atuação artística-literária, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e vida pública, conforme detalhado nas páginas 140 a 191, constam:

- Apreciação e réplica;
- Relação entre gêneros e mídias;
- Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto;

- Efeitos de sentido;
- Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero (lei, código, estatuto, regimento etc.);
- Estratégias e procedimentos de leitura;
- Relação do verbal com outras semioses;
- Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão;
- Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos;
- Adesão às práticas de leitura;
- Estratégia de leitura;
- Distinção de fato e opinião;
- Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital;
- Efeitos de sentido;
- Exploração da multissemiose;
- Estratégias e procedimentos de leitura em textos legais e normativos.
- Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros (carta de solicitação, carta de reclamação, petição on-line, carta aberta, abaixo-assinado, proposta etc);
- Estratégias e procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos;
- Curadoria de informação;
- Reconstrução da textualidade.

No estado de São Paulo foi desenvolvido o Currículo Paulista, que é um conjunto de diretrizes e orientações educacionais adotado pela rede pública de ensino do estado de São Paulo. Ele define os conteúdos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidos ao longo da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. O Currículo Paulista busca garantir uma educação de qualidade, alinhada com as necessidades e realidades locais, promovendo o *desenvolvimento integral* dos estudantes. Ele é atualizado periodicamente para acompanhar as mudanças na sociedade e nas

demandas educacionais e, no que toca as práticas de leitura, sugere um trabalho de promoção à educação literária centrada na formação de leitores críticos e na apreciação estética, em conformidade com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O documento enfatiza a importância de expor os alunos a uma ampla gama de textos literários, incluindo clássicos da literatura brasileira e mundial, obras contemporâneas e produções de diferentes culturas e períodos históricos. O Currículo também destaca o desenvolvimento de competências leitoras, como interpretação, inferência, síntese e análise crítica, e incentiva práticas de leitura compartilhada e orientada, nas quais professores e alunos discutem textos juntos. Abordando diferentes gêneros literários e explorando temas transversais, o Currículo Paulista alinha-se com a BNCC ao promover uma formação integral dos estudantes, que envolve a valorização da diversidade cultural e a construção de competências críticas e apreciativas. A avaliação considera o desenvolvimento contínuo das competências leitoras, a produção escrita e o envolvimento dos alunos nas atividades de leitura e discussão, reconhecendo seu interesse e participação ativa na prática literária.

Na rede pública de ensino do estado de São Paulo, as aulas de Língua Portuguesa se apoiam em dois recursos cruciais: o Currículo em Ação e o Aprender Sempre, ambos atuando como livros didáticos complementares. Como recurso adicional, a plataforma Centro de Mídias de São Paulo (CMSP) complementa o ensino, mantendo sua integração com o conteúdo do Currículo em Ação, com o objetivo de fomentar a alfabetização digital dos alunos e incentivando-os a utilizar plataformas digitais. No entanto, este estudo visa analisar as práticas de ensino da leitura nos primeiros e segundos bimestres dos anos finais (do 6º ao 9º ano) de Língua Portuguesa, focando especialmente nas atividades sugeridas pelo Currículo em Ação. O Currículo em Ação é organizado por áreas de estudo, sendo o conteúdo de Língua Portuguesa abordado no caderno de Linguagens e Suas Tecnologias. Os alunos recebem um livro a cada bimestre, enquanto os professores recebem o caderno do professor a cada semestre, que contém o conteúdo dos dois bimestres correspondentes.

Perspectivas no ensino da leitura literária

O ensino das práticas de leitura aos alunos dos anos finais no estado de São Paulo é organizado de forma a promover uma abordagem holística e progressiva. Isso inclui o uso de materiais didáticos como o Currículo em Ação, que fornece orientações e recursos para os professores, e os recursos presentes nas plataformas digitais dispostas pela SEDUC[2], que estão alinhadas ao material. O material sugere que sejam utilizadas estratégias pedagógicas que envolvem a leitura de diferentes gêneros textuais, análise crítica, interpretação e produção de textos, apontando como objetivo o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, capacitando-os a compreender, analisar e refletir sobre os diversos tipos de texto, preparando-os para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Dentro da disciplina de Língua Portuguesa, o Currículo em Ação adota uma abordagem de leitura que envolve a utilização de seleções, adaptações de textos, poemas, contos e crônicas, bem como outros gêneros textuais. A partir desses materiais, são propostas atividades de leitura que abordam os objetos do conhecimento estabelecidos pela BNCC para o eixo de leitura. No entanto, em relação ao papel da leitura na escola, como questionado por Zilberman (2009), fica a indagação sobre que tipo de leitura a escola deveria promover. Entre as responsabilidades do professor de Língua Portuguesa, há diversas habilidades a serem desenvolvidas nos alunos. O processo de alfabetização e letramento, por si só, demanda grande esforço do professor. No entanto, tornar os alunos leitores críticos e competentes, mas capazes de apreciar a literatura, parece representar um desafio ainda mais complexo.

Desse modo, uma observação mais atenta da BNCC e do Currículo Paulista revela aspectos que podem ser aprimorados no ensino de literatura. As práticas de leitura, somadas a uma abordagem predominantemente baseada em seleções e recortes de textos, podem não proporcionar um espaço amplo para uma imersão completa na experiência de leitura de obras literárias. As atividades propostas frequentemente abordam os diferentes gêneros literários de maneira superficial, o que pode restringir a promoção da cultura literária no espaço escolar.

[2] Secretaria da Educação

Além dos desafios inerentes ao desenvolvimento das práticas pedagógicas de língua portuguesa, os materiais estabelecidos podem refletir uma certa limitação quanto à experiência da leitura. Conforme Compagnon (2009), o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade, pois na escola os textos didáticos a corroem, e nos lazeres, a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros. O professor de língua portuguesa do século XXI enfrenta o desafio diário de engajar os alunos em meio aos recursos tecnológicos atuais, que frequentemente se mostram mais atraentes por oferecerem conteúdos sintetizados, de fácil absorção e que exigem menos atenção. Em contraste, a experiência de leitura demanda mais tempo, dedicação e certa solitude, o que, por vezes, pode tornar a prática menos atraente para os alunos.

Nesse contexto, o professor precisa evidenciar a relevância da escola, que sempre foi e *permanece* sendo necessária e indispensável no processo de formação acadêmica e na formação dos estudantes como cidadãos do mundo. De pronto, tal propósito parece estar suficientemente exposto aos alunos, afinal, é dito que ensinamos gramática para que aprendam as regras que regem a estrutura da língua portuguesa, sua formação, sua sintaxe e sua semântica. A ortografia surge a seguir, pois é necessário escrever as palavras corretamente, obedecendo sua acentuação e a pontuação das frases. A produção textual é necessária para que aprendam a se expressar, seja descrevendo ou argumentando, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento de uma boa habilidade de expressão oral. Mas ler para quê? E a literatura, é para quê?

Mas afinal, e a literatura, é para quê?

Muitos teóricos de literatura se debruçaram sobre a tarefa de responder a essa pergunta, que continua sendo feita pelos alunos de hoje e, provavelmente, será feita pelos alunos de amanhã. De acordo com Compagnon (2009, p. 29): "Lemos, mesmo se ler não é indispensável para viver, porque a vida é mais cômoda, mais clara, mais ampla para aqueles que leem que para aqueles que não leem".

Embora a literatura seja apenas um dos meios pelos quais reproduzimos nossa realidade, ao lado de outras formas de arte como música, pintura, cinema, dança, teatro e fotografia, é por meio dela que vivenciamos realidades diferentes das nossas, conhecemos pessoas que não conheceríamos em nossas vidas cotidianas, nos transportamos para lugares que talvez sequer conheceríamos se não fosse pela leitura. A literatura oferece uma

oportunidade incomparável de testemunhar e compreender a experiência da condição humana. Ela nos permite ascender e nos aprofundar em nossa própria humanidade ao ler um romance, como observa Todorov (2008, p. 81). A beleza da literatura reside em sua capacidade de nos conectar com a essência da vida, enriquecendo nossa percepção e compreensão do mundo e de nós mesmos. "Por mais longe que remontem minhas lembranças, sempre me vejo cercado de livros" (TODOROV, 2008, p. 15), e são dessas lembranças que nossos alunos precisam. Os estudantes necessitam ser envolvidos pelo mundo literário desde o primeiro contato com a escola, seja na educação infantil, no ensino fundamental I ou II.

Diante disso, é imprescindível repensar o paradigma do ensino das práticas de leitura literária. Devemos nos afastar da ideia de que o ensino da língua portuguesa e da literatura são apenas contribuições periféricas para a formação acadêmica, como questiona Todorov (2008, p. 27), ao ensinar uma disciplina, sua ênfase deve recair sobre a disciplina em si, ou sobre seu objeto? As práticas de leitura não devem se restringir à análise das características específicas de uma narrativa ou à investigação dos elementos métricos da poesia. O texto que é objeto de estudo deve ser encarado como um meio para a descoberta e aquisição de ferramentas analíticas, ao invés de ser submetido a uma abordagem rotineira que relega o leitor a uma posição passiva diante das técnicas literárias, tais como o jogo de focalizações, o papel do narrador dentro ou fora da história, ou o emprego do discurso indireto livre (ROUXEL, 2012, p. 20). Essa abordagem restritiva subestima o papel essencial da literatura no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Assim, é essencial repensar as estratégias pedagógicas para cativar os alunos em um ambiente cada vez mais permeado pela tecnologia e pela rápida disseminação de informações. É fundamental que o professor desenvolva abordagens que não apenas despertem o interesse dos estudantes pela leitura, mas também os capacitem a compreender e apreciar a literatura como uma ferramenta indispensável para a formação integral do indivíduo, o que somente acontece quando o estudante tem a oportunidade de se expor ao fenômeno literário.

Neste ponto, revisito Zilberman em "*O papel da literatura na escola*", que afirma que, para chegar à utopia de um ensino de literatura que se fundamente na leitura de fato, a literatura desempenha papel fundamental, e talvez até o lidere, como aconteceu nos seus inícios, quando a poesia da epopeia formava os cidadãos da pólis grega (ZILBERMAN,

2009). Evoquemos, portanto, os primórdios da literatura, quando a poesia épica influenciava os cidadãos da Grécia antiga, o que sugere a possibilidade de a literatura desencadear um processo similar nos dias de hoje, preservando sua integridade histórica, identidade e, por fim, revelando seu propósito.

Mitologia grega e literatura clássica: enriquecendo o currículo do ensino fundamental ii

Ainda pensando sobre que tipo de leitura deve ser promovida para o aluno do ensino fundamental II, concluí que retomar textos como A Odisseia e A Ilíada seriam ideais. A mitologia grega, em particular, se destaca por reunir todos os elementos que compõem uma boa história: atos heroicos de figuras humanas, o aspecto fantasioso trazido pelas interações com deuses e outros seres míticos, além de dilemas éticos que são intrínsecos à experiência humana, explorando temas como honra, coragem, lealdade, justiça e empatia.

Neste projeto, proponho adotar a obra de Homero como uma peça central no ensino de literatura, selecionando as adaptações de Ruth Rocha para a Ilíada e Odisseia, conforme sequência didática anexa, os alunos têm a oportunidade de explorar não apenas a literatura homérica, mas também enriquecer significativamente seu repertório cultural. Essa abordagem vai além da simples análise literária, permitindo que os estudantes construam uma base cultural sólida que transcende para além da esfera da literatura, alcançando diversas áreas do conhecimento na tradição ocidental.

Optei por manter as atividades da sequência abertas, permitindo que os professores as adaptem conforme considerarem mais adequado. Dessa forma, a sequência pode ser ajustada para atender aos diversos perfis de alunos e utilizada em todas as turmas do 6º ao 9º ano, proporcionando uma flexibilidade que valoriza a individualidade e as necessidades específicas de cada grupo.

Considerações finais

Em última análise, a valorização da literatura como uma ferramenta essencial para a formação integral dos estudantes requer um esforço conjunto de educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais. A literatura desempenha um papel crucial na expressão e discussão dos diferentes imaginários, sensibilidades, valores e comportamentos que moldam uma sociedade. Ao integrar a literatura, e a experiência de

ler, no currículo escolar, não estamos apenas promovendo habilidades de leitura, mas também cultivando uma compreensão mais profunda da sociedade, seus valores e suas complexidades.

Para além da expressão da cultura, o fenômeno literário é o próprio reflexo da natureza da existência humana e, portanto, inerente ao ser. O desenvolvimento do estudante como um leitor ativo promove uma compreensão mais profunda de seu interior. Através da literatura, os leitores são convidados a refletir sobre suas próprias experiências e a se conectar com os aspectos mais profundos da humanidade, enriquecendo assim sua jornada pessoal de crescimento e aprendizado. É por meio da literatura que os estudantes aprendem a pensar criticamente, a questionar e a apreciar a diversidade cultural. Desse modo, somente através de uma abordagem abrangente e comprometida com a importância da literatura na educação contemporânea podemos garantir que os estudantes se tornem indivíduos críticos, reflexivos e culturalmente enriquecidos.

Anexo I – Sequência Didática

“Tecendo Valores: Explorando a Mitologia Grega com Ruth Rocha”

Objetivo Geral:

Introduzir os alunos ao universo da mitologia grega por meio das adaptações de "A Ilíada" e "A Odisseia" por Ruth Rocha.

Objetivos específicos:

- Desenvolver habilidades de leitura, interpretação e produção de texto.
- Estimular a reflexão crítica dos alunos sobre questões morais e éticas presentes nas histórias mitológicas.
- Promover o desenvolvimento da empatia, responsabilidade e valores nos estudantes.

Público-Alvo:

- Alunos do ensino fundamental II (anos finais).

Sequência Didática:

1. **Introdução à Mitologia Grega (duração: 2 aulas)**

- Apresentação do tema da mitologia grega;
- Discussão em grupo sobre temas como honra, coragem, lealdade, justiça e respeito, e como eles são representados na mitologia grega;
- Leitura compartilhada de trechos das adaptações de Ruth Rocha, enfatizando os dilemas éticos enfrentados pelos personagens.

2. **Leitura e Análise das Adaptações de Ruth Rocha (duração: 3 aulas)**

- Leitura individual (ou em grupo, o professor pode avaliar a melhor dinâmica de acordo com a sala de aula) das adaptações de "A Ilíada" ou "A Odisseia" por Ruth Rocha, com foco na análise.
- Discussão sobre as decisões e comportamentos dos personagens e suas consequências éticas.
- Análise comparativa entre as ações dos heróis e deuses gregos e os valores morais contemporâneos.
- Reflexão escrita sobre como os princípios éticos presentes nas histórias podem ser aplicados à vida cotidiana dos alunos.

3. **Atividades Práticas (duração: 4 aulas)**

- Dramatização baseada nas histórias mitológicas, seguidas de debate sobre as escolhas dos personagens.
- Elaboração de cartazes ou murais com mensagens e imagens que representem os valores éticos encontrados nas obras.
- Realização de um projeto de serviço comunitário inspirado nos ideais de solidariedade e altruísmo presentes na mitologia grega, como uma campanha de conscientização sobre temas sociais.
- Criação de histórias originais pelos alunos (ou adaptações/versões), incorporando os valores aprendidos durante a sequência didática.

4. **Atividades Lúdicas e Artísticas (duração: 3 aulas)**

- Jogos de tabuleiro ou de cartas temáticos que abordem dilemas presentes nas narrativas e promovam o debate e a reflexão sobre as decisões dos jogadores.
- Produção de obras de arte (pinturas, maquetes, esculturas, colagens, etc.) que representem conceitos como justiça, bondade, solidariedade, entre outros.
- Organização de uma exposição dos trabalhos artísticos, seguida de uma roda de conversa sobre as mensagens transmitidas pelas obras.

5. **Avaliação e Conclusão (duração: 1 aula)**

- Realização de uma atividade avaliativa que contemple os conhecimentos adquiridos durante a sequência didática, enfatizando a reflexão ética dos alunos.

MATERIAL COMPLEMENTAR

Professor(a),

Além das adaptações literárias de "A Ilíada" e "A Odisseia" por Ruth Rocha, explorar outras formas de mídia que abordem a mitologia grega:

- **Filmes**: "Fúria de Titãs" (2010); "Percy Jackson e o Ladrão de Raios" (2010).
- **Animações**: "Hércules" (1997, da Disney); "A Lenda de Hércules" (2014).
- **Séries de TV**: "Olimpo em Guerra" (2021); "Percy Jackson e os Olimpianos" (em produção).
- **Música**: Explorar músicas que façam referências à mitologia grega, como "Tales of Brave Ulysses" do Cream, ou "Achilles, Agony and Ecstasy in Eight Parts" do Manowar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários Escritos. 5 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

ROCHA, Ruth. **Ruth Rocha conta a Ilíada**. São Paulo: Salamandra, 2011.

ROCHA, Ruth. **Ruth Rocha conta a Odisseia**. São Paulo: Salamandra, 2011.

ROUXEL, Annie. **O ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor**. In: ALVES, João H. P. (org.). Memórias da Borborema 4 – Discutindo a Literatura e seu ensino. Campina Grande (PB): Abralic, 2014. Acessado em: 12/05/2024.

SÃO PAULO, (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista: Educação Infantil e Ensino Fundamental: anos iniciais e finais**. São Paulo: SEE/SP, 2019.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 4. ed. Tradução de Caio Meira. São Paulo: Difel, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, São Paulo, v. 1, n. 14, p. 11-22, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376. Acessado em 12/05/2024.

A PÁGINA E A TELA: EXPLORANDO AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO

LA PÁGINA Y LA PANTALLA: EXPLORANDO LAS PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN LITERARIA

THE PAGE AND THE SCREEN: EXPLORING LITERARY LITERACY PRACTICES

DOI 10.5281/zenodo.15277787

Juliana Condé Rocha[1]

RESUMO: Este artigo aborda a integração da literatura e cinema como estratégia didática no Ensino Fundamental II, a partir da análise de uma proposta didática ministrada em turmas de 9° ano da Escola Municipal Domingos José Diniz Costa Belém, em Contagem-MG, com o objetivo de estimular a formação de leitores literários (Lajolo; Zilberman, 2019) e de espectadores (Eiterer, 2008), além de promover círculos de pertencimento cognitivos e afetivos (Petit, 2009), considerando a literatura como necessidade universal e direito humano (Cândido, 2011). O trabalho justificou-se pelo desenvolvimento de práticas de letramento literário (Paulino; Cosson, 2009) na escola. A proposta baseou-se no estudo da estrutura composicional e da temática do livro e do filme *As vantagens de ser invisível*, de Stephen Chbosky, a qual possibilitou pelo uso das duas mídias explorar recursos intertextuais, interdiscursivos e intersemióticos (Santaella, 1983). Entre as atividades realizadas, destacaram-se o círculo de leitura (Cosson, 2021) com pausa protocolada (Dell'Isola, 2001) e o estudo da construção das narrativas literária e audiovisual, com destaque para as estratégias de composição cinematográficas (Duarte, 2002). Os resultados apresentados apontam para a transformação pelos jovens do ato de ler e de ver filmes em fruição estética, ética e intersemiótica e também para a construção de identidade e de círculos de pertencimento mais amplos. Assim, o trabalho reforçou a importância de práticas pedagógicas que promovam a literatura e o cinema como ferramentas para a formação crítica, estética e humana dos alunos.

Palavras-chave: Literatura; Cinema; Público Juvenil.

***RESUMEN**: Este artículo aborda la integración de la literatura y el cine como estrategias didácticas en la Educación Secundaria, a partir del análisis de una propuesta didáctica impartida en clases de 9° grado de la Escola Municipal Domingos José Diniz Costa Belém, en Contagem-MG, con el objetivo de estimular la formación de lectores literarios (Lajolo; Zilberman, 2019) y de espectadores (Eiterer, 2008), además de promover círculos de pertenencia cognitivos y afectivos (Petit, 2009), considerando la literatura como necesidad universal y derecho humano (Cândido, 2011). El trabajo se justificó por el desarrollo de prácticas de alfabetización literaria (Paulino; Cosson, 2009) en la escuela. La propuesta se basó en el estudio de la estructura composicional y la temática del libro y la película Las ventajas de ser invisible, de Stephen Chbosky, lo cual permitió mediante el uso de ambos medios explorar recursos intertextuales, interdiscursivos e intersemóticos (Santaella, 1983). Entre las actividades realizadas, destacaron el círculo de lectura (Cosson, 2021) con pausa protocolada (Dell'Isola, 2001) y el estudio de la construcción de las narrativas literaria y audiovisual, con énfasis en las estrategias de composición cinematográficas (Duarte, 2002). Los resultados presentados señalan la transformación, por parte de los jóvenes, del acto de leer y ver las películas en una experiencia estética, ética e intersemótica y también en la construcción de identidad y círculos de pertenencia más amplios. Así, el trabajo reforzó la importancia de prácticas pedagógicas que promuevan la literatura y el cine como herramientas para la formación crítica, estética y humana de los estudiantes.*

***PALABRAS CLAVE**: Literatura; Cine; Público Juvenil.*

[1] Mestra em Letras pelo PROFLETRAS/UFMG, Professora de Língua Portuguesa na Prefeitura Municipal de Contagem, MG ,E-mail: julianaconde@ufmg.br.

ABSTRACT: This article addresses the integration of literature and cinema as didactic strategies in Elementary School, based on the analysis of a teaching proposal implemented in 9th-grade classes at the Domingos José Diniz Costa Belém Municipal School in Contagem, MG. The aim was to stimulate the formation of literary readers (Lajolo; Zilberman, 2019) and spectators (Eiterer, 2008), as well as foster cognitive and emotional circles of belonging (Petit, 2009), considering literature as a universal necessity and a human right (Cândido, 2011). The justification for the work was the development of literacy practices (Paulino; Cosson, 2009) in the school. The proposal was based on the study of the compositional structure and theme of Stephen Chbosky's book and film The Perks of Being a Wallflower, which allowed the exploration of intertextual, interdiscursive and intersemiotic resources by using both media (Santaella, 1983). The activities carried out included the reading circle (Cosson, 2021) with a structured break (Dell'Isola, 2001) and the study of the construction of literary and audiovisual narratives, highlighting cinematographic compositional strategies (Duarte, 2002). The results presented point that students transformed the act of reading and watching films into aesthetic, ethical and intersemiotic enjoyment, as well as the construction of identity and broader circles of belonging. Therefore, the work reinforced the importance of pedagogical practices that promote literature and cinema as tools for the critical, aesthetic and human development of students.

KEYWORDS: *Literature; Cinema; Youth Audience.*

Introdução

Este artigo se baseia na pesquisa de mestrado intitulada *(In)Visibilidade literária na escola: literatura e cinema em destaque*, desenvolvida com duas turmas de 9° ano da Escola Municipal Domingos José Diniz Costa Belém, em Contagem, no ano de 2023. Trata-se de uma pesquisa-ação que propôs e implementou uma sequência didática fundamentada no romance epistolar *As vantagens de ser invisível* (2007), de Stephen Chbosky, e em sua adaptação cinematográfica homônima (2012), dirigida pelo mesmo autor da obra literária. O objetivo do estudo foi estimular a formação de leitores literários e de espectadores, fortalecer o sentimento de identidade e incentivar o hábito da leitura por fruição estética entre os adolescentes.

A escolha pelo best-seller visou abordar temas relevantes para a faixa etária, como luto, ansiedade e relacionamentos, e, então, engajar os alunos na proposta. A metodologia buscou não apenas trabalhar a compreensão textual, mas também explorar as especificidades do romance e do filme, promovendo uma análise crítica e intersemiótica.

Embora a relevância da literatura seja amplamente reconhecida, o espaço dedicado à leitura por fruição estética e formação humana nas escolas, especialmente no Ensino Fundamental II, ainda é limitado. Essa lacuna reflete-se em práticas pedagógicas que priorizam tarefas avaliativas e analíticas, frequentemente desestimulantes para os estudantes, além da escolha de obras pouco atraentes ao público juvenil. A partir desta

inquietação desenvolveu-se a pesquisa com a proposta de práticas pedagógicas a fim de conectar a realidade dos estudantes à literatura.

Um destaque relevante observado ao longo da pesquisa, e que será abordado neste artigo, foi a análise da adaptação cinematográfica do livro, ampliando o trabalho para outras práticas literárias e outras formas de sentir. Integrar o filme à proposta didática permite explorar a correspondência entre as duas obras, investigar a forma em que uma semiótica interfere na outra e analisar os recursos e efeitos presentes em uma mídia e na outra, como por exemplo, a presença de trilha sonora no filme e a construção da narrativa por cartas no livro.

Referencial Teórico

A base teórica deste trabalho destaca a importância da literatura como um direito humano, pois, segundo Candido (2011) e Petit (2009), possui o potencial de transformar e humanizar os leitores e colabora para o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo. Michèle Petit (2009) apresenta a importância da literatura na construção da identidade individual do leitor e na abertura de círculos de pertencimentos mais amplos, uma vez que a leitura ensina sobre nós, mas também representa uma forma de vínculo social que possibilita socializar e compartilhar experiências diversas por meio das palavras.

Durante a pesquisa, observou-se como foram tratados os temas delicados presentes nas obras escrita e audiovisual, também conhecidos por temas tabus que "com frequência oferecemos resistência em abordá-los, especialmente no ambiente escolar" (Paiva, 2008, p. 38). Paiva (2008) ressalta a importância da literatura como ferramenta para lidar com temas delicados, como luto, suicídio, abuso e violência, embora muitos profissionais da educação evitem abordá-los pelo receio de enfrentar resistência ou de abrir espaço para discussões desconfortáveis. Porém, evitar esses assuntos não os faz desaparecer da realidade e levá-los para as aulas pode contribuir para o desenvolvimento de competências importantes, como autoconhecimento, empatia e senso estético.

É necessário conduzir esses assuntos e temas através de caminhos que proporcionem o seu entendimento. Paulino e Cosson (2009, p. 67) explicam o letramento literário "como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de

sentido" e destacam os termos *processo* como um ato em constante construção e transformação e *apropriação* pela ação de o indivíduo internalizar e incorporar a literatura. O letramento literário pressupõe a incorporação do texto literário pelo leitor, valorizando seus aspectos estéticos e ficcionais, bem como as experiências emocional e intelectual que proporciona, indo além de objetivos utilitários (Paulino, 2001). Sobre o processo, Cosson (2014) esclarece que o letramento literário se inicia com cantigas de ninar e continua ao longo da vida a cada romance lido e a cada novela ou filme assistido, por exemplo. Logo, tanto a leitura do livro como a experiência de assistir ao filme *As vantagens de ser invisível* configuram práticas desse letramento.

O desenvolvimento do letramento literário é fundamental para formar leitores críticos e autônomos, pois possibilita a interpretação e a análise aprofundada dos textos literários e cabe à escola criar oportunidades para que os alunos desenvolvam suas habilidades de leitura e interpretação, além de promover o gosto pela literatura.

Porém, para garantir que os estudantes se envolvam de forma significativa com os textos literários e escolham leituras que os interessem e os desafiem, é preciso repensar as práticas escolares. Lajolo e Zilberman (2019) expõem desafios presentes no ensino da literatura, marcado pelo caráter pedagogizante e moralizante. Em contrapartida, as autoras enfatizam o interesse pela literatura como fonte de apreciação estética, não como transmissão de ensinamentos e valores, e ao destacarem que "Com efeito, raras vezes, as leituras que produzem prazer circulam num ambiente sancionado, como a escola" (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 298) reiteram a necessidade de repensar o ensino da literatura na escola.

A proposta didática desenvolvida neste estudo objetivou promover leituras não somente a partir do texto verbal escrito, como também audiovisual e sonoro, de modo a favorecer o diálogo entre a literatura e outras artes. Destaca-se, então, o trabalho de Santaella (1983, p. 13) a qual define que a "Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido", não se restringe, portanto, somente ao uso da língua, abrange todas as linguagens: "toda e qualquer atividade ou prática social constituem-se como práticas significantes, isto é, práticas de produção de linguagem e de sentido" (Santaella,

1983, p. 12). Portanto, abarca a narrativa, imagem, trilha sonora e o ritmo das cenas nas possibilidades intersemióticas entre o livro e o filme.

Eiterer (2008) realça o cinema como objeto de estudo na escola, pois se encontra presente em nossa sociedade, é de fácil acesso à escola e significa uma maneira de socialização. A autora destaca a mobilização de competências leitoras durante uma leitura e que as habilidades variam assim como os textos. Logo, explorar a linguagem cinematográfica no ambiente escolar significa ampliar as possibilidades de letramento e os repertórios, não só os ligados ao conteúdo, como também relacionados à apreciação da composição da obra. Duarte (2002) apresenta os sistemas de significação que compõem a linguagem do cinema (câmera, iluminação, montagem e edição e som) e como a articulação entre eles confere coerência ao texto, mas também emoção a partir da sucessão de planos e imagens em sequência temporal.

Destacam-se também as contribuições de Teixeira (2018) e de Teixeira e Belmiro (2019) que desenvolveram estudos sobre a relevância de valorizar o cinema e a literatura no contexto escolar. Esses estudos exploraram as especificidades de ambas as linguagens e promoveram a formação estética dos estudantes por meio de interações intersemióticas entre elas. Teixeira e Belmiro (2019) identificaram que os estudantes frequentemente percebem o filme como resumo ou reprodução infiel do livro, demonstrando dificuldade em compreender as particularidades das linguagens cinematográfica e literária.

Metodologia

O estudo caracterizou-se por uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa na linha de Estudos Literários. A proposta didática, aplicada nas turmas de 9º ano A e B da Escola Municipal Domingos José Diniz Costa Belém, ocorreu durante as aulas regulares de língua portuguesa e seguiu as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) ao promover práticas de leitura literária para fruição estética, ao estimular à formação humana, à empatia e ao respeito à diversidade. Além disso, o documento considera a leitura de modo amplo, multissemiótico, o que abrange o trabalho tanto com o livro como com o filme.

A metodologia incluiu o planejamento e a execução de uma proposta didática detalhada para explorar literatura e cinema em contexto escolar, desenvolvidas a partir

da adaptação da sequência básica de leitura (Cosson, 2009) e de círculos de leitura (Cosson, 2021) com pausas protocoladas (Dell'Isola, 2001). A seguir, as etapas que compuseram a proposta didática:

- Questionário inicial sobre hábitos literários.
- Atividades de motivação e de introdução.
- Leitura e compreensão do livro *As vantagens de ser invisível* na escola, organizada em círculos e mediação de leitura, com pausas protocoladas (geralmente 2 ou 3 questões por carta).
- Exibição e estudo do filme, explorando a narrativa e intersemiose entre livro e filme, seguido de roda de conversa e atividades escritas para análise.
- Atividade interdisciplinar com inglês para estudo da canção *Heroes*, de David Bowie.
- Produção de cartas ao protagonista e criação de *playlists* relacionadas à obra.
- Fechamento da proposta, analisando o título da obra e retomando a discussão sobre invisibilidade.
- Questionário de autoavaliação de participação no projeto.

A avaliação ocorreu de forma processual e participativa, considerando a interpretação, o engajamento e as reflexões dos estudantes, registradas em atividades orais, escritas e autoavaliações. As atividades na modalidade escrita aplicadas após o filme buscaram perceber a avaliação dos estudantes em relação a ele (se gostaram, o que sentiram, se é possível saber a época em que se passa a história, se identificaram como a música é presente na obra e para comparar a história narrada nas duas versões) e explorar a coerência presente na obra a partir da articulação entre o som, movimento e cores com o que é narrado.

Sobre *As vantagens de ser invisível*

A escolha pelo livro *As vantagens de ser invisível*, de Stephen Chbosky, ocorreu com o intuito de aproximar os jovens da literatura, uma vez que a narrativa apresenta

uma escrita em uma linguagem de fácil identificação com o público leitor e temas que se relacionam com o universo adolescente, como a amizade, insegurança e amor e temas delicados, como aborto, *bullying*, doenças mentais, drogas, estupro, gravidez na adolescência, luto, preconceito, relacionamentos abusivos, sexualidade, traumas infantis, suicídio e violência, os quais instigam o leitor. Conta, também, com a adaptação cinematográfica homônima a qual possibilita explorar outras formas de sentir a partir dos elementos visuais e sonoros presentes no filme.

O livro é um best-seller estadunidense em que são contadas as experiências, os dramas e as reflexões vividos pelo protagonista Charlie, um jovem 15 anos, tímido e inicialmente sem amigos. A história destaca a relação de amizade e as experiências compartilhadas entre Charlie e Sam e Patrick, pessoas aventureiras que estão no último ano do ensino médio, enquanto Charlie está apenas começando essa etapa. O protagonista se identifica com eles, sente-se acolhido e integrado ao grupo.

O romance é construído por 52 cartas escritas pelo protagonista a um destinatário desconhecido no período de aproximadamente um ano (entre 1991 e 1992). O adolescente opta pelo anonimato em relação ao destinatário, o que contribui para que não tenha pudor ou algum tipo de filtro para se expressar. Sente-se, portanto, acolhido pela própria escrita e pelo destinatário.

Dessa forma, o leitor acessa uma narrativa confessional semelhante a de um diário e assume a função do próprio destinatário. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento da empatia por Charlie e pode auxiliar no desenvolvimento de um sujeito crítico, com olhar mais humano e desprovido de preconceitos. Ao acompanhar as reflexões do protagonista, o leitor sente-se impactado e tende a adotar um olhar mais próximo ao de Charlie, mais humano e menos moralizante em relação aos temas apresentados.

No filme *As vantagens de ser invisível* (2012), dirigido pelo próprio autor, com a classificação indicativa de 14 anos, também são abordados temas pertencentes ao universo adolescente. Embora a obra literária e a audiovisual dialoguem, o filme se constrói a partir da seleção e adaptação de cenas do livro, levando em consideração o tempo do longa (1:40h) e os recursos possíveis de serem explorados em uma obra multissemiótica: a imagem e o som. Portanto, experiências de leitura distintas.

O foco da narrativa recai sobre a amizade de Charlie com Patrick e Sam, enquanto as reflexões dos protagonistas encontram-se mais limitadas e a presença de temas mais polêmicos, como o estupro e o aborto da irmã, são excluídos da história.

Em contrapartida, outras formas de sentir são exploradas pelo espectador ao longo da obra baseadas em elementos visuais e sonoros, como destaca Duarte (2002) sobre a coerência resultante da articulação entre câmera, iluminação, montagem e edição de som. Na sequência são apresentados os resultados da pesquisa que destacam essa articulação entre as obras e intersemiótica.

Análise de dados

A análise buscou investigar, por meio de recortes que exploraram a relação intersemiótica entre livro e filme, como a literatura e o cinema podem estimular o desenvolvimento de leitores e espectadores críticos, com olhar mais humano e destituído de preconceitos, além de contribuir para a construção da identidade e pertencimento. Os dados analisados baseiam-se nas atividades feitas pelos estudantes, em fotos, áudios e registros escritos durante a aplicação da proposta didática. As aulas foram registradas por meio de gravações de áudio e anotações de observações, como a participação dos estudantes, as páginas lidas e suas interações e, também, as minutagens das gravações consideradas relevantes para a pesquisa, o que facilitou a análise dos dados. Os nomes apresentados neste artigo são fictícios, em respeito ao sigilo da identidade dos adolescentes.

Desde a aplicação do questionário, percebeu-se o interesse dos participantes por obras literárias que receberam adaptação audiovisual, pois, dentre as leituras realizadas pelos adolescentes das turmas, encontram-se mangás - como *Solo Leveling*, de Chugong, *Lookism*, de Park Tae Jun, *Mashle*, de Hajime Koumot, e *Tokyo Revengers*, de Ken Wakui; os best-sellers *A seleção* (Kiera Cass), *Nada de novo no front* (Erich Maria Remarque) e os pertencentes às sagas *Harry Potter* (J.K. Rowling), *Percy Jackson* (Rick Riordan), *Diário de um Banana* (Jeff Kinney), *The Witcher* (Andrzej Sapkowski) e *O povo do ar* (Holly Black). Com a exceção de *O povo do ar* e *A seleção*, que teve a adaptação cancelada pela Netflix

em 2023, todas essas obras foram adaptadas para o cinema, seja como anime, série ou filme.

Nota-se pela amostragem que os participantes, ao escolherem livros por iniciativa própria e sem obrigações escolares, tendem a evitar obras canônicas e optam de um modo geral pela leitura de best-sellers juvenis estrangeiros e que receberam adaptações cinematográficas por se tratarem de títulos muito atraentes ao público.

A leitura da obra literária aconteceu antes da exibição do filme e foi realizada por meio de círculos de leitura com pausas previamente protocoladas, a fim de estimular a participação dos leitores na roda e de promover o diálogo sobre a obra. O romance epistolar foi lido integralmente na escola (em 17 aulas no 9°A e em 18 no 9°B) de modo compartilhado em que cada parte do texto era lida por um participante para a turma. Esse formato caracterizou-se como uma estratégia para manter os alunos participativos no processo, visto que contribuíram na mediação da leitura e na condução da aula ao responderem às questões propostas. Os círculos representaram um espaço para expressarem suas reflexões assim como suas reações e questionamentos espontâneos diante do que estava sendo lido, logo significou uma maneira cuidadosa de conduzir a compreensão dos temas delicados abordados.

Os estudantes das duas turmas assistiram ao filme juntos na escola e, apesar de aprovarem a adaptação cinematográfica, parte deles alegou preferir o livro, dado que na adaptação algumas partes consideradas por eles marcantes foram suprimidas.

Essa avaliação foi registrada nas atividades escritas desenvolvidas nas aulas seguintes. Destacou-se o tópico intitulado *Cinema*, composto por oito questões direcionadas à experiência do longa que envolvem: gosto, sensações e emoções despertadas pelo filme, presença da música e relação entre o filme e o livro. 15 estudantes responderam a essas questões e a maioria deles afirmou ter gostado do longa. Leonardo escreveu que *"Sim, porque eu apareço no filme (me identificar)"* e retomou esse ponto em sua resposta seguinte *"Emoção, me identificar com Patrick pela aparência e o jeito de ser"*; a participante Sara escreveu que *"Sim, pois é um filme engraçado, eu fiquei empolgada com a proposta da professora, fiquei ansiosa para assistir, assistir em grupo"*. Tais observações revelam o desenvolvimento do círculo de pertencimento mais amplo e de como o cinema e a literatura favorecem a simbolização de experiências.

Entre os jovens que não apreciaram a obra total ou parcialmente, foi comum a comparação com o livro. Heitor, por exemplo, afirmou: *"Não muito. Não é tão fiel ao livro"*, enquanto Júlia comentou: *"Mais ou menos, no meu ver o filme é muito curto e tudo acontece rápido demais"*. Avaliações que condizem com a análise realizada por Teixeira e Belmiro (2019) que apontam que alguns estudantes concebem o filme como uma reprodução infiel ou como um resumo do livro, sem reconhecer as particularidades das artes como distintas.

Nessa primeira atividade, iniciou-se o diálogo sobre a percepção musical na obra audiovisual em que foi pedido que descrevessem como a música é presente nela. Júlia identificou da seguinte forma *"É aparecida nos momentos 'marcantes' como quando Charlie subiu na garupa da caminhonete, quando Patrick e Sam foram para a faculdade e Charlie ficou e nas apresentações que Patrick fazia"*. Essa resposta traduz o que outros participantes responderam, pois de um modo geral constataram a presença musical na obra não só como fundo, mas como parte da narrativa.

Em outra questão, os estudantes deveriam escrever um texto comparando as diferenças entre o livro e o filme. Eles identificaram a omissão de cenas que abordam temas delicados retratados na obra escrita, como é possível perceber na escrita de:

Leonardo, em *"Várias coisas como, o Charlie fumando e algumas outras partes em que elas aparecem no livro e não no filme";*

Marco, *em "Eu percebi que não teve o avô machista e preconceituoso, não teve a cena da irmã no quarto, o irmão, e o povo fazendo várias coisas indecentes no quarto dele, também a irmã grávida"*;

Gabriel, em *"A diferença é que no livro o Charlie tem um avô racista e no filme não aparece isso no livro quando a irmã de Charlie toma um tapa no rosto ela pede pro Charlie não contar para ninguém, mas ele conta pro professor e o professor fala para os pais de Charlie e no filme não aparece isso"*;

Giovana, em *"Meio que no filme, corta muitas cenas do livro, ex: aquela cena do quarto, que eu não irei dar detalhes da tal cena, e é isso, ele meio que corta as cenas impróprias o que é bom, pois dá para a crianças de 11/12 anos verem o filme"*;

André, em *"Cenas mais pesadas ou que não fossem realmente importantes para o filme não foram colocadas (...) O filme é um resumo mais leve do livro, para que não houvessem problemas por questão gráfica"*.

Pelos trechos transcritos, observa-se que os participantes não descreveram sobre os elementos disponíveis para a elaboração de cada um dos textos, como a construção do romance epistolar pelas cartas confessionais ou os recursos visuais e sonoros presentes no filme. No geral, atentaram-se para o que foi narrado, não como, ao identificarem na adaptação a ausência ou a atenuação de temas como drogas, violência, sexualidade, aborto e preconceito.

As cenas de sexo presentes no livro não são retratadas no filme. Ao escreverem *"povo fazendo várias coisas indecentes no quarto dele"* e *"aquela cena do quarto, que eu não irei dar detalhes da tal cena"*, Marco e Giovana se referem ao estupro de uma garota pelo namorado que Charlie presenciou na infância, em uma festa organizada pelo irmão na casa deles na ausência dos pais (Chbosky, 2007, p. 40-42). Percebe-se que, por se tratar de um tema delicado, os participantes não nomearam a violência vivida pela garota e por Charlie. Essa mesma estratégia é observada quando Marco menciona a gravidez da irmã do protagonista sem falar em aborto, visto que a gestação é interrompida em uma clínica por decisão da jovem, conforme narrado na carta do dia 23 de fevereiro de 1991.

Giovana e André perceberam que a ausência ou suavização de certos temas influenciou a classificação etária do filme e afirmaram respectivamente *que "ele meio que corta as cenas impróprias o que é bom, pois dá para a crianças de 11/12 anos verem o filme"* e *"O filme é um resumo mais leve do livro, para que não houvessem problemas por questão gráfica"*. De fato, se essas cenas tivessem sido incluídas, a classificação etária seria superior a 14 anos.

Na sequência foi aplicada a atividade intitulada *Cinema e Música*, com a seleção de trechos do filme para serem exibidos (pelo menos duas vezes, segundo a necessidade das turmas) e, então, destacar a relação entre a trilha sonora e estratégias de filmagem para compor a atmosfera da cena, promovendo a interpretação crítica e o diálogo entre os estudantes.

A trilha sonora do trecho entre 38:12 min e 40 min é composta pela canção natalina *Christmas (Baby, Please Come Home)*, de Joey Ramone, e exibe uma atmosfera alegre, facilmente reconhecida pelos estudantes. Antônio comentou em resposta à

questão *"Descreva a relação entre essa cena e a trilha sonora"* que *"Por ser uma cena alegre o bit da música combina"*, ressaltando as batidas da música, beat em inglês. Gabriel associou a música ao contexto festivo: *"Na cena eles estão preparando as coisas para o natal estão fazendo brincadeira do amigo secreto estão agitados e a música que está tocando uma música agitada que combina com o momento que está acontecendo"*. Essa análise evidencia como a dinâmica das cenas e a movimentação dos personagens contribuem para o significado emocional do excerto.

O trecho seguinte entre os minutos 26:44 e 28:28 retrata um momento significativo em que os Charlie, Sam e Patrick atravessam um túnel em uma caminhonete ao som de *Heroes*, de David Bowie. Dez dos dezesseis participantes que responderam a essa atividade destacaram como mais marcante a atitude de Sam ao ir para a traseira da caminhonete com o veículo em movimento para, com os braços abertos, sentir o vento no corpo. Os outros seis enfatizaram a felicidade do protagonista, como Gabriel, que afirmou: *"Quando Charlie disse que estava feliz, antes do Charlie ter esses amigos ele era triste, e agora que ele tem amigos ele está feliz"*. Teodora comentou: *"A fala do Charlie, 'Eu me sinto infinito'. Acho uma fala marcante e interessante também, mostra exatamente como ele estava se sentindo, ele consegue transmitir isso para nós, e eu acho isso muito divertido"*. Na resposta de Teodora destacam-se todos os aspectos que compõem a cena, inclusive os elementos de estruturação: câmera, iluminação, montagem, edição e som (Duarte, 2002), porque o espectador compreende como o protagonista se sente pelo conjunto de recursos exibido na cena.

Por último, o trecho entre os minutos 52:00 e 54:40, composto por uma trilha sonora instrumental que intensifica o estado emocional do protagonista em uma festa, sob o efeito de drogas. Os estudantes realizaram interpretações complexas ao relacionarem a trilha sonora ao enredo e aos sentimentos dos personagens. Observaram, portanto, a sintonia entre o ritmo da música e a narrativa visual. Laura associou o som às batidas do coração e Carlos complementou essa ideia, reforçada pelos colegas em sala. O excerto evidencia a culpa do protagonista ao relembrar a morte de sua tia em um acidente de carro. Marco observou: *"Ele tava se sentindo culpado por se lembrar disso e depois ficou meio doido"*, reconhecendo o papel da trilha sonora e dos recursos visuais, como distorção de imagem e flashbacks, para transmitir os pensamentos do personagem.

Ao assistir ao filme, refletir sobre a obra e analisar trechos específicos, o cinema passou a ser tratado como objeto de leitura e análise na escola, conforme defende Eiterer (2008). O estudo do filme levou em conta tanto a narrativa apresentada quanto a forma como ela se desenvolveu e reconheceu que o espectador mobiliza diversas habilidades para ler e compreender a obra. A escola possui papel fundamental nesse desenvolvimento, como se percebe na elaboração das respostas a partir do estudo dos trechos em comparação com a análise inicial da relação entre o livro e o filme. Inicialmente, os estudantes atentaram-se para o que foi narrado, por outro lado, nas atividades baseadas nos trechos do filme, foi possível perceber como os espectadores mobilizam uma série de habilidades para leitura e compreensão da obra.

Considerações finais

O presente artigo buscou refletir como a construção de uma proposta didática que envolvesse a leitura de um best-seller estrangeiro popular entre o público juvenil e a exibição de sua adaptação cinematográfica poderia contribuir para estimular a formação de leitores e espectadores e de círculos de pertencimento cognitivos e afetivos. A escolha do título se deu no intuito de viabilizar a vivência de leitura de uma obra que dialogasse com os interesses dos alunos, o que de fato proporcionou maior engajamento dos participantes.

Entende-se que a literatura deve ser acessível a todos, sendo a escola um espaço importante na promoção desse acesso e, consequentemente, na formação de leitores autônomos. Nota-se, ainda, que o letramento literário não se restringe ao texto escrito, mas também ao composto por outras semioses, como no caso do filme. Nesse contexto, a metodologia da pesquisa foi desenvolvida e aplicada a fim de desenvolver estratégias de leitura tanto do livro quanto do filme *As vantagens de ser invisível*, de Stephen Chbosky, e de promover a compreensão das diferentes artes e linguagens que compõem as obras.

Dessa forma, a aplicação da proposta didática possibilitou aos alunos uma experiência de leitura e fruição estética que priorizou a construção de sentidos e do pensamento crítico, uma vez que proporcionou espaço para o diálogo e para a reflexão coletiva, bem como para o desenvolvimento de habilidades leitoras e estéticas.

A adaptação fílmica possibilitou a análise do enredo e das diferentes semioses que a compõe, com foco na imagem e no som. As atividades escritas realizadas após a exibição destacaram a relação entre o livro e o filme, o papel da trilha sonora e da imagem para expressar a narrativa. Percebeu-se que inicialmente muitos participantes consideraram o longa como um resumo ou um retrato infiel do livro devido à ausência ou suavização de certos temas delicados, como estupro e aborto. Posteriormente, após refletirem sobre os temas delicados, alternaram o ponto de vista considerando-o uma versão mais suave do livro. Por último, notou-se a percepção dos recursos presentes no filme, como a trilha sonora, na composição das cenas e na construção de sentidos, mobilizando habilidades leitoras para compreensão da obra.

Assim, os resultados obtidos na pesquisa reforçam a relevância de integrar diferentes linguagens artísticas no processo de ensino, ampliando o conceito de letramento literário para abarcar não apenas o texto escrito, mas também suas manifestações em outras semioses. O diálogo entre literatura e cinema pode enriquecer a experiência pedagógica, despertar o interesse dos alunos e, como consequência, fortalecer a capacidade crítica e interpretativa. Ao abordar temas delicados de forma sensível e reflexiva, a pesquisa contribuiu para o desenvolvimento de círculos de pertencimento e de uma leitura mais humanizada do mundo. Promoveu não apenas o aprendizado técnico, mas também pode colaborar para a formação ética e estética dos estudantes.

REFERÊNCIAS

AS VANTAGENS de ser invisível. Título Original: ***The perks of being a wallflower***. Dirigido por: Stephen Chbosky. Distribuído por: Mr. Mudd Productions e Summit Entertainment, 2012. 103 min. NTSC, Color. Distribuído no Brasil por: Paris Filmes.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: **Vários Escritos**. 5ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CHBOSKY, S. **As vantagens de ser invisível**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

COSSON, R. **Letramento Literário – teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2009.

_____. "Letramento Literário" *In*: **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em Letramento Literário | Glossário Ceale (ufmg.br). Acesso em 01/08/2023.

_____. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura:** inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001 (Série educador em formação).

DUARTE, R. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

EITERER, C. L. Democratizando a leitura estética: cinema e educação. *In*: PAIVA, A. ; MARTINS, A.; PAULINO G.; VERSIANI, Z. (Org.). **Democratizando a leitura**. 1reimp.Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2008, p. 149-156.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. ed. rev. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

PAIVA, A. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. *In.*: PAIVA, A. & SOARES, M. (Orgs.). **Literatura Infantil:** políticas e concepções. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008.

PAULINO, G. **Letramento Literário:** por vielas e alamedas. Revista da FACED, nº 05, 2001. p. 117-125.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. 1ª ed. São Paulo, n. 3077, 2009, p. 61-79.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. 2ª ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1983.

TEIXEIRA, J. M. O livro é melhor que o filme?: literatura e cinema sob a ótica de estudantes do ensino fundamental II. **Repositório Institucional da UFMG**. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: < http://hdl.handle.net/1843/32636 >. Acesso em: 20 de jan. de 2023.

_____; BELMIRO, C. A. Adaptações cinematográficas e obras literárias sob a ótica dos leitores-espectadores do ensino fundamental II. **SELL**. Uberaba, MG, v. 8, n. 1, p. 52-70, 2019. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/2336 >. Acesso em: 20 de jan. de 2023. DOI: https://doi.org/10.18554/rs.v8i1.2336.

ENTRELAÇANDO PALAVRAS E VIVÊNCIAS: UMA ANÁLISE DE *VIA ÁPIA* DE GEOVANI MARTINS

PALABRAS ENTRELAZADAS Y EXPERIENCIAS: UN ANÁLISIS DE LA VÍA APIA POR GEOVANI MARTINS

INTERTWINING WORDS AND EXPERIENCES: AN ANALYSIS OF VIA ÁPIA BY GEOVANI MARTINS

DOI 10.5281/zenodo.15277794

Ana Paula da Silva Menezes[1]
Luiza Santana Chaves[2]

RESUMO: A literatura é um objeto de estudo muito rico e vivo. A literatura, o modo de escrever e as histórias que nessa escrita são contadas são frutos das mudanças sociais que ocorreram pouco a pouco dentro da sociedade. Assim, a literatura vai ganhando novas nuances, novas vozes, novos territórios e novas vivências para compartilhar e ampliar olhares e vozes marginalizadas e silenciadas pela sociedade. Este estudo parte de uma metodologia qualitativa amparada em pesquisa bibliográfica e descritiva para analisar a obra *Via Ápia* (2022), do escritor Geovani Martins, a fim de explorá-la sob a ótica da escrevivência, de Conceição Evaristo. Neste sentido, objetivo geral deste artigo é analisar a obra *Via Ápia*, sob a perspectiva da escrevivência, termo cunhado por Conceição Evaristo, uma vez que sua escrita é permeada constantemente por suas vivências e pela realidade que assola seu entorno e de seus companheiros de jornada. E como objetivos específicos se tem: a) Situar a obra de Geovani Martins dentro da perspectiva da escrevivência, tendo em vista o fio condutor racializado e marginalizado do escritor e da narrativa. b) Investigar como o livro retrata o cotidiano dos moradores da comunidade marginalizada, abordando as questões sociais, políticas e econômicas retratadas na obra, bem como a representação das identidades culturais e das experiências de vida dessas comunidades.

Palavras-chave: ESCREVIVÊNCIA; VIA ÁPIA; LITERATURA MARGINAL.

***RESUMEN**: La literatura es un objeto de estudio muy rico y vivo. La literatura, la forma de escribir y las historias que se cuentan en este escrito son el resultado de cambios sociales que se dieron poco a poco dentro de la sociedad. Así, la literatura gana nuevos matices, nuevas voces, nuevos territorios y nuevas experiencias para compartir y ampliar perspectivas y voces marginadas y silenciadas por la sociedad. Este estudio se basa en una metodología cualitativa apoyada en una investigación bibliográfica y descriptiva para analizar la obra Via Ápia (2022), del escritor Geovani Martins, con el fin de explorarla desde la perspectiva de la escritura de Conceição Evaristo. En este sentido, el objetivo general de este artículo es analizar la obra Via Ápia desde la perspectiva de la escritura, término acuñado por Conceição Evaristo, ya que su escritura está constantemente permeada por sus vivencias y la realidad que azota su entorno y el de sus compañeros de viaje. Y como objetivos específicos tenemos a) Situar la obra de Geovani Martins dentro de la perspectiva de la escritura, teniendo en cuenta el hilo conductor racializado y marginado del escritor y de la narrativa. b) Investigar cómo el libro retrata la vida cotidiana de los residentes de la comunidad marginada, abordando las cuestiones sociales, políticas y económicas abordadas en la obra, así como la representación de las identidades culturales y experiencias de vida de estas comunidades.*

***PALABRAS CLAVE**: ESCRIBIENDO; VÍA APIA; LITERATURA MARGINAL*

[1] Mestranda em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), E-mail: ana.menezes@ufrgs.br
[2] Doutora em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e-mail: luizasch@ufmg.br

***ABSTRACT**: Literature is a very rich and lively object of study. Literature, the way of writing, and the stories that are told in this writing are the result of social changes that have gradually occurred within society. Thus, literature is gaining new nuances, new voices, new territories, and new experiences to share and to expand perspectives and voices that have been marginalized and silenced by society. This study uses a qualitative methodology supported by bibliographic and descriptive research to analyze the work Via Ápia (2022), by the writer Geovani Martins, in order to explore it from the perspective of Conceição Evaristo's writing. In this sense, the general objective is to analyze the work Via Ápia, from the perspective of escrevivência, a term coined by Conceição Evaristo since her writing is constantly permeated by her experiences and the reality that plagues her surroundings and those of her fellow travelers. And the specific objectives are: a) To situate Geovani Martins' work within the perspective of writing, taking into account the racialized and marginalized thread of the writer and the narrative. b) To investigate how the book portrays the daily lives of residents of the marginalized community, addressing the social, political and economic issues addressed in the work, as well as the representation of the cultural identities and life experiences of these communities.*

***KEYWORDS**:* WRITING; APPIAN WAY; MARGINAL LITERATURE.

Introdução

Geovani Martins é um dos jovens nomes da literatura brasileira. Estudou somente até a oitava série do ensino fundamental e sempre trabalhou em subempregos como homem-placa, panfleteiro, ajudante de lanchonete e outros, como muitos de seus personagens. Além disso, o diálogo entre o autor e seus personagens vai para além da profissão; Martins nasceu no Bangu, Rio de Janeiro, e habitou diferentes favelas do estado, inclusive a Rocinha, local em que se passa seu primeiro romance, *Via Ápia*.

Legenda: Martins, dentro da Rocinha, com seu 1° romance

Fonte: https://l1nq.com/BgAP0

A Via Ápia, nome que denomina a obra de Geovani Martins, é também o nome de uma das principais e mais vivas ruas da favela da Rocinha. E, a partir dessa rua, veremos, pouco a pouco, a comunidade da maior favela do Rio de Janeiro perdendo a vida e a alegria após a implantação da Unidade de Polícia Pacificadora.

A favela da Rocinha frequentemente ocupa espaços nas mídias informativas com notícias diversas: violência[3], ausências de água, de luz[4], de saneamento, a presença de tiroteios e de outros problemas que assolam esse território[5]. Entretanto, a visibilidade dada a ela vem acompanhada de registros de especialistas, estudiosos e outros profissionais, mas, pouco espaço é dado para seus morados na construção de sua narrativa. Assim, estamos habituados a ver a Rocinha pelos olhos daqueles que a tentam expurgar há muitos anos, reforçando o estigma de marginalização, violência e prejuízo que sua existência produz para a cidade do Rio de Janeiro.

Logo, o olhar de Martins para a comunidade, esse olhar de dentro para fora, é uma oportunidade de vislumbrar este território como ele é, pelos olhos de seus moradores, com todos os espaços de produção de saber, de cultura e bens culturais e materiais, reformulando as narrativas existentes por histórias que legitimem e valorizem a existência desse espaço de agenciamento e pertença. Deste modo, a narrativa de Geovani Martins "ilustra o ato de escrita como um ato de tornar-se [...] Essa passagem de objeto a sujeito é o que marca a escrita como um ato político" (Kilomba, 2019, p.28).

A história da Rocinha começa por volta de 1920, com a iniciativa da Companhia Castro Guidão de vender loteamentos rurais localizados próximos a Estrada da Gávea para os trabalhadores de fábricas de tecelagem, que vinham de longe para trabalhar naquela região[6]. A região da estrada da Gávea era distante da cidade e da urbanização, e a partir a expansão dos limites da cidade promovidos pela ampliação das linhas de bondes que

[3] Operação da pm na Rocinha deixa jovem ferido e fecha 7 escolas. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/06/operacao-da-pm-na-rocinha-no-rio-deixa-jovem-ferido-e-fecha-7-escolas.shtml. Acesso em: 24/06/2024

[4] Sem luz, maior favela do Rio sobre com onde de calor. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/11/sem-luz-maior-favela-do-rio-sofre-com-onda-de-calor.shtml. Acesso em: 24/06/2024

[5] Morar em favela do Rio é agravante em condenação por tráfico de drogas. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/04/morar-em-favela-do-rio-e-agravante-em-condenacao-por-trafico-de-drogas.shtml. Acesso em: 24/06/2024

[6] Costa, Mariana Barbosa Carvalho da. A Rocinha em construção: a história social de uma favela na primeira metade do século XX [recurso eletrônico] / Mariana Barbosa Carvalho da Costa – 1.ed. - Curitiba: Editorial Casa, 2022.

chegavam à zona sul da antiga capital, "a fazenda da Rocinha loteada pela Companhia Castro Guidão começava a se afirmar como um conjunto de habitações específicas no início da década de 1930, se constituindo assim em um território reconhecido na cartografia da cidade" (Castro, 2019, p.79). Desse modo, a Companhia ambicionava vender os pequenos lotes para os trabalhadores daquela região, com anúncios que evidenciaram que os pagamentos poderiam ser realizados a prazos longos, com valores baixos, buscando, então, alcançar um público bem específico para aquela localização: pobres, trabalhadores que se colocariam em espaços apartados do centro da cidade em busca de trabalho e um pedaço de terra.

Legenda: Foto panorâmica da Rocinha

Fonte:https://pt.wikipedia.org/wiki/Rocinha

Com o passar do tempo e seu contínuo crescimento, a favela passou por constantes ameaças de remoção de moradores[7] para a construção de avenidas como a Autoestrada Lagoa-Barra, que liga o bairro da Gávea e a Barra da Tijuca, e/ou novos empreendimentos das classes dominantes neste espaço tão privilegiado de frente para o mar. Assim, o território da comunidade da Rocinha localiza-se em um espaço de disputa de poder do Estado, das elites cariocas e os moradores periféricos da favela, desvelando-nos as razões para a constante propagação de estigmas e concepções de marginalidade de violência para esse público e salientando a necessidade de relatos como o de Martins e de moradores que conhecem, pertencem e desejam a regularização de seus lares e recursos básicos para uma vida de qualidade e com respeito.

[7] https://rioonwatch.org.br/?p=44853. Acesso em: 24/06/2024

> No início dos anos 70, a construção da Autoestrada Lagoa-Barra levou à derrubada de casas na parte baixa do morro. Em 1971, moradores do Laboriaux, na parte alta da favela, foram retirados de suas casas e levados para Oswaldo Cruz, no subúrbio da Zona Norte. Em 1984, quando foi construída a Cidade de Deus, um bairro planejado na Zona Oeste do Rio de Janeiro, a Rocinha já era apontada como a segunda maior favela da cidade (havia saltado de 4.513 habitantes para 14.793, entre 1950 e 1960), e parte de seus moradores foi removida então para o novo bairro, a 22 quilômetros de distância. (Cruz, 2021, p.32)

Apesar desses conflitos e confrontos com os moradores da comunidade, a Rocinha segue crescendo, conforme demonstra o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE)[8]. A Rocinha possui a maior densidade populacional do país, isto é, são 48,3 mil pessoas a cada km², totalizando 72.154 pessoas na região[9]. Outrossim, o último censo alterou a nomenclatura de denominação das comunidades periféricas que, anteriormente, desde 1991, eram denominados pelo Instituto por "Aglomerados Subnormais", tornando-se agora "Favelas e Comunidades Urbanas"[10].

Neste contexto, a narrativa de Geovani Martins reconstrói esse universo da periferia do Rio de Janeiro pela perspectiva de moradores desses espaços, utilizando-se de suas experiências e das experiências das histórias ouvidas, das conversas e das constantes mudanças de um morro para o outro. Assim, a história da Rocinha precisa ser contada e recontada para dar visibilidade aos moradores, para as suas necessidades, para o desejo constante de regulamentação de suas casas e de seu território e para que possam viver em paz. Neste sentido, a narrativa de Martins busca transformar esta história e recontar sua construção dentro da narrativa, por meio de seus personagens e pelo prazer de viver aquele espaço e fazer parte de cada memória presente em cada beco da favela.

Deste modo, a escrevivência do autor, presente em suas narrativas e em sua trajetória, torna-se "um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais

[8]Favelas e comunidades urbanas - IBGE. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102062.pdf. Acesso em: 09/05/2024.

[9] Via Ápia - Geovani Martins – Canal Provoca, disponível em: Geovani Martins | Provoca | 20/06/2023. Acesso em: 20/06/2023.

[10]SILVEIRA. Jacira Cabral. Periferia como demarcação social. Porto Alegre: Jornal da Universidade. 06 de agosto de 2021. Disponível em: https://www.ufrgs.br/jornal/periferia-como-demarcacaoexistencial/. Acesso em: 01/04/2024.

tornando-se a/o escritora/escritor "validado/o" e "legitimada/o", ao reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada" (Kilomba, 2019, p.128)

No que concerne ao autor, Geovani Martins participou algumas vezes das oficinas da Festa Literária das Periferias (FLUP). A FLUP é uma festa literária do Rio de Janeiro que tem como principal característica a ocorrência em territórios marginalizados dos vieses literários, isto é, espaços em que feiras literárias e os olhares para a escrita não se direcionam. Desta maneira, muitos autores são "descobertos" ou, finalmente, vistos pela cena literária, colocando suas escritas e suas histórias como emergentes na literatura contemporânea. E, é por meio de sua participação em edições da Festa Literária do Rio de Janeiro e publicações de seus contos na revista Setor X, que Martins publica seu primeiro livro de contos, *O sol na cabeça* (2018), pela Companhia da Letras.

Neste sentido, estar dentro do universo literário e circulando em diferentes periferias, percebendo-as como produtoras e como consumidoras de conteúdos diversos, como epicentros de histórias, saberes e conhecimentos a serem explorados e reconhecidos, fez com que Martins percebesse a favela como um grande centro.

> A favela hoje é centro, gira em torno de si, produz cultura e movimenta a economia. O favelado cria e consome como qualquer outra pessoa do planeta. E quando digo consome, não me refiro apenas a Nike, Adidas, Kenner, Honda, Black Label, Red Bull, Samsung, Sony, Microsoft. Falo também da cultura pop que faz a cabeça dos jovens do mundo todo, os filmes e as séries de sucesso mundial que bombam nas telas das smart tvs de meus amigos. Shakespeare, Frida Kahlo e Machado de Assis também encontram seus públicos por becos e vielas. (Época[11], 2018, s/p).

Ademais, é possível constatar que dentro da obra de Martins há grande influência de sua vida, tanto na criação de seus personagens quanto nos assuntos que permeiam a narrativa, isto é, a implantação da famigerada UPP e como essa invasão afetou a vida de moradores de comunidades, como Geovani Martins. Isto, pois, suas narrativas utilizam do combustível que o sujeito periférico se apossa todos os dias para continuar lutando pela sobrevivência: o desespero.

O medo do amanhã, da imprevisibilidade da vida, da falta de oportunidade e da constante necessidade de seguir tentando todos os dias são os combustíveis do autor, conforme

[11]Disponível em: https://epoca.globo.com/cultura/noticia/2018/03/geovani-martins-como-favela-me-fez-escritor.html. Acesso em: 11/05/2024

afirma no seguinte trecho da entrevista: "Hoje, pensando sobre todas essas motivações, não posso descartar uma, determinante: o desespero. Estava com 24 anos, desempregado, sem profissão, sendo obrigado a mudar da casa onde vivia"[12]. Logo, a escrita e a razão de sua escrita são intimamente ligadas à sua realidade social, à sua vivência enquanto homem negro, pobre e periférico e todas às desigualdades que assolam uma existência negra assujeitada, pois, é preciso enfatizar que nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e uma realidade específica – não há discursos neutros" (Kilomba, 2019, p.58)

Portanto, este artigo objetiva analisar a obra *Via Ápia* sob a perspectiva da escrevivência, termo cunhado por Conceição Evaristo, uma vez que sua escrita é permeada constantemente por suas vivências e pela realidade que assola seu entorno e de seus companheiros de jornada.

Assim, o termo escrevivência faz referência às narrativas da contemporaneidade que buscam evidenciar narrativas dissidentes dentro do universo elitista e excludente da literatura. A escrevivência, portanto, é um ato de coletividade que visa recontar a historiografia a partir das narrativas de sujeitos silenciados e marginalizados pela sociedade colonial brasileira. Deste modo, Conceição Evaristo situa a sua escrita como fortemente marcada por sua condição como mulher, negra e pobre. Isto posto, questiono-me: A escrevivência abarca apenas literatura escrita por mulheres? O conceito de escrevivência pode ser metodologia de análise de escritas marginalizadas diversas?

Em vista disso, o objetivo deste estudo é situar a obra de Geovani Martins dentro da perspectiva da escrevivência, tendo em vista o fio condutor racializado e marginalizado do escritor e de sua narrativa. Além disso, o objetivo específico é: denotar como o livro retrata o cotidiano dos moradores de comunidades marginalizadas, abordando as questões sociais, políticas e econômicas tratadas na obra, bem como a representação das identidades culturais e das experiências de vida dessas comunidades. Para tanto, na sequência, o estudo apresentará a metodologia abordada no estudo e, em seguida, a discussão teórica na seção 3, intitulada *Escreviver para reescrever a história*, abordando especificamente a abordagem teórica escolhida para esta análise, a escrevivência, de Conceição Evaristo (, 2020). Na seção 4, *Literatura da descontinuidade*, abriremos a

[12] Martins, 2022, p.280

discussão acerca da literatura periférica-marginal (Peçanha, 2019;Dalcastagné, 2008), seguido de um subcapítulo de análise empírica da obra estudada.

2 METODOLOGIA

A metodologia abordada neste estudo é de cunho qualitativo, em que se destaca a revisão bibliográfica de dissertações, teses e livros que tratam sobre os assuntos relevantes como a construção da escrita, bem como análise do livro literário *Via Ápia* pelo prisma do conceito de escrevivência, cunhado por Conceição Evaristo (2020) e o conceito de literatura periférica-marginal (Peçanha, 2019; Dalcastagné, 2008).

A revisão bibliográfica cumpre um papel fundamental para a fornecer uma base sólida e estruturada para a compreensão dos conceitos dos quais se assenta este estudo. Deste modo, é a partir da revisão bibliográfica de autores diversos que tratam sobre o conceito de escrevivência que se pode desenvolver a seção 3, podendo-se, assim, compreender o conceito e sua aplicabilidade para a obra escolhida.

A análise literária do livro objeto de estudo deste artigo foi conduzida a partir dos conceitos citado acima e a escolha desses referenciais teóricos se deu pela relevância e pertinência para a compreensão da obra em questão, bem como pela sua consonância com os objetivos desta pesquisa.

A partir da perspectiva da escrevivência (Evaristo, 2020), buscou-se compreender como o autor utiliza a sua própria vivência e experiência enquanto sujeito periférico e negro para construir sua narrativa e dar voz aos personagens marginalizados de forma humanizadora e respeitosa, explorando a escrita literária como forma de recontar e transformar a historiografia das comunidades periféricas brasileiras. A noção de escrevivência permite uma leitura que vai além da simples representação da realidade, englobando uma dimensão política e identitária que permeia toda a obra.

Por sua vez, o conceito de literatura periférica-marginal (Peçanha, 2019; Dalcastagné, 2008) proporcionou uma análise das estratégias estilísticas e temáticas presentes na obra, considerando sua inserção em um contexto social e cultural específico da favela do Rio de Janeiro e situando a importância e significância do estudo de realidades fora do eixo elitista para o desenvolvimento de uma educação mais humana e justa. A literatura marginal, ao dar voz às margens da sociedade, revela as contradições e desigualdades presentes no tecido social, ao mesmo tempo em que subverte e questiona as normas

estabelecidas, reconstruindo narrativas silenciadas e assujeitadas dentro do sistema social.

Os procedimentos de análise desse estudo envolveram leituras atentas e críticas da obra literária em questão, identificando os elementos que relacionam a obra com os conceitos estudados, além de análise textual de elementos literários como linguagem, estruturação da narrativa, construção dos personagens e a temática abordada.

3 ESCREVIVER PARA REESCREVER A HISTÓRIA

O termo escrevivência, criado por Conceição Evaristo, de forma pouco intencional, como explica em suas entrevistas, tem início em 1995, em sua dissertação de mestrado, e segue sendo um conceito de extrema importância para análise da literatura contemporânea. A escrevivência de Evaristo tem como intento escrever sobre a própria vida, suas vivências e experiências por meio de suas reflexões, de seu pensar, tomando para si o ato de fazer, de contar a história; e não apenas a sua própria história, como a daqueles que a cercam e que constroem a sua subjetividade; portanto, a escrevivência é um ato de coletividade. Além disso, tal conceito não abrange apenas narrativas biográficas, podendo a narrativa ser totalmente ficcional, reconstruindo vivências reais de forma verossímeis.

Como o conceito ainda é bastante aberto, apesar de ser trabalhado intensamente na atualidade e ser método de diversas análises e estudo, tanto para melhor delimitá-lo quanto como orientação metodológica, não há claras limitações que especifiquem quem pode ou não utilizar da terminologia. Assim, mesmo Conceição Evaristo explicitando sua escrita e sua terminologia enquanto atravessadas por sua condição de mulher negra e pobre, a terminologia deixa aberta a possibilidade de utilização do escreviver por todo e qualquer sujeito que tem vivências coletivas de marginalização e de negligências, usufruindo, portanto, da escrita como forma de narrar dores coletivas e suas histórias de negação e de inferiorização, abrindo, deste modo, espaço neste lugar de privilégio em que a literatura está posta.

Consciente do seu fazer literário, Evaristo distende esse processo à escrita produzida por outras autoras, ao afirmar que a experiência do povo negro motiva os sentidos dados por ela ao termo

escrevivência, tornando-se característica de processos de criação literária, assumidos por subjetividades negras (Fonseca, 2020, p.62).

Isto, pois, o termo foi criado no intuito de modificar a visão que fora construída historicamente da "Mãe Preta" como aquela que conta histórias doces e infantis para adormecer àqueles da casa-grande, invertendo essa posição, utilizando-se de seu narrar para acordá-los de seus sonhos injustos. Deste modo, a:

> Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: "a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos" (Evaristo, 2020, p.30).

Desta maneira, o ato de escreviver busca retomar as tradições africanas de continuidade das histórias ancestrais contadas e cantadas, que outrora foram preservadas pela figura dos griôs[13], que são "os condutores do rito do ouvir, ver, imaginar e participar, são os artesãos da palavra. São os que trabalham a palavra, burilam, dão forma, possuem essa especialidade de transformar a palavra em objeto artístico (Silva, 2013, p.3). Assim, a escrevivência provoca uma escrita que busca por meio do ato de escrever ecoar as dores, as negações e o assujeitamento reservados durante anos para a população negra e periférica afro-brasileira. Assim, apropria-se da escrita, sempre tão elitizada e excludente, para provocar o reconstruir de histórias silenciadas e ocupar espaços negados, conforme explica Evaristo (2020), que a é uma maneira de interrogar a realidade passada e a atual. É uma constante por recontar e reformular as histórias contadas anteriormente.

Outrossim, a escrevivência da autora é permeada e atravessada pelas histórias que constituem sua existência, histórias suas e de outras que a cercavam, como tias, avós,

[13] Conheça o movimento griô. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2018/12/12/interna_diversao_arte,724615/conheca-o-movimento-grio.shtml. Acesso em: 24/06/2024

vizinhas, que por meio da oralidade preenchiam os espaços com suas lutas, suas ancestralidades e suas rupturas com a escravização e o racismo. Portanto, sua poética é intensamente perpetrada por lembranças, pela contação e por vivências no chão de terra e no fiar das roupas, isto é, "a escrita de Evaristo bebe, pois, na rica fonte da oralidade, em falas e gestos que preparam o escreviver" (Fonseca, 2020, p.61).

Logo, o fazer literário constituído na escrevivência não será nunca uma escrita individual, solitária; ela é uma escrita da coletividade, da comunidade, permeada por todos esses contares e, mesmo se tratando de histórias de uma única pessoa, nunca é uma vivência única e extraordinária, mas, sim, vivências profundamente marcadas pela existência marginalizada e racializada de toda uma comunidade. Deste modo, o ato de escrever torna-se um modo de fuga das prisões físicas e simbólicas impostas a esses sujeitos; além de uma forma de retomar e honrar a sabedoria ancestral. Neste sentido, a escrevivência de Evaristo dialoga com o conceito espanhol *cimarronaje*, pois, a *cimarronaje* é também uma forma de resistência e de preservação de saberes e epistemologias ancestrais, visto que:

> Os cimarrones, em sua maioria, possuíam origem africana. Recorriam à fuga não apenas para se tornarem livres, mas, também, para exercerem, em sua inteireza, os valores cosmogônicos que os definiam como indivíduos e cultura. A partir da percepção subalterna relacionada aos humanos africanos, afrodescendentes e originários, observou-se que eles possuíam um patrimônio cultural que apenas poderia ser exercido a partir da Liberdade ocasionada pela fuga.
> [...] O cimarrón é a representação das tradições intelectuais da afrodescendência exercidas pela Liberdade de representação de si como indivíduos e coletividades (Coelho, 2019, p.26).

Embora a fuga realizada pelo ato da escrevivência seja um processo de cunho mais simbólico e subjetivo, atuando de modo a transformar a subjetividade e percepção histórica fundamentada por meio do recontar histórias e desvelar violências e ausências sofridas por essa população negligenciada, o Brasil também é marcado por formas de resistências incisivas e coletivas, como os quilombos brasileiros, que foram fortemente atuantes em movimentos insurgentes que buscavam a libertação da população negra escravizada. Além disso, os quilombos são comunidades de extrema importância na constituição de um espírito de coletividade e reconhecimento racial e social na formação ideológica de um corpo social, como bem demarca Nascimento (2021):

A importância dos "quilombos" para os negros na atualidade pode ser compreendida pelo fato de esse evento histórico fazer parte de um universo simbólico em que seu caráter libertário é considerado um impulsionador ideológico na tentativa de afirmação racial e cultural do grupo (Nascimento, 2021, p.109).

Entretanto, a historiografia brasileira retratou esses espaços como meros espaços de escape para fugitivos, marginalizando toda a construção comunitária e solidária que se estabelecia dentro desses locais. Além da invisibilização de seus feitos insurgentes, "há quem diga que o negro consciente e rebelde desapareceu junto com os quilombos após a abolição do trabalho escravo" (Nascimento, 2021, p. 115). Todavia, nem o negro rebelde foi substituído pelo negro dócil e obediente, nem mesmo o quilombo deixou de existir por sua completude. Com as desigualdades sociais cada vez mais evidentes e massacrantes para as comunidades negras e pobres e o processo de urbanização e de globalização, Nascimento teoriza que os territórios que antes contemplavam a existência quilombola "são atualmente favelas ou ex-favelas com grande contingente de população negra (de menor poder aquisitivo)" (Nascimento, 2021, p.116).

Isto posto, é dentro desse espaço existencial[14] de resistência e insurgências que Geovani Martins, assim como Conceição Evaristo, se apossa de suas vivências, de suas "orelhadas"[15] pelas ruas para pensar sobre essas experiências e torná-las partes de suas narrativas. Embora não fale do passado como Evaristo, Martins evoca as ações do passado que afetam diretamente a realidade de comunidades afrodiaspóricas na atualidade, reconstituindo os vazios que cobrem essas vivências: "A nossa memória como um povo diaspórico é constituída de vazios, a ficcionalização chega justamente para dar consistência, para cobrir esse vazio."[16] (Evaristo, 2023) Portanto, sob a ótica da escrevivência, analisarei, neste estudo, o primeiro romance de Martins, *Via Ápia*, publicado pela editora Companhia das Letras em 2022.

[14]Via Ápia – Geovani Martins – Canal Provoca, disponível em: Geovani Martins | Provoca | 20/06/2023. Acesso em: 20/06/2023.

[15]Geovani Martins: como a favela me fez escritor. Disponível em: https://epoca.globo.com/cultura/noticia/2018/03/geovani-martins-como-favela-me-fez-escritor.html. Acesso em: 09/05/2024.

[16]"A ficção preenche um vazio": entrevista com Conceição Evaristo no Fliparacatu. Disponível em: https://culturadoria.com.br/conceicao-evaristo/. Acesso em: 24/06/2024.

4. LITERATURA DA DESCONTINUIDADE

Geovani Martins descreve sua literatura como uma "literatura da descontinuidade", isto é, como uma ruptura no que se tem consagrado como literatura com valor literário, entrando neste espaço para mudar essa relação elitista que se estabeleceu com a literatura. Assim a *literatura da descontinuidade* apresenta, portanto, outros personagens, territórios e formas de narrar essas vivências que se vinculam muito à tradição oral afro-brasileira, que antes era representada pela musicalidade, pela tradição griô, pela religiosidade e, contemporaneamente, está presente na literatura.

> O silêncio dos marginalizados é coberto por vozes que se sobrepõem a ele, vozes que buscam falar *em nome deles*, mas também, por vezes, é quebrado pela produção literária de seus próprios integrantes. Mesmo no último caso, tensões significativas se estabelecem: entre a "autenticidade" do depoimento e a legitimidade (socialmente construída) da obra de arte literária, entre a voz autoral e a representatividade de grupo e até entre o elitismo próprio do campo literário e a necessidade de democratização da produção artística. O termo-chave, neste conjunto de discussões, é "representação"(...) (Dalcastagné, 2008, p.78-79).

A escrita literária de Martins pode ser compreendida sob a perspectiva da literatura marginal, isto, pois, sua temática passa na territorialidade da segunda maior favela do Brasil, a Rocinha, apresentando o cotidiano e as dificuldades desses sujeitos. Além disso, Geovani é também morador desse espaço, então, em sua constituição como sujeito-escritor há muito de seu território de existência, estando, deste modo, fora do mercado editorial e do que se considera canônico.

No estudo sociológico de Érica Peçanha (2006), mapeia-se a insurgência da classificação que abrange uma gama de possibilidade de escritas, como os escritores marginais da década de 70, que, mesmo fazendo parte da juventude de classe média e estudantes de universidades públicas, eram engajados com demandas sociais, utilizando-se de linguagem coloquial, ironias, gírias e palavrões para subverter os padrões impostos para uma literatura valorada. Entretanto, Martins pode ser compreendido no segundo coletivo de escritores marginal, idealizado por Férrez nos anos 2000 e 2001, com as publicações de *Capão Pecado* e a revista *Literatura Marginal: a cultura da periferia*. Neste contexto, eram classificados enquanto autorias de literatura marginal aqueles que estava "à margem da produção e do consumo de bens econômicos e culturais do centro geográfico das cidades e da participação político-social (Nascimento, 2006, p.23).

O movimento iniciado por Férrez possibilitou a escrita e a manifestação literária de mais de 40 autores marginais, que se projeta ainda hoje na escrita de autores como Martins e José Falero. Deste modo, define-se a literatura marginal como "uma literatura feita por marginais, sejam elas raciais ou socioeconômicas. Literatura feita à margem dos núcleos centrais do saber e da grande cultura nacional" (Férrez, 2005, p.12). Neste sentido, a produção literária advinda das periferias possibilita um novo olhar para esses espaços, além de renovar a forma de viver e estar neste ambiente, tornando-o centro de produção de conhecimento, de cultura e de literatura. Dessa forma, a periferia deixa de estar como mera consumidora e torna-se criadora e formadora de produtos, de bens culturais e de experiências.

Isto posto, a obra literária de Geovani Martins é uma obra que entreabre nossos horizontes para a realidade de uma das maiores favelas do Brasil, a Rocinha, possibilitando que a vida e a existência desses sujeitos seja conhecido e reconhecido para fora da periferia, isto é, a literatura da margem agora é o centro, pois o olhar da narrativa parte de dentro para fora e não o contrário, como se acostumou. "A partir dessa(s) mesma(s) margem(ns) constroem o seu imaginário – não falando apenas da ou sobre a periferia, mas a partir dela e, dessa maneira, engendram um modo de ser no mundo" (Botton, 2023, p.14). Logo, seu fazer literário é razão de orgulho para o escritor que percebe o reconhecimento e a repercussão de seus livros em grandes espaços intelectuais, mas, principalmente, e de forma mais relevante para o autor, por ser um livro "de entrada, assim, na juventude nas favelas, é o livro que os mototáxis leem, é os livros que os adolescentes leem" (Martins, Canal Provoca, s/p).

> A produção literária – e, por conseguinte, a expressão de ideias e sentimentos – passa a ser realizada por quem, até então, só se via descrito literariamente a partir de outrem. Essa autoria consiste em um dos elementos de maior valor entre leitores e escritores da literatura marginal-periférica, pois significa o domínio de uma força expressiva ("grito da periferia", "voz do gueto", popularmente falando) por parte de quem sempre esteve às margens da escrita (Soares, 2008, p.49).

Além disso, sua escrita é inspiração para o gosto pela leitura e para novas narrativas de sujeitos que muitas vezes não se percebem como produtores de conhecimento e de saber, que não veem suas histórias e suas vivências como algo de valor.

4.1 Literatura marginal na escola?

Via Ápia é o primeiro romance de Geovani Martins, publicado em 2022, pela Companhia das Letras. O romance recebe o nome da principal e mais movimentada rua da comunidade do Rio de Janeiro e levanta temáticas importantes como a violência, a necropolítica, a negritude e a exploração do trabalho. Outrossim, o romance aborda a perspectiva de 5 jovens negros sobre o processo de implantação das Unidades de Polícia Pacificadoras (UPP) e como a vida desses jovens e a de toda a comunidade foi fortemente afetada por essa chegada.

Legenda: Apresentação da capa da obra

Fonte: https://acesse.dev/rXoKC

O livro é dividido em três capítulos, marcados por datas precisas que remetem ao período anterior a implantação da UPP, evidenciando ao leitor, que mesmo sendo a UPP uma promessa , passou a ser uma espera dolorosa e agoniante para todos; O capítulo seguinte relata o processo de implantação e as implicações que essa instalação e a apropriação violenta desse espaço causou aos moradores da comunidade. Em seguida, a terceira parte, mais madura, traz o alívio da saída da polícia e o retorno das vivências e das experiências necessárias e intrínseca para a coletividade da Rocinha.

A narrativa gira, primordialmente, ao redor da vida e das vivências de 5 jovens periféricos: Washington e Wesley, irmãos, e Murilo, Douglas e Biel, amigos que dividem a mesma

residência. Entretanto, é possível conhecer algumas subnarrativas que nos permitem um panorama ainda mais preciso das inseguranças e desigualdades que assolam este espaço,estas vivências como as privações de direitos, se caracterizando, portanto, como uma obra de denúncia.

A obra inicia-se nos apresentando Wesley e Washington em seus dilemas com o bico de garçom e animador de festa que auxiliam na manutenção e no sustento da casa dos garotos e de sua mãe, Dona Marli, mãe solo e cheia de sonhos que vão sendo derrubado com o passar dos anos sem nunca conseguir conquistar nada que fosse seu.

A personagem Dona Marli é a representação do sofrimento e da submissão que a pobreza e a exploração reservam para as mulheres negras e periféricas. A submissão e o trabalho exploratório impostos às mulheres negras constituem uma triste realidade enraizada em sistemas de opressão históricos e estruturais. Essas mulheres frequentemente enfrentam uma interseção de discriminação de gênero e raça, o que as coloca em desvantagem dupla em muitos aspectos da vida. Historicamente, as mulheres negras foram forçadas a desempenhar papéis subalternos e servis na sociedade, muitas vezes relegadas a trabalhos mal remunerados e desvalorizados. Seja nos campos durante a escravidão, nas casas como empregadas domésticas durante a era pós-abolição, ou em setores marginalizados da economia contemporânea, elas são frequentemente exploradas e subestimadas.

Anos de suas vidas limpando e esfregando grandes casas luxuosas sem que nunca pudessem ter a sua própria. O salário que ganha pouco dá para o aluguel e os mantimentos básicos enquanto, ano após ano, o sonho de ter seu próprio lar vai se diluindo e levando consigo a esperança, como vemos no seguinte trecho: “O fato de a mãe ter começado a trabalhar antes dos dez anos de idade e mesmo assim não ter uma casa própria sempre deixava Washington cheio de ódio” (Martins, 2022, p.45). Além disso, as mulheres negras enfrentam obstáculos adicionais, como a discriminação racial no local de trabalho[17], acesso limitado à educação e saúde de qualidade[18], e um sistema

[17]Mulheres sofrem mais microagressões no ambiente de trabalho e tem aposentadorias menores. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2024/03/mulheres-sofrem-mais-microagressoes-no-ambiente-de-trabalho-e-tem-aposentadorias-menores.shtml. Acesso em: 24/06/2024

[18]A necessidade de acesso equitativo na saúde no Brasil. Disponível em:http://www.conselhodesaude.rj.gov.br/noticias/1180-o-dia-internacional-da-mulher-e-a-necessidade-do-acesso-equitativo-na-saude-no-

legal que muitas vezes as trata de forma desigual. Todas essas formas de opressão contribuem para um ciclo de marginalização e exploração que é difícil de romper.

Apesar da exploração e dos sonhos esfarelados, Dona Marli agradece a oportunidade de ter como manter sua família, comportamento que incomoda seus filhos por sua submissão e passividade diante das dores sofridas.

> Washington e Wesley sempre ficaram bolados com o jeito submisso que a mãe trata as patroas e patrões, sempre muito cheia de dedos e agradecimentos. Mas se for puxar o fundamento, eles vão falar o quê? Pra ela nunca falta trabalho, criou os dois filhos sozinha, sem pedir nada pra ninguém (Martins, 2022, p.40 – 41).

No princípio, a narrativa que é fluida e cheia de humor nos leva compreender que, mesmo com o teor cômico, é a exploração do trabalho e a luta de classes que assola essa realidade. Washington expressa constantemente a sua indignação e a humilhação causadas por precisar comer escondido no banheiro da festa infantil e a fome torturante que o acompanha durante todo seu turno de trabalho, além do ódio que sente, junto do irmão, por precisarem "servir aquela gente que não tem capacidade de cantar os parabéns dos próprios filhos sem ajuda profissional" (Martins, 2022, p.17), sem o reconhecimento financeiro ou mesmo a carteira assinada. Assim, o subemprego provisório de Washington como garçom no salão de festa, servindo os pequenos patrões ricos, brancos e suas famílias donas e proprietárias de grandes empresas, evidencia as nuances da desigualdade social e a luta de classe que assola a realidade desses jovens. Deste modo, o ódio mistura-se com a trilha sonora infantil, crianças mimadas chorando e gritando suas vontades patronais e a fome que revela ainda mais o lugar desses jovens neste contexto exploratório, tornando a casa de festas infantil cenário constante da luta de classes, como se pode observar em: "Washington saiu da cozinha com a bandeja de hambúrguer. Naquela hora, a fome tinha virado ódio" (Martins, 2022, p. 15).

Todavia, após uma discussão com a gerente por ser pego comendo escondido, Washington expõe todo seu ódio e perde sua única fonte de renda. A insegurança e o

brasil.html#:~:text=Historicamente%20no%20nosso%20pa%C3%ADs%2C%20as,maltratadas%20no%20sistema%20de%20sa%C3%BAde. Acesso em 24/06/2024

desamparo destacam que, mesmo compreendendo a situação exploratória, é difícil ter para onde correr ou forçar para ir contra esse sistema que explora e mitiga essas existências, portanto, a submissão e a gratidão tornam-se a forma menos dolorosa de sobreviver.

Além da insegurança financeira e as relações abusivas de trabalho, os jovens sofrem com as frequentes paradas policiais e suas violências, restando-lhes a liberdade de ir e vir apenas dentro do morro, pois, fora deles, sempre são bandidos em potencial. "Washington não conseguia deixar de sentir um ódio profundo daqueles policiais toda vez que imaginava a cena de Wesley descendo a Pedra do Arpoador com as duas mãos algemadas" (Martins, 2022, p.62).

O ódio é um sentimento recorrente em toda narrativa e aparece em diferentes momentos para expor e apontar como esses sujeitos se sentem dentro dessa esfera de violência, tornando-se o único sentimento capaz de expressar a humilhação e a submissão que são colocados todos os dias, alimentando a revolta e fazendo-os manter os olhos abertos e vigilantes sobre as injustiças sofridas. Neste sentido, o ódio é uma arma afiada, uma espada empunhada contra as correntes da desigualdade, não constituindo-se apenas como um reflexo das feridas infligidas pela opressão, mas também uma fonte de poder e resistência. É através desse ódio que os marginalizados encontram a coragem para desafiar o sistema, se levantarem e reivindicarem sua própria humanidade. É a força que os impulsiona a continuar lutando, mesmo quando o caminho parece difícil e cheio de obstáculos.

Desta maneira, Martins constrói a atmosfera do romance transitando entre a alegria de estar entre os seus e estar em seu espaço de pertencimento e o ódio e angustia quando se precisa estar fora desses ambientes em que o corpo negro se torna alvo de violências, silenciamento e inferiorização constantes apenas pelo fato de existir, como se todo espaço fora dos limites territoriais da Rocinha fossem hostis para essas vivências. Martins descreve com maestria a constante vigilância e a tensão palpável que permeiam essas experiências, pintando um retrato vívido da luta diária pela dignidade e pelo reconhecimento da humanidade negra em um mundo que insiste em negá-la e inferioriza-la.

O trio de amigos Douglas, Biel e Murilo não viviam realidade muito diferente. Apesar de estarem em localização privilegiada na Rocinha e certa estabilidade em suas vidas, aos

poucos vão sendo confrontados com as dificuldades que a implantação da UPP acarretará em suas existências. Douglas vive em subempregos de entregador e com sua bicicleta viaja pelos bairros nobres da cidade do Rio de Janeiro para executar entregas para uma farmácia, e dentro dessa realidade de atender a burguesia do Rio expõe suas dificuldades e o ódio que sente a todo momento em que a desigualdade social se exibe. Entretanto, o sonho que mantêm sua vitalidade é a tatuagem e esse desejo de Douglas vai guiar seu caminho na narrativa, bem como sua busca pela liberdade de poder ser e estar onde é acolhido e feliz.

> Douglas tem vontade de quebrar tudo quando entra nos edifícios. Os vasos, quadros, espelhos, tudo. Não que tenha vontade de sair do morro, viver aquela vida. Mas acontece alguma coisa toda vez que ele vê aqueles ladrilhos que formam desenhos, os corredores impecáveis, as portas de madeira boa, a lixeira perfumada com lavanda, que ele sente ódio de verdade" (Martins, 2022, p.36).

Biel, por sua vez, aproveita-se por ser "diferenciado" fenotipicamente, o que sempre lhe permitiu trafegar entre os polos da ordem e da desordem de maneira fluida e pouco turbulenta. Assim, vive sua vida na favela como se a esse lugar não pertencesse e não compreendia o amor e apego de Douglas e Murilo sobre ele. Apesar disso, utilizava-se dos recursos dos entorpecentes que adquiria na favela e os revendia na pista, isto é, em áreas nobres da cidade, para sua sobrevivência.

> Biel fica bolado quando ouve esse papo, porque nunca acreditou em ninguém que diz ter orgulho de morar em morro [...] Biel acha graça que nessa hora parece que ninguém se lembra da falta d'água, da vala aberta, da polícia que derruba a porta, do lixo que às vezes espera uma semana pela boa vontade da Comlurb (Martins, 2022, p.146).

A falta de recursos e saneamento básico[19] são demandas que afetam a vivência dentro das favelas. Os moradores são submetidos a situações insalubres e pouco dignas pela ausência de assistência governamental, isto é, esquecidos à margem da centralidade, não recebem o básico para viver dignamente e com qualidade de vida[20]. Essa ausência

[19] Desigualdade no saneamento e falta de investimento penalizam as favelas. Disponível em: https://mareonline.com.br/desigualdade-no-saneamento-e-falta-de-investimentos-penalizam-as-favelas/. Acesso em:24/06/2024

[20] Rocinha tem maior concentração de moradores por km² no Brasil. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2024/03/rocinha-tem-maior-concentracao-de-moradores-por-km2-no-brasil-veja-a-lista-completa.shtml. Acesso em: 11/05/2024

governamental é um sintoma de um sistema que perpetua a marginalização e a desigualdade social para esses moradores, que são sistematicamente deixados à margem, privados dos recursos básicos necessários para viver com dignidade e qualidade de vida. Assim, expõe-se que essa privação de direitos é uma injustiça gritante que revela a falência do Estado em cumprir seu dever de garantir o bem-estar de todos os cidadãos, independentemente de sua origem ou condição socioeconômica.

Contudo, essa construção da identidade e do sentimento de pertencimento é construído a partir da expansão desse conhecimento e do compartilhamento de narrativas dissidentes, pois conforme explicita Geovani Martins, é ensinado dentro dos lares periféricos a vergonha e o receio por pertencer a esse lugar. Portanto, ensina-se a querer sair deler a todo custo, como vemos no seguinte excerto dado pelo próprio autor: "você precisa ter vergonha disso assim, eu lembro muito da minha mãe falando assim 'mas não é porque vocês moram na favela que vocês precisam ser favelados'" (Martins, Canal Provoca, s/p). Desta maneira, Martins revela que a percepção de Biel sobre a Rocinha não é fruto de soberba ou egocentrismo, mas apenas um discurso ensinado dentro da família para estimular uma vida melhor e com segurança.

Apesar disso, esse espaço de pertencimento é território em que muitos dos moradores se encontram e constroem suas identidades sociais, políticas e subjetivas. Assim, mesmo com todas as ausências e indignidade que são expostas, a liberdade de ser quem se é, de não ser constantemente violentado, torna o espaço da periferia o espaço de acolhida e de pertença, pois, apesar de todas as adversidades e carências, as favelas representam mais do que simplesmente uma geografia física; são territórios de resiliência e de construção de identidade. Neles, muitos moradores encontram não apenas um lugar para viver, mas também um ambiente para se desenvolverem como seres sociais, políticos e individuais.

Seguindo a apresentações dos personagens, temos Murilo, que alistou-se e ingressou no exército brasileiro para juntar dinheiro e conseguir encontrar sua vocação, mas o trabalho provisório durara mais do que o previsto e o dinheiro nunca durou além do final do mês. Desse modo, com a possibilidade da invasão militar, Murilo é atormentado com a possibilidade de ter que invadir seu próprio lar.

O elemento caiu no chão, sem vida, quando Murilo reconheceu: era o Faísca, amigo das antigas, e que de um tempo pra cá fechava na boca. Outro corpo surgiu pra ser derrubado. Era Douglas, que, antes de se esborrachar no chão deixou cair o guarda-chuva. [...] Baixou a cabeça pra trocar o pente e na mesma hora veio aquele silêncio depois da troca. Ele se apressou pra recarregar a arma. Quando levantou a cabeça, viu uma mulher parada a pouco mais de um metro de distância. Não conhecia aquele rosto, mas conhecia a pessoa. Era estranha a sensação.
-Acabou. Vamos pra casa – ela disse.
Depois de refletir por um instante, Murilo apontou o fuzil contra a mulher e acordou desesperado (Martins, 2022, p.49).

A notícia da implantação da UPP se espalha pelo morro. Está presente nas conversas de janela, nas conversas de bar em bar. Não sai da boca do povo. A especulação sobre o assunto, como ocorrerá e o que causará, é preocupação de todos, dos usuários de entorpecentes e as mães inseguras pelas vidas de seus jovens filhos negros. Além disso, todos sabiam que a implantação da UPP nada tinha a ver com redução de criminalidade, segurança ou pacificação, como integra o nome, mas uma forma capitalista de aniquilar corpos indesejados e colocar em prática o que Mbembe (ANO) denomina por *Necropolítica*[21], isto é, mecanismos governamentais que controlam quem deve viver e morrer dentro da estrutura organizacional da sociedade. Essa política da morte condiciona a existência desses jovens e aparece com frequência evidenciando o quanto as expectativas da juventude marginalizada são reduzidas pela falta de oportunidades, representatividade e possibilidades de sonhar, construir e viver outras realidades. Deste modo, fazer planos de entrar em uma Universidade, comprar uma casa ou mesmo um bom emprego parece tão irreal e distante que parece insignificância ter essa ousadia, como se pode observar em: "todos aqueles planos e a certeza com que Gleyce falava sobre a própria vida, fizeram Washington sentir inveja, também um pouco de pena, porque lembrou de um monte de merda que pode acontecer na vida de alguém" (Martins, 2022, p.105).

Outrossim, antes da implantação da UPP, o morro e o crime viviam de forma harmônica, não havendo conflitos letais; desde que o Mestre havia assumido o comando da favela não havia mais tiros ou roubos nos perímetros da comunidade e os moradores tinham com quem contar para resolver as demandas sociais locais. Além disso, a intervenção militar afeta de forma radicalmente as economias populares e o comercial local, como os

[21] Mbembe, Achile. Necropolítica. Arte & Ensaios | revista do ppgav/eba/ufrj | n. 32 | dezembro 2016.

mototáxis, alternativa econômica para o deslocamento dentro da favela. Dentro dessa perspectiva, o direito de ir e vir da comunidade é diretamente afetado, tanto na questão de mobilidade quanto na ferrenha intervenção dos soldados que questionam, agridem e vociferam contra os passantes-suspeitos.

A mobilidade desses jovens na cidade do Rio de Janeiro já era comprometida, pois mesmo residindo nesses espaços desde que nasceram, nunca foram donos ou pertenceram a eles. Não conheciam os espaços outros da sua própria cidade que recebem milhares de turistas todos os anos, que pisam com propriedade nesses territórios que expurga esses jovens de seus chãos nobres e elitizados. "A experiência prova que em lugares tipo Fashion Mall, pra não ter dor de cabeça, o melhor é vestir uma calça. Os seguranças sempre vão bater neurose com os moleque de bermuda" (Martins, 2022, p. 97). O único momento da narrativa em que os jovens se sentem pertencentes à cidade é durante uma subida à Pedra da Gávea; a vista do pôr do sol com os pés em cima da cidade é emocionante e os faz se sentirem vivos e, finalmente, parte do que é ser carioca. Contudo, logo são lembrados de onde pertencem quando relembram a história de um dos amigos sobre a primeira vez que subiu a Pedra e, na descida, acabaram dentro de um condomínio de luxo, sendoenxotados como bandidos perigosos pelos seguranças do lugar.

A implantação foi tão aterrorizadora quanto as expectativas previam, tirando a vida da Avenida mais vivaz e movimentada da Rocinha. "O Águia parecia que tava até dentro de casa. Mó barulho sinistro, chegava a tremer o prédio todo. [...] Biel olhava pela janela e não via nenhum sinal de vida" (Martins, 2022, p.143). E como o previsto por todos, as ações violentas e invasivas tomaram conta da periferia e "a descrição de elementos" passou a ser argumento para invasões violentas das casas, violação de pertences pessoais e agressões físicas aos jovens "suspeitos" pelo único fato de serem um corpo negro.

> Com o ódio que sentiu, Biel conseguiu entender melhor do que antes quem fechava na boca e aplicava pra cima daqueles filhos da puta, quem joga granada embaixo de caveirão. Não dá pra aceitar aquilo. Um cara meter o pé na tua porta, mexer nas tuas paradas, te tratar que nem bandido sendo que nunca te viu (Martins, 2022, p.148).

Além disso, as batidas policiais tornaram-se mais frequentes, e o espaço que antes era de pertencimento e acolhida, tornou-se outro espaço de violações, tapas na cara e medo.

Mesmo a maconha, substância utilizada pelos jovens como forma de descanso e alívio das turbulências diárias, com a implantação da Unidade Pacificadora, perdeu a qualidade; a erva de qualidade passou a ser uma erva velha e seca. O pó tornou-se a única opção acessível e disponível para os usuários, deixando claro que a guerra às drogas não buscava eliminar o uso de entorpecentes, mas controlar sua utilização e quem será massacrado por sua utilização. Isto é, aqueles que conseguem pagar por um produto mais caro terão opções para o consumo, enquanto os que resgatam o trocado da passagem terão opções mais pesadas e letais de entorpecentes.

Outrossim, as razões que colocam as pessoas na situação de *zumbis* por causa das drogas vão muito além do seu uso, mas, sim, a exploração do trabalho, a dor do luto, da morte e da falta de dignidade que os priva de expectativas e sonhos que são essenciais para buscar mais que a sobrevivência. A necessidade de sonhar, de fabular e de desejar são inerentemente humanas, assim, quando o mínimo não é possível, o direito à expectativa e ao sonho vão sendo corroídos pela existência massacrante dentro das favelas e das periferias. Deste modo, essa necessidade de fabular, de sonhar e desejar é explorada por entorpecentes que amenizam as dores e tristezas da subalternidade.

O personagem professor, criado por Martins, evidência essa relação entre as drogas e a pobreza de forma muito inteligente e crítica. O personagem do Professor é músico e tocou em lugares muito importantes, como hotéis e cruzeiros e, em seu relato, afirma que nesses espaços havia muita droga e muito usuário de drogas pesadas sem que isso fosse denominado por cracolândia.

> – Isso aqui, cracolândia? Isso aqui não tem nada a ver com drogas. [...] Cadê a cracolândia no Lebon, lá no Jardim Botânico? Isso aqui não tem nada a ver com a droga. Um lugar desse aqui, quem faz é a pobreza, morô? É a miséria mesmo. É o desespero pra conseguir sobreviver (Martins, 2022, p.234).

Após um ano de implantação da UPP, as ações policiais dentro do morro passaram a ser mais violentas e a reação dos traficantes deixou de ser pacifica para se transformarem em ações de enfrentamento. Neste sentido, se o slogan do projeto era pacificar, o que fica evidente é que a implantação apenas intensificou a violência e a agressividade dentro da periferia, tornando aquele espaço mais hostil e brutal.

A retirada da Unidade Pacificadora, na trama, ocorreu apenas após a morte de Amarildo, que desapareceu após uma abordagem policial. O caso de Amarildo incitou a investigação de casos de tortura, assassinatos e ocultação de cadáver. "Papo reto: precisou desse bagulho do Amarildo aí, depois disso a mídia caiu em cima aqui no morro. Foi isso que mudou. Aí eles teve que ficar na moral, aceitar o arrego e ficar no sapatinho" (Martins, 2022, p. 335). Entretanto, na ficção, a morte de Washington desencadeia o sentimento de impotência e de que a luta contra o sistema havia sido perdida e o lado perdedor parecia muito claro para os moradores. A morte do jovem provocou o vazio na casa de Dona Marli e afastou os garotos de suas vidas e de seu território de existência e pertencimento, pois foi nesse mesmo lugar que a vida havia sido ceifada.

Legenda: Família de Amarildo pede justiça

Fonte:https://l1nq.com/72Eqs

Fora da ficção, o caso de Amarildo de Souza, 47 anos, ajudante de pedreiro, que desapareceu em 14 de julho após uma abordagem policial na Rocinha, suscitou discussão acerca da violência, tortura e ocultação de cadáver em operações das Unidades Pacificadoras. O inquérito policial indiciou 10 policiais militares da UPP por seu desaparecimento.

Na ficção de Geovani Martins, o episódio e a exposição midiática de todo o abuso, arbitrariedade e prepotência policial possibilitaram que a vida voltasse a pulsar dentro dos limites territoriais da Rocinha, revelando a potência e resistência da juventude negra que, junto com as batidas do baile funk da maior favela do país, pulsam vida, força e resistência para superar e transformar a realidade que assola esses sujeitos.

> As luzes agora piscavam frenéticas, a fumaça das máquinas se misturava com a dos cigarros e baseados, o som do tambor digital atravessava aquelas centenas de corpos, e era a vida – sempre ela e nunca a morte – o que fazia aquele chão tremer (Martins, 2022, p.337).

E por estas vivências cotidianas, em meio às disputas de poder, de pertencimento e de condição social, que os sonhos, os desejos ou as expectativas parecem não ter espaço para se desenvolver, indicando alternativas subjetivas de opções de sobrevivência. Ainda, estes estereótipos da marginalização, somados às condições socioeconômicas e étnicoraciais reforçam a necessidade de sobrevivência individual e coletiva por diferentes meios, relegando necessidades mais subjetivas para o esquecimento.

> Sempre fui sonhador, é isso que me mantém vivo, quando pivete, meu sonho era ser jogador de futebol, vai vendo, mas o sistema limita nossa vida de tal forma, que tive que fazer minha escolha: Sonhar ou sobreviver. Os anos se passaram e eu fui me esquivando do círculo vicioso, porém o capitalismo me obrigou a ser bem sucedido. Acredito que o sonho de todo pobre, é ser rico. Em busca do meu sonho de consumo procurei dar uma solução rápida e fácil pros meus problemas: O crime (Racionais MC's, A vida é Desafio).

Todavia, tal realidade implica a crença de que essas vivências não são experiências válidas ou forma de produção de conhecimento. A participação de Martins na FLUP ampliou seus horizontes e o fez perceber que pertencer a esse espaço, orgulhar-se disso e ver valor nas histórias que ocorriam em seu entorno era uma forma de ocupar esse espaço e possibilitar que essas realidades se tornassem conhecidas e reconhecidas como narrativas de valor, apontando novos personagens, novos territórios e outras maneiras de ser e existir na sociedade.

Portanto, Martins utiliza-se de suas experiências como morador de diferentes favelas do Rio de Janeiro e, principalmente, por habitar a Rocinha durante a implantação de Unidade Pacificadora em 2011, para construir sua narrativa, expondo as angústias e a violência que os moradores passaram durante esse período, tornando esse processo brutal conhecido dentro da literatura pelo olhar de dentro da comunidade.

Além disso, Martins dá voz a 5 personagens jovens periféricos de forma humana e verossímil dentro da literatura como sujeitos da narrativa, jovens com sonhos, medos, problemas cotidianos que todo sujeito periférico vivencia, e atribui a essa realidade importância e valor para ser objeto de estudo; objeto de um livro que circula em escolas, universidades e, principalmente, entre aqueles que constroem o cotidiano narrado, desconstruindo a literatura que marginaliza e assujeita personagens negros e constroem

o imaginário social limitando essas existências a espaços de subalternidade e objetificação, conforme assevera Nascimento:

> Com poucas exceções, essa literatura é pensada e escrita por autores brancos que fazem parte do grupo social e econômico dominante. Por intelectuais que repetem e reproduzem seres estereotipados em suas narrativas, memórias ou ficção. Essa produção se faz transpondo o negro numa narrativa, e principalmente, na memória, assim como a relação dominante entre branco e negro (Nascimento, 2022, p.112).

Sob esta perspectiva, a importância de estudo de literatura periférica-marginal no âmbito escolar como forma de valorizar e de enriquecer os horizontes dos jovens discentes provoca, por meio da literatura, a escrita subjetiva de suas histórias e de suas vivências, oportunizando que a cultura, os saberes e a humanidade desses sujeitos tornem-se objetos de estudo e tenham tanto valor estético e cultural quanto as narrativas cristalizadas na sociedade.

Neste sentido, é preciso descolonizar o ensino de literatura dentro das escolas e, principalmente, dentro de centros de formação de professores, visto que o ensino de literatura tem sido historicamente moldado por perspectivas eurocêntricas e coloniais, que marginalizam vozes e experiências não hegemônicas. Isto, pois, tradicionalmente estabeleceu-se o cientificismo e o eurocentrismo como o conhecimento universal e como a maneira correta de ser e estar no mundo: "nesses mais de 500 anos de história colonial/moderna, os modelos advindos da Europa [...] são encarados como o ápice do desenvolvimento humano" (Torres, Costa, Grosfoguel, 2020, p.12).

Deste modo, a decolonialidade intende a independência e a libertação das amarras coloniais que restaram e restam, ainda, após a retirada das colônias exploratórias, que agridem e violentam tão intensamente um povo e uma história que suas marcas seguem enraizadas na lembrança e na constituição da sociedade que se segue, conforme explicita Torres (2020, p.28): "decolonialidade como um conceito oferece dois lembretes-chaves: primeiro, mantém-se a colonização e suas várias dimensões claras no horizonte de luta", isto é, é importante não esquecer. É essencial que a história seja recontada e reformulada pelas mãos daqueles que sofreram as dores de terem suas vozes, vidas e existências nas mãos de um explorador. E mais do que isso, é preciso descolonizar a mentalidade de uma sociedade que foi massacrada e aculturada de formas sutis e simbólicas, pois o segundo

lembrete-chave é de que "a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização forma e da conquista da independência econômica e política" (TORRES, 2020, p. 28).

Isto posto, é preciso ainda explicitar o conceito de colonialismo para que se possa compreender de que modo a literatura pode se tornar uma ferramenta de emancipação na contemporaneidade. Deste modo, Torres (2020) argumenta que:

> O colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a "descoberta"; e colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais (Torres, 2020, p. 35/36).

Dentro deste contexto, a decolonialidade emerge como uma forma de agenciamento contra a dialética implantada na subjetividade de sujeitos colonizados e a decolonialidade, tal como aqui é defendida na esteira de Torres (2020), refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos.

Entretanto, apesar de o Brasil não ser colônia há muito tempo, pelo menos em relação ao processo de independência, ainda é árdua a tarefa de desvincularnos de narrativas coloniais e ideais impostos por essa violência e exploração. Torres relaciona o colonizado a uma espécie de condenação e argumenta que:

> os condenados não podem assumir a posição de produtores de conhecimento, e a eles é dito que não possuem objetividade [...] A colonialidade do poder, ser e saber objetiva manter os condenados em seus lugares, fixos, como se eles estivessem no inferno (Torres, 2020 p. 44).

À vista disso, o ensino decolonial de literatura propõe uma crítica radical das estruturas dominantes de conhecimento e poder que moldam o cânone literário. Ele busca descentrar a perspectiva eurocêntrica, valorizando e ampliando o reconhecimento de vozes marginalizadas, indígenas, afrodescendentes, asiáticas e de outras origens não europeias. Isso implica em uma revisão profunda dos textos, autores e abordagens pedagógicas utilizadas nas salas de aula e "para que este horizonte se torne concreto é imprescindível ir descolonizando as fortes e longevas instituições educativas em todos os seus níveis, marcadas pelos princípios de homogeneidade e de autoridade" (Spyer, Leroy, Name, 2019, p.55).

Outrossim, o ensino decolonial de literatura na educação básica representa um movimento crucial rumo à democratização do conhecimento e à valorização das múltiplas identidades culturais. Em contraste com abordagens tradicionais que muitas vezes privilegiam um cânone eurocêntrico e marginalizam vozes não hegemônicas, a perspectiva decolonial busca subverter essas normas, promovendo uma educação mais inclusiva e crítica.

Além de diversificar os conteúdos, o ensino decolonial também estimula uma reflexão profunda sobre as relações de poder presentes na produção e na disseminação do conhecimento literário e, por esta razão, "uma das necessidades que emergem em todo o processo é a urgência da descolonização dos currículos" (Costa; Torres; Grosfoguel, 2020, p.18). Desta maneira, o ensino de literatura decolonial convida os estudantes a questionarem quem são os produtores de conhecimento, quais são seus interesses e como essas dinâmicas influenciam a forma como enxergamos e atuamos no mundo. Essa perspectiva crítica não apenas fortalece a capacidade dos alunos de analisar textos literários, mas também os capacita a se engajar de maneira mais informada e participativa na sociedade.

À vista disso, estudar e ler a obra de Geovani Martins dentro de escolas e centros acadêmicos oportuniza que essa juventude se aproxime de bens culturais como literatura e se vejam como protagonistas dessas histórias, como produtores de conhecimentos e narrativas de valor. Deste modo, trabalhar literaturas dissidentes na escola amplia os horizontes de alunos para além das centralidades sociais e fomenta o interesse pela leitura e escrita por meio da apreensão do real e da identificação com os personagens, as histórias contadas e o modo em que a narrativa se organiza, valorizando a linguagem utilizada dentro de espaços marginalizados. Portanto, na apreensão de obras decoloniais, há possibilidade de formação crítica e social dos estudantes, oportunizando que esses jovens se compreendam enquanto sujeitos dessa sociedade em que fazem parte, pois, para tornar-se sujeito, não basta "ter o status de sujeito", mas sim, "participar em suas sociedades" (Kilomba, 2019, p.74)

Apesar dessas dificuldades do ensino de literatura na contemporaneidade, é importante restaurar a importância do ensino de literatura dentro da sala de aula, não apenas como apreciação estética, mas também com seu papel, fundamental, na formação e na

humanização da sociedade, pois "a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo" (Cosson, p.20, 2006). Neste sentido, o ensino de literatura vai além do ensino formalista de gramática e uso da linguagem e para muito além da opinião acrítica acerca de uma obra literária, tendo como pontapé para a discussão apenas a apreciação da narrativa e o gosto pessoal. O ensino de literatura é provocador. Apresenta novos horizontes e novas realidades para o leitor e instiga o senso crítico e a reflexão. Além disso, produz indivíduos mais autônomos e humanos, pois compreendem, por meio da literatura, mundos diversos e diversas vivências.

Neste sentido, a predicação e o estudo de literaturas diversas, mas, principalmente, as literaturas periféricas-marginais são potenciadoras de uma formação mais humanitária e crítica para esse alunado. Assim, a leitura e o estudo da narrativa de Geovani Martins possibilitam a identificação e o reconhecimento de si dentro da literatura, estimulando o contato e a formação leitora desses jovens.

> A vida periférica desses autores [...], junto a outros fatores, parece despertar a identificação dos alunos de periferia. Muitas vezes imersos em um cotidiano próximo do descrito nas obras, com empregos parecidos pelos executados anteriormente pelos autores, com um linguajar repleto de gírias e códigos que também estão presentes ao longo das narrativas e poemas dessa vertente literária, esse jovem aluno de escola pública de periferia passa a perceber, a partir das leituras literárias experimentadas em sala de aula, uma representatividade social até então não vista nas demais obras canônicas. Não só isso; esse mesmo aluno percebe que, para além das drogas e da violência como fuga ou vazão da opressão a que constantemente é submetido, a expressão artístico-literária de seus medos, anseios e angústias é uma alternativa possível e com a leitura dessas obras sente-se lido pelo outro. Ele não está mais só: existe um grupo de pessoas que fez e faz dessa mesma opressão material literário, de denúncia, de registro, cultura. Ou seja, ele passa a vislumbrar outros caminhos, outras possibilidades (Soares, 2008, p.49-50).

Outrossim, além de seu caráter formador, a literatura é base formadora do caráter individual dos sujeitos de uma sociedade e faz parte de uma necessidade inerente a todo o ser humano: a fabulação. Antonio Candido, em seu texto *O direto à literatura* (2011) preconiza que a humanidade tem em si a necessidade inerente à fabulação como uma forma de manifestação pessoal de suas personalidades, suas experiências e também como uma maneira de se libertar e apreciar arte em todas as suas formas. Neste sentido, a literatura é "fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente" (Cândido, p.177. 2011). Sob essa perspectiva, a literatura dentro e fora da sala de aula configura-se como um direito inalienável de todo o ser humano, uma vez que

ela possibilidade uma formação humanizadora e civilizatória possibilitando que olhares, perspectivas e experiências sejam vividos e compreendidos mesmo sem a necessidade de experienciar por si só, ampliando a capacidade de sentir, enxergar e compreender o mundo por meio de diferentes olhares em razão de que "a literatura confirma e nega, propõe e denúncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas" (Candido, p. 177, 2011).

Neste sentido, a literatura é um artifício de transformação, de incomodo e de rompimento, pois desenvolve nos estudantes senso crítico, autonomia e rebeldia, tornando-os também contestadores, indagadores e descontentes com injustiças e com a barbárie: "por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e de risco" (Candido, p.178, 2011). Desta maneira, a literatura dentro da sala de aula precisa abarcar mais que a leitura e interpretações fechadas que desconsideram a subjetividades de seus estudantes, direcionando o estudo a elementos formais. O letramento literário, isto é, "uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço" (Souza e Cosson, 2011, p.103), precisa de espaço dentro da escola para sua ocorrência, pois o aluno precisa ser ensinado a perceber as entrelinhas, a analisar a profundidade de um texto e os possíveis sentidos que podem surgir de sua leitura.

Além disso, é no compartilhamento de ideias e de compreensões que os sentidos vão surgindo e se aprofundando, somando novas perspectivas e olhares para a literatura e para a realidade. Neste sentido, a importância de estudo de literatura no âmbito escolar como forma de valorizar e de enriquecer os horizontes dos jovens discentes, provoca a escrita subjetiva de suas histórias e de suas vivências, oportunizando que a cultura, os saberes e a humanidade desses sujeitos tornem-se objetos de estudo e tenham tanto valor estético e cultural quanto as narrativas cristalizadas na sociedade. Assim, "o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar" (Souza e Cosson, 2011, p.102).

Logo, conclui-se que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas para o ensino de literatura na educação básica e os baixos índices de leitores no Brasil, é preciso resistir, é preciso insistir e proporcionar aos estudantes a possibilidade de construir uma trajetória leitora, aguçar suas interpretações de mundo e tornar-se capaz de agir e agenciar suas

experiências de forma crítica, emancipatória e responsiva, possibilitando-os capacitação para serem sujeitos atuantes na sociedade em que fazem parte e que construirão.

Considerações finais

O estudo da obra *Via Ápia* sob a perspectiva do conceito de escrevivência emerge reflexões profundas sobre dinâmicas sociais, culturais e identitárias presentes em espaços à margem da centralidade da sociedade. Além disso, o estudo da literatura periférica-marginal evidencia a importância de compreendermos a multiplicidade de vozes e experiências que compõem nossa sociedade, além de reconstruir o imaginário social sobre a presença e a realidade de vida de sujeitos marginalizados. Deste modo, a literatura-marginal surge como uma determinação relevante para ampliar o horizonte de alunos da educação básica, bem como promover a leitura por entretenimento e identificação, isto é, uma leitura de prazer ou mesmo para provocar estranhamento e desconforto, a leitura para fruição.

> Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até com um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (Barthes, 1993, p.21)

A hipótese inicialmente levantada foi confirmada ao longo deste estudo: a escrita periférica-marginal é intrinsecamente conectada às vivências marcadas pela violência, ausências e marginalização, contudo, carrega consigo narrativas de esperança e agenciamento. Estas narrativas representam um confronto necessário às estruturas coloniais dominantes, promovendo reafirmação e reconhecimento das identidades pós-coloniais.

Nesse contexto, torna-se evidente o papel crucial da literatura periférica-marginal no contexto educacional. Valorizar e incorporar essas narrativas nos currículos escolares não apenas enriquece o repertório dos estudantes, mas também os incentiva a explorar e a expressar suas próprias histórias e vivências de forma subjetiva. A literatura torna-se assim uma ferramenta poderosa para a ampliação de horizontes e para o fortalecimento da autoestima e identidade de jovens em comunidades marginalizadas.

Os objetivos delineados para este estudo foram plenamente alcançados. Ao situar a obra de Geovani Martins dentro da perspectiva da escrevivência, evidencia-se a relevância do fio condutor racializado e marginalizado presente tanto no autor quanto na narrativa. Além disso, ressaltou-se a importância social do estudo e apreciação de narrativas dissidentes, contribuindo para a ampliação do cânone literário e para uma compreensão mais profunda da complexidade social que vivemos.

Por fim, a investigação sobre como *Via Ápia* retrata o cotidiano das comunidades marginalizadas permitiu análise das questões sociais, políticas e econômicas abordadas na obra, assim como da representação das identidades culturais e experiências de vida dessas comunidades. Esta análise reforça a necessidade contínua de dar voz e visibilidade aos grupos marginalizados, construindo pontes de entendimento e de solidariedade em nossa sociedade.

Assim, conclui-se que o estudo da literatura periférica-marginal não apenas enriquece o campo dos estudos literários, mas também promove uma reflexão profunda sobre as dinâmicas sociais e culturais que moldam nossas comunidades.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. O prazer do texto. São Paulo: Perspectiva, 1993.

BOTTON, André Natã Mello. Dos Becos e vielas ao paracampo: uma história da literatura marginal das periferias. 2023. Tese (Doutorado) - Programa de pós-graduação em Letras, PUCRS.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: Vários Escritos. Rio de Janeiro, 2011.

CASTRO, Mariana Barbosa Carvalho da. A Rocinha em construção: a história social de uma favela na primeira metade do século XX. Tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2019.

COELHO, Rogerio Mendes. PEDAGOGIAS DA CIMARRONAJE: a contribuição das cosmogonias e cosmovisões africanas e afrodescendentes para a crítica literária e literaturas (afro-) latino-americanas, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2019.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Joaze B; TORRES, Nelson M; GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 2. ed; 3, reimp - Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

CRUZ, Alessandra Silveira da; Siciliano, Tatiana Oliveira. A Rocinha e a Cidade: Território, Memória e Visibilidade em Disputa. Dissertação de Mestrado – Departamento de Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2021.

DALCASTAGNÈ, Regina (org.).Vozes nas sombras: representação e legitimidade na narrativa contemporânea. In: Ver e imaginar o outro – alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea. Vinhedo (SP): Horizonte, 2008.

ÉPOCA. Geovani Martins: como a favela me fez escritor. As cores, os sons, os dribles de corpo, as diferentes linguagens e até o sol que queima de um jeito diferente me transformaram num autor. 06 mar. 2018. São Paulo. Disponível em: https://epoca.globo.com/cultura/noticia/2018/03/geovani-martins-como-favela-me-fez-escritor.html. Acesso em: 03 mai. 2024.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes ; ilustrações Goya Lopes. -- 1. Ed. -- Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FÉRREZ. Literatura Marginal: talentos da escrita periférica/ Férrez (Organizador) - Rio de Janeiro: Agir, 2005.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. In: Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes; ilustrações Goya Lopes. -- 1. Ed. -- Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. 1.ed - Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. Uma história escrita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos; organização Alex Rayys – 1° ed. - Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NASCIMENTO, Beatriz. O negro visto por ele mesmo. Organização: Alex Ratts. São Paulo. Ubu Editora. 2022.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. "Literatura marginal": os escritores da periferia entram em cena. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

MARTINS, Geovani. Via Ápia -1° ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

SILVA, Celso Sisto. Do griô ao vovô: o contador de histórias tradicional africano e suas representações na literatura infantil. Nau Literária: crítica e teoria de literaturas. Porto Alegre. Vol 09, n.01, 2013.

SOARES, Mei Hua. A literatura marginal-periférica na escola. Dissertação (Mestrado– Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2.

SPYER, Tereza; LEROY, Henrique; NAME, Leo. Zulma Palermo: a opção decolonial como um não-lugar de pensamento. Tradução de Bruna Macedo de Oliveira PPG-LETRA / USP, Ciclo Comum de Estudos / UNILA In: a Epistemologias do Sul, v. 3 n. 2, p. 44-56, 2019.

TORRES, Nelson Maldonado. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 2. ed; 3, reimp - Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

RACIONAIS MC'S, A vida é desafio. Nada como um Dia após o Outro Dia. 1000 Trutas, 1000 Tretas.2002.

Entrevista escrita

Maristela Mosca – Diretora do NEI-CAp/UFRN, Presidente do CONDICAp

1) Em sua experiência como educadora, o que é um colégio de aplicação?

Se formos para a Portaria Ministerial que nos regulamenta, vemos claramente que o Colégio de Aplicação é uma Escola de Educação Básica vinculada a uma IFE e que desenvolve, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente.

Em minha experiência como educadora, tais eixos movem as práticas cotidianas, as construções metodológicas e teóricas, bem como o desenvolvimento de toda a prática educativa dos CAp. Vejo como um laboratório de saberes, onde emergem as concepções teórico metodológicas contemporâneas, no que tange a educação de crianças, jovens e adultos – no trabalho cotidiano em diferentes segmentos, da Educação Infantil ao Ensino Médio, bem como na Educação de Jovens e Adultos. Esse é o primeiro compromisso do CAp, oferecer uma educação básica de qualidade, gratuita, laica, inclusiva e, especialmente, emancipadora. Com adultos, nosso foco é a formação docente, inicial e em exercício.

A formação, que denominamos inicial, mesmo sabendo que ao entrar na Universidade, o jovem/adulto já carrega sua bagagem formativa, nos cursos de licenciatura e bacharelado, se dá como campo privilegiado de estágio supervisionado, além do atendimento a bolsistas e investigadores na graduação. Já no exercício de formação docente em exercício, temos diferentes modalidades, que vão de projetos de extensão formativos, eventos nacionais para compartilhamento de saberes e trocas de experiências, cursos de aperfeiçoamento e especialização, bem como mestrado e doutorado, tendo o docente da escola pública nosso público-alvo.

Mas, mais que seu papel na ambiência acadêmica e na sociedade, em minha experiência pessoal, o CAp se mostra um lugar de acolhimento, de desbravamento e de

possibilidade formativa. Um lugar onde nós, docentes, podemos exercer uma prática emancipadora, que não se curva a cultura escolar hegemônica e mercadológica, que prova, a cada ação, que uma escola de educação básica pública, de qualidade, é possível.

2) Como você caracterizaria as especificidades de um colégio que precisa lidar com ensino, pesquisa, extensão e administração?

As especificidades de um CAp atravessam todas as ações que nós, servidores e técnicos administrativos devemos assumir. Uma escola de educação básica que não se limita ao ensino e tem, junto ao organismo da IFE, atividades de pesquisa, extensão e administração. Nesse sentido, o chamamento para a nossa própria formação é muito intensa, vejo aí a maior característica de todos nós, que fazemos o CAp.

Se formar não significa apreender técnicas e teorias que possam ser utilizadas, mas é compreender, primeiramente, o contexto em que cada CAp está inserido, o público-alvo atendido, suas necessidades e, acima de tudo, suas particularidades, que podem trazer avanços para a comunidade. Quando fazemos parte de uma escola da rede (municipal ou estadual), temos uma comunidade que se caracteriza a partir da localização da escola, do contexto próprio do lugar, das culturas. Já no CAp, recebemos um público diverso, já que nossos alunos chegam de diferentes regiões da cidade, inclusive da região metropolitana constituindo, assim, uma comunidade própria, além do território geográfico. Uma comunidade diversa e que necessita ser compreendida, respeitada e legitimada. Assim se inicia o processo de formação, e é aquele que desejamos compartilhar em nossa missão de formação docente.

3) Como seria um CAp com as condições ideais de trabalho?

Condições ideais de trabalho é um conceito de amplo escopo e subjetivo. Afinal, para alguns pode ser o espaço físico, para outros mais docentes, enquanto ainda para outros poderia ser, por exemplo, acesso a materiais.

Enfim, as condições ideais de trabalho não se mensuram de forma simplista, com objetos ou pessoas, mas sim pela conquista de um organismo favorável de trabalho, de partilha e, especialmente, de abertura ao novo. As questões orçamentárias têm maltratado os CAp, assim como todas as IFES o que, por muitas vezes, se tornam barreiras para o exercício de uma educação de qualidade. Mas penso que as condições

ideais de trabalho são conquistadas nas lutas diárias – uma luta política pela manutenção da autonomia conquistada pelas IFES, no exercício de uma educação emancipadora. Todas as vezes em que os CAp conseguem exercer seu papel como laboratório de práticas pedagógicas inovadoras, de formação docente e de práticas emancipatórias nos processos de ensino e aprendizagem, mesmo que em tempos difíceis, conseguimos avançar para a conquista das condições ideais de trabalho.

4) Quais são as potencialidades e as fragilidades dos CAp em geral?

Vejo que a maior potência dos CAp é o exercício cotidiano de uma educação pública de qualidade. Temos a oportunidade, diária e coletivamente, de contribuir para uma educação que se pretende de vanguarda, emancipadora. Temos um corpo docente com formação pós-graduada, que coordena postos de pesquisa e extensão, atravessando as ações de ensino e (trans)formando a vida de milhares de crianças e jovens pelo Brasil – de forma direta, em nossas escolas, e de forma indireta, nas ações de formação docente.

As fragilidades enfrentadas advêm, em parte, da forma positiva e transformadora como incidimos em milhares de vidas e escolas. Os ataques acontecem, especialmente nesse momento em que forças tradicionais que desejam imprimir uma educação para o trabalho, uma educação dentro de moldes conservadores e mercadológicos – as quais enfrentamos bravamente, diariamente. Também o "não lugar" imposto por algumas instâncias superiores é uma fragilidade dos CAp. Ainda lutamos para sermos legitimados como a escola de educação básica vinculada a IFE e, dessa forma, com direitos e deveres, como uma unidade vinculada a Universidade Federal.

5) Neste tempo em que a Sra. esteve à frente do Condicap, quais avanços puderam ser alcançados por este coletivo, e quais desafios ainda persistem?

O que gostaria de destacar, primeiramente, é que não estive a frente do CONDICAp sozinha. O coletivo do qual faço parte, a Diretoria do CONDICAp, provocou avanços no papel do Conselho, frente aos CAp e em diferentes instâncias – que vão das Reitorias das IFES ao Ministério da Educação/MEC.

Sentar à mesa, em diferentes oportunidades, talvez tenha sido a maior conquista do conselho. Participar de discussões, compor mesas de trabalho, comissões

permanentes, foi um conjunto de ações que viemos avançando no decorrer desses últimos quatro anos.

Em relação aos desafios, o maior ainda é a questão orçamentária. A Matriz 20RI, que é a dotação orçamentária que seria responsável pela manutenção dos CAp, é insuficiente, não alcançando minimamente as necessidades das escolas em relação a sua manutenção física, de aquisição de materiais, de contratação de pessoal e de ampliação.

6) Podemos dizer que o Condicap hoje é um conselho fortalecido? Por que?

Sim. Porque nos movemos coletivamente para um mesmo objetivo: fortalecer os CAp enquanto escolas de educação básica de referência nacional.

7) Na sua avaliação, quais são as perspectivas de curto, médio e longo prazos em relação às possibilidades de melhora das condições de trabalho nos CAp?

A curto prazo, vemos que pouco o cenário irá mudar. As questões orçamentárias não são passíveis de alteração a curto prazo e ainda precisamos avançar muito na luta por melhores condições orçamentárias.

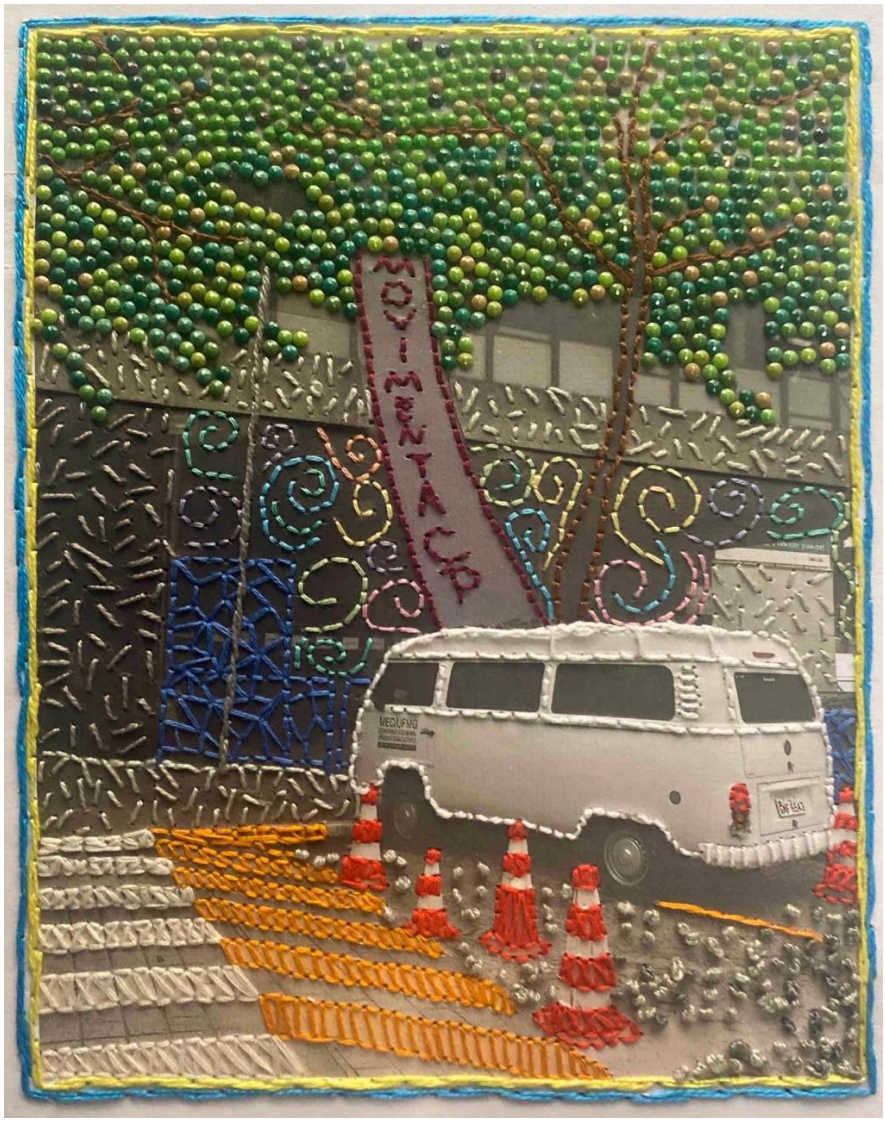
A médio prazo vemos perspectivas de mudança legislativa, que nos debruçamos para alcançar e, dessa forma, termos acesso a programas nacionais de desenvolvimento da educação básica, da qual fazemos parte.

Já a longo prazo vejo o fortalecimento dos CAp, ampliação física e estrutural das unidades em funcionamento e, quiçá, que todas as IFES tenham um CAp, fortalecendo, dessa forma, essa rede de educação básica – com foco na inovação pedagógica e formação docente.

8) Há alguma mensagem que gostaria de deixar aos leitores?

Não é lugar comum nos inspirarmos no Patrono da Educação Brasileira, ao afirmar que a luta se faz na esperança e que devemos esperançar na luta. Os Colégios de Aplicação são inspiração para uma educação libertadora, para a construção do pensamento crítico e, especialmente de transformação da sociedade.

Pensar em educação pública é pensar em equidade, em acessibilidade, em inclusão e, especialmente, em diversidade. É com esse pensamento que nós "capianos", seguimos nessa luta esperançada.



Autor: Adriana Angélica Ferreira
Bordado sobre a foto: Adriana Angélica Ferreira
Vínculo com a instituição: Professora de Geografia do Centro Pedagógico

MOVIMENTA CP

O ano era 2016, marcado por um golpe político disfarçado de impeachment que levou Dilma Rousseff a deixar a presidência do Brasil. Apesar dos debates jurídicos sobre a legalidade da interrupção de seu mandato — e se esse episódio pode ou não ser classificado como golpe —, é inegável que esse impeachment inaugurou um período de ascensão de figuras políticas cujas trajetórias dificilmente poderiam justificar sua presença em cargos de alto comando da nação. Como legado imediato da queda de Dilma, assumiu a presidência um vice-presidente cujo nome não merece menção, mas que promoveu ações de grande impacto na educação brasileira. Entre essas ações, destacam-

se a aprovação da Medida Provisória (MP) nº 746, que alterou a Lei nº 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), implementando a reforma do ensino médio, e a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, conhecida no Senado como PEC 55, que estabeleceu um teto para os gastos públicos pelos 20 anos subsequentes. De acordo com essa medida, os gastos do governo em cada ano fiscal ficariam limitados ao valor do ano anterior, ajustado apenas pela inflação medida pelo Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).

Além dessas iniciativas, o Congresso Nacional discutia projetos de lei conhecidos como "Lei da Mordaça", impulsionados pelo Movimento Escola Sem Partido. Esses projetos visavam restringir a formação crítica dos estudantes, argumentando que as escolas se tornaram espaços de doutrinação ideológica.

Em contrapartida, emergiu um forte movimento de resistência, com ocupações de escolas de ensino médio e universidades em todo o país, como forma de protesto e defesa da educação pública, inclusiva e de qualidade. No estado de São Paulo, essas ocupações também foram motivadas por questões locais, como o envolvimento do governo estadual em um escândalo conhecido como a “máfia da merenda”. Os protestos também se opuseram à reestruturação do sistema educacional estadual, que previa o fechamento de inúmeras escolas e o remanejamento de alunos e professores.

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) não permaneceu alheia a esses movimentos. Uma greve de docentes e servidores trouxe o debate contra a PEC 55 para o campus e para a cidade de Belo Horizonte, onde diversas faculdades vivenciaram ocupações como atos de luta e resistência. Uma faixa pendurada nas janelas do terceiro andar convocava o Centro Pedagógico (CP) a se posicionar. Em alguma medida a escola atendeu a esse chamado. Muitos professores paralisaram suas aulas e se engajaram no movimento, promovendo internamente debates em torno dessas pautas.

Os estudantes do terceiro ciclo, particularmente os do nono ano, sentiram-se contemplados com essas ações e anunciavam que a luta por direitos e por uma educação democrática pode ultrapassar as barreiras do ensino superior e alcançar todas as etapas da formação educacional.

FOTOGRAFIA E TEXTO: MARCOS SALA
PROFESSOR DE GEOGRAFIA

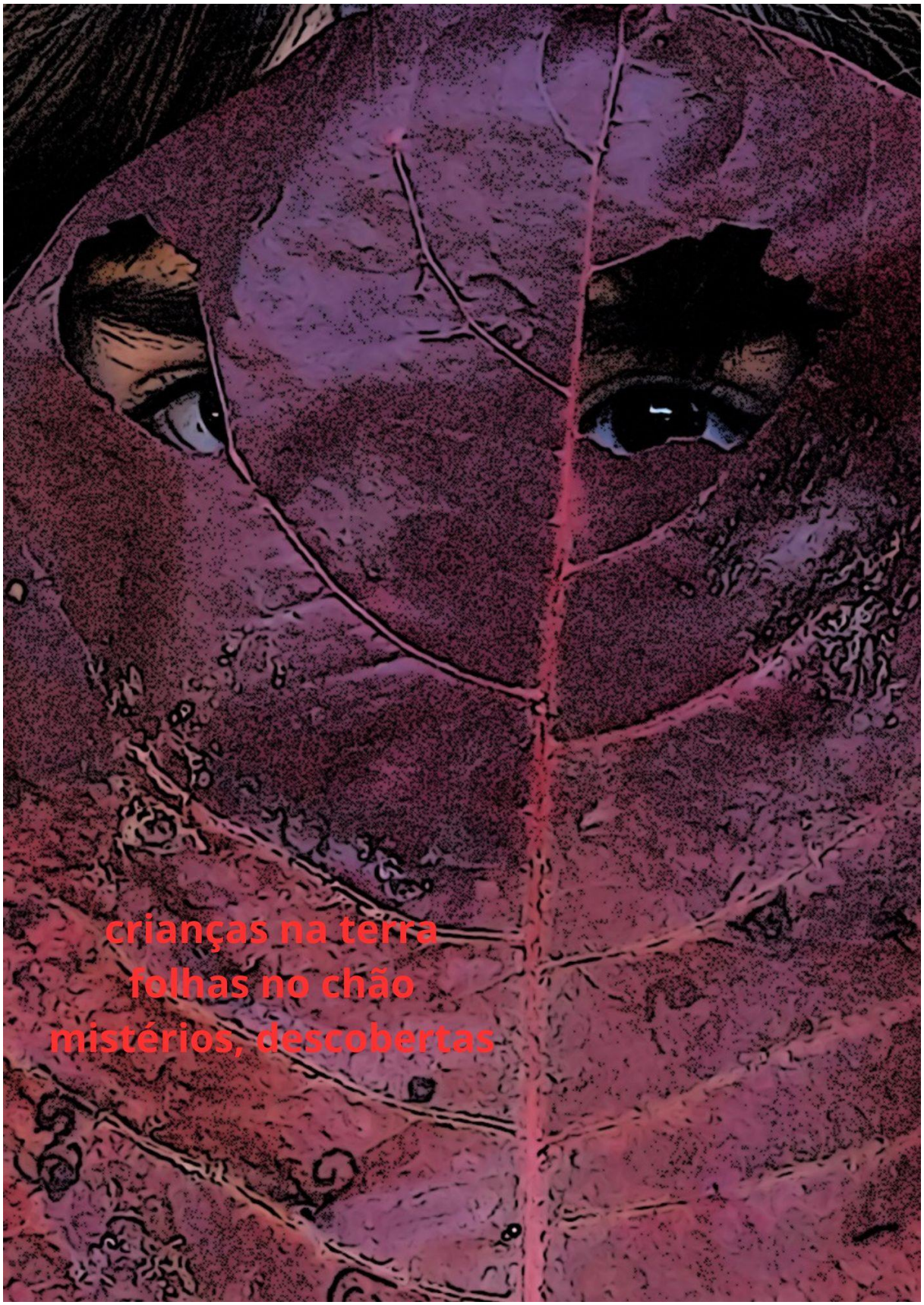
LIBERDADE PELO EXEMPLO

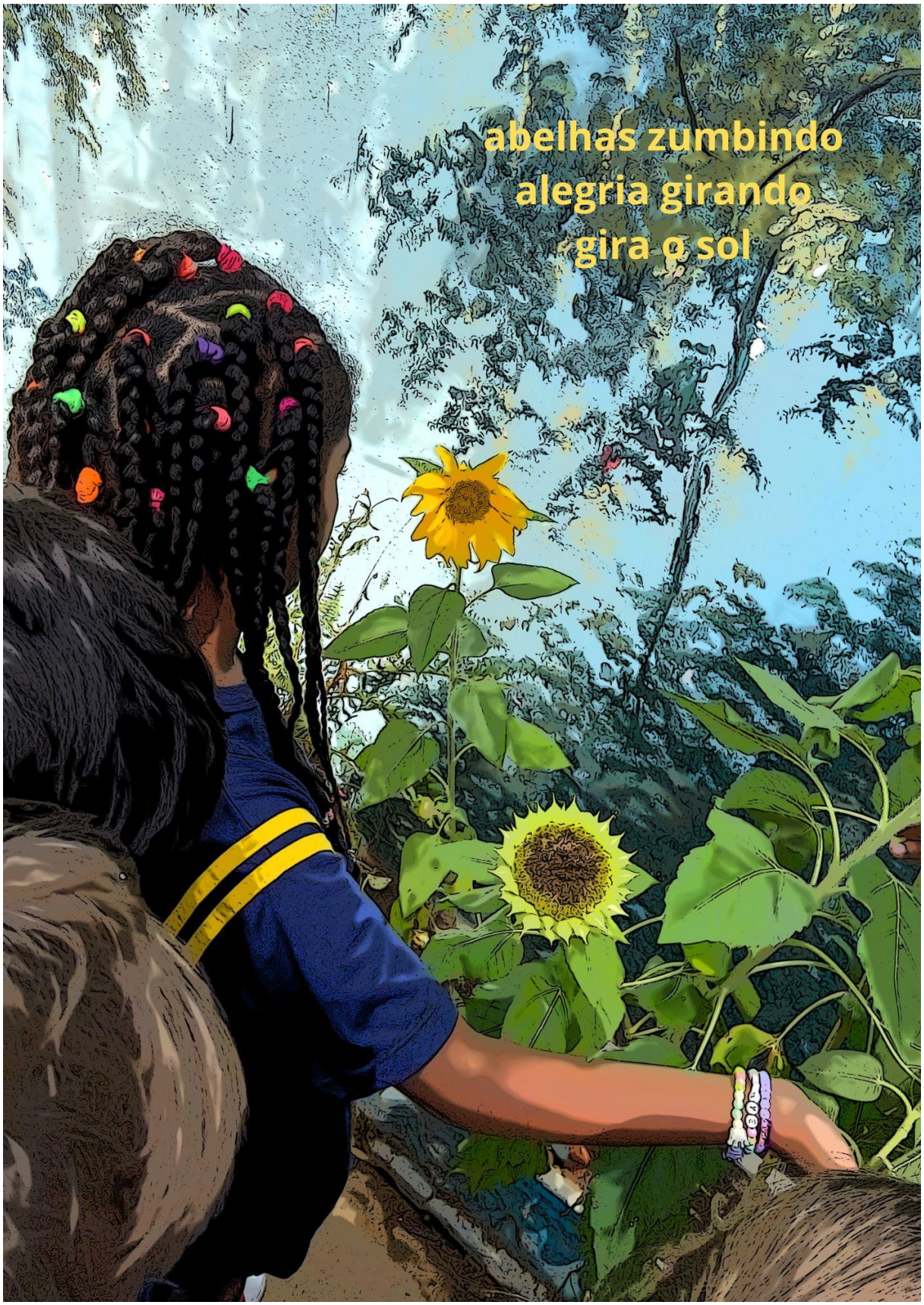
FOTOGRAFIA E TEXTO: MARCOS SALA
PROFESSOR DE GEOGRAFIA

MUITO ALÉM DA APRENDIZAGEM...

jardineiro-mestre
sonha sonhos de jardim
semeia semeia

Terra-Mãe CP
a flor indica
a beleza amazônica


crianças na terra
folhas no chão
mistérios, descobertas


abelhas zumbindo
alegria girando
gira o sol

Ocupações poéticas

Danielle Colucci[1]

Existem transgressões que são tão intensas e poéticas que transformam concreto em amor!

Legítimas ocupações geográficas de paredes frias como suporte literário.

Sólidas aprendizagens que não cabem nos cadernos e explodem com letra miúda no cantinho da imensidão do prédio!

Singela homenagem que Machado lê feliz, de onde quer que esteja, compreendendo a grandiosidade de sua obra...

Que desafia o tempo-espaço!

Belo Horizonte, Centro Pedagógico da UFMG, 22/02/2022

[1] Professora do Núcleo de Geografia – CP/UFMG

BENTO
Carolina