

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

2020

REVISTA QUERUBIM
Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

COLETÂNEA
Educação, Leitura, Ensino & Literatura

Mayara Ferreira de Farias
(Org. Coletânea)

Aroldo MagnodeOliveira
(Org./Ed.)

Ano 16

2020

Niterói – RJ

Revista Querubim 2020 – Ano 16. Coletânea. Coletânea. 62 pág (jun./2020) Rio de Janeiro: Querubim, 2020 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)

Darcília Simoes (UERJ – Brasil)

Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)

Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)

Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)

Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki

Andre Silva Martins

Elanir França Carvalho

Enéas Farias Tavares

Guilherme Wylie

Hugo Carvalho Sobrinho

Janete Silva dos Santos

João Carlos de Carvalho

José Carlos de Freitas

Jussara Bittencourt de Sá

Luiza Helena Oliveira da Silva

Marcos Pinheiro Barreto

Mayara Ferreira de Farias

Paolo Vittoria

Pedro Alberice da Rocha

Ruth Luz dos Santos Silva

Shirley Gomes de Souza Carreira

Vânia do Carmo Nóbile

Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	O ensino de leitura em uma abordagem interdisciplinar – Talita Fernandes de Brito, Ivoneide Bezerra de Araújo Santos Marques e Mayara Ferreira de Farias	04
02	Práticas transdisciplinares na educação escolar pública em combate à pobreza e à desigualdade social: novos olhares sobre o currículo – Adryelle Ferreira de Oliveira, Mayara Ferreira de Farias, Patrícia Carla de Macêdo Chagas e Rochele Kalini de Melo Ribeiro	18
03	Concepções alternativas de estudantes do ensino médio sobre nutrientes e hábitos alimentares – Marcos Paulo Silva de Souza, Caroline Katarina Ferreira Santana da Silva, Rayane Stephane Rocha de Sena Silva, Érica Freitas Sobrinho e Giulianna Paiva V. de Andrade Souza	28
04	Educação e literatura: contribuições da leitura e escrita nas séries iniciais – Elizabeth Malheiro da Costa, Mayara Ferreira de Farias, Úrsula Andréa de Araújo Silva e Rochele Kalini de Melo Ribeiro	35
05	Aspectos linguísticos nas tirinhas da mafalda: contribuições para o fazer pedagógico – Robélia Izac Oliveira, Mayara Ferreira de Farias, Sulemi Fabiano Campos e Rochele Kalini de Melo Ribeiro	47
06	Ética e cidadania para a construção de saberes na educação de jovens e adultos em um contexto prisional – Anuska Alanna da Silva, Mayara Ferreira de Farias e Rochele Kalini de Melo Ribeiro)	55

O ENSINO DE LEITURA EM UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

Talita Fernandes de Brito¹

Ivoneide Bezerra de Araújo Santos Marques²

Mayara Ferreira de Farias³

Resumo

A leitura além de favorecer a aprendizagem do aluno ainda o capacita para a interação no mundo social, deste modo, essa prática social se torna importante em todos os componentes curriculares. Partindo desse pressuposto, este artigo teve por objetivo abordar o ensino da leitura em uma perspectiva interdisciplinar. O trabalho está fundamentado teoricamente, de forma basilar, nos Estudos de Letramento (KLEIMAN, 1995; 2005; 2016) e na Teoria da Complexidade (MORIN, 2002; FAZENDA, 1998; JAPIASSU, 1981; SOMMERMAN, 2006). Além disso, consideramos as contribuições dos documentos oficiais reguladores do ensino médio, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) e a Base Curricular Nacional Comum (BRASIL, 2017). Metodologicamente, o trabalho se desenvolveu com uma turma de 13 alunos do 1º ano do ensino médio e se configura como uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985), desenvolvida em uma abordagem qualitativa e interpretativista. Os dados analisados apontam os seguintes resultados: 1) desenvolver práticas de leitura, articulando saberes de diferentes componentes curriculares favorece a aprendizagem dos alunos nas diferentes áreas do currículo escolar; 2) o trabalho pedagógico com a leitura se torna mais eficaz quando desenvolvido a partir dos gêneros discursivos, os quais são objetos de ensino que propiciam uma formação voltada para a cidadania por serem instrumentos indispensáveis à ação social; 3) o trabalho com a leitura em uma perspectiva interdisciplinar favorece a formação do leitor crítico.

Palavras-chave: Letramento. Ensino de leitura. Interdisciplinaridade.

Abstract

Reading, in addition to promoting student learning, also enables students to interact in the social world, thus, this social practice becomes important in all curricular components. Based on this assumption, this article aimed to approach the teaching of reading in an interdisciplinary perspective. The work is theoretically based, in a basic way, on Literacy Studies (KLEIMAN, 1995; 2005; 2016) and Complexity Theory (MORIN, 2002; FAZENDA, 1998; JAPIASSU, 1981; SOMMERMAN, 2006). In addition, we consider the contributions of official regulatory documents for secondary education, such as the National Curriculum Parameters for Secondary Education (BRASIL, 2000) and the Common National Curriculum Base (BRASIL, 2017). Methodologically, the work was developed with a group of 13 students from the 1st year of high school and is configured as an action research (THIOLLENT, 1985), developed in a qualitative and interpretative approach. The analyzed data point to the following results: 1) developing reading practices, articulating knowledge from different curricular components favors student learning in different

¹Professora e coordenadora pedagógica no Educandário Êxito Colégio e Curso, escola da rede Privada de ensino de Caraúbas/RN, graduada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: talitabritomf@gmail.com.

² Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Norte, e do Programa de Pós-graduação em estudos da Linguagem na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPgEL), graduada em Letras, possui Doutorado em Estudos da Linguagem pela UFRN e Pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP-SP. Coordenadora do Curso de Especialização em ensino de Língua Portuguesa e Matemática em uma perspectiva transdisciplinar – IFRN.

³ Doutoranda em Turismo - PPGTUR/UFRN. Graduada em Letras Espanhol - IFRN. Mestre em Turismo - PPGTUR/UFRN. Bacharel em Turismo - UFRN. Licenciada em Filosofia - ISEP. Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Africana -UFRN. Especialista em Gestão Pública Municipal - UFPB. Especialista em Política de Promoção da Igualdade Racial (UNIAFRO) - UFERSA. Técnico em Guia de Turismo Regional - IFRN. Técnico em Segurança do Trabalho - IFPB. Técnico em Informática - IFRN. Avaliadora voluntária em oito periódicos com Qualis Capes. Pesquisadora Voluntária no Grupo de pesquisa em Marcas e Marketing (UFRN). CV: <http://lattes.cnpq.br/9575612347701759>. E-mail: mayaraferreiradefarias@gmail.com.

areas of the school curriculum; 2) pedagogical work with reading becomes more effective when developed from the discursive genres, which are teaching objects that provide training aimed at citizenship as they are indispensable instruments for social action; 3) the work with reading in an interdisciplinary perspective favors the formation of the critical reader.

Keywords: Literacy. Reading teaching. Interdisciplinarity.

Considerações iniciais

O ensino da leitura ainda é visto como um dos maiores desafios da escola. Talvez, esse seja o maior deles, tendo em vista que essa prática é, cada dia mais, valorizada e exigida pela sociedade letrada. Apesar disso, a escola não tem dado as respostas que precisa dar no sentido de formar alunos leitores proficientes, embora essa formação seja imprescindível à aprendizagem dos conteúdos das diferentes disciplinas do currículo escolar.

Na escola, a leitura precisa ser priorizada desde as séries iniciais, pois ainda acontecem casos em que muitos alunos chegam ao final da educação básica sem saber ler e escrever de forma proficiente, de forma compatível com o ano em que se encontram. Muitos alunos aprendem a ler, mas leem precariamente, pois quando leem não conseguem compreender o que está nas entrelinhas, isto é, não conseguem identificar informações implícitas, não são capazes de fazer inferências, não compreendem as ideias principais de um texto etc. Para que isso aconteça, é preciso desenvolver competências e habilidades essenciais à formação leitora, mediante um trabalho sistematizado com as práticas de leitura na sala de aula.

No processo de ensino e aprendizagem, a leitura deve ser uma prática sistematizada não só especificamente em Língua Portuguesa, mas em todas as disciplinas do currículo escolar. Assim, é preciso formar leitores em Literatura, Matemática, História, Arte, Geografia, Física, Química, Biologia etc. Na tentativa de resolução dessa problemática, defendemos uma proposta de ensino da leitura em uma perspectiva interdisciplinar, por entender que isso pode favorecer a aprendizagem do aluno nos diferentes componentes curriculares, levando-o a identificar diferentes linguagens, em uma perspectiva multissemiótica e a articular conhecimentos de diferentes áreas.

Na tentativa de contribuir para a compreensão e a resolução dessa problemática enfrentada por muitas escolas de ensino médio no Brasil e, particularmente, no estado do Rio Grande do Norte, elegemos como objeto de pesquisa o ensino da leitura e desenvolvemos práticas de letramento em uma perspectiva interdisciplinar. Com isso, esperamos oferecer contribuições para tornar nossos alunos leitores proficientes de textos de diferentes áreas do conhecimento, capazes de usar os gêneros discursivos nas diferentes esferas sociais, enfim, sujeitos críticos, autônomos, capazes de ler e compreender os diferentes textos com os quais precisam interagir no seu cotidiano, a fim de exercerem de forma efetiva sua cidadania, preparando-os melhor para a participação social.

Abordamos essa problemática, a fim de promover uma reflexão sobre o ensino de leitura na escola, investigando a interdisciplinaridade como possibilidade de ressignificação do trabalho com as práticas de letramento na sala de aula. Sendo assim, este artigo tem por objetivo discutir resultados de uma pesquisa-ação realizada, com o propósito de investigar se o trabalho com práticas de leitura desenvolvidas em uma perspectiva interdisciplinar favorece a formação leitora de alunos do ensino médio.

Do ponto de vista organizacional, o artigo está constituído de tantas partes: na primeira parte, tecemos algumas considerações iniciais, onde inicialmente problematizamos o ensino de leitura, apresentamos nosso objeto de pesquisa e apresentamos o objetivo do artigo. Na segunda parte, apresentamos os aspectos metodológicos do estudo, apresentamos os objetivos, sujeitos, o tipo de investigação realizada, a abordagem e o contexto de desenvolvimento da pesquisa ora apresentada. Na terceira parte, discutimos, em linhas gerais, os fundamentos teóricos que dão sustentação ao trabalho aqui apresentado. Na quarta, discutiremos as práticas de leitura,

desenvolvidas nas oficinas de letramento realizadas na sala de aula, analisando os dados gerados em uma abordagem qualitativa e interpretativista. Por fim, teceremos algumas considerações finais, apresentando, em linhas gerais, o que apontam os resultados da pesquisa.

Aspectos metodológicos da pesquisa

A discussão sobre as dificuldades em aprender a ler na escola ainda é algo preocupante no país. Isso ocorre devido à ausência de uma maior sistematização das práticas de leitura no processo de ensino. Essas práticas precisam fazer parte da rotina escolar em todos os componentes curriculares, mas isso ainda não se tornou uma realidade no cotidiano das práticas pedagógicas desenvolvidas nas diferentes disciplinas. Geralmente, as atividades de leitura estão limitadas na escola às aulas de Língua Portuguesa. Entretanto, se pretendemos atingir melhores resultados na formação leitora dos alunos na educação básica, essa realidade precisa mudar e as práticas pedagógicas devem ser repensadas em sala de aula.

Do ponto de vista metodológico, o estudo se configurou como uma pesquisa-ação que investigou práticas de leitura em uma perspectiva interdisciplinar como forma de promover a ressignificação no ensino. Uma pesquisa dessa natureza configura-se como um modelo de pesquisa social, "concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo" (THIOLLENT, 1985, p. 14). Para esse autor, a pesquisa-ação tem uma base empírica realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nossa opção por esse tipo de pesquisa, em que o pesquisador e os pesquisados se fortalecem no processo de investigação, se justifica por considerarmos que: A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (FONSECA, 2002, p. 34).

Além disso, esse tipo de pesquisa favorece analisar os dados gerados em uma abordagem qualitativa e interpretativista, por entendermos que "a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 2001, p. 14). Acerca da natureza interpretativista da pesquisa, é importante considerar que "o paradigma qualitativo, particularmente quando de natureza interpretativista, nos remete à hermenêutica, no qual a questão da intersubjetividade é bastante forte" (CELANI, 2005, p. 106).

Optamos por realizar a pesquisa no âmbito da educação, a fim de promover uma reflexão sobre o nosso próprio exercício da docência, considerando que o trabalho com a leitura em sala de aula em uma perspectiva interdisciplinar pode favorecer o desenvolvimento das práticas pedagógicas e potencializar as possibilidades de aprendizagem dos alunos e professores, contribuindo para o empoderamento de ambos (SANTOS MARQUES, 2016).

O trabalho de pesquisa teve como *locus* o Educandário Êxito Colégio e Curso, localizado em Caraúbas-RN, onde contamos com uma turma de 13 alunos do 1º ano do ensino médio, do turno vespertino. Acreditamos que este trabalho possa contribuir com a reflexão sobre o ensino da leitura em uma perspectiva interdisciplinar e que venha oferecer contribuições às lacunas que existem no ensino, oferecendo melhorias às práticas de ensino e à aprendizagem dos educandos,

tornando-os sujeitos autônomos, mais críticos e participativos, preparados para agir nas diferentes esferas sociais.

Na pesquisa, buscamos responder os seguintes questionamentos: a leitura em uma perspectiva interdisciplinar pode favorecer a aprendizagem do aluno? Como é possível desenvolver uma proposta de ensino de leitura interdisciplinar? Para responder a essas questões de pesquisa, elegemos como objetivo geral investigar como se desenvolvem as práticas de leitura em uma abordagem interdisciplinar no ensino médio. Para a consecução desse objetivo geral, planejamos os seguintes objetivos específicos: 1) desenvolver práticas de leituras interdisciplinares; 2) analisar se o trabalho com práticas interdisciplinares favorece a formação do leitor em diferentes áreas do currículo escolar; 3) apresentar resultados de pesquisa sobre o ensino de leitura em uma abordagem interdisciplinar.

Se não temos um bom domínio de leitura, não temos também uma boa compreensão de textos e, geralmente, não temos um bom domínio na escrita. Quando isso ocorre, compromete sobremaneira o processo de aprendizagem dos alunos como um todo, tendo em vista que a leitura é, além de uma prática social (KLEIMAN, 2005), uma atividade cognitiva que abrange a percepção, a memória, a dedução, o processamento de inferências etc. Assim, a escola precisa buscar estratégias metodológicas para motivar o aluno e despertar o interesse dele pela leitura.

Acerca dessas estratégias, optamos pelo trabalho com oficinas de letramento, neste artigo, entendidas conforme propõem Santos-Marques e Kleiman (2019, p. 25):
Pedagogicamente, compreendemos *oficina de letramento* como um dispositivo didático em que se tem por objetivo desenvolver atividades práticas que envolvem usos da escrita. Diz respeito ao modo de organização das ações de linguagem mediadas por gêneros discursivos, materializados em textos orais e escritos, que dão suporte a práticas de leitura, escrita e fala. (Grifo nosso).

Partindo desse conceito, realizamos duas oficinas: uma para ler, compreender e analisar, colaborativamente, textos dos gêneros discursivos charge e meme e outra para oportunizarmos também leituras e releituras da obra *Guernica*, de Pablo Picasso, mediante o trabalho com pinturas e desenhos dessa obra de arte em estudo, promovendo a interligação de saberes de diferentes áreas do conhecimento (História, Geografia, Arte, Matemática e Língua Portuguesa).

Além dos textos lidos e produzidos nas oficinas, foram utilizadas como instrumentos de pesquisa a produção de vídeos, notas e fotografias para registrar os eventos e práticas de letramento. Por fim, foi aplicado um questionário junto aos alunos e registrados depoimentos em que opinaram sobre as atividades interdisciplinares desenvolvidas. Os resultados obtidos da pesquisa serão analisados aqui em uma perspectiva qualitativa e interpretativista.

Aspectos teóricos da pesquisa

Considerando o que preveem os documentos oficiais reguladores do ensino médio, tais como a Base Curricular Nacional Comum (BRASIL, 2018), quando propõem o trabalho com as práticas letradas na escola, entendendo que o objetivo do ensino da língua materna é ampliar os letramentos dos alunos, isto é, desenvolver a competência comunicativa deles, embora esse objetivo deva ser partilhado entre os diversos componentes curriculares, teoricamente, este trabalho está fundamentado, de forma basilar nos Estudos do Letramento (KLEIMAN, 1995; KLEIMAN, 2005; KLEIMAN, 2016).

Neste trabalho, ao discutirmos o ensino da leitura na escola pública, assumimos uma concepção de letramento, considerando esse fenômeno como:

Um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e

segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Ancorando-nos em uma concepção de leitura como prática social (KLEIMAN, 2006), entendemos que os letramentos são múltiplos, situados e críticos. A leitura desenvolve um papel fundamental na construção do conhecimento para inserção do indivíduo na sociedade letrada. Por isso, as práticas de leitura, desde os anos iniciais do processo de escolarização, precisam proporcionar ao aluno o contato com os gêneros discursivos e os textos multissemióticos, favorecendo a compreensão da realidade para que o aluno possa atribuir sentidos aos textos lidos e produzidos na escola. A leitura desempenha um papel importante na escrita, quando o aluno pratica a escrita, ao mesmo tempo, ele mobiliza conhecimentos produzidos a partir do desenvolvimento de habilidades de leitura. Nessa perspectiva, Kleiman (2005, p. 21) ressalta:

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso de sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização no ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet.

A leitura pode ser ensinada de forma atrativa e significativa para o aluno, sem este se limitar a ler para apenas decodificar um texto, mas também para compreender o que diz o texto, refletir sobre o que foi lido, posicionar-se sobre o que leu, desenvolvendo uma maior criticidade. Acerca disso, é importante considerar o papel do professor, um agente de letramento no processo de ensino de leitura, pois, nesse processo,

a prática é colaborativa quando o professor se encarrega de fazer perguntas que orientarão o leitor iniciante, ou quando o professor lê uma história para todos. Nesses casos, aquele que já é letrado (e necessariamente conhece o código) ajuda aqueles que não conhecem ainda nem o código nem a função das ilustrações no livro, mas que têm familiaridade com a prática de contar histórias e cooperam escutando em silêncio (KLEIMAN, 2005, p. 25).

Dessa forma, a escola tem um papel importante no processo de aprendizagem da leitura pelo aluno. Cabe a ela proporcionar metodologias de ensino e práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento dos letramentos dos alunos, interligando a vida escolar e a vida social deles, pois, na medida em que o aluno aprende a ler com proficiência, ele tende a escrever melhor.

Trabalhada em uma perspectiva interdisciplinar, a leitura pode contribuir para uma melhor formação do aluno, contribuindo para que ele aprenda mais e melhor os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, isto é, dos diferentes componentes curriculares. Para isso, é importante que a escola entenda que não é papel só do professor de Língua Portuguesa ensinar a ler. Assim, por exemplo, os professores de Matemática, História, Ciências, Arte, Geografia etc., precisam contribuir com a formação leitora dos alunos, podendo reforçar o trabalho do professor de Língua Portuguesa. Desse modo, podemos vislumbrar melhores resultados para o ensino da leitura na escola.

Ao discutir questões dessa natureza, destacando a importância de ampliar o trabalho com as práticas de leitura para além do ensino de Língua Portuguesa, ou seja, defendendo que a leitura seja assumida como prática em todos os componentes curriculares, Kleiman (2016, p. 78) afirma: Quando os professores das demais matérias se envolvem com o ensino da leitura, como deveriam fazê-lo, as oportunidades de criar objetivos significativos para a leitura de diversos textos se multiplicam. As oportunidades de diversificação e ampliação do universo textual do aluno são ilimitadas, desde que a atividade de leitura seja deslocada de uma atividade meramente escolar, sem

outra justificativa a não ser cumprir programa, até uma atividade para cujo desenvolvimento e realização a leitura sirva como instrumento importante.

Diante da afirmação da autora, é papel do professor proporcionar atividades de leitura ressignificadas e inovadoras em que os alunos possam, de fato, despertar para a criticidade e ganharem autonomia, tornando-se capazes de ampliar um horizonte de saberes e diversas interpretações acerca de um texto. Nesse sentido, os professores de diferentes áreas podem se tornar agentes de letramento, contribuindo para desenvolver a competência leitora dos alunos. Na condição de agente de letramento, um professor se torna no processo de ensino

um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade [...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições (KLEIMAN, 2006, p. 82-83).

Partindo dessa visão, os professores dos diferentes componentes curriculares podem se tornar agentes sociais comprometidos com o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação em nosso país. Aprendendo a ler textos de diferentes áreas do conhecimento, o aluno tem mais chances de aprender os conteúdos trabalhados na sala de aula.

Leitura e interdisciplinaridade na escola

Além dos Estudos de Letramento, neste artigo, também nos apoiamos nos fundamentos teóricos da Teoria da Complexidade (MORIN, 2002), com ênfase na discussão acerca da interdisciplinaridade (FAZENDA, 1998; SOMMERMAN, 2006). Consideramos que a perspectiva interdisciplinar permite que novos horizontes sejam abertos para a superação da fragmentação de saberes tão comum na escola, o que ainda impede a inter-relação entre os diversos componentes curriculares e, muitas vezes, dificulta a aprendizagem dos alunos.

Entendemos que essa perspectiva de trabalho pode favorecer o desenvolvimento dos letramentos dos educandos, contribuindo para uma maior proficiência leitora. A prática de leitura interdisciplinar pode potencializar a aprendizagem de conteúdos de diferentes disciplinas do currículo escolar, visto que a leitura pode ser usada como um elemento integrador dessas diferentes áreas do conhecimento, se assumida por docentes que buscam uma aprendizagem inovadora e significativa para os alunos, garantindo-lhes mais autonomia e chances de exercitar sua cidadania, por poder atender melhor as demandas da sociedade contemporânea, em que leitura e escrita, práticas mediadas pelos gêneros discursivos⁴, são ferramentas para a inserção dos alunos no universo da cultura letrada (KLEIMAN, 1995).

Para isso, a escola precisa buscar alternativas para a melhoria da prática pedagógica, no sentido de implementar novas formas de ensinar e aprender. O trabalho com a interdisciplinaridade é uma via de mudança da prática escolar. Nesse sentido, convém observar o que afirma Fazenda (1998, p. 13):

O primeiro passo para a aquisição conceitual interdisciplinar seria o abandono das posições acadêmicas prepotentes, unidirecionais e não rigorosas que fatalmente são restritivas, primitivas e "tacanhas", impeditivas de aberturas

⁴ Neste trabalho, consideramos o conceito de gêneros discursivos conforme proposto por Bakhtin (2000, p. 279), ao afirmar que "cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso".

novas, camisas-de-força que acabam por restringir alguns olhares, tachando-os de menores. Necessitamos, para isso, exercitar nossa vontade para um olhar mais comprometido e atento às práticas pedagógicas rotineiras menos pretensiosas e arrogantes em que a educação se exerce com competência.

Optando por esses pressupostos teóricos, estamos em consonância com o que está previsto na BNCC, quando esse documento orienta o modo como deve ser tratada na leitura no ensino médio, partindo da ideia de que, no trabalho com os textos se articulam diferentes linguagens, pois [...] a leitura é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018, p. 68).

A partir disso, do diálogo entre diferentes disciplinas do currículo escolar e da articulação entre diferentes semioses, percebemos que é possível trabalhar com textos verbais e não verbais, de forma a desenvolver habilidades de leitura, ensinando a usar diferentes gêneros discursivos em diferentes contextos. Nessa perspectiva, é importante ressaltar também as considerações trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) sobre a forma de abordar a leitura:

Consciente e responsável, o aluno poderá fazer previsões e escolhas adequadas na fala/escrita, bem como olhar para o texto de forma crítica, ampliando os significados para além da palavra escrita. Poderá ver-se no texto e ver o texto como objeto, dialogar com o “outro” que o produziu, criar seu próprio texto (BRASIL, 2000, p. 22).

Sobre trabalhar a leitura em uma perspectiva interdisciplinar, cabe ressaltar o conceito de interdisciplinaridade trazido por Sommerman. O autor afirma que:

A interdisciplinaridade é um método de pesquisa e ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa (JAPIASSU, 1981, p. 33).

Partindo desse pressuposto, a leitura deve ser trabalhada em outras disciplinas, promovendo ao aluno o contato com diferentes gêneros textuais, com diferentes linguagens o que subsidiará na sua aprendizagem em que o mesmo venha adquirir competências e habilidades acerca da leitura.

Assim, o aluno precisa ser incentivado a ler, e isso é papel da escola, do professor e dos pais proporcionarem uma leitura coletiva em sala de aula tanto de textos verbais como não verbais com discussões que reflitam o que foi lido; ir à biblioteca; construir diários de opiniões acerca de livros lidos ajuda na construção de indivíduos capazes de compreenderem melhor o mundo e o contexto social em que estão inseridos. Essas estratégias podem ser trabalhadas também de modo interdisciplinar em que o professor de Matemática mesmo trabalhando a resolução de problemas matemáticos, por exemplo, incentive o aluno a ler e interpretar o que se pede a questão, capacitando-o a compreender o que, muitas vezes, está subentendido e por questões de habilidades de leitura não consegue interpretar e acaba errando a questão.

O que deve ser posto em evidência é a necessidade de ampliar o ensino da leitura também em outros componentes curriculares, ou seja, sem se limitar apenas a Língua Portuguesa. Por exemplo, ao desenvolver habilidades e competências para lidar com a linguagem matemática, o aluno passa a ler, compreender e interpretar problemas com mais facilidade, favorecendo a aprendizagem de conteúdos desse componente curricular, a partir da interdisciplinaridade com Língua Portuguesa. Ocorre que muitas vezes as pessoas acham que, pelo fato de ser uma disciplina que trabalha com números não irão precisar de leitura ou interpretação, porém, por ser um tipo

específico de linguagem, é preciso o aluno ler e interpretar para depois solucionar o problema, aprendendo a usar a linguagem matemática adequadamente, seja ele com frações, expressões numéricas, potenciação, entre outras.

Isso posto, cabe trazermos também as contribuições de Ivani Fazenda sobre a perspectiva do ensino interdisciplinar, quando afirma:

Uma educação que abraça a interdisciplinaridade navega entre dois polos: a imobilidade total e o caos. A percepção da importância do passado como gestor de novas épocas nos faz exercer paradoxalmente o imperativo de novas ordens, impelindo-nos à metamorfose de um saber mais livre, mais nosso, mais próprio e mais feliz, potencialmente propulsor de novos rumos e fatos. O processo interdisciplinar desempenha um papel decisivo no sentido de dar corpo ao sonho de fundar uma obra de educação à luz da sabedoria, da coragem e da humanidade (FAZENDA, 1998, p. 8).

Além de possibilitar a compreensão e identificação dos sentidos de um texto, a leitura também capacita o indivíduo para uma boa comunicação oral, pois quando se ler há uma facilidade maior de expressão, e por isso é importante ser trabalhada em sala de aula, mostrando que o domínio dessa prática é um caminho favorável à aprendizagem de conteúdos. Nessa perspectiva, faz-se necessário considerar a concepção de leitura como prática social, assumida na BNCC:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2018, p. 67).

Desse modo, a leitura precisa ser interativa, ou seja, deve haver uma relação entre o leitor o texto e o autor, podendo proporcionar também o contato com textos diversos sujeitos a diferentes interpretações, levando o aluno a despertar sua criticidade em relação à realidade social. A leitura de um texto deve ser promovida de forma interativa e isso ocorre, dialogicamente, também entre o aluno e o professor, um leitor mais experiente, quando este destaca, por exemplo, aspectos relevantes do texto para que o aluno venha a identificá-los, atribuindo sentidos ao que leu. A esse respeito, é importante considerar o que nos diz Kleiman (2016, p. 36):

Sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão. Não é, contudo, qualquer conversa que serve de suporte temporário para compreender o texto.

Diante dessa afirmação, é possível perceber que o processo de leitura exige estratégias a serem utilizadas pelo professor que levem o aluno compreender um texto. É preciso que o professor leve o aluno a dialogar com o que leu, levando-o a identificar o gênero textual e suas características, as escolhas linguísticas, a intenção comunicativa do texto, bem como ideias principais e perguntas que ativem o conhecimento de mundo do aluno. Em vista disso, a mesma autora afirma:

Na aula de leitura é possível criar condições para o aluno fazer predições, orientado pelo professor, que além de permitir-lhe utilizar seu próprio conhecimento, supre eventuais problemas de leitura do aluno, construindo suportes para o enriquecimento dessas predições e mobilizando seu maior conhecimento sobre o assunto (KLEIMAN, 2016, p. 78-79).

Para desenvolver a competência leitora dos alunos, o papel do professor em sala de aula deve ser o de um agente de letramento (KLEIMAN, 2006). Portanto, é necessário promover situações significativas em que o aluno venha a despertar suas habilidades e competências.

A interdisciplinaridade no ensino da leitura

Neste trabalho, considerando as novas perspectivas de ensino e aprendizagem para o ensino médio, nos apoiamos na ideia de interdisciplinaridade como concepção educativa, a fim buscar alternativas para a melhoria das atividades de leitura desenvolvidas na escola.

A perspectiva interdisciplinar discutida por Américo Sommerman (2006) propõe a interação entre duas ou mais disciplinas, fazendo com que haja a correlação entre os conhecimentos. Essa proposta pedagógica rompe com o ensino tradicional em que as disciplinas são trabalhadas isoladamente. Desse modo, essa concepção de interdisciplinaridade pode ser posta em prática, podendo oferecer subsídios teóricos e metodológicos para orientar trabalhos que envolvam a interligação de saberes no ensino. Sobre o uso desse termo, Leff (2000, p. 22) afirma que:

[...] o termo interdisciplinaridade vem sendo usado como sinônimo e metáfora de toda interconexão e “colaboração” entre diversos campos do conhecimento e do saber dentro de projetos que envolvem tanto as diferentes disciplinas acadêmicas, como práticas não científicas que incluem as instituições e atores sociais diversos.

O trabalho interdisciplinar também deve ser realizado com o ensino da leitura, em que outras disciplinas, além de Língua Portuguesa, também promovam a prática leitora entre os alunos, tendo em vista que a leitura configura-se como mecanismo de interação e desenvolvimento social, e, portanto, os professores de Matemática, História, Arte, Literatura ou outra disciplina qualquer também devem assumir também o papel de formadores de alunos leitores, contribuindo para a aprendizagem deles, a fim de que possam, ao término do ensino médio, ler, compreender, interpretar e escrever textos de diversos gêneros discursivos.

A autora Angela Kleiman (2016) também faz considerações na apresentação do livro *Oficina de Leitura: teoria e prática* sobre algumas lacunas que ainda existem no ensino, por não haver uma abordagem da leitura no ensino dos diferentes componentes curriculares a não ser em Língua Portuguesa. Kleiman relata:

Alarma-se os professores de Ciências, História e Geografia pelo fato de seus alunos não lerem, e, no entanto, nada fazem para remediar essa situação. A palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura. Daí que permanece à espera do colega de Português resolver o problema, além de agravar a situação, consiste numa declaração de sua incompetência quanto à função de garantir a participação plena de seus alunos na sociedade letrada (KLEIMAN, 2016, p. 7).

Diante daquilo que nos diz a autora, podemos perceber que o ensino da leitura em outras disciplinas, além de Língua Portuguesa, torna-se imprescindível na construção de cidadãos letrados, leitores autônomos, capazes de interagir no meio social. Para isso, é necessária a consciência do professor, bem como o apoio da escola para que juntos possam incrementar nas práticas pedagógicas um olhar interdisciplinar, articulando saberes entre as diversas disciplinas.

Portanto, um ensino interdisciplinar possibilita o contato com saberes interligados, permitindo que o aluno esteja apto a “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar e reunir os conhecimentos adquiridos” (MORIN, 2002, p. 29)

Nesse sentido, a prática da leitura desenvolvida sobre essa proposta pode favorecer a aprendizagem do aluno, além de minimizar a fragmentação do conhecimento entre as disciplinas diversas. Desse modo, partimos desse pressuposto de que a interdisciplinaridade pode contribuir para a melhoria do ensino e prática da leitura na escola.

Oficinas de letramento no ensino médio

No desenvolvimento da experiência, foram realizadas duas oficinas de letramento. Na primeira, foram trabalhados os gêneros discursivos charge e meme estes os quais favorecem o ensino da leitura, proporcionando a integração de diferentes componentes curriculares. No primeiro gênero (meme), além de trabalhar aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do gênero e da relação intertextual com a obra *Guernica*, também foi discutida a relação com a arte, ao retratar a pintura do pintor Romero Britto, o que inspirou os alunos a fazerem, posteriormente, releituras através de pinturas acerca da obra *Guernica*.

Imagem 1. *Guernica*.



Fonte: Google imagens, 2020.

No trabalho com o gênero meme, foram trabalhados os aspectos multimodais e multissemióticos do texto, destacando o estilo do autor Romero Brito, no uso de cores fortes como característica de sua obra, o modo de composição desse gênero da cultura digital, observando como na sua organização temática podem ser mobilizados elementos de diversas áreas do conhecimento (Artes, História, Língua Portuguesa, Matemática), que contribuem para a construção dos sentidos do texto. Do mesmo modo, ao trabalharmos a charge apresentada a seguir, também discutimos essa interligação de conteúdos na segunda oficina de letramento, a qual discutiremos a partir de agora.

Imagem 2. Charge.



Fonte: Google imagens, 2020.

No trabalho com o segundo gênero (charge), discutimos o contexto o no qual está situada a problemática, a questão da moradia, abordada pelo chargista, as marcas e especificidades do gênero charge, a intenção comunicativa e o ponto de vista do chargista, analisando o enunciado dos personagens da charge, relacionamos a charge e a obra de Pablo Picasso com a história da guerra ocorrida em Guernica, cidade espanhola. Logo abaixo, segue os gêneros discursivos:

A partir desses gêneros, os alunos teriam que falar o que cada um expressava e explicar a relação destes com a obra *Guernica*. Neste gênero meme, os alunos logo notaram os aspectos de intertextualidade que o pintor Romero Brito faz no meme e ironiza ao expor hipertextos que se configuram em cores e símbolos que remetem certa alegria, ao contrário da obra de Picasso.

No gênero charge, os alunos apontaram que o texto também expressa intertextualidade, pois o chargista Quinho quando usa a expressão “Pode ser chamado de reintegração de posse em Pinheiro”, entendemos que há uma relação comparativa que se estabelece com a guerra ocorrida em Guernica na Espanha, sendo que, no Brasil, a luta seria pela moradia na comunidade de Pinheiro, em São Paulo. A charge estudada tem como temática uma luta por propriedade, onde pessoas lutavam para permanecer em uma área abandonada há muitos anos, a qual pertencia a uma massa falida da indústria Selecta S.A. que pediu a reintegração de posse, causando conflitos entre moradores e autoridades. Além disso, os alunos ressaltaram que era preciso conhecer o contexto da guerra para identificar a inter-relação que se pode estabelecer entre o tema dos dois gêneros.

Imagem 3. Releituras: pinturas e desenhos da obra *Guernica*.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Considerando que Pablo Picasso pintou a obra no período em que aconteceu a guerra, no ano de 1937, para denunciar o mal estabelecido pela guerra, trazendo isso para o contexto atual, na segunda oficina de letramento, os alunos produziram releituras da obra *Guernica* através de pinturas e desenhos, retratando acontecimentos atuais que marcaram o país, os quais podem ser considerados como guerras da contemporaneidade. Depois da criação das pinturas, cada grupo relatou o que tinha desenhado, por que tinha escolhido o tema e a intenção comunicativa de cada texto produzido por eles. Por exemplo, um grupo desenhou o desastre que aconteceu em Brumadinho, Minas Gerais, sobre o rompimento da barragem e outro grupo retratou a destruição da Amazônia com as queimadas. Desse modo, foram trabalhados de forma criativa, desastres ambientais ocorridos no ano de 2019.

Observamos que os alunos gostaram bastante das atividades interdisciplinares, nas quais vários conteúdos e disciplinas estavam interligados. Para observarmos melhor o impacto do trabalho na formação dos alunos, realizamos uma *roda de conversa* após as exposições das pinturas produzidas em sala de aula, oportunizando a reflexão sobre as ações desenvolvidas na sala de aula. Julgamos oportuno também ouvir o que os alunos tinham a dizer sobre a experiência pedagógica e

destacamos aqui algumas falas deles: 1) Acho pertinente o ensino da leitura interdisciplinar, pois ajuda a compreender melhor os textos; 2) A leitura interdisciplinar facilita a aprendizagem de vários conteúdos juntos; 3) A leitura deve ser abordada em todas as matérias; 4) A abordagem interdisciplinar ajuda a compreender o texto, porque o assunto é mais aprofundado, dando margem a várias interpretações.

A partir dessas falas, fica evidente que, para os alunos, uma abordagem interdisciplinar da leitura ressignifica o ensino, uma vez que eles conseguem compreender melhor os textos lidos, quando estabelecem relação entre as diferentes áreas do conhecimento, e se sentem motivados a ler. A vivência de práticas de leitura nessa perspectiva nos leva a afirmar que “hoje, mais do que nunca, reafirmamos a importância do diálogo, única condição possível de eliminação das barreiras entre as disciplinas. Disciplinas dialogam quando pessoas se dispõem a isto” (FAZENDA, 2003, p. 50).

Promover atividades interdisciplinares nas práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino médio ainda continua sendo um desafio para a escola, mas precisa se tornar uma realidade, já que a perspectiva interdisciplinar pode superar a fragmentação de saberes, permitindo que os saberes de diferentes componentes curriculares construídos pelo aluno possam dialogar entre si. Assumir uma visão interdisciplinar no ensino de leitura pode fazer toda diferença para mudar a escola. A esse respeito, Fazenda (1998, p.41) afirma:

Essa interdisciplinaridade exigida na esfera do pedagógico-educacional não se refere unicamente aos requisitos epistemológicos da formação do cientista. Ela se impõe [...] também em relação à formação do profissional, dos agentes sociais no sentido amplo.

Assim, aprendem mais e melhor o aluno e os professores. A interdisciplinaridade pode proporcionar aos estudantes do ensino médio possibilidades de olhares diferentes sob um mesmo fato, como também contribui no projeto educacional para a formação de indivíduos sociáveis. Partindo desses pressupostos, o trabalho aqui analisado se desenvolveu em quatro aulas de 45 minutos, trabalhadas a partir de diferentes gêneros discursivos, tendo em comum a temática da obra (tela) *Guernica* de Pablo Picasso. Assim, além da tela, foi trabalhada uma charge e um meme, produzido a partir de um diálogo intertextual entre a obra de Picasso e a do pintor, artista plástico brasileiro, Romero Brito. Inicialmente, foi apresentado aos alunos um documentário, o qual tratava do acontecimento em Guernica, cidade Espanhola, que foi alvo de um bombardeio em 1937. Após a apresentação do documentário, houve também uma discussão sobre o contexto dessa guerra espanhola. Posteriormente, foi trabalhada a obra *Guernica*, do pintor Pablo Picasso, a qual remete à destruição causada pela guerra. Pintada a óleo em 1937, a obra do pintor espanhol é considerada uma por muitos críticos como uma "declaração de guerra" à guerra, configurando-se como, assim, como um manifesto contra as formas de violência, dentre elas, a guerra.

O objetivo era que os alunos pudessem perceber através da leitura da tela de Picasso, da charge e do meme, isto é, de diferentes gêneros, um mesmo tema, visto sob diferentes perspectivas e a partir de diferentes semioses, pois isso favorece a prática de leitura em uma perspectiva crítica e interdisciplinar. Esse tipo de atividade de linguagem contribui para formar o educando em um viés ético, estético e político, a partir de um trabalho na e com a língua/linguagem tomada como processo de interação verbal no processo de formação de valores socioculturais (BRASIL, 2018).

Os gêneros discursivos foram trabalhados em uma perspectiva mais ampla, crítica e diversificada, envolvendo outras disciplinas além de Língua Portuguesa e interligando seus conteúdos. Por exemplo, em História, apresentando e discutindo o contexto histórico da guerra; em Matemática, tendo em vista que os autores cubistas investiam na técnica da geometria para apresentarem suas obras artísticas, foi observado que o pintor Pablo Picasso utiliza figuras geométricas na sua obra. Assim, os alunos identificaram os tipos de figuras presentes na construção dos desenhos; e também na disciplina de Literatura, observando como a técnica do Cubismo

influenciou as vanguardas na literatura universal e como esses movimentos artísticos influenciaram a literatura brasileira no início do Século 20.

A partir dessa experiência, concordamos com Fazenda (1998, p. 41) ao afirmar que a interdisciplinaridade precisa ser redimensionada no saber e na prática. Para essa autora, “Rompidas as fronteiras entre as disciplinas, mediações do saber, na teoria e na pesquisa, impõe-se considerar que a interdisciplinaridade é condição também da prática social”.

Além disso, foi aplicado um questionário com os alunos com perguntas acerca da importância do ensino da leitura, se eles achavam relevante a perspectiva interdisciplinar no ensino e aprendizagem. O resultado foi muito satisfatório, pois todos os alunos apresentaram discussões favorecendo a perspectiva interdisciplinar no ensino de leitura.

Diante disso, cabe ressaltar que a perspectiva interdisciplinar além da teoria deve ser praticada, fazendo com que os alunos notem a relevância e vejam os resultados satisfatórios na aprendizagem. Assim, devemos ter um novo olhar para as práticas pedagógicas para que a fragmentação disciplinar seja superada e possa haver uma maior relação entre várias disciplinas e saberes possam ser interligados. Sobre isso, Fazenda (1998, p.41) aponta:

[...] se o sentido do interdisciplinar precisa ser redimensionado quando se trata do saber teórico, ele precisa ser construído quando se trata do fazer prático. Rompidas as fronteiras entre as disciplinas, mediações do saber, na teoria e na pesquisa, impõe-se considerar que a interdisciplinaridade é condição também da prática social. Com efeito, toda ação social, atravessada pela análise científica e pela reflexão filosófica, é uma práxis, e, portanto, coloca tanto as exigências de eficácia do agir quanto as de elucidação do pensar [...].

Dessa forma, consideramos que o ensino de leitura voltado para a prática interdisciplinar possibilita ao aluno uma aprendizagem eficaz, o que resulta na formação de indivíduos capazes de interagir no mundo social. Para isso, a escola precisa desenvolver atividades contextualizadas em sala de aula, nas quais os conteúdos possam estar interligados, facilitando a aprendizagem dos alunos.

Considerações finais

Neste artigo, discutimos experiências com práticas de leitura, desenvolvidas em uma perspectiva interdisciplinar. Para conseguirmos uma melhor compreensão sobre o ensino de leitura interdisciplinar, tendo em vista que este pode ser praticado mediante a interligação de conteúdos de várias disciplinas do currículo, foi preciso reconfigurar as práticas de leitura, inovando e abrindo possibilidades de uma maior participação dos alunos no trabalho realizado. Na condição de sujeito ativo do processo de ensino, ele tem mais chances de ganhar autonomia e se tornar um cidadão crítico e participativo.

Após a experiência com as práticas de leitura, observamos que, quando trabalhamos com conteúdos interligados, os saberes se entrelaçam, proporcionando ao aluno uma aprendizagem significativa e os conteúdos são mais bem compreendidos pelos alunos. Assim, o conhecimento é produzido com maior facilidade. Trabalhar leitura em uma perspectiva interdisciplinar gerou uma experiência exitosa, de forma que os alunos se identificaram melhor com as atividades propostas, tornando-os mais motivados para a participação na sala de aula.

Os resultados da pesquisa apontam a importância de que os professores proporcionem o diálogo entre conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, minimizando fronteiras entre as disciplinas e interligando saberes, a fim de que o aluno possa atribuir sentido àquilo que é estudado na sala de aula, tornando sua aprendizagem mais significativa para ele. Para isso, é preciso a escola investir na formação dos professores, preparando-os adequadamente a usar tecnologias digitais,

para articular teoria e prática, mas também oferecendo as condições de trabalho necessárias para desenvolver uma prática pedagógica inovadora, que possa atender melhor às demandas de leitura exigidas dos alunos na sociedade contemporânea.

Referências

- BAKHITIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 1ª. a 3ª. Série**. Brasília: SEM, 2000.
- FAZENDA, I. C. A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: qual sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- JAPIASSU, H. **Questões epistemológicas**. São Paulo: Imago, 1981.
- KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 16ªed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado da Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.
- KLEIMAN, A. B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. *In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- LEFF, E. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. *In: LEFF, E. Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais*. São Paulo: Signus, 2000, pp. 22-50.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS MARQUES, I. B. A. A formação de professores de língua portuguesa: projetos de letramento, agência e empoderamento. *In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 111-142.
- SANTOS MARQUES, I. B. A.; KLEIMAN, A. B. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. **Revista Com Sertões – Juazeiro-BA**, v.7, n.1, julho-dezembro 2019, p. 16-34.
- SOMMERMAN, A. **Inter ou transdisciplinaridade?: da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes**. São Paulo: Paulus, 2006.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.
- Recebido em: 20/12/2019
Avaliado em: 15/02/2020
Aprovado em: 20/04/2020

PRÁTICAS TRANSDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA EM COMBATE À POBREZA E À DESIGUALDADE SOCIAL: NOVOS OLHARES SOBRE O CURRÍCULO

Adryelle Ferreira de Oliveira⁵

Mayara Ferreira de Farias⁶

Patrícia Carla de Macêdo Chagas

Rochele Kalini de Melo Ribeiro⁷

Resumo

O presente artigo tem como finalidade investigativa compreender como as práticas curriculares exercidas de modo crítico e transdisciplinar podem combater situações de pobreza e desigualdades sociais. Esse levantamento concebe uma tentativa de desmistificar o entendimento que se tem sobre transdisciplinaridade como uma prática educativa utópica. Analisando as desigualdades como realidade social do país e almejando respostas para a questão problema do trabalho, foi realizado levantamentos bibliográficos e questionários com docentes da rede pública de ensino. O trabalho se dedica a avaliar e a explicar o fenômeno da pobreza e sua direta relação com a educação, fazendo conexões com práticas críticas e transdisciplinares, encontrando reflexões acerca da efetivação da escola pública democrática como um dos recursos para a libertação do povo pobre oprimido, tornando possível o levantar das suas vozes, entendendo a necessidade da autonomia e libertação dessa camada populacional. A abordagem metodológica do estudo foi eminentemente qualitativa, tendo como finalidade a realização de uma análise social e política, em caráter descritivo e explicativo, acerca das problemáticas expostas. Assim, se pretendeu contribuir com a reflexão da junção transdisciplinaridade, educação, currículo e pobreza.

Palavras-chave: Educação, Transdisciplinaridade, currículo e pobreza.

Abstract

This article has the investigative purpose to understand how the curricular practices exercised in a critical and transdisciplinary way can combat situations of poverty and social inequalities. This survey conceives an attempt to demystify the understanding of transdisciplinarity as a utopian educational practice. Analyzing inequalities as a social reality in the country and aiming at answers to the question of work problems, bibliographic surveys and questionnaires were carried out with teachers from the public school system. The work is dedicated to assessing and explaining the phenomenon of poverty and its direct relationship with education, making connections with critical and transdisciplinary practices, finding reflections on the effectiveness of the democratic public school as one of the resources for the liberation of the oppressed poor people, making it possible to raise their voices, understanding the need for autonomy and liberation from this population layer. The methodological approach of the study was eminently qualitative, with the purpose of carrying out a social and political analysis, in a descriptive and explanatory character, about the problems exposed. Thus, it was intended to contribute to the reflection of the combination of transdisciplinarity, education, curriculum and poverty.

Keywords: Education. Transdisciplinarity. Curriculum and poverty.

⁵ Graduada em pedagogia pela UFRN.

⁶ Doutoranda em Turismo - PPGTUR/UFRN. Graduada em Letras Espanhol - IFRN. Mestre em Turismo - PPGTUR/UFRN. Bacharel em Turismo - UFRN. Licenciada em Filosofia - ISEP. Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Africana -UFRN. Especialista em Gestão Pública Municipal - UFPB. Especialista em Política de Promoção da Igualdade Racial (UNIAFRO) - UFRSA. Avaliadora voluntária em oito periódicos com Qualis Capes. Pesquisadora Voluntária no Grupo de pesquisa em Marcas e Marketing (UFRN). CV: <http://lattes.cnpq.br/9575612347701759>. E-mail: mayaraferreiradefarias@gmail.com.

⁷ Profª de Língua Portuguesa e Literatura e de Metodologia do Trabalho Científico. Membro da base de pesquisa Formação da Literatura brasileira e Pós- modernidade. Profª formadora do curso de Especialização em ensino de Língua Portuguesa e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar no Campus EaD do IFRN. E-mail: rochelekalinimelo@gmail.com.

Introdução

O presente artigo tem como finalidade investigativa compreender como as práticas transdisciplinares pautadas em um currículo mais flexibilizado⁸ pode influenciar no processo educativo escolar de estudantes pobres. Esse estudo compreende uma tentativa de desmistificar o entendimento que se tem sobre transdisciplinaridade, pobreza, educação e currículo, busca-se inicialmente compreender cada manifestação dentro do contexto escolar.

O fascínio pela temática se deu ainda em estudos no ano de 2014 quando ingressava na iniciação científica. Antes disso estive no convívio diário da escola, atuando como docente. Especialmente a escola pública faz com que percebamos que novas estratégias de ensino e aprendizagem devem ser pensadas, uma vez que discursos de que a educação pública está fracassada não devem ser tidos como sustentamento do conformismo da prática.

As lutas de classe foram muitas para que tivessem escolas gratuitas para as pessoas em vulnerabilidade, antes mesmo da República (1889) já se tinham esforços para educação pública em especial a luta contra o analfabetismo (Hilsdorf, 1998). Hoje a escola pública carrega o peso do descaso arquitetado pelo Estado, a estratégia do ensino das competências mostra o quanto a desvalorização do saber informal é permeada de desmerecimento. Ainda para Duarte (2011),

Quando um sistema educacional adota uma perspectiva pedagógica que não valoriza a aquisição, pelo aluno, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em sua forma mais desenvolvida, quando a educação escolar volta-se para a formação de competências, quando se postula que “quanto menos o professor ensinar melhor o aluno aprenderá”, a consequência, em termos de avaliação, será a de desconectá-la do conteúdo ensinado e aprendido e transformá-la em mera descrição de um percurso individual sem rumo claramente definido. Esse tipo de concepção não interessa à classe trabalhadora.

As camadas mais empobrecidas encontram-se em escolas gratuitas oferecidas pelo governo. No entanto, a escola vai muito além de sua estrutura, é necessário oferecer políticas públicas que mantenham essas pessoas na instituição.

Outro aspecto que pode ser considerado negativo para a não permanência desses alunos da escola, está relacionado a própria prática de ensino. As posturas rígidas dos docentes que algumas vezes parte de um aspecto característico da escola e sua gestão, geram nos discentes uma condição de inferioridade perante as estruturas sociais.

O trabalho é resultado dos estudos desenvolvidos na Pós-Graduação denominada Português e matemática em uma perspectiva transdisciplinar ofertada pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, campo Natal-RN. Ao passo que os estudos da pesquisa acadêmica iam se expandindo, outros levantamentos científicos aconteciam para fortalecer os objetivos do trabalho, levantamentos extra pós-graduação desenvolvidos no âmbito na iniciação científica.

A partir de algumas vivências no chão da escola, na iniciação científica, assim como minha própria experiência de vida como aluna de escola pública, o trabalho foi iniciado. É evidente que sua relevância vai além de questões pessoais, o levantamento parte de uma inquietação enquanto sujeito educador e modificador de estruturas, o estudo almeja desde logo esclarecer como a instituição pública pode se reinventar mediante as dificuldades já conhecidas ao passo que estimula a autonomia e libertação de seus alunos, formando seres reflexivos e cientes de suas capacidades e direitos enquanto cidadão.

⁸ O currículo flexível dividi o mundo em fragmentos cada vez menores para facilitar o desenvolvimento de tecnologias que possibilitem seu domínio, fazendo conexões com o contemporâneo dando significado a aprendizagem (GALLO, 1997, p. 118).

Pensando na pobreza como fato e construção social e almejando respostas para a questão problema do trabalho, “Repensando o currículo: práticas transdisciplinares na educação escolar pública em combate à pobreza e desigualdade social”, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca das temáticas: educação, pobreza, currículo e práticas transdisciplinares que sugerisse e explicasse as necessárias mudanças procedimentais nas no *chão da escola*.

Para tentar explicar categoricamente cada fenômeno aqui apresentado, o trabalho deve compor um breve levantamento histórico e contextual dos principais fatos e acontecimentos que a escola pública passou e passa nos últimos anos. Seguindo a discussão, encontraremos reflexões acerca da efetivação da escola pública democrática como um dos recursos para a libertação do povo pobre oprimido, tornando possível o levantar das suas vozes, entendendo a necessidade da autonomia dessa camada populacional.

A metodologia empregada se baseou na pesquisa bibliográfica, portanto, a abordagem do estudo aqui transcrito é eminentemente qualitativa e pós-moderna, não deixando também de considerar o posicionamento histórico-dialético, tendo como finalidade realizar uma análise socioeducativa, em caráter descritivo e explicativo, acerca das problemáticas expostas.

Assim, este trabalho teve como objetivo Geral: Compreender as práticas transdisciplinares reflexivas como recurso de combate à pobreza e desigualdade social, e como específicos: Teorizar os conceitos de transdisciplinaridade, pobreza, educação e currículo; tornar as práticas transdisciplinar conhecida como potencial em combate à pobreza e desigualdade social e Contribuir com a reflexão da junção transdisciplinaridade, educação, currículo e pobreza.

Procedimentos metodológicos

De maneira mais específica o trabalho pretende seguir a pesquisa qualitativa, e bibliográfica, não foram aplicados questionários nem entrevistas, tendo em vista a limitação temporal para produção do artigo. Os levantamentos partem de vivências individuais em sala de aula de escolas públicas localizadas em bairros periféricos da cidade do Natal e em levantamentos bibliográficos associados com a prática escolar. Demo (2009, p. 152) "afirma ser a pesquisa qualitativa um tipo de pesquisa que faz jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela". Sendo a pesquisa qualitativa de caráter descritivo, ainda acrescentamos o que defende Gamboa:

Complementando essas relações, para a dialética materialista todo fenômeno deve ser entendido como parte de um processo histórico maior. No caso da educação, suas transformações estão relacionadas com as transformações culturais e sociais. Sua dinâmica depende das mudanças sociais. Essas mudanças são quantitativas e qualitativas, na medida em que se acumulam forças e tensões que produzem transformações radicais, estruturais (metamorfoses). (GAMBOA, 2006, p. 74).

A metodologia empregada se baseia na abordagem históricas-dialéticas (MARX, 1979), mas sem deixar de levar em consideração as ideias pós-moderna. Este projeto pretende seguir o caminho da interpretação da realidade educativa, contribuindo para transformá-la. Teremos como princípio o método dialético, já que opera com a atividade de compreensão das especificidades do objeto em estudo. Gamboa (2006) afirma ser "à dialética entendida como o método que nos permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas Inter-relações". Isso deve assegurar a assimilação extensa e ampla do que está sendo investigado, considerando que toda informação deverá ser considerada relevante, e nesse caso deverá ser investigado.

Princípios norteadores para um currículo flexível

Para compreender melhor o recorte que esse trabalho trás, será importante contextualizar os principais conceitos e estruturas que aqui estão sendo abordados. Os conceitos principais pelos quais nos aportaremos é: educação, transdisciplinaridade, currículo e pobreza. Sobre educação, muitos autores a conceituam de modo claro e importante, mas aqui nos apoiaremos em Freire (1983b, p. 104): “A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem ato como ação, prática, libertação, e amor como bem-querer, confiança e reciprocidade. Não pode temer o debate”. O autor ainda complementa que o processo de educação é mutua, é construção coletiva.

Ainda sobre aspectos da educação Freire (1996, p. 14) também aponta as relações entre a prática, educação e o resultado como forma de aprendizagem,

[...] nas condições da verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em sua razão de ser e, portanto, apreendido pelos educandos. Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.

Percebemos, portanto, que a educação além de não se fazer só, de ninguém educar ninguém, de necessitar de amor, passamos a compreender a complexidade e responsabilidade que temos em integrar os saberes coletivos para em prol do outro, com objetivos claros de formar para libertação e reflexão. Para Freire “a educação não é unilateral, não há uma relação linear de poder, mas um processo dialético em que educador e educando estão imersos numa aventura de descoberta compartilhada” (GAYATO,1989, p. 12).

Refletir sobre a transdisciplinaridade, Weil (1993, não paginado) afirma que transdisciplinaridade é o reconhecimento da interdependência de todos os aspectos da realidade. Para o autor se fragmentou tanto o conhecimento que a espécie humana está em constante situação de suicídio do conhecimento. Ainda de acordo com o autor supracitado, o primeiro e mais importante teórico a falar sobre transdisciplinaridade foi Jean Piaget, dizendo ele: “[...] enfim, no estágio das relações interdisciplinares, podemos esperar o aparecimento de um estágio superior que seria a transdisciplinaridade’, que não se concentraria em atingir as interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total sem fronteiras estáveis entre as disciplinas”.

De forma mais categórica a transdisciplinaridade é uma contextualização dos conteúdos escolares e extraescolares com a realidade social, é a ação que faz sentido e que apresenta significância para o aluno. A aprendizagem passa a ser mais conexa e, portanto, mais relevante para os discentes.

A fragmentação dos conteúdos, em uma análise mais recente, tem muita influência do currículo tecnicista, onde se fragmenta os meios de aprendizagem tornando o aluno um sujeito também fragmentado, sem percepção de contexto de mundo e tão pouco com criticidade. As finalidades de uma fragmentação podem ser muitas, mas aqui nos reportaremos apenas a fragmentação que tem objetivos claros e perversos a alienação e formação de mão de obra técnica e barata, contribuindo para uma permanência da pobreza e das desigualdades sociais.

Em nosso levantamento também nos utilizaremos do conceito de currículo, sobre esse conceito nos fundamentaremos em autores como Giroux (1987) e Bourdieu (1975). O primeiro traz que no currículo deve haver espaço para a oposição e resistência, para a rebelião e subversão. O currículo deve ser ponte de acesso ao conhecimento real como primazia e não uma estrutura rígida sem agrupamento da cultura popular. O currículo não pode se sustentar nos ideais neoliberais que tem como função o ajustamento e a padronização dos indivíduos.

Bourdieu (1975) escreve que é através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida, o currículo está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. Portanto enquanto professores, necessitamos ficarmos atentos as maneiras como trabalhamos em sala de aula os conteúdos. Não podemos abrir mão de uma pedagogia humana, lembrando que a educação é a vida presente, é a parte da própria experiência humana.

Sobre pobreza, Oliveira (2016) acrescenta que Pobreza é a situação na qual as necessidades não são atendidas de forma adequada, ela é socialmente evitável, as suas causas não são naturais, mas sim resultados do agir do homem, que está inserido de forma consciente no mundo onde a globalização oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvez com que o capitalismo aparece na História.

A pobreza foi materializada e idealizada pelas classes dominantes e não por uma ideia coletiva e/ou democrática que se buscava um desenvolvimento social igualitário, mas sim a produção e acumulação de capital por meio da exploração. Segundo Leão e Rego (2014, p. 39): A humilhação é dupla: por um lado, o indivíduo é silenciado, por outro, vê imposta uma descrição que não corresponde à visão que possui de si mesmo e que representa um desrespeito à sua. Isso pode ser constatado cotidianamente no Brasil pela maneira na qual os pobres são descritos pelos membros da classe média e pela própria mídia (por exemplo, quando o indivíduo pobre é chamado de “marginal”, de “preguiçoso”, de “vagabundo” ou é acusado de ser culpado pela sua situação, sem poder em momento nenhum oferecer sua visão da pobreza). Ao receber esse rótulo de membros perigosos, inúteis e sociais da comunidade, os pobres são de fato excluídos expressamente dela; porém, espera-se deles, ao mesmo tempo, que se comportem como membros comprometidos com ela. Os pobres no Brasil vivem continuamente em uma tensão: por um lado, são excluídos e humilhados por parte de um sistema econômico e legal que os prejudica; por outro, recebem o apelo a se considerarem parte do mesmo sistema e, assim, respeitarem suas regras e normas sociais e legais.

Nesse levantamento, iremos trabalhar com situações de pobreza dos alunos de escolas públicas, buscando apontar alternativas para a escola parar de organizar-se de modo fragmentado com relação não só aos conteúdos, mas também com o tempo e espaço.

Práticas transdisciplinares: o dia a dia da sala de aula

A educação brasileira está hoje amparada de documentos oficiais que asseguram nossa prática, nos orientando e apontando caminhos e alternativas para um exercício responsável para com nossos alunos. Tendo em vista que o trabalho pedagógico não se faz sem a prática, esse tópico do artigo irá se restringir a exemplificar ações educativas simples transdisciplinares que causem reflexões e conseqüentemente que formem consciência de classe para que assim tenhamos resistência contra a pobreza e as desigualdades sociais. Essas práticas foram utilizadas, mas com outras ferramentas, tendo em vista o dever de não divulgar ações pedagógicas da instituição de ensino como forma de resguardar a escola, releituras foram feitas a fim de exemplificar as práticas.

A dengue é uma doença viral, ou seja, causada por vírus, e transmitida pela fêmea do mosquito chamado de *Aedes aegypti*. Esse mosquito transmissor da dengue é de origem africana e chegou ao Brasil quando o nosso país ainda era apenas uma colônia, através de navios que transportavam os escravos. [...]

[...] Para combater o mosquito-da-dengue não podemos deixar água parada em qualquer tipo de recipiente, pois é na água limpa e parada que as fêmeas do mosquito colocam seus ovos, principalmente em época de chuva. Algumas pessoas colocam borra de café, sal de cozinha e água sanitária em alguns recipientes que acumulam água para combaterem o mosquito-da-dengue.

Escola Kids - Dengue

Utilizando como recurso um trecho de um texto da internet, trabalhamos com diferentes níveis e series de alunos, desde a educação infantil, crianças de seis anos até a educação de jovens e adultos. Somente com leitura, seja ela coletiva, individual ou compartilhada desse trecho trabalharemos aspectos que envolve a leitura, interpretação e letramento do texto (Língua portuguesa). Em seguida, realizamos questionamentos básicos sobre o próprio surgimento da doença está diretamente ligada as condições escravocratas, fazendo recortes históricos contextualizando com os dias atuais abordando as atuais condições do povo negro no Brasil (História), entre outros. Já no segundo parágrafo do texto, onde se vem sugerindo modos de prevenção, poderia se trabalhar as ausências de saneamento básico nos bairros mais periféricos (Geografia), realizar levantamento de dados sobre os bairros mais atingidos pelo mosquito (Matemática) averiguando como se encontra as situações de saneamento nessas localidades. Ainda poderíamos trabalhar com experimento de substancias que culminam na morte das larvas ou do mosquito (Química) e por fim seria possível e recomendável organizar junto à comunidade um espaço para discussão sobre o mosquito e as doenças causadas, dando oportunidades para os alunos exporem suas descobertas e juntos tomarem consciência de dever e de direitos enquanto agente social.

Sobre o sistema monetário brasileiro - matemática é o conteúdo norteador nessa prática, um simples vídeo de uma plataforma muito utilizada por crianças e adolescente (*youtube*) também pode servir de recurso pedagógico. A canção apresentada no vídeo⁹ fala sobre o sistema monetário do Brasil, além disso, explana a necessidade de termos dinheiro para sobreviver no país. A partir desse recurso podemos trabalhar um pouco a história do dinheiro e quais foram as necessidades dos homens de determinada época de criar tal ferramenta de troca e valor (História geral). Mais adiante, exploramos o próprio sistema monetário atribuindo seus valores para o mercado. Por meio de dinheirinho falso e um panfleto de supermercado local as crianças poderão ter uma noção do quanto vale o dinheiro.

Seguindo a proposta, depois das análises de preços as crianças poderiam fazer o recorte e colagem (coordenação motora fina) do que conseguiriam comprar com R\$80,00 reais, valor do Bolsa Família atual no Brasil (Geografia, conhecimento de mundo, matemática adição e subtração). Essa comparação será feita porque muitas vezes a fonte de renda das crianças provenientes da periferia vem do programa Bolsa família. Por fim ainda poderíamos fazer explicações sobre a economia solidária, economia essa que faz parte de muitas situações do país.

Por meio de dois simples exemplos, percebemos o quanto o trabalho transdisciplinar pode se fazer de modo descomplicado, isso porque nada foge do real, tudo parte de realidades vividas por alunos e até por nós professores. O trabalho com significação pode despertar o interesse dos alunos por elementos contextuais e conteudistas que antes eram vistos como algo em desuso e sem

⁹ Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Hc16ucdpoo4>

função prática para o dia a dia. Teremos por tanto com as práticas transdisciplinares inúmeros benefícios e êxitos por parte dos alunos e que conseqüentemente vem refletir ações responsáveis baseadas em educar para o exercício da autonomia e reflexão. As práticas de ensino bem planejadas e que causem no aluno reflexão pode despertar no educando a consciência de classe e isto pode fazer com que ele se inquiete com as estruturais sociais capitalistas que exploram e negligenciam os mais vulneráveis (FREIRE,1967).

Discussões e apontamentos

Por razões fáticas a educação brasileira vivencia a anos um verdadeiro descaso público. Atualmente um grande retrocesso é vivenciado por milhares de educadores que veem o desmonte da educação. A PEC 241 e a imposição da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) são exemplos convincentes que nossa voz se encontra cada vez mais recuada.

A desvalorização docente, os baixos salários dos profissionais e até mesmo o não incentivo a formação continuada deixam o cenário educacional cada vez mais apático sobre sua função social. Não devemos nos esquecer ainda das questões de insalubridade, prédios escolares em situações emergenciais, falta de merenda escolar, assim como de materiais de apoio didático, para Oliveira (2005, p. 46):

O importante nesse sentido é o desenvolvimento já em andamento em experiências pontuais – de processos de formação das subjetividades de alunos e professores permeados pela ideia da consciência da dominação como mecanismo indispensável à sua superação. O trabalho com novos referenciais epistemológicos, mais emancipatórios, afigura-se fundamental na medida em que permite a superação, não só dos preconceitos e ideias que realimentam a dominação, a discriminação e a exclusão, mas também da legitimidade dos discursos que as fundamentam.

É relevante refletirmos juntos e pensarmos o que precisamos fazer para alcançarmos a educação para libertação. Certamente, não há resposta melhor aos grandes interessados na ordem capitalista do que educar criticamente as pessoas que se encontram em vulnerabilidade. Isso certamente geraria um grande desconforto as classes dominantes, observar e presenciar a revolução do povo pobre oprimido.

A transdisciplinaridade pode em suas condições promover práticas de debates emancipatórios, percebendo o professor o cotidiano de seu aluno, os modos de viver, os *habitus*, ele pode botar em prática levantamentos reflexivos que façam seus alunos repensarem seus direitos e deveres enquanto cidadãos políticos, segundo Saviani (1980, p. 120):

Um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global. Tem-se, pois, como premissa básica que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada. [...] Como atividade mediadora, a educação se situa em face das demais manifestações sociais em termos de ação recíproca. A fim de determinar o tipo de ação exercida pela educação sobre diferentes setores da sociedade, bem como o tipo de ação que sofre das demais forças sociais é preciso, para cada sociedade, examinar as manifestações fundamentais e derivadas, as contradições principais e secundárias.

Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade (LIBÂNEO, 1989, p. 35). Aqui, não é defendido a não utilização de bases curriculares, mas a flexibilização curricular, e mais do que isso, a participação coletiva na definição do que é significativo na inclusão do currículo.

Por intermédio da transdisciplinaridade possuímos a premissa de oferecer um estudo social, para crianças, jovens e adultos. Fica claro que a existência entre agentes do ensino/educação, de uma grande lucidez que a transdisciplinaridade no ensino é a melhor saída para os desafios da complexidade dos temas e dos problemas que as escolhas curriculares pautadas em uma ordem neoliberal, para Crusoé (2014, não paginado):

A disciplinaridade está nas bases das relações inter, plure, multe e trans e isso seria o espaço entre o polo mínimo de integração disciplinar, a pluridisciplinaridade e o polo máximo a transdisciplinaridade, assim a junção das disciplinas o estágio inicial de integração disciplinar e interdisciplinar, a ampliação do universo integracional de um grupo maior de disciplinas, que não apresentam uma relação aparente, trazendo à tona o caráter de aprofundamento, até alcançar o nível transdisciplinar, com o “desaparecimento”, ao menos aparente, das disciplinas.

Diante das atuais circunstâncias parece ser mais fácil e mais habitual continuar estabelecendo forças contrárias para manter a escola nos padrões já discutidos anteriormente. Parece utópico revolucionar ou formar cidadãos críticos à frente de tantos descasos, é necessário, porém que tenhamos na resistência a persistência que nos mantém vivos, na compreensão da dimensão do futuro e do presente e principalmente na situação de vulnerabilidade dessas pessoas que são parte de um problema social bem definido e sustentados pelos interesses das classes dominantes. “Somos a vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser” (OLIVEIRA,2016).

Não é na renúncia ou resignação que atuaremos como a gentes formadores, mas na rebeldia em face das injustiças é que nos afirmamos. É a partir de este saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, seja qual projeto venhamos a nos comprometer, pois se escolhemos ou fomos escolhidos para sermos educadores devemos, portanto nos assumir enquanto sujeitos moralmente responsáveis perante os outros, não podemos aceitar por tanto a situação de absoluta falta de recursos, de privações, de humilhações e de sofrimento na qual se encontram tantos indivíduos.

A situação que se instala de vulnerabilidade e pobreza também faz parte de nossa responsabilidade enquanto sujeitos de direitos, nós enquanto educadores possuímos a dupla função de pensar no educador enquanto aprendiz e enquanto indivíduo que faz parte de um coletivo democrático que necessita de direitos garantidos. Temos ainda voz, visibilidade e resistência para irmos de encontro às essas doutrinas que nos querem fazer professores condizentes com tamanhas discrepâncias.

A tarefa não deixa de ser árdua para coletivos escolares que não se deixarem contaminar por representações sociais negativas e meritocráticas dos pobres. As representações sociais pesam sobre as representações pedagógicas. Não devemos nos deixar levar pela predominância uma visão moralista dos graves problemas sociais, Ginzburg (1989, p. 167) acrescenta que

Mais ricas do que qualquer codificação escrita; não eram aprendidas nos livros, mas a viva voz, pelos gestos, pelos olhares; fundavam-se sobre sutilezas certamente não formalizáveis, frequentemente nem sequer traduzíveis em nível verbal; constituíam o patrimônio, em parte unitário, em parte diversificado, de homens e mulheres pertencentes a todas as classes sociais. Um sutil parentesco os unia: todos nasciam da experiência, da concretude da experiência. Nessa concretude estava a força desse tipo de saber, e o seu limite – a incapacidade de servir-se do poderoso e terrível instrumento da abstração. Desse corpo de saberes locais, sem origem nem memória ou história, a cultura escrita tentara dar a tempo uma formulação verbal precisa. Tratava-se, em geral, de formulações desbotadas e empobrecidas.

É preciso que formemos indivíduos capazes de pensar e aprender permanentemente e que também desenvolva conhecimento, capacidades e qualidades para o exercício autônomo consciente e crítico da cidadania.

Constatamos, portanto, como é vital refletirmos sobre nossa formação docente, partindo do princípio que, enquanto mediadores se exerça uma função de educar, condição necessária à cidadania. Aqui também foi diagnosticado que a democratização do acesso, garantia e permanência, faz-se mais do que fundamental, tendo em vista que a pobreza mais do que nunca exclui e oprime a essa parcela da população.

Uma grande luta a ser enfrentada por nós educadores é de além de buscar a contínua formação e valorização docente, também se faz relevante o esforço pelo incentivo a participação política e efetiva dos pobres, Ferraço (2005, p. 32) aponta que,

[...] entendemos que é no cenário da de formação inicial e continuada que se deve pensar a prática interdisciplinar na escola. Um trabalho que envolve o repensar do currículo escolar, atentando para o fato de que “conhecimentos sempre se processam nas/através/ com redes e por tantas outras das quais esses sujeitos, porventura, possam participar.

Diante de tudo que já foi exposto e desenvolvido no decorrer desse trabalho, como se não fosse suficiente as grandes desigualdades sociais, atualmente o Brasil vem perdendo cada vez mais sua autonomia educacional em especial na educação pública. Uma grande recessão com relação às perdas educacionais vem mobilizando considerável parcela da sociedade para essas tomadas de decisões antidemocráticas tidas por unanimidade pelos representantes públicos. O período em que estamos vivenciando é de total alerta por suas intenções de uma autonomia e liberdade econômica dos pais, onde se extrai de políticas públicas para se manter a estrutura capitalista. Por fim, é necessário reafirmar que uma sociedade com sujeitos iguais e livres só existe se houver vínculos de pertinência que os liguem a todos os aspectos da vida social, como a língua, a memória, as tradições culturais, a educação, saúde, política, economia, etc. Que mantenhamos nossa perseverança de educadores viva (OLIVEIRA 2016).

Conclusão

A formação docente é fundamental no processo de entendimento dos aspectos curriculares, transdisciplinares e social. Além disso, é pertinente afirmar que o estudo da pobreza no campo educacional, especialmente no sentido transdisciplinar, exige um maior aprofundamento contínuo da pesquisa científica, formação continuada e principalmente formação política, sabendo principalmente e tendo em vista as transformações sociais e verdadeiras negações de direitos diárias não se restringe a nós docentes, mas principalmente os nossos alunos pobres.

Por fim, parafraseando Oliveira (2016), reafirmamos a seriedade que devemos ter enquanto educadores, permitindo-nos sensibilizar-se em entender quem são esses sujeitos pobres e o porquê

de estarem em situação de vulnerabilidade e as implicações legais que lhes concernem estando eles em estado de negligência social e, primordialmente, a nossa força libertadora de consciências.

Referências

- BOURDIEU, P. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Recensão de: Ana Paula Rosendo. Universidade da Beira Interior Covilhã, 2009.
- CRUSOÉ, N. M. C. **Práticas pedagógicas interdisciplinar na escola fundamental**: sentidos atribuídos pelas professoras. Curitiba: Editora CRV, 2014.
- FERRAÇO, C. E. **Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as diversas maneiras de sentir e inventar o cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P.; Nogueira, Adriano. **Que fazer**: Teoria e prática em educação popular. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. Editora Paz e Terra, 1996. (Coleção Saberes)
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Editora Civilização Brasileira S.A. Rio de Janeiro, 1967.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: Métodos e Epistemologias. Campinas, 2006.
- GAYATTO, M. L. C. Abertura do seminário. *In*. ORTH, L. M. E. (Tradutora). **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989. p. 11- 13.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais. Morfologia e história**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo SP: Cortez, 1987.
- HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo, SP: Thomson, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 8 ed. São Paulo: Loyola, 1989.
- MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1979a.
- MENDES, I. A. **Práticas matemáticas em atividades didáticas para os anos iniciais**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.
- OLIVEIRA, A. F. **Pobreza**: como esse fenômeno influencia no processo educativo escolar. 2016. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.
- SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- WEIL, Pierre. **Rumo à nova transdisciplinaridade: Sistemas abertos de conhecimento**. 4 ed. São Paulo, SP: Summus, 1993.
- Recebido em: 20/12/2019
Avaliado em: 15/02/2020
Aprovado em: 20/04/2020

CONCEPÇÕES ALTERNATIVAS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE NUTRIENTES E HÁBITOS ALIMENTARES

Marcos Paulo Silva de Souza¹⁰

Caroline Katarina Ferreira Santana da Silva¹¹

Rayane Stephane Rocha de Sena Silva¹²

Érica Freitas Sobrinho¹³

Giuliana Paiva V. de Andrade Souza¹⁴

Resumo

O presente artigo aborda uma pesquisa quali-quantitativa realizada com alunos do 1º ano do Ensino Médio, em período integral, de uma escola pública de Natal/RN. A pesquisa, realizada através de questionário, visa conhecer os hábitos alimentares desses jovens e se os mesmos influenciam em seu rendimento escolar, assim como conhecer suas concepções alternativas sobre a temática, percepções do que é uma alimentação saudável e compreensão da influência da escolha dos alimentos no funcionamento do organismo e na aprendizagem. Os resultados obtidos revelaram que boa parte dos estudantes não apresentam uma alimentação adequada, sejam pelo número de refeições realizadas por dia, horário dessas refeições, quantidade e variedade de nutrientes ingeridos. Paralelamente a isso, também foram relatados casos de mal-estar na escola por alguns participantes da pesquisa. De modo mais abrangente, pôde-se perceber que eles têm um senso comum de o que é alimentação saudável, com conhecimento limitado e fortes concepções alternativas, principalmente relacionadas aos carboidratos e lipídios. Assim, pode-se concluir que a falta de conhecimentos científicos relativos aos processos fisiológicos cotidianos dá espaço às vigentes concepções alternativas e a sua intervenção na alimentação dos jovens. Dessa forma, surge a necessidade do desenvolvimento de ações interativas e contextualizadas que busquem trabalhar a questão da alimentação atrelada a saúde, com potencial para promover a mudança nos hábitos alimentares e, conseqüentemente, melhora no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Nutrição. Bioquímica. Rendimento escolar. Concepções alternativas.

Abstract

This article addresses a qualitative and quantitative research carried out with students from the 1st year of high school, full time, from a public school in Natal / RN. The research, carried out through a questionnaire, aims to know the eating habits of these young people and if they influence their school performance, as well as to know their alternative conceptions on the theme, perceptions of what healthy eating is and understanding the influence of food choice in the functioning of the organism and in learning. The results obtained revealed that a good part of the students do not have an adequate diet, either due to the number of meals taken per day, time of these meals, quantity and variety of nutrients ingested. In parallel to this, cases of malaise at school were also reported by some research participants. More broadly, it could be seen that they have a common sense of what healthy eating is, with limited knowledge and strong alternative conceptions, mainly related to carbohydrates and lipids. Thus, it can be concluded that the lack of scientific knowledge related to everyday physiological processes gives rise to the current alternative conceptions and their intervention in the nutrition of young people. Thus, there is a need to develop interactive and contextualized actions that seek to work on the issue of health-related food, with the potential to promote change in eating habits and, consequently, improve the teaching-learning process.

Keywords: Nutrition, Biochemistry. School performance. Alternative conceptions.

¹⁰ Graduando do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, marcospaulosxx@gmail.com;

¹¹ Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, carolinekfsantana@gmail.com;

¹² Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, raysena2012@hotmail.com;

¹³ Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, eryca_drika@hotmail.com;

¹⁴ Professora orientadora: Doutora, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, giulipaiva@gmail.com.

Introdução

A alimentação é fator imprescindível à sobrevivência dos seres humanos, fundamentalmente para crianças e adolescentes, os quais estão em fase de crescimento e de desenvolvimento, precisando, pois, do provimento de nutrimentos que possibilitem prover suas precisões nutricionais e propiciar o pleno desenvolvimento de habilidades múltiplas (FROTA *et al.*, 2009).

A carência e/ou excesso de tais nutrientes podem estar associados à desnutrição, obesidade, doenças crônicas não transmissíveis (PINHEIRO; CARVALHO, 2010), hipoatividade, baixo desempenho intelectual, fraqueza e desânimo (FROTA *et al.*, 2009). Assim como seu fornecimento, as quantidades são igualmente importantes, uma vez que cada indivíduo tem suas particularidades, as quais podem estar relacionadas ao sexo, condição, faixa etária, rotina diária e porte físico. Assim, para melhor compreensão da repercussão da alimentação na saúde do indivíduo, se faz necessário entender como funciona o metabolismo do corpo humano, que pode ser feito utilizando conhecimentos em bioquímica.

Uma outra questão a ser reforçada quando abordamos o tema alimentação é a complexidade do conteúdo de bioquímica relacionado. A bioquímica apresenta conceitos de difícil compreensão, seja por abordar conhecimentos complexos de química integrados a biologia molecular, por seu espaço reduzido tanto em currículos do ensino básico quanto nos de nível superior em licenciaturas das áreas das ciências (FRANCISCO JUNIOR, 2007), ou mesmo pela junção desses fatores. Desse modo, o ensino de bioquímica acaba se tornando um tanto “corrido”, podendo resultar no “simplismo” de seus conceitos e surgimento de concepções alternativas (FIGUEIRA; ROCHA, 2016), como “carboidratos fazem mal para saúde”, “não se deve comer lipídios”, “só as frutas são saudáveis”, gerando uma falsa ideia do que é alimentação saudável.

Tais concepções podem se tornar um obstáculo para construção de novos conhecimentos, tendo em vista que uma vez internalizadas são de difícil reversão (RIGHI *et al.*, 2012). Aliado a isso, as propagandas midiáticas têm parcela significativa no incentivo ao consumo de alimentos ultra processados, por vezes, se utilizando de apelos relacionados a poder econômico social, boa aparência física e sabor dos produtos (SANTOS; BATALHA, 2010).

Do mesmo modo, a alimentação pode ser considerada como um tema essencial a ser debatido e refletido no ambiente escolar a partir da perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002), já que o consumo de alimentos saudáveis não é considerado como um hábito corriqueiro ao considerar o público jovens. Outrossim, a sociedade moderna tem passado por um processo de transição nutricional, momento em que existe uma diminuição da subnutrição e aumento da prevalência de sobrepeso e da obesidade (LANG; NASCIMENTO; TADDEI, 2009).

A situação supracitada é considerada como decorrência de hábitos alimentares não saudáveis obtida através de dietas industrializadas, com grande quantidade de gordura, açúcar e sódio, sendo, portanto, considerada como alimentação pobre em nutrientes. Para jovens e adolescentes, por exemplo, a demanda de nutrientes é elevada e, neste sentido, uma dieta não balanceada tem a possibilidade de acarretar atraso no desenvolvimento e dano no processo de aprendizagem (PRIORE, 2010). Dito de outra forma, essa ingestão imprópria pode ocasionar baixo desempenho educacional por meio da deficiência de nutrientes fundamentais para a construção das redes neurais (PÓVOA; AYER; CALLEGARO, 2005).

Nesta perspectiva, essa problemática é consequência do desconhecimento sobre os princípios científicos relacionados à temática em questão. Assim, pode-se afirmar que muitos desses conceitos são contemplados na disciplina de ciências/biologia. Todavia, a maneira como esses conteúdos são transmitidos no ambiente escolar não gera atitudes efetivas e, por conseguinte, não desenvolve hábitos saudáveis, fundamentais para o seu desenvolvimento cognitivo, físico e para

uma postura cidadã. Além do mais, a maneira de exposição das informações através dos livros não beneficia à aprendizagem significativa tendo em vista que, habitualmente, contempla representações bidimensionais e estáticas (ZANCUL; DAL FABRO, 2008; ANDRADE *et al.*, 2018).

Nesse contexto, cabe destacar que o presente trabalho é parte integrante das ações realizadas pelo Projeto de Extensão “Bioquímica: fonte de conhecimento para melhorar hábitos alimentares e rendimento escolar” do Departamento de Bioquímica do Centro de Biociências da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), visa obter informações acerca dos hábitos alimentares e conhecimentos em bioquímica aplicados a alimentação de alunos do Ensino Médio que estudam em escolas públicas e foi realizado através de pesquisa quali quantitativa (BONDIOLI, VIANNA; SALGADO, 2010), com a aplicação de questionário.

O Projeto supracitado tem por objetivo promover a reflexão sobre a influência da alimentação para a saúde, assim como incentivar a adoção de hábitos de alimentação mais saudáveis e, conseqüentemente, melhora no desempenho cognitivo através da realização de oficinas sobre os macro e micro nutrientes (Carboidratos, Lipídios, Proteínas, Vitaminas e Minerais).

Metodologia

Os dados foram obtidos pela realização de pesquisa quali quantitativa (BONDIOLI; VIANNA; SALGADO, 2010), com utilização de questionários, que foram aplicados em turmas 1º ano regulares e de nível técnico profissionalizante em período integral do Ensino Médio na Escola Estadual Walfredo Gurgel, localizado no bairro de Candelária em Natal/RN.

O questionário tem 25 questões, as quais apresentam-se de caráter pessoal, como horário da sua primeira e última refeição, o que o motiva a se alimentar (prazer ou necessidade), e suas concepções sobre para que serve cada macronutriente e micronutriente que estão sendo consumidos. Esses aspectos também foram avaliados com uma abordagem nutricional agregando a importância dos nutrientes para o processo de aprendizagem.

Resultados e discussão

As informações geradas pelas respostas do questionário abrangem características do cotidiano dos alunos até sua opinião sobre os alimentos. Uma das perguntas iniciais foi sobre o ato de ir a escola sem se alimentar, apenas 23% dos estudantes o fazem sempre, e 52% eventualmente. Esta situação não é incomum neste país, porém, tem reflexo no desempenho dos estudantes nas primeiras aulas.

Além disso, embora a escola forneça alimento em três momentos, 9h00, 12h00 e 15h00, devido ao período de aulas ser integral, 21% dos estudantes afirmaram que comem apenas 2 refeições por dia, sendo assim, por vontade própria acabam não se alimentando, e desses 21%, metade só se alimentam após as 10h00, assim, os dados mostram que vários estudantes passam todo o horário da manhã sem se alimentar, não por limitações da escola ou não disponibilidade de alimento, e sim por opção, ou por não conhecer a necessidade dos alimentos para a saúde e desempenho escolar.

Outra questão buscou saber se os estudantes já passaram mal por não se alimentar, cerca de 33% dos estudantes já passaram mal, os demais nunca o sentiram, esse dado porém não está relacionado com o número de refeições diárias, pois alguns dos estudantes fazem até 6 refeições por dia, mas ainda assim se sentiram mal. Dessa forma, esse dado deve levar em conta a fisiologia dos alunos e valor nutricional das refeições consumidas. Nesse contexto, pode haver uma objeção quanto ao rendimento escolar dos estudantes que se alimentam pouco quanto a obtenção de energia para ser utilizada durante o processo de aprendizagem. Dos 36% que afirmam ter um desempenho escolar bom, apenas 6% se alimentam 2 vezes ao dia, e apenas 3% tem a primeira refeição depois das 10h00, isso reflete a necessidade da alimentação para as atividades na escola,

mesmo assim boa parte dos alunos considera a alimentação como algo necessário apenas para os manter vivos, colocando prioridades sobre a alimentação e passando boa parte do período letivo diário sem alimentação adequada, diminuindo sua concentração nas aulas de maneira considerável.

A próxima questão tratou de uma auto avaliação nutricional, a qual mostrou que 24% dos estudantes consideraram sua alimentação ruim ou muito ruim, a metade desses estudantes se alimentam apenas duas vezes ao dia, a outra metade considera a alimentação como ruim independente do número de vezes em que se alimenta ao dia, isso mostra que eles têm certa noção do que é uma boa alimentação independente da quantidade, o que nos leva a outras perguntas.

Perguntamos aos estudantes por qual motivo eles se alimentavam, se era por prazer ou necessidade, 39% afirmaram um equilíbrio entre os dois, 6% afirmaram ser mais por prazer do que necessidade, 8% afirmaram ser mais por necessidade do que prazer, 14% apenas se alimentavam por necessidade e 33% apenas por prazer. Essas respostas nos levaram ao seguinte questionamento: vocês consomem alimentos de quiosques, gordurosos, salgados e potencialmente deliciosos? 62% dos estudantes responderam sim, os demais não, por justificativas de: 12% estão preocupados com sua saúde, 5% com a procedência, 6% comprariam se tivessem dinheiro para a compra dos salgados, os outros 12% relatam terem problemas de saúde, como intolerância, e por isso não compram, ou compram raramente.

Sendo assim, a maior parte dos alunos consome estes alimentos, porém, o número de alunos poderia ser maior, os alunos que relataram que não compram por motivos monetários ou problemas de saúde responderam que comeriam se não houvessem essas restrições, sendo assim a quantidade de alunos que se alimentariam desses alimentos subiria para 80%.

Quando os estudantes foram questionados sobre se uma alimentação saudável fornece? 5% não souberam responder, 15% disseram que controla a imunidade, e 80% disseram que uma boa qualidade de vida em geral é dependente de uma boa alimentação.

Além disso, 77% dos estudantes disseram que precisam comer mais alimentos saudáveis, 18% não acham que precisam aumentar sua ingestão de alimentos saudáveis, ainda assim, quando perguntados, apenas 23% dos alunos, não tendo um ponto de relação com os 18% acima, citaram todos os requisitos de uma alimentação saudável, tendo por definição o alimento que supre as necessidades nutricionais de seu corpo, tendo em vista os macronutrientes.

Outra pergunta abordou se a alimentação influencia o processo de aprendizagem, 95% respondeu que sim, os outros 5% não souberam responder, mas ninguém discordou. Ainda assim, quando perguntados quais nutrientes fornecem energia ao corpo, 3% apenas acertaram, respondendo com conhecimento científico, sendo considerada a resposta de carboidratos, proteínas e lipídios, 57% dos estudantes acertaram parcialmente, mencionando o açúcar por exemplo, e os outros 40% citaram alimentos ou nutrientes não relacionados.

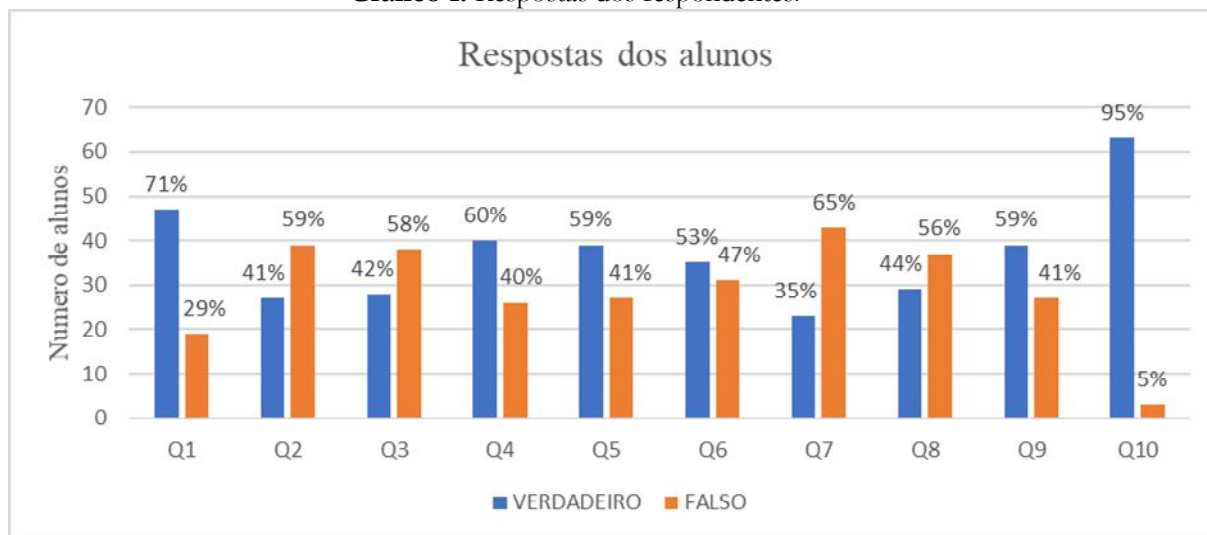
Quando perguntados sobre as vitaminas, nenhum soube responder por definição, mas 73% dos estudantes citaram que era necessário para o funcionamento do corpo e prevenir doenças, sendo considerada resposta parcialmente correta, os outros 27% não souberam responder, mencionando até mesmo que fornecem energia ao corpo.

Em uma das últimas questões perguntadas aos alunos, procuramos reconhecer suas concepções alternativas quanto a alimentação, as perguntas estão a seguir, seguidas pelo gráfico de respostas.

- Q1. Nós precisamos retirar o carboidrato da nossa dieta pois ele é prejudicial à saúde.
- Q2. O açúcar está presente nos doces e no arroz temos os carboidratos.
- Q3. Legumes e hortaliças são ótimos alimentos pois não apresentam carboidratos e não engordam.

- Q4. Fibras não são carboidratos e por isso não são degradadas pelo organismo.
Q5. Proteínas servem apenas para ganhar massa muscular.
Q6. O colesterol é muito ruim para a saúde, precisamos evitar alimentos que tenham colesterol na sua composição.
Q7. Quanto mais açúcar tem no alimento maior é o seu índice glicêmico.
Q8. Arroz branco tem carboidrato e arroz integral não tem carboidrato, por isso comer o integral é mais saudável.
Q9. Você pode se alimentar muito e ter problemas de sonolência e baixa concentração.
Q10. A falta de nutrientes pode influenciar no seu rendimento escolar.

Gráfico 1. Respostas dos respondentes.



Fonte: Os autores, 2019.

Como se pode ver, muitos dos alunos também partilham das concepções alternativas mais comuns relacionadas à consideração do importante papel de fornecimento de energia essencial para a fisiologia dos organismos.

Houve, também, desconhecimento sobre o conceito de carboidrato/açúcar, mostrando ser conceitos diferentes presentes em tipos específicos de alimentos. Observamos também concepções alternativas quanto a ausência de carboidratos em legumes e hortaliças, e principalmente, o não reconhecimento das fibras como um tipo de carboidrato. Quanto as proteínas, observamos que quase 60% dos estudantes limitou as funções protéicas ao ganho muscular, desconhecendo as diferentes funções protéicas essenciais para o funcionamento e saúde dos organismos.

Quanto ao colesterol, observamos que mais de 50% desconhecem a importância do colesterol para o funcionamento celular, relacionando-o apenas a concepções evidenciadas nas mídias que o colesterol é ruim para a saúde. Na questão sobre o índice glicêmico, percebemos que os alunos apresentam conhecimento sobre esse índice, resultado de atividade anteriormente trabalhada pelo professor de Biologia. Nas duas últimas perguntas, observamos que eles entendem que não basta se alimentar para evitar problemas de sonolência e baixa concentração, e grande parte dos estudantes entendem que a falta de nutrientes pode influenciar no seu rendimento escolar, entretanto não sabem como isso acontece.

A quantidade de acertos e erro dos alunos está balanceada, com 55% de acertos totais, porém, isso mostra que estes assuntos precisam ser reforçados com os alunos, de maneira que os mesmos tenham consciência de sua alimentação, e que possam aplicar o seu conhecimento científico adquirido em seu dia a dia, ao invés de simplesmente manter esse conhecimento na superficialidade, sem gerar atitudes de mudança de postura de seus hábitos alimentares.

Com essa pesquisa, pode-se notar que os estudantes possuem certa noção sobre o que é uma boa alimentação, porém, existem muitas concepções alternativas, alguns consideram que uma alimentação saudável é restrita a apenas vegetais ou frutas. Situações como essas podem ser vistas em muitos lugares do país, por estudantes, jovens ou não e a população em geral, havendo a necessidade de um reforço na orientação nutricional e ações que abordem conteúdos científicos aplicados a alimentação, nutrientes e sua atuação no organismo, e como transformar esse conhecimento em atitudes saudáveis para ajudar em suas vidas cotidianas e rendimento escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do estudo, evidenciou-se a carência de conhecimento científico aplicado à vida cotidiana dos estudantes do ensino médio quanto a importância da alimentação saudável e equilibrada para a saúde e o processo de aprendizagem, além de ampliar a visão para as concepções alternativas formadas pelos estudantes acerca do tema alimentação.

Desse modo, percebe-se a importância de se executar mais trabalhos que analisem a alimentação dos alunos, sobretudo, devido a cultura altamente dissociada acerca da alimentação saudável, na qual tem-se que carboidratos e lipídios, principalmente, são vilões à saúde. Faz-se necessária a utilização de metodologias que auxiliem a transpor tais concepções alternativas e agregar maior significado para o indivíduo em questão. Desse modo, utilizar um questionário prévio para analisar o público alvo a fim de construir oficinas, palestras e/ou aula de caráter mais significativo auxilia a ultrapassar tais equívocos. Se utilizar de ferramentas práticas, lúdicas e ativas pode potencializar o processo de ensino aprendizagem no ensino de ciências, pois facilita a aquisição de novos conhecimentos enquanto o estudante se apropria do mesmo (BONDIOLI *et al.*, 2019).

Por fim, é perspicaz destacar que o acesso ao atendimento nutricional para estudantes também torna-se importante para auxiliar o processo de mudança nutricional quanto a idade e necessidade de tempo que passará na escola, pois o professor não possui conhecimento para substituir o profissional nutricionista, o qual reforçaria o processo de mudança de hábitos alimentares.

Referências

- ANDRADE, Tiago Yamazaki Izumida; ZANON, Dulcimeire Aparecida Volante; SANTOS, Adriele Ribeiro dos; CECILIO, Natalia Geraldo; ALBA, Meroly Stella Solim; REIS, Lucas Antônio Domingos dos. Alimentação saudável em foco: oficina temática como estratégia para promover a aprendizagem significativa no ensino de ciências. **Ciências & Cognição**. v. 23, n.1, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- BONDIOLI, Ana Cristina Cristina Vigliar; VIANNA, Simone Cristina Gonçalves; SALGADO, Maria Helena Veloso. Metodologias ativas de Aprendizagem no Ensino de Ciências: práticas pedagógicas e autonomia discente. **Caleidoscópio**, v. 2, n. 10, p. 23-26, 2019.
- FIGUEIRA, Angela Carine Moura; ROCHA, João Batista Teixeira.. Concepções sobre proteínas, açúcares e gorduras: uma investigação com estudantes de ensino básico e superior. **Revista Ciências e Ideias**, v. 7, n. 1, 2016
- FRANCISCO JUNIOR, Wilmo. Bioquímica no Ensino Médio!? (De)limitações a partir da análise de alguns livros didáticos de química. **Ciências & Ensino**, v. 1, n. 2, 2007.
- FROTA, Mirna Albuquerque; PÁSCOA, Emanuela Galvão; BEZERRA, Maria Dasdores Monteiro; MARTINS, Mariana Cavalcante; GURGEL, Adryana Aguiar. Má alimentação: fator que influencia na aprendizagem de crianças de uma escola pública. **Revista de APS**, v. 12, n. 3, 2009.
- LANG, Regina Maria Ferreira; NASCIMENTO, Anelise Noronha do; TADDEI, José Augusto de Aguiar Carrazedo. A transição nutricional e a população infanto-juvenil: medidas de proteção contra o marketing de alimentos e bebidas prejudiciais à saúde. **Nutrire (Impresso)**: Revista da Sociedade Brasileira de Alimentação e Nutrição, v. 34, n. 3, p. 217-229, dez. 2009.

PINHEIRO, Anelise Rizzolo de Oliveira; CARVALHO, Maria de Fátima Cruz Correia de. Transformando o problema da fome em questão alimentar e nutricional: uma crônica desigualdade social. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 15, n. 1, p. 121-130, 2010.

PÓVOA, Helion; AYER, Luciana; CALLEGARO, Juarez. **Nutrição Cerebral**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

PRIORE, Silvia Eloiza. **Nutrição e saúde na adolescência**. Rio de Janeiro: Rubio, 2010, 460 p.

RIGHI, Marcia Medianeira Toniasso; FORGIARINI, Ana Maria Cera; SALDANHA, Taiana Micaela de Quadros; FOLMER, Vanderlei; SOARES, Félix Alexandre Antunes. Concepções de estudantes do ensino fundamental sobre alimentação e digestão. **Revista Ciências & Ideias**, v. 4, n. 1, 2012.

SANTOS, Silvana Lopes dos; BATALHA, Mário Otávio. Propaganda de alimentos na televisão: uma ameaça à saúde do consumidor? **Revista de Administração**, São Paulo, v.45, n.4, p.373-382, out./nov./dez. 2010.

ZANCUL, Mariana de Senzi; DAL FABRO, Amaury Lelis. Escolhas alimentares e estado nutricional de adolescentes em escolas de ensino fundamental. **Alimentos e Nutrição Araraquara**, v. 18, n. 3, p. 253-259, 2008.

Recebido em: 20/12/2019

Avaliado em: 15/02/2020

Aprovado em: 20/04/2020

EDUCAÇÃO E LITERATURA: CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA E ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS

Elizabeth Malheiro da Costa¹⁵

Mayara Ferreira de Farias¹⁶

Úrsula Andréa de Araújo Silva¹⁷

Rochele Kalini de Melo Ribeiro¹⁸

Resumo

O referido artigo trata-se do relato de práticas pedagógicas utilizando a obra literária infantil da escritora italiana Eva Furnari, intitulada *Felpe Filva*, em uma turma multisseriada do 1º ao 3º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental 1. O público alvo foi um grupo de 24 alunos de ambos os sexos com idades que variam entre 6 e 9 anos em uma escola municipal localizada na zona rural na cidade de São Paulo do Potengi/RN. O desenvolvimento das atividades propostas ocorreu no ano letivo de 2018 e abordou a importância da leitura e escrita no processo de alfabetização e a relevância do projeto de leitura “Nossa escola lê”, implantado na escola. Os objetivos foram trabalhar alguns gêneros discursivos, promover os avanços da leitura e escrita nos níveis de aprendizagem dos educandos e realizar atividades através da interdisciplinaridade fazendo uso do livro *Felpe Filva*, da autora Eva Furnari. Desse modo, buscamos explorar as potencialidades que o livro apresenta e relatar experiências de uma prática pedagógica voltada para uma relação interpessoal significativa, visando a aprendizagem e as relações que a criança tem dentro e fora da escola. A metodologia utilizada quanto à abordagem de investigação deste artigo foi a qualitativa, aplicando o método dedutivo. Utilizou-se como fonte primária de coleta de dados para o referencial teórico autores como: Cosson (2018), Furnari (2006), Kleiman (2010), Soares (2000), dentre outros. Tratando de um público com níveis e séries diferenciados, os resultados revelaram evolução no processo de aquisição da leitura e escrita e, principalmente, o desenvolver de estratégias que possibilitaram o processo de letramento nas séries iniciais.

Palavras-chave: Leitura, Escrita, Letramento, Literatura Infantil.

Abstract

This paper is regarding to the report of pedagogical practices using children's literature book titled *Felpe Filva*, by the Italian writer Eva Furnari, in a classroom with students from the 1st to 3rd grade of Elementary School. The target audience of this research is a group of 24 students with ages between 6 and 9 years in a municipal school from the country side of São Paulo do Potengi/RN. The development of proposed activities occurred in 2018 school year, approaching the importance of reading and writing in literacy process and the relevance of the project of reading implanted in

¹⁵ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), professora da rede pública municipal no Rio Grande do Norte. E-mail: bethmap@gmail.com.

¹⁶ Doutoranda em Turismo - PPGTUR/UFRN. Graduada em Letras Espanhol - IFRN. Mestre em Turismo - PPGTUR/UFRN. Bacharel em Turismo - UFRN. Licenciada em Filosofia - ISEP. Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Africana -UFRN. Especialista em Gestão Pública Municipal - UFPB. Especialista em Política de Promoção da Igualdade Racial (UNIAFRO) - UFERSA. Técnico em Guia de Turismo Regional - IFRN. Técnico em Segurança do Trabalho - IFPB. Técnico em Informática - IFRN. Atualmente, é avaliadora voluntária em oito periódicos com Qualis Capes. É Pesquisadora Voluntária no Grupo de pesquisa em Marcas e Marketing (UFRN). CV: <http://lattes.cnpq.br/9575612347701759>. E-mail: mayaraferreiradefarias@gmail.com.

¹⁷ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Mestra em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduada em História – Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Potiguar (UnP). E-mail: ursulaaraujos@gmail.com.

¹⁸ Professora de Língua Portuguesa e Literatura. Professora de Metodologia do Trabalho Científico. Membro da base de pesquisa Formação da Literatura brasileira e Pós- modernidade. Professora formadora do curso de Especialização em ensino de Língua Portuguesa e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar no Campus EaD do IFRN. E-mail: rochelekalinimelo@gmail.com.

the school: "Our school reads". The objectives were to work with some discursive genres, promote the students' reading and writing progress, to do activities promoting interdisciplinary through the book *Felpo Filva*, by Eva Furnari. Thereby, we aim to explore the potentialities of the book, as well as report experiences of a pedagogical practice turned into a significant interpersonal relationship aiming the learning and the relations that children have inside and outside the school. About the investigation approach of this paper, the methodology chosen was the qualitative method and deductive reasoning. As the primary source of data collected to the theoretical base, we chose authors like Cosson (2018), Furnari (2006), Kleiman (2010), Soares (2000), among others. In the case of an audience with different levels and grades, the results reveals progress in the reading and writing acquisition process and, mainly, development of strategies that allows the literacy process in the first years of Elementary School.

Keywords: Reading, Writing, Literacy, Children's Literature.

Introdução

Esta pesquisa apresenta relatos da prática pedagógica na Escola Municipal Maria Luiza de Araújo, localizada na zona rural da cidade de São Paulo do Potengi-RN, em uma sala de aula multisseriada com alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental 1.

Durante a prática docente, percebemos a necessidade de buscar alternativas educacionais para ir ao encontro dos educandos, pois os mesmos apresentavam dificuldades para se apropriarem do sistema de leitura e escrita e sempre que solicitados para exercer participação das atividades propostas eles ficavam desmotivados.

Para resolver essa problemática, surgiu uma alternativa viável que foi o uso de alguma obra de Literatura Infantil que despertasse o prazer pela leitura e escrita. Através de pesquisas na internet encontramos o livro digital *Felpo Filva* (2006), da autora Eva Furnari, que oportunizou desenvolver em sala de aula temas e atividades que interligassem saberes e conteúdos, contribuindo para que a criança gradativamente se aproprie do universo da leitura e escrita.

Dentre os objetivos a serem atingidos estavam: despertar o prazer pela leitura nos alunos, estimulá-los para o início da aquisição da escrita, alcançar aqueles que estavam fora da faixa etária para a série e explorar alguns gêneros discursivos existentes na literatura da autora Eva Furnari.

As mais variadas propostas de leitura e escrita alternaram-se no espaço de sala de aula. Os gêneros discursivos estavam presentes diariamente levando o aluno a se apropriar de diversos conteúdos. A interdisciplinaridade, os desafios constantes de registrar, a importância da relação interpessoal, a motivação de avançar no processo de aprendizagem e concluir as atividades propostas também se faziam presentes.

Caracterização da escola

A instituição de ensino onde ocorreu a prática pedagógica é nomeada Escola Municipal Maria Luiza de Araújo, localizada na comunidade Cabaço, a sete quilômetros do município de São Paulo do Potengi-RN. A origem desse nome é uma homenagem a uma moradora e filha natural da comunidade que foi a primeira proprietária das terras onde a escola foi construída.

A escola recebe recursos financeiros de três programas, são eles: 1) Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica.

Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos segundo o censo escolar do ano anterior ao do repasse; 2) Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE), que auxilia a escola pública pois se trata de planejamento estratégico em que a escola investe em sua qualificação para oferecer mais qualidade de ensino ao estudante, aumentando a aprendizagem escolar.

O PDE auxilia as equipes a trabalhar com os mesmos objetivos e em busca de resultados comuns, reconhecendo que os ambientes sociais estão em constante mudança, e; 3) Programa Saúde nas Escolas (PSE), que é uma estratégia de integração da saúde e educação para o desenvolvimento da cidadania e da qualificação das políticas públicas brasileiras.

A escola é de dependência administrativa municipal e foi fundada no dia 10/02/1988, na gestão do Sr. Prefeito Geraldo Macêdo Costa. Sua criação foi regulamentada no mês de setembro com o nº 005/99 e código do MEC nº 24048902 com o nome de Escola Municipal Maria Luíza de Araújo. A unidade de ensino oferece a Educação Infantil com os níveis III, IV e V, e o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano em salas multisseriadas totalizando 71 alunos, sendo 25 da Educação Infantil e 46 do Ensino Fundamental 1.

A escola funciona nos turnos matutino e vespertino e sua dependência administrativa é composta por: um diretor administrativo, um coordenador pedagógico, três professoras, dois auxiliares de serviços gerais, uma merendeira, um técnico de laboratório, um assistente de alfabetização e um auxiliar de classe, totalizando 11 colaboradores da instituição de ensino.

Sua estrutura física é composta por duas salas de aula, uma cozinha com despensa, dois banheiros, um laboratório de informática, uma área livre e uma cisterna. Na comunidade na qual está localizada a escola existe uma quadra de esporte, local onde as crianças têm acesso ao esporte, proporcionando interação entre escola e comunidade.

Figura 1. Escola Municipal Maria Luíza de Araújo.



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Na prática pedagógica em sala existe várias séries com diversos níveis de aprendizagens e saberes, porém, há o comprometimento por parte dos educadores de proporcionar uma aprendizagem significativa.

O livro *Felpe Filva*: proposta de trabalho

O livro *Felpe Filva*, da escritora Eva Furnari, é direcionado ao público infantil. As informações pertinentes relacionadas à autora foram adquiridas mediante pesquisas da internet. A referida autora nasceu na cidade de Roma, na Itália, em 1948, veio para o Brasil aos dois anos de idade e reside em São Paulo até hoje.

Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu diversos prêmios, dentre eles o Prêmio Jabuti de Melhor Ilustração pela Câmara Brasileira do Livro (CBL) pelos livros *Truks* (1991), *A Bruxa Zelda e os 80 Docinhos* (1996), *Anjinbo* (1998), *Circo da Lua* (2004), *Cacoete* (2006) e *Felpe Filva* (2007), este último pelo texto e ilustração. Foi premiada por dez vezes pela Fundação do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e recebeu Prêmio APCA pelo conjunto da obra. Foi vencedora do concurso promovido em 2000 pela Rede Globo de Televisão para a caracterização das personagens do *Sítio do Pica Pau Amarelo*.

Em 2010, ano em que comemorou 30 anos de carreira literária, Eva Furnari fez uma parceria com a Editora Moderna para reeditar toda a sua obra, que conta hoje com mais de 60 livros. Desde então, seus livros estão reunidos na “Biblioteca Eva Furnari”. A obra foi dividida em selos ou coleções, entre elas: “Série Miolo-Mole”, “Série Pimpolho”, “Série do Averso” e “Série Problemas”. No final de 2014, o livro *Felpe Filva* (2006) já havia vendido mais de 250 mil cópias no Brasil, e em 2015 foi publicado também na Inglaterra, traduzido como “Fuzz McFlops”. Nesse mesmo ano, o livro foi adaptado para o teatro.

Nesse livro, além de retornar ao tema do respeito pelas diferenças (Felpe tem uma orelha mais curta que a outra), a autora novamente joga com os limites do gênero. Nessa obra há diferentes tipos de texto: autobiografia, carta, manual, receitas, provérbios e fábulas - outro traço característico das obras da autora (ITAÚ CULTURAL, 2018, não paginado).

O enredo do livro apresenta um coelho chamado Felpe Filva, poeta, escritor e solitário que vive isolado na sua toca. O desdobramento começa quando o coelho protagonista da história passa a receber cartas da coelha Charlô. Após receber a primeira carta dentre tantas escritas, Charlô estabelece com Felpe um diálogo pautado na interpretação de seus escritos, fazendo sempre uma analogia do que ele escreve com a sua realidade pessoal.

A autora, gradativamente, insere no texto diversos gêneros discursivos como: poema, lista, receita, fábulas, bula, entre outros. No decorrer do ano letivo, a prática pedagógica realizada, a partir do livro, oportunizou diversos momentos de leitura direcionados para criação de listas, escrita de autobiografia, bilhetes, recontagem de contos de fadas e sua listagem.

Essa proposta surgiu para atender as necessidades de aprendizagem dos educandos. A literatura infantil foi um recurso que proporcionou através dos dois personagens do livro transmitir conhecimentos na vida escolar e pessoal dos educandos, refletindo no seu comportamento dentro e fora dos muros da escola.

O livro foi abordado como eixo para inserir as atividades e os conteúdos. No que se refere aos gêneros discursivos existentes no livro, foram propostas algumas atividades, como: o uso do alfabeto móvel para registro de pequenas palavras e a formação de grupos com níveis e séries distintos. Para isso, os alunos recorreram à leitura do livro virtual e às informações disponíveis para desenvolver a escrita, processo que oportunizou o envolvimento da família através dos conceitos

propostos.

Um dos gêneros discursivos trabalhados em sala foi a receita culinária que proporcionou o envolvimento dos alunos no processo da produção do texto. No decorrer da atividade os estudantes buscaram registrar palavras, perceber a estrutura do texto, envolveram-se para saber o preço dos ingredientes e as características do gênero. Essa atividade se tornou significativa porque as crianças participaram de todo o processo até a realização da receita, ocorrendo o envolvimento da família e dos educandos pois alguns deles adquiriram os ingredientes para a receita.

Desenvolvemos também uma atividade referente à confecção de um cartão de natal feito por cada aluno, fazendo uso do gênero discursivo cartão postal existente no livro *Felço Filva*. Estas foram algumas das atividades dentre outras que ocorreram em sala de aula, tornando a atividade prazerosa para as crianças, através do lúdico e a interação entre as relações e os conhecimentos compartilhados para concluir o que estava sendo proposto.

Literatura infantil e sua importância na leitura e escrita

Para abordar a importância da literatura infantil nas séries iniciais é necessário revermos a sua origem. Segundo Pereira (2007, p. 01 *apud* CORREIA; OLIVEIRA; AZEVEDO, 2005),

A literatura infantil surgiu a partir do século XVII, quando da reorganização do ensino e da fundação do sistema educacional burguês. A partir daí, foram criados e preparados livros especialmente para crianças, com intuito pedagógico, utilizados como instrumento de apoio ao ensino, cuja preparação levou em consideração os valores e as crenças da época, com o objetivo de estabelecer padrões comportamentais exigidos pela sociedade burguesa que se estabelecia.

Portanto, os textos literários eram acessíveis apenas à classe burguesa, excluindo-se os menos favorecidos. A literatura infantil tem papel importante na aquisição da leitura e escrita, pois aproxima a criança do universo da leitura, agrega à sua imaginação, à liberdade de expressão e faz sua mente fantasiar através das histórias. Com ela, os objetivos vão além da codificação e decodificação, pois é criado um elo do real com o irreal e isso alcança a criança com toda a intensidade que ela tem em si, com uma mente livre que necessita apenas ser estimulada, fazendo parte deste processo o educador e a família. Hernandes (*apud* OLIVEIRA, 1996, p. 23) ressalta a Literatura Infantil sendo:

Um conjunto de obras nas quais a linguagem seja o essencial e não um instrumento para levar à criança algo diferente do que exige seu mundo interior; um mundo no qual a imaginação é magia que faz de cada realidade uma imagem e de cada imagem uma realidade e na qual a criança constitui-se o rei da natureza e, impulsionado por seu animismo, de um pau faz um cavalo ou outra criança a quem contar suas histórias.

Sabemos que a criança precisa ser estimulada a ter prazer na leitura, porém, existe uma pressão sobre a criança nas séries iniciais para ela decodificar, desenvolver seu processo de aprendizagem. Assim, a escola e a família inibem na criança o desejo de recorrer ao livro por prazer, ou seja, quando ela desperta para esta busca, consequentemente ela se apropria do ato de ler e escrever. Nesse sentido,

A literatura infantil é antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e real, os ideais, e sua possível/impossível realização (COELHO, 1986, p. 27).

A literatura infantil tem uma função social que está além da aquisição da leitura e escrita: ela ajuda a despertar a criatividade nas crianças, bem como produzir um efeito significativo que poderá gradativamente transformá-la em uma leitora assídua.

Sabemos que a linguagem dos textos literários infantis se difere daquela direcionada ao adulto, porém, em relação à consistência dos textos, o prazer e o significado que aquela leitura traz é a mesma, não difere, são alcançados entre si. Segundo Cunha (1997, p. 10), “a obra literária para crianças é essencialmente a mesma obra de arte para o adulto. Difere desta apenas na complexidade de concepção: a obra para crianças mais simples em seus recursos, mas não menos valiosa”.

A literatura infantil proporciona uma prática significativa entre os alunos através dos conteúdos e das práticas de leitura. Portanto, “a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana” (COSSON, 2018, p. 16). Ela traz ainda um encantamento em si, pois proporciona momentos da leitura e tem a função de interação para a criança. Segundo Pereira (2007, p. 2),

A escola é o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegia-se a leitura, pois de maneira mais abrangente, ela estimula o exercício da mente. A percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamização do estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente.

A literatura com toda a sua dimensão se faz existir através da linguagem, interligada a outros elementos importantes que a constituem. Segundo Cosson (2006, p. 20),

O corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício. A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. 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.

A linguagem, o corpo da palavra e a escrita fazem parte da literatura infantil. A relação existente entre a literatura, o educando e educador se faz presente através da linguagem, fala e escrita contribuindo para tornar a leitura acessível ao educando e enriquecendo a sua imaginação e criatividade. Segundo Caldin (2003, p. 6),

A função social da literatura é facilitar ao homem compreender – e, assim, emancipar-se – dos dogmas que a sociedade lhe impõe. Isso é possível pela reflexão crítica e pelo questionamento proporcionados pela leitura. Se a sociedade buscar a formação de um novo homem, terá de se concentrar na infância para atingir esse objetivo.

No decorrer do ano letivo o projeto “Nossa escola lê” levou os alunos a terem acesso a várias literaturas em sala de aula. Ao final de cada bimestre os alunos tinham um momento de culminância através das atividades desenvolvidas em sala relacionadas à leitura. Aqueles que já são alfabetizados compartilhavam com os colegas o livro que mais gostou, tornando significativa a leitura que está sendo exposta para a turma, na oportunidade, também são convidados os familiares dos educandos para desfrutarem desse momento literário. Os alunos que ainda não estão alfabetizados tiveram a oportunidade de levar para casa livros literários a serem lidos por seus familiares, tornando as literaturas acessíveis a alunos e familiares.

Distinguindo alfabetização de letramento

A questão do analfabetismo não é recente. Convivemos com esta problemática há séculos. Segundo Soares (2016, p. 45, grifo do autor):

Convivemos com o fato de existirem pessoas que não sabem ler e escrever, pessoas analfabetas, desde o Brasil Colônia, e ao longo dos séculos temos enfrentado o problema de alfabetizar, de ensinar as pessoas a ler e escrever; portanto: o fenômeno do *estado ou condição de analfabeto* nós o tínhamos (e ainda temos...), e por isso sempre tivemos um nome para ele: *analfabetismo*.

O analfabetismo no Brasil existe desde que nosso país era colônia portuguesa e traz consigo palavras que se agregam: “É no campo semântico dessas palavras que conhecemos bem - analfabetismo, analfabeto, alfabetização, alfabetizar – que surge a palavra letramento” (SOARES, 2016, p. 31).

Quando falamos de alfabetização podemos dizer que ela está relacionada ao ato de ensinar a ler e escrever. Ato repetitivo que por vezes não se tem êxito na prática educativa. Segundo Tfouni (1995, p. 9 *apud* OLIVEIRA; CASTELA, 2013, p. 282),

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidade para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence assim, ao âmbito do individual.

Abordando as considerações da autora, a alfabetização está associada à apropriação do código escrito ou ao domínio da leitura que por décadas ficou dentro deste âmbito ler e escrever.

Antes de chegarmos a uma definição clara do que é letramento, é necessário conceituar “o termo **letramento** com o sentido que hoje lhe damos. Onde fomos buscá-lo? Trata-se sem dúvida, da versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy*” (SOARES, 2016, p. 17, grifo do autor).

Sobre o conceito de letramento, Soares (2016, p.17) afirma que:

Literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

É importante saber que letramento não é um método, Kleiman (2010) esclarece que existe um equívoco quando algumas hipóteses de escrita são defendidas no meio pedagógico como método. Como exemplificação, o autor cita a pesquisadora argentina Emília Ferreiro que queria esclarecer como ocorria o processo cognitivo de aprendizagem da criança, bem como encontrar o melhor modo de ensinar leitura e escrita e, posteriormente, teve seus estudos confundidos com um “método”. Levando para o campo do letramento atualmente acontece a mesma coisa, pois vários pesquisadores não são especialistas na área da educação, mas tentam explicar sobre a função social da leitura e escrita e como elas são apropriadas, porém.

Sabemos que “o letramento não é alfabetização, mas a inclui! Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados” (KLEIMAN, 2010, p. 11). O letramento está além de ler e escrever, portanto, ele “envolve participar das práticas sociais em que se usa a escrita, na escola ele pode envolver as atividades de receber e enviar cartas, copiar informações pertinentes para uma tarefa, comentar notícias, recomendar e criticar livros” (KLEIMAN, 2010, p. 10), ou seja, práticas cotidianas que envolvem a leitura e escrita, como ler um bilhete, encontrar um nome de

estabelecimento, identificar seu nome em diversas situações como em uma lista, na tela de aparelho tecnológico, dentre outras situações.

Atualmente, é fundamental o cidadão estar letrado, fazer uso da leitura e escrita inserindo-se em seu contexto social. Uma realidade atual, no entanto, é o indivíduo estar alfabetizado, porém, excluído socialmente do ambiente no qual se faz necessário estar letrado. Nesse sentido,

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2016, p. 24, grifos da autora).

Dentre as relações existentes no letramento, citamos uma situação do cidadão alfabetizado e o não-alfabetizado, e as contribuições do letramento para a efetivação da leitura e escrita. Surge, assim, a relação interpessoal neste processo: aquele que não lê e não registra, trazendo seu conhecimento de vida, interagindo com o outro alfabetizado e letrado conseguem juntos chegar ao resultado final de uma proposta em que haja “ocasiões em que a língua escrita é integrante da natureza das interações dos participantes e de suas estratégias e processos interpretativos” (KLEIMAN, ASSIS, 2016, p. 30 *apud* HEATH, 1982, p. 319). Exemplificando: na produção de uma carta, um bilhete, uma receita, no requerimento de algum documento em um órgão público, dentre outras situações que se faz necessário o uso da leitura e escrita.

Felpe Filva – experiências de uma prática

Tratando-se de uma turma multisseriada, nossa abordagem era inserir uma atividade que fosse ao encontro dos variados níveis e séries. A prática pedagógica com o livro *Felpe Filva* surgiu devido à necessidade de se trabalhar temas e conteúdos pertinentes às necessidades educativas dos alunos. O público-alvo foi uma turma multisseriada das séries iniciais do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I, composta por 24 alunos, sendo 11 meninos e 13 meninas com idade entre seis e nove anos e os seguintes níveis de escrita: cinco no nível pré-silábico, quatro no nível silábico, seis no nível silábico alfabético, sete no nível alfabético e dois no nível ortográfico.

Havia alunos do 1º ano que saíram da Educação Infantil e também alunos que já estavam na aquisição de codificação da escrita no 2º e 3º ano. Fazendo uso do livro *Felpe Filva*, sugerimos a releitura dos títulos dos livros e suas respectivas imagens que continham na página quinze do referido livro. Para essa atividade, formaram-se grupos nos quais os alunos que estavam no nível silábico realizaram a leitura de imagem, registrando um novo título para o livro. Além disso, cada aluno reproduziu o seu desenho e título, interagindo com o grupo, com a imagem da página do livro e, ao final, as produções foram expostas no retroprojeter.

Alguns discentes tiveram êxito no desenho e na escrita. Alunos do 3º ano que iniciaram o ano letivo registrando com garatujas saíram do nível pré-silábico para o nível silábico. A transição de níveis de escrita para um aluno que está fora de sua faixa série torna-se complexa pois a maioria apresenta baixa autoestima, ficam resistentes a registrar uma palavra, iniciar a leitura de um texto, ou seja, é preciso persistência e paciência por parte do educador nesta transição.

A literatura tornou-se um desafio pedagógico no ano letivo de 2018, porém, a interdisciplinaridade foi uma ferramenta importante, agindo como um facilitador. Surgindo através do uso da literatura infantil, os gêneros discursivos contribuíram para trabalhar a disciplina de Artes, Língua Portuguesa e Matemática. De acordo com Japiassu (1991, p. 136 *apud*

SOMMERMAN, 2006, p. 30),

A interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa.

Momentos de aprendizagem aconteceram mesmo diante da complexidade de lidar com uma turma multisseriada. A descoberta do livro infantil ocorreu diante de pesquisas na internet, pois era necessário encontrar uma literatura que despertasse o prazer pela leitura através de textos os quais os alunos compreendessem sua linguagem. Além disso, era preciso inserir uma literatura significativa com atividades indo além de decodificação, que a mesma tornasse para o educando uma atividade reflexiva, motivadora, levando-o a interpretar o que está lendo, saindo da prática de textos repetitivos e sem contextualização com a realidade na qual está inserido.

A leitura e escrita precisam ser instigadoras, intrigantes, que levem o aluno a buscar mais e mais, se apropriar do desconhecido que se tornará conhecido. Segundo a autora Kleiman (2002, p. 19),

Uma outra prática muito empobrecedora está baseada numa concepção da atividade como equivalente à atividade de decodificação. Essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão do mundo do aluno.

A proposta do livro *Felpe Filva* surgiu para agregar o prazer pela leitura. Para Kleiman (2002), os elementos que compõem o texto, seus significados e a interação com as experiências do leitor tornam-se elementos essenciais para construir um sentido e gerar a reconstrução de significados, isto ocorre de forma diversificada segundo os objetivos e intenções do leitor. Analisando estes conceitos o livro foi de grande contribuição em sala.

A aquisição da leitura e escrita neste processo de interpretar, registrar, refletir é muito importante para ser alfabetizado e letrado. A esse respeito, Soares (2016, p. 69) afirma que:

Assim como a leitura, a escrita, na perspectiva da dimensão individual do letramento (a escrita como uma “tecnologia”) é também um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, mas habilidades fundamentalmente diferentes daquelas exigidas pela leitura. Enquanto as habilidades de leitura estendem-se da habilidade de decodificar palavras escritas à capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos, as habilidades de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial.

A primeira abordagem em sala foi o perfil da personagem do livro, como ele era, sua anatomia, sua profissão, seu convívio social, todos esses aspectos chamaram a atenção dos alunos. Questionamos se um coelho poderia ser escritor, gostar de escrever, ser um leitor a ponto de se tornar um poeta. Diante de diálogos sobre o tema eles trouxeram o assunto para a sua realidade com observações como: coelho não fala, não escreve, não tem sentimentos, é um animal amigável, do que se alimenta, etc. Estes questionamentos motivaram os educandos a serem mais participativos nas aulas através das possibilidades que o livro traz através dos gêneros discursivos e as oportunidades de leitura e escrita.

Após explorar as características físicas e emocionais do coelho, sugerimos que cada um realizasse um trabalho autobiográfico: para os alunos que são do nível alfabético, foi sugerido que registrassem sua história; as crianças do nível pré-silábico realizaram um desenho e registraram

pequenas palavras; as atividades foram diferenciadas para que todos fossem contemplados.

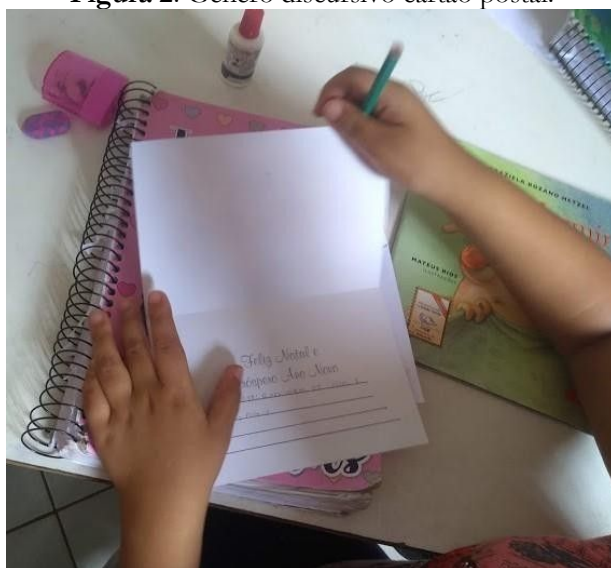
Alcançar a aprendizagem de todos é quase impossível, porém, a relação interpessoal e a troca de conhecimentos fazem o aluno refletir sobre si mesmo, sua fisionomia, identidade, o que mais gosta de fazer, sua história de vida, como ele realmente se vê, proporcionando a realização desta atividade. Formaram-se grupos considerando seus conhecimentos e níveis para a atividade de produção textual (escrita e imagem).

Na sequência do livro, apareceu o gênero discursivo receitas. Voltamos à personagem principal do livro, o coelho, através de conversa informal na qual abordei o alimento preferido do coelho. Foi bastante interessante para os alunos porque os mesmos vivem no campo, gostam de animais, conhecem seu habitat, hábitos alimentícios, como ter os cuidados necessários para manter os animais bem no seu habitat natural.

Aproveitando todas estas informações e com o interesse de abordar o gênero discursivo receita, perguntamos o que o coelho mais gostava de comer, a maioria respondeu cenoura. A partir dessa resposta, sugerimos que juntos em sala fizéssemos um bolo de cenoura. Trabalhamos em sala o gênero discursivo com sua estrutura textual, discutimos o que fazia parte de uma receita através do conhecimento prévio dos alunos interligando com as informações da receita, na oportunidade desenvolvemos conteúdos no campo da matemática. Registramos na lousa, todos os níveis de escrita se envolveram, a receita foi registrada no caderno com a nossa mediação. Para a realização da receita, trabalhamos as unidades de medidas explicando referente a quantidade dos ingredientes a serem usadas para toda a turma. Na sala, os próprios alunos realizaram a receita com os cuidados necessários, higiene, manuseio correto dos ingredientes e o produto final: a receita concluída com a degustação de todos os alunos.

A partir das festividades natalinas no final do ano letivo de 2018, realizamos outra atividade relacionada com a literatura infantil *Felpe Filva* e outro gênero discursivo. Novamente retomando o livro, foi realizada uma aula explicativa com a estrutura textual de um cartão postal, disponibilizamos um cartão postal no qual iria ser oferecido diante da escolha do aluno, explorando o registro do remetente, destinatário e ressaltando a mensagem do cartão. Alguns alunos tiveram êxito, como os que são do nível alfabético. Como a sala é multisseriada, consideramos significativa a atividade proposta, pois o educador necessita executar várias atividades para um mesmo gênero discursivo.

Figura 2. Gênero discursivo cartão postal.



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

O livro tinha um leque de temas e atividades, porém, foi necessário afunilar as possibilidades de atividades propostas. Gradativamente conseguimos trabalhar os contos de fadas, a autobiografia, o uso do cartão postal, as profissões, tendo como inspiração a profissão do personagem do livro, que era escritor. Enfim, o livro *Felpe Filva* traz em si uma gama de possibilidades.

A proposta de realizar atividades sequenciadas, fazendo uso do livro para no final do ano apresentar aos pais, motivou as crianças a serem mais participativas. No decorrer da leitura do livro foram desenvolvidos os gêneros discursivos, a interpretação da leitura, o avanço da escrita. O perfil das personagens do livro paradigmático foram fatores que contribuíram para a criança desenvolver o seu processo de aprendizagem. De um lado, o coelho triste, isolado que tinha como opção ser solitário e isto refletia nos seus poemas; e de outro lado, a coelha Charlô, alegre e otimista. Os diálogos entre os dois no decorrer da leitura do livro refletiram na relação dos alunos entre si, valorizando a amizade e aceitação das diferenças que existem nas relações de sala.

Considerações finais

Grandes foram os desafios para realizar as atividades propostas, pois uma sala multiseriada exige esforço, pesquisa, perseverança para que as crianças avancem na aprendizagem e consigam no decorrer do ano letivo ter o progresso que corresponda à sua série. Apesar das adversidades, observamos um avanço significativo: alunos do 1º ano, que iniciaram o ano letivo sem noção alguma de escrita, registrando fora da margem da folha, conseguiram registrar seu nome e identificar o alfabeto. Ressalto o caso de dois alunos do 3º ano que iniciaram o ano sendo copistas e gradativamente estão avançando na leitura, interpretando o que registra e os textos de leitura propostos. Os mesmos encontravam-se no nível pré-silábico e avançaram para o silábico alfabético.

Parafraseando Barreto (1998), a marca freireana surge quando educadores lecionam a partir da realidade vivida pelo educando, usando a discussão como instrumento pedagógico, considerando-o como alguém que tem um saber e que traz o conteúdo a ser estudado através de um código, por meio do pensar e do criar, como elemento do processo de conhecer e buscar o conhecimento para melhor intervir em realidades concretas.

Esta prática se faz necessária para se ter êxito, ir ao encontro da realidade do aluno, trazer para a sala de aula aquilo que o motiva, tornar significativo o processo de aprendizagem. Esse é um processo lento, pois o conhecimento prévio do aluno com a intervenção do educador se entrelaça para o processo de aprendizagem do aluno.

Referências

- BARRETO, V. **Paulo Freire para Educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- E BIOGRAFIA. **Biografia de Eva Furnari**. 2019. Disponível em: https://www.ebiografia.com/eva_furnari/. Acesso em: 15 jun. 2020.
- BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE – Escola)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/137-programas-e-aco-es-1921564125/pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao-102000926/179-funcionamento>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- BRASIL. **Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/financiamento-estadual/dinheiro-direto-na-escola>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- COSSON, R. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. **Eva Furnari**. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa11914/eva-furnari>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- FORTKAMP CALDIN, C. **A função social da leitura da literatura infantil**. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/147/14701505.pdf>. Enciclopédia Itaú Cultural. Eva Furnari. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa11914/eva-furnari>. Acesso em: 15 jun. 2020.

FUNARI. **Eva Funari.** Biblioteca Eva Funari. Disponível em: <http://www.bibliotecaevafunari.com.br/biografia.php>. Acesso em: 15 jun. 2020.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

OLIVEIRA, I. F. L.; CASTELA, G. S. **Alfabetização e/ou letramento:** implicações para o ensino. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/8141/6294>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PEREIRA, M. S. **A importância da literatura infantil nas séries iniciais.** 2007. Dissertação (Mestranda em Educação) - UTCD, Universidad Técnica de comercialización y Desarrollo, Campo Largo, 2007.

SILVA, L. A.; CORBELLINI, S. **Felpe Filva e as TICs:** oportunizando práticas contextualizadas de escrita e leitura no terceiro ano do ciclo de alfabetização. 2015. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/4983>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SOARES, M. **Letramento:** Um tema em três gêneros. 3 ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOMMERMAN, A. **Inter ou transdisciplinaridade?** Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

SOUZA, C. **Círculos de cultura infantil:** o método Paulo Freire na alfabetização de crianças: um estudo aproximativo socioconstrutivista. Disponível em:

http://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/354/1/B_Cristhiane%20Souza.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

Recebido em: 20/12/2019

Avaliado em: 15/02/2020

Aprovado em: 20/04/2020

ASPECTOS LINGUÍSTICOS NAS TIRINHAS DA MAFALDA: CONTRIBUIÇÕES PARA O FAZER PEDAGÓGICO

Robélia Izac Oliveira¹⁹

Mayara Ferreira de Farias²⁰

Sulemi Fabiano Campos²¹

Rochele Kalini de Melo Ribeiro²²

Resumo

Este estudo analisou o processo de compreensão dos alunos nas tiras da Mafalda. O *corpus* selecionado são provas aplicadas a alunos do 4º ano do ensino fundamental, da Escola Estadual Dr. Manoel Dantas. Após a aula expositiva sobre o gênero textual Histórias em Quadrinhos, onde foi explicado a estrutura e elementos linguísticos, como linhas cinéticas, metáforas visuais, onomatopeias, balões de HQs, expressão facial e comportamento dos personagens, aplicamos uma prova, na qual optamos por tirinhas da Mafalda (pois elas são comuns em livros, exames federais, concursos), que chamam bastante atenção dos alunos por ser uma menina de apenas 6 anos, mas com um senso crítico notável. O estudo foi feito a partir da linha teórica de Marcuschi (2002), Vergueiro (2010) e Koch (2003).

Palavras-chave: Mafalda. História em quadrinhos. Tirinhas. Leitura. Marcas linguísticas.

Abstract

This study analyzed the process of understanding students in Mafalda's strips. The selected corpus are tests applied to students of the 4th year of elementary school, from the State School Dr. Manoel Dantas. After the lecture on the textual genre Comic Stories, where the structure and linguistic elements were explained, such as kinetic lines, visual metaphors, onomatopoeia, comic book balloons, facial expression and behavior of the characters, we applied a test, in which we chose comic strips from Mafalda (as they are common in books, federal exams, contests), which draw a lot of attention from students because she is a girl of only 6 years old, but with a remarkable critical sense. The study was made from the theoretical line of Marcuschi (2002), Vergueiro (2010) and Koch (2003).

Keywords: Mafalda. Comic. Comic strips. Reading. Language marks.

Introdução

Mafalda. Calvin. Hagar. Garfield - todos nós já nos deparamos com uma tirinha de um desses personagens em algum momento da nossa vida escolar. As tirinhas aparecem em livros didáticos de diferentes matérias e exames escolares, abordando assuntos diversos, servindo para interpretação ou análise gramatical. As tirinhas chamam atenção do aluno não só pelo desenho – mas pela cor, expressões faciais, balões diversos, letras de diferentes formatos.

¹⁹ Especialista em Fundamentos Linguísticos para o Ensino da Leitura e da Escrita.

²⁰ Doutoranda em Turismo - PPGTUR/UFRN. Graduada em Letras Espanhol - IFRN. Mestre em Turismo - PPGTUR/UFRN. Bacharel em Turismo - UFRN. Licenciada em Filosofia - ISEP. Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Africana -UFRN. Especialista em Gestão Pública Municipal - UFPPB. Especialista em Política de Promoção da Igualdade Racial (UNIAFRO) - UFERSA. Avaliadora voluntária em oito periódicos com Qualis Capes. Pesquisadora Voluntária no Grupo de pesquisa em Marcas e Marketing (UFRN). CV: <http://lattes.cnpq.br/9575612347701759>. E-mail: mayaraferreiradefarias@gmail.com.

²¹ Profa. Dra. Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

²² Professora de Língua Portuguesa e Literatura. Professora de Metodologia do Trabalho Científico. Membro da base de pesquisa Formação da Literatura brasileira e Pós- modernidade. Professora formadora do curso de Especialização em ensino de Língua Portuguesa e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar no Campus EaD do IFRN. E-mail: rochelekalinimelo@gmail.com.

Embora, em geral, alunos se interessem por HQs, observamos que eles têm dificuldade para interpretar uma tirinha, especialmente as citadas no parágrafo anterior; essa dificuldade é ainda mais atenuante nos alunos do ensino médio – tornando-se, elas, o terror dos alunos. Essas dificuldades podem se dar por não entenderem aspectos linguísticos básicos, que vão desde a estrutura das HQs até interpretação de texto. Entendendo tais questões, acreditamos que isso facilitará a interpretação de uma tirinha.

Traçou-se como objetivos os seguintes questionamentos: analisar pelas respostas dos alunos como eles interpretam as tirinhas da Mafalda e verificar através das respostas quais possíveis dificuldades linguísticas os alunos têm.

Entendemos que um trabalho como esse para nós, professores, ajuda a perceber se estamos atingindo nossos objetivos no que diz respeito a se o aluno consegue, após aulas explicativas, fazer uma interpretação de uma tirinha, bem como se identifica marcas linguísticas presentes nesse gênero textual. A partir das respostas, foi possível verificar quais dúvidas ficaram e o professor pode focar ao trabalhar esse gênero textual na sala de aula.

Contextualizando a temática

A pesquisa foi realizada com base na linguística textual. Embasamo-nos nos linguistas Marcuschi (2002) e Koch (2013); atentamos também para Vergueiro (2010). As aulas de língua portuguesa têm (e devem) dado mais espaço à inclusão de gêneros textuais diversos. Segundo Koch, a linguística textual,

Passou a tomar o texto como objeto central do ensino, isto é, a priorizar, nas aulas de língua portuguesa, as atividades de leitura e produção de textos, levando o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece para a concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação (KOCH, 2003, p. 1).

Foi pensando nesse conceito de Koch que utilizamos diversos gêneros textuais nas aulas da Oficina Escrita Criativa, destacando para a análise de dados desse trabalho as histórias em quadrinhos, mas especificamente, as tirinhas da Mafalda. O trabalho com HQs pode ser o mais diversos possível – desde atividades de interpretação à produção de uma história em quadrinho; destacamos Marcuschi que diz:

No ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, pode-se tratar dos gêneros na perspectiva aqui analisada e levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um. É um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual.

A leitura de HQs não se limita ao público infanto-juvenil; ela é muito apreciada por adultos. São requeridas pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases e pelos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais. A leitura das HQs não serve apenas de entretenimento – elas são um recurso valioso para o professor explorar as muitas informações contidas; Vergueiro destaca algumas importâncias das histórias em quadrinhos:

i.) Os estudantes querem ler os quadrinhos; ii.) Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente; iii.) Existe um alto nível de informação nos quadrinhos; iv.) As possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos; v.) Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura; vi.) Os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes; vii.) O caráter elíptico da linguagem quadrinística

obriga o leitor a pensar e imaginar; viii.) Os quadrinhos têm um caráter globalizador; ix.) Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema (VERGUEIRO, 2010, p. 21-25).

Diante do que foi supracitado, pode-se afirmar que é possível trabalhar com o gênero tiras em qualquer disciplina escolar; especialmente Língua Portuguesa, Redação e atividades com leitura.

Desenho metodológico

Nosso relato de experiência foi realizado na Escola Estadual Doutor Manoel Dantas, escola que adotou no ano de 2015 o projeto denominado “Esquina do Conhecimento” (esquina devido à localização da escola numa esquina da Avenida Prudente de Moraes), desenvolvido pela coordenadora pedagógica da época e atual secretária de educação de estado a professora doutora, Cláudia Santa Rosa.

A escola oferece aos alunos educação em tempo integral, isso oportuniza ao público-alvo uma proposta pedagógica inovadora no estado através do Projeto Esquina do Conhecimento, sendo um espaço de referência na qualidade do ensino para as séries iniciais do ensino fundamental. O projeto desenvolvido na escola traz uma metodologia voltada para a melhoria da aprendizagem dos alunos e alunas, para isso, ele tem de diferencial:

As turmas são organizadas em 5 grupos. Esses grupos não são por ano de escolaridade, mas por objetivos de aprendizagem. Isso significa que um aluno pode estar matriculado no 1º ano do ensino fundamental, mas frequentar as aulas do 2º. Essa mudança de grupo ocorre não no final, mas no decorrer do ano letivo, portanto as crianças são observadas pelos professores e mudam caso atinjam os objetivos de aprendizagem do grupo. Essa base legal segue o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

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

Cada grupo recebe um nome escolhido pelos próprios alunos que o frequentarão; os desse ano são grupos “Carinho”, “Amizade”, “Império”, “Educação” e “Conhecimento”. O nome do grupo é escolhido em assembleia – primeiramente eles fazem uma listagem de sugestões de nomes, depois votam, onde o mais elegido será o nome do grupo naquele ano letivo.

Em vez de salas de aula, há espaços ambientados, onde é possível detectar qual componente curricular em forma de oficina se estuda naquele espaço. Oficina de Língua Portuguesa, Oficina de Matemática, Oficina de Escrita Criativa, Oficina de Artes, Oficina de Ciências da Natureza, Oficina de Ciências Humanas, Oficina de Ensino Religioso, Oficina de Educação Física, Oficina de Acompanhamento de Estudos, Espaço Multiuso, Biblioteca, Oficina de TICs.

Cada professor assume o trabalho pedagógico num desses espaços de aprendizagem. Ele não é polivalente – é especialista – todos os professores são professores de todas as crianças.

Escolhemos o grupo Educação – alunos entre 9 e 11 anos – para aplicarmos uma atividade com uma tirinha da Mafalda para interpretação; após uma aula expositiva sobre história em quadrinhos e leitura de algumas tirinhas da Mafalda, elaboramos uma atividade com algumas perguntas sobre a tirinha, como pode ser vista a seguir:

Quadro 1. Questionário da atividade.

Observe com atenção as 3 tirinhas da Mafalda abaixo, depois responda com atenção:

Tirinha 1



Tirinha 2



1. Todas as tirinhas acima têm um assunto em comum. Que assunto é esse?

2. Por que Mafalda diz que a Terra está doente?

3. Você concorda com ela? Explique sua opinião.

4. Que gesto Mafalda faz no primeiro quadrinho para pedir silêncio?

5. Na segunda tirinha, aparece uma metáfora visual dentro do balão, indicando que Mafalda faz um carinho no globo terrestre. Qual é essa metáfora visual?

Fonte: Dados da pesquisa.

O objetivo do questionário foi verificar, após os conteúdos dados na aula expositiva – balões que aparecem nas HQs, expressão facial dos personagens, onomatopéias, metáforas visuais e linhas cinéticas e sentido denotativo e sentido conotativo – se o aluno consegue verificar essas marcas linguísticas e até que ponto elas contribuem para a interpretação do aluno.

Resultados e discussão

Considerando os sujeitos que participaram da presente pesquisa, destacamos que eles totalizaram em 20 alunos do grupo Educação, nível 4º ano, inseridos no contexto do ensino fundamental, os quais realizaram atividade contendo 5 perguntas de duas tirinhas da Mafalda. Diante deste cenário, apresentaremos cada uma das cinco perguntas feitas no questionário e as

respectivas respostas dos alunos. Mostraremos, em seguida, como foi realizada a análise das respostas dos alunos, comparando-as.

Quadro 2. Tirinhas da atividade.

Observe as duas tirinhas da Mafalda abaixo, depois responda com atenção:

Tirinha 1



Tirinha 2



Fonte: Dados da pesquisa.

A primeira pergunta do questionário era: Todas as tirinhas acima têm um assunto em que comum. Que assunto é esse? Para este questionamento, tivemos os seguintes resultados: acertos (16), erros (2), resposta incompleta (1) e resposta em branco (1). A seguir, listamos a resposta de quatro alunos:

Aluno A

- Sim, é o globo que está doente.

Aluno B

O doente

Aluno C

Sim, o doente quebra-se a la ocha que o doente está doente.

Aluno D

as quadrinhas ela está com a coroa triste.

Aluno E

?

Para responder à questão 1, o aluno deveria levar em conta a leitura das duas tirinhas, observar as imagens e perceber que ambas têm o mesmo assunto. Esse assunto deve ser entendido como sentido conotativo – pois embora Mafalda trate o globo terrestre como um doente e esteja cuidando dele, o entendimento extrapola o que há na imagem – questões ambientais e, até mesmo sociais devem ser destacadas.

Embora os três primeiros alunos tenham percebido que há um “doente” nas tirinhas, o aluno E não identificou o que há em comum nelas. O aluno D percebeu pela expressão facial de Mafalda que ela está triste em todos os quadrinhos; mas faltou dizer o porquê da tristeza dela.

Após identificar qual assunto há em comum nas duas tirinhas, a segunda pergunta questionava: Você concorda com a reflexão de Mafalda? Por quê? Para este questionamento, tivemos os seguintes resultados: acertos (13), erros (2) e resposta incompleta (5). As seguintes repostas surgiram:

Aluno A

Por causa da poluição

Aluno B

por causa da violência que acaba acontecendo e da poluição

Aluno C

Sim, porque o planeta está com violência e poluído.

Aluno D

Porque o globo não está girando.

Aluno E

por que a terra não tá girando

Observamos, neste contexto, que o aluno A compreendeu que a preocupação de Mafalda com o globo não é o objeto, mas um sentido figurado – semelhante às respostas dos alunos B e C - que além da preocupação ambiental comentaram uma causa social que certamente eles têm observado em sua vivência ou pela Televisão, redes sociais etc.: a violência. Os alunos C e D entenderam o sentido da preocupação de Mafalda como algo literal: o globo não gira, portanto, a menina diz que ele está doente.

A questão 3 dizia: “Você concorda com ela? Explique sua opinião”. Para este questionamento, tivemos os seguintes resultados: acertos (7), erros (5), resposta incompleta (7) e resposta em branco (1). Seguem alguns exemplos de respostas:

Aluno A

Sim, porque o planeta está ficando quente de poluição e poluição

Aluno B

sim porque temos que cuidar do mundo para que ele não fique muito ruim

Aluno C

c) Você concorda com ela? Explique sua opinião.

?

Aluno D

Não porque o planeta não tem vida

Comparativamente, podemos afirmar que a pergunta de número 3 estava diretamente associada à pergunta 2, pois o aluno entendendo a mensagem de Mafalda, iria expor sua opinião se concorda ou não com ela. O aluno A compreendeu a questão – abordando o problema ambiental e social. O aluno B também entendeu o assunto, embora tenha levado em conta apenas o problema ambiental. O aluno C se isentou de uma opinião – talvez tenha dificuldade em expressá-la. O aluno D, embora tenha escrito sua opinião, entendeu a questão anterior como literalmente, e, por isso, leva em conta que Mafalda fala da doença do objeto globo.

A pergunta 4 era: “Que gesto Mafalda faz no primeiro quadrinho para pedir silêncio?”. Para este questionamento, tivemos os seguintes resultados: acertos (10), erros (2), resposta incompleta (7) e resposta em branco (1). Seguem alguns exemplos de respostas:

Aluno A

Ela coloca a mão na boca fazendo pau

Aluno B

com a mão na boca fazendo pau!

Aluno C



Aluno D

ela não tem um dente em casa

Aluno E

A pergunta da questão 4 requer do aluno observação na imagem, pois ela pergunta “que gesto”. Os alunos A e B entenderam que o gesto feito por Mafalda; o aluno C também entendeu, e respondeu por meio de um desenho, tentando reproduzir o gesto. O aluno D, em vez de responder sobre o gesto, reescreveu o que a personagem fala no balão. O aluno E novamente se isentou de responder à questão.

A última pergunta da atividade questionava: “Na segunda tirinha, aparece uma metáfora visual dentro do balão, indicando que Mafalda faz um carinho no globo terrestre. Qual é essa metáfora visual?”. Para este questionamento, tivemos os seguintes resultados: acertos (14), erros (4), resposta incompleta (1) e resposta em branco (1). Seguem alguns exemplos de respostas:

Aluno A

Música

Aluno B

Música

Aluno C



Aluno D

linha vertical

Para facilitar o entendimento das metáforas visuais, os alunos foram incentivados a trazerem gibis, folhearem, procurarem e marcarem as metáforas que aparecessem – ou seja, as imagens que aparecem nas HQs que dão uma explicação fundamental para a compreensão da história. É a poeira que sai dos pés do personagem quando ele corre; a estrelinha e o passarinho em cima da cabeça dele quando leva uma pancada; o cifrão para indicar dinheiro etc. na tirinha da Mafalda, vemos uma nota musical, que aparece dentro do balão, indicando que a menina canta. Os alunos A e B identificaram essa metáfora; aluno C identificou, desenhando-a como aparece na história. O aluno D confundiu a metáfora com linhas cinéticas – outro recurso que aparecem nas HQs, indicando qual parte do corpo do personagem está se movimentando.

Considerações não finais

Ao final, foi possível verificar que, depois da aula expositiva, muitos dos alunos entenderam os assuntos explanados e a produção de sentido da interpretação do tema abordado na tira outros, porém, alguns ainda sentem dificuldade em entender a tirinha e/ou expor sua opinião.

Neste contexto, destacamos que, se o aluno entende bem ou tem dificuldade em interpretar uma tirinha, ela é, sem dúvida, um instrumento pedagógico fundamental no trabalho do professor – para explorar mais interpretação dos alunos que sabem e superar a dificuldade dos que não sabem. Assim, considera-se válido que este gênero seja utilizado no contexto da sala de aula, fundamentalmente por considerá-lo lúdico e que estimula a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Espera-se, ainda, que outros trabalhos desta natureza interpretativa e prática sejam realizadas e socializadas em outros artigos, bem como que os professores compreendam que é preciso diversificar as metodologias utilizadas em sala de aula para a transmissão do conhecimento, primordialmente por considerar que os aprendentes reflitam a organização, planejamento, empenho e dedicação dos docentes. Deste modo, afirmamos que, independentemente do gênero a ser utilizado para o compartilhamento do saber, é primordial existir estímulo e desejo de utilizar a educação como instrumento transformador de vidas.

Referências

- KOCH, I. V. Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. v. 1, n. 1, ago. 2003.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. MACHADO, A. R.; BEZERRA, M.A. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucena, 2002.
- VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

Recebido em: 20/12/2019

Avaliado em: 15/02/2020

Aprovado em: 20/04/2020

ÉTICA E CIDADANIA PARA A CONSTRUÇÃO DE SABERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UM CONTEXTO PRISIONAL

Anuska Alanna da Silva²³

Mayara Ferreira de Farias²⁴

Rochele Kalini de Melo Ribeiro²⁵

Resumo

A pesquisa científica discute acerca da contribuição dos preceitos éticos e cidadãos para a Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade do Projeto Educando para a Liberdade da Penitenciária Estadual do Seridó, e tem como objetivo analisar o Projeto Educando para a Liberdade no contexto desta unidade prisional. O estudo se fundamenta nos escritos de Foucault (2008), Carvalho Filho (2002), Freire (1992), Barreto (1998), Onofre (2007) e as Leis que asseguram o direito à educação no país. Para o desenvolvimento desta pesquisa foi adotada a metodologia de natureza qualitativa, através da aplicação de questionários e consulta bibliografia referente à temática. No decorrer das leituras e desenvolvimento da coleta dos dados verifica-se que a educação é de fundamental importância para o aprendizado no interior da prisão, como também contribui no processo de reintegração social e desperta no educando o interesse pelo estudo.

Palavras-chave: Educação prisional. Educação de Jovens e Adultos. Ética. Cidadania.

Abstract

This scientific research discusses about the contribution of precepts ethical and citizens to education of youngsters and adults deprived of liberty from Project Educating for Freedom of the State Penitentiary of Seridó, present the social-historical-cultural context prisons through theoretical support, and aims to analyze the Project Educating for Freedom in the context of this prison unit. The study is based on the writings of Foucault (2008), Carvalho Filho (2002), Freire (1992), Barreto (1998), Onofre (2007), and laws guaranteeing the right to education in the country. For the development of this research, it was adopted a qualitative methodology, through the application of questionnaires and literature on the subject. During the readings and development collection of informations it appear that education is so fundamental to learning inside the prison and awakens in the student interest in the study.

Keywords: Education prison. Education of youth and adult. Ethics. Citizenship.

²³ Especialista em Língua Portuguesa e Matemática numa perspectiva Transdisciplinar

²⁴ Doutoranda em Turismo - PPGTUR/UFRN. Graduada em Letras Espanhol - IFRN. Mestre em Turismo - PPGTUR/UFRN. Bacharel em Turismo - UFRN. Licenciada em Filosofia - ISEP. Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Africana -UFRN. Especialista em Gestão Pública Municipal - UFPB. Especialista em Política de Promoção da Igualdade Racial (UNIAFRO) - UFERSA. Técnico em Guia de Turismo Regional - IFRN. Técnico em Segurança do Trabalho - IFPB. Técnico em Informática - IFRN. Atualmente, é avaliadora voluntária em oito periódicos com Qualis Capes. É Pesquisadora Voluntária no Grupo de pesquisa em Marcas e Marketing (UFRN). CV: <http://lattes.cnpq.br/9575612347701759>. E-mail: mayaraferreirdefarias@gmail.com.

²⁵ Professora de Língua Portuguesa e Literatura. Professora de Metodologia do Trabalho Científico. Membro da base de pesquisa Formação da Literatura brasileira e Pós- modernidade. Professora formadora do curso de Especialização em ensino de Língua Portuguesa e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar no Campus EaD do IFRN. E-mail: rochelekalinimelo@gmail.com.

Introdução

Ao longo do contexto sócio-histórico-cultural das prisões, que apresenta o cenário desumano de uma realidade marcada pela violência e abuso de poder, é fundamental uma discussão acerca do processo de reeducação dos sujeitos envolvidos. Nesta perspectiva, o estudo acerca dos saberes na Educação de Jovens e Adultos – EJA construídos em nas salas de aula da PES, se fundamenta em teóricos como, o educador Paulo Freire por ser referência em estudos que abordam a educação prisional, por defender o modelo de educação popular como ação libertadora, através do método que visa o desenvolvimento do educando por meio da leitura de mundo, onde os mesmos devem se perceber como sujeitos da história. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ética e Cidadania – PCN's como documento que rege princípios da moral, racionalidade e de ter a capacidade de dialogar. Foucault (2008), por defender que a prisão não deve ser vista como uma instituição inerte, que deve ser um campo ativo com projetos, remanejamentos, experiências, discursos teóricos, testemunhos e inquéritos.

Neste contexto, cabe ressaltar que o Projeto Educando para a Liberdade, sua trajetória, debates e proposições para a implantação da educação no interior dos presídios brasileiros, o qual propõe a garantia “de qualidade na oferta, preconizando um sistema orientado a promover, estimular e reconhecer os avanços e progressões dos educandos, o que contribui para a restauração de sua autoestima na perspectiva da reintegração harmônica à vida em sociedade”. (BRASIL, 2006, p. 26). Nesse sentido, o referido projeto se firma como um caminho para o ensino de EJA, que respeite as peculiaridades da comunidade e o aluno enquanto ser humano.

O estudo aborda as Leis da Constituição, Lei de Execução Penal, Regras Mínimas de Tratamento Penal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Protocolo de Diretrizes Nacionais destinado a jovens e adultos em situação de privação de liberdade em unidades prisionais no Brasil. Nessa perspectiva, educação no contexto prisional se constitui como aspecto relevante para o processo de reintegração do privado de liberdade à sociedade.

O objetivo principal, era analisar numa abordagem ética e cidadã, a educação no interior da PES acerca do processo de educação formal à qual é contemplada por meio do Projeto Educando para a Liberdade, que trata da importância de políticas inclusivas socioeducacionais, com base em discussões relacionadas à criação de metas e estratégias em parceria com a UNESCO, Ministério da Educação, Ministério da Justiça e sociedade civil.

Estima-se que estudo irá aprofundar conhecimentos acerca da temática abordada, referentes à educação contemplada na Penitenciária Estadual do Seridó – PES sob a ótica dos educandos, que traz à luz a discussão entre a vivência educacional dos privados de liberdade com os fundamentos teóricos pertinentes à educação prisional.

E, como melhor forma de organizar o presente trabalho: inicialmente, foi apresentada a temática a partir da presente introdução. Sequencialmente, foi elaborado o tópico intitulado "A Constituição e as Leis que regem o direito do privado de liberdade". Depois, foram tecidos breves apontamentos sobre "Educação prisional" e sobre o "Projeto Educando para a Liberdade". Por fim, foi elaborado o tópico de resultados e discussão, seguidos pelos apontamentos finais e referências que deram embasamento teórico para a temática em tela.

A constituição e as leis que regem o direito do privado de liberdade

A educação em meio prisional não deve ser vista como um benefício, privilégio ou prêmio por bom comportamento dentro da prisão, mas como um direito previsto pela Lei brasileira. Com base no pensamento de Teixeira (2007), as prisões são espaços que recolhem temporariamente indivíduos, tendo como ideal prepará-los para o convívio social; com isso, pode-se afirmar que o indivíduo está privado de sua liberdade, mas assegurado do direito à educação. Reforçando a

discussão acerca da educação no Brasil, serão elencadas e comentadas Leis que asseguram o direito à educação.

A Constituição Brasileira de 1988 prevê no Capítulo III, Art. 205. que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, não paginado).

Na Lei de Execução Penal de 1984 – LEP há uma seção destinada à assistência educacional, onde prevê no Art. 17 que “A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado”. Este artigo é complementado pelo Art. 18 em que “O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa”. A LEP também prevê na Lei Nº 12.433, no Art. 126 que “O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena” e no § 1º parágrafo 1 “1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar – atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias”.

A Assistência Educacional também está prevista nas Regras Mínimas de Tratamento Penal, documento aprovado em 1994, pela Organização das Nações Unidas, da qual o Brasil é membro. O Art. 38 prevê que “A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional” e no Art. 40, “A instrução primária será obrigatoriamente ofertada a todos os presos que não a possuam”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996, p. 18) –LDB apresenta no Art. 5º: “O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo”. Como também no Art. 37 “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Foi protocolado em 19 de maio de 2009 a aprovação de Diretrizes Nacionais destinada à educação de jovens e adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais no Brasil, no Conselho Nacional de Educação – CNE, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, pertencente ao Ministério da Educação. O referido documento surgiu de uma ampla discussão realizada pelo Governo Federal desde o ano de 2005, através dos Ministérios da Educação e da Justiça, apoiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e a Organização dos Estados Ibero-americanos¹², junto às Unidades da Federação, por intermédio das Secretárias de Educação e pelos órgãos responsáveis pela administração das penitenciárias, com participação da sociedade civil.

O documento referente à oferta de educação em meio prisional apresenta o direito à educação baseada nas Leis supracitadas, e, para que seja contemplada necessita de “programas de formação para educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários que auxiliem na compreensão das especificidades e da importância das ações de educação nos estabelecimentos penais” (BRASIL, 2010, p. 7).

Diante do exposto, a Educação de Jovens e Adultos – EJA em situação de privação de liberdade é um direito previsto na legislação brasileira conforme apresentado no conteúdo supracitado, já que na prisão eles perdem os direitos civis e políticos, o que não implica a interrupção do direito à educação.

Educação prisional: breves apontamentos

A educação é fundamental para o processo de desenvolvimento do ser humano e sua inclusão na sociedade. Segundo a Constituição, é obrigação do Estado, um direito assistido a todos (BRASIL, 1988). Portanto, pessoas presas estão privadas de sua liberdade, mas não do direito à educação.

As prisões distinguem-se como “teias de relações sociais que promovem violência e despersonalização dos indivíduos” (ONOFRE, 2007, p. 12), que dificultam o processo de ressocialização do indivíduo, contrapondo-se ao ideal das prisões, como mostra Foucault (2008), que as mesmas devem tornar os “indivíduos dóceis”. No entanto, a realidade das prisões tornando-os delinquentes e, ainda, mais perigosos.

Diante das dificuldades, como desenvolver o processo educativo em um ambiente como a prisão? Nessa perspectiva inicia-se uma discussão acerca da educação escolar no interior das prisões com enfoque em valores baseados na ética e cidadania, onde o educador deve ter como característica a arte de lidar com conflitos e riscos, conhecendo a singularidade do ambiente, pluralidade dos sujeitos, culturas e saberes presentes no referido espaço.

A escola na visão dos apenados tem a função de “ocupação da mente com ‘coisas boas’”, como “[...] distrair a mente, sair das celas, conquistar benefícios jurídicos, aprender a ler, escrever e fazer contas, ser aprovado nas provas [...]”. Diante do exposto, a escola é vista pelos alunos como uma vivência positiva na prisão onde os mesmos buscam uma forma de resistir às violências e frustrações do sistema penitenciário, pois se sentem mais livres, interagindo com os privados de liberdade de outros pavilhões e professores, construindo um ambiente propício a novas amizades e ao companheirismo, indicando a sala de aula como um lugar mais seguro.

No entanto, a educação prisional não se remete apenas a esta função, ela é mais abrangente, pois deverá contribuir para a reintegração do indivíduo à sociedade, valorização da autoestima, seguindo a “finalidade básica da educação nacional: realização pessoal, exercício da cidadania e preparação para o trabalho” (TEIXEIRA, 2007, p. 20). Diante da afirmação, a pedagogia em seu processo de desenvolvimento socioeducativo em meio prisional deve oportunizar ao reeducando “primeiro a conhecer o mundo; e, segundo, conhecer-se como sujeito capaz de agir nesse mundo e transformá-lo” (ONOFRE, 2007, p. 23). Nesse contexto, o papel da educação em meio prisional abre caminhos para o indivíduo egresso do sistema prisional inserir-se na sociedade como também a esperança de transformar a realidade do mundo no qual se insere.

Projeto educando para a liberdade

Ao longo da realidade histórica das prisões, percebemos que existe um modelo de instituição envolvida pela violência e falta de assistência social, evidenciando a não recuperação do apenado, aumentando assim o cenário da criminalidade e reincidência no país. Os progressos formais que garantem os direitos dos privados de liberdade se limitam ao espaço da custódia; nesses termos, não há espaço para além das grades e a oferta de educação nas prisões brasileiras não se diferencia dessa realidade, em que o ensino formal deverá se adequar à realidade do espaço.

Com a finalidade de mudar o cenário desumano das prisões brasileiras, foi lançado o “Projeto Educando para Liberdade”, criado entre os anos de 2005 e 2006, a partir de uma parceria entre o Ministério da Educação, Ministério da Justiça e a Representação da UNESCO no Brasil, com o patrocínio no governo Japonês. A proposta foi incrementada pelo MEC à SECAD. Como afirma o Projeto Educando para a Liberdade (BRASIL, 2006, p. 14), o projeto que oferece a educação, nas prisões brasileiras, busca não apenas a ampliação do ensino, mas:

[...] promover uma educação que contribua para a restauração da autoestima e para a reintegração posterior do indivíduo à sociedade, bem como para a finalidade básica da educação nacional: realização pessoal, exercício da cidadania e preparação para o trabalho. [...] A educação a ser oferecida, além de seus aspectos formais de conteúdos adequados de formação e maturidade dos educandos, deveria ainda contribuir para o desenvolvimento desta capacidade de recuperação psicológica e social, para permitir “tornar-se sujeito da própria história”, além de estar associada à oferta de opções de profissionalização e de geração de renda.

Refletindo acerca da afirmação, a prática educativa em meio prisional, deverá além de contemplar aspectos formais de conteúdos adequados à formação, configurar-se como um processo de reconstrução da identidade, no qual a resiliência tem um papel fundamental nesse processo, que se caracteriza como “a capacidade de o indivíduo recuperar-se psicologicamente e resistir a situações de violência e adversidade, reconstruindo seus laços afetivos, sociais e profissionais” (BRASIL, 2006, p. 14).

A proposta inicial do referido Projeto no Brasil, financiado por recursos do governo do Japão, contemplava inicialmente os Estados do Ceará, Paraíba, Goiás e Rio Grande do Sul, os quais foram visitados para se diagnosticarem as fragilidades, a fim de definir as dimensões e metodologias a serem operadas. As dimensões foram divididas em três eixos. O primeiro eixo se direciona à mobilização e articulação das Secretarias de Educação e da Administração Penitenciária com objetivo de alicerçar a sistematização do processo educativo. O segundo destina-se às identidades e práticas dos profissionais da educação, que apresentam a necessidade de uma formação diferenciada dos professores, a fim de facilitar o entendimento da realidade do público alvo e do ambiente. O terceiro eixo concretiza os aspectos pedagógicos, que apesar do ambiente peculiar, contribuem para discussões no campo da EJA e da educação popular.

Em 2005, com base nos eixos apresentados, o projeto buscou subsídios teórico-práticos, através da criação de uma oficina de trabalho, em Brasília, mediante as discussões com os setores administrativos prisionais e a EJA a fim de contribuir para a melhoria da oferta de educação. A partir disso, o MEC e o MJ iniciaram o investimento no projeto que contemplasse “apoio à coordenação da oferta de educação no sistema prisional; formação dos profissionais envolvidos na relação de ensino-aprendizagem e elaboração/impressão de material didático” (BRASIL, 2006, p. 20). A proposta inovadora se apresenta como um progresso libertador, que estimula e valoriza os educandos e contribui para o processo de reintegração social. O Projeto Educando para a Liberdade na PES, iniciou no ano de 2010 em parceria com a 10ª Diretoria Regional de Educação em Caicó-RN – DIREDE, o Centro de Educação de Jovens e Adultos Senador Guerra e a equipe pedagógica que compõe a PES.

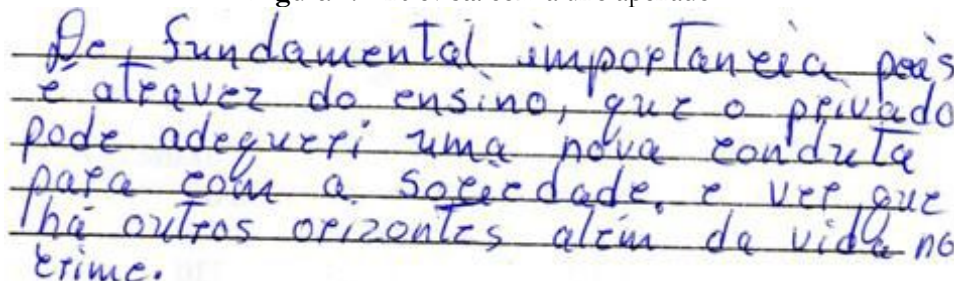
Resultados e discussões

Com o propósito de conhecer sob a ótica dos educandos o processo educacional no interior das unidades prisionais, a pesquisadora optou por uma pesquisa de cunho qualitativo e usou como recurso a aplicação de dez questionários aos educandos do II nível do ensino fundamental e aos educandos do ensino médio, ambos da EJA do Projeto Educando para a Liberdade na PES. Em virtude das peculiaridades do ambiente prisional as pessoas presas entrevistadas serão denominadas de “PL”, ou seja, privado de liberdade. A faixa etária dos educandos entrevistados é variante entre 20 a 50 anos de idade; no que se refere ao gênero dos mesmos, a pesquisa é estruturada com uma mulher e nove homens.

Tais entrevistados se configuram num quadro de conhecedores do saber informal e em processo de construção do saber formal, já que frequentaram a escola extramuros. Os mesmos apresentam um período de dois meses a vinte anos de detenção entre presos provisórios e condenados. Contudo, o Projeto Educando para a Liberdade (BRASIL, 2006, p. 37) evidencia que a

educação deve contemplar “o atendimento diferenciado para presos do regime fechado, semiaberto, aberto, presos provisórios e em liberdade condicional e aqueles submetidos à medida de segurança independente de avaliação meritocrática seja garantido”. Mediante os dados coletados, o entrevistado “PL1” afirma que a oferta de educação na unidade prisional se apresenta:

Figura 1. Entrevista com aluno apenado.



É fundamental importância pois é através do ensino, que o privado pode adotar uma nova conduta para com a sociedade, e ver que há outros horizontes além da vida no crime.

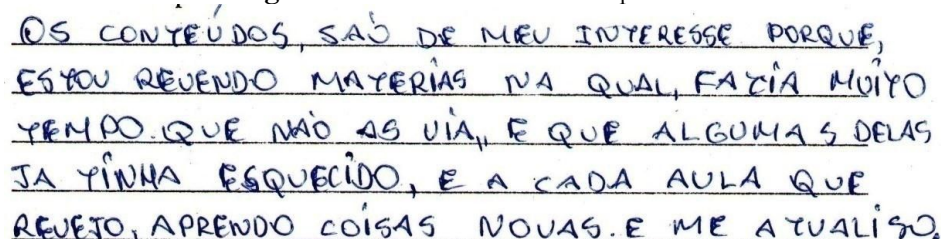
Fonte: Dados da pesquisa.

Do ponto de vista do “PL 1”, aluno do ensino médio na PES, a educação no âmbito da prisão consiste na reconstrução de sua postura diante da sociedade. Tal afirmação vai ao encontro do pensamento de Teixeira (2007, p. 19-20) o qual apresenta que a prática educativa no contexto prisional não se limita:

[...] apenas de ampliar o atendimento, mas promover uma educação que contribua para a restauração da autoestima e para a reintegração posterior do indivíduo à sociedade, bem como para a finalidade básica da educação nacional: realização pessoal, exercício da cidadania e preparação para o trabalho.

Nesse sentido, foi questionado aos educandos acerca dos conteúdos curriculares propostos pelo ensino formal da PES, onde o “PL 2”, afirma que:

Figura 2. Entrevista com aluno apenado.

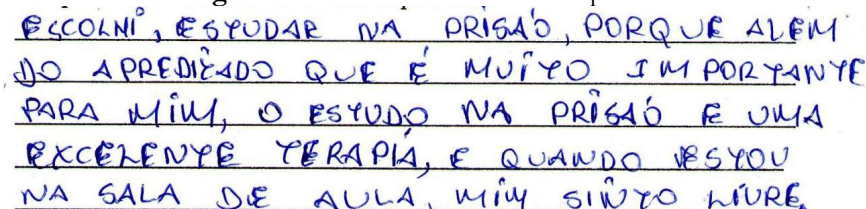


OS CONTEÚDOS, SÃO DE MEU INTERESSE PORQUE, ESTOU REVENDO MATERIAS NA QUAL, FAZIA MUITO TEMPO QUE NÃO AS VIA, E QUE ALGUMAS DELAS JA TINHA ESQUECIDO, E A CADA AULA QUE REVETO, APRENDO COISAS NOVAS. E ME ATUALIZO.

Fonte: Dados da pesquisa.

Diante das questões apresentadas ao longo desta pesquisa, é imprescindível trazer à luz a discussão frente ao desejo dos educandos pelos conhecimentos sobre ética e cidadania. Mediante esta inquietação, foi analisada a postura do educando “PL 3”, aluno do ensino médio, o qual considerou que:

Figura 3. Entrevista com o aluno apenado.



É COLNÍ, ESTUDAR NA PRISÃO, PORQUE ALÉM DO APRENDIDO QUE É MUITO IMPORTANTE PARA MIM, O ESTUDO NA PRISÃO É UMA EXCELENTE TERAPIA, E QUANDO ESTOU NA SALA DE AULA, MIM SINTO LIVRE.

Fonte: Dados da pesquisa.

O entrevistado, “PL 3”, diz que o ambiente escolar o faz se sentir livre. A fala do educando comprova que, apesar no contexto repressivo da prisão, o espaço da sala de aula no interior da instituição o faz se sentir livre. Nesse sentido, o cotidiano da educação na unidade prisional está relacionado ao pensamento de Onofre (2007, p. 25), o qual afirma que a troca de experiências com o professor e com os outros alunos “leva-os a um convívio que não é movido pelo ódio, pela vingança ou rejeição. A escola é um espaço onde as tensões se mostram aliviadas, o que justifica sua existência e seu papel na ressocialização do aprisionado”. Os PCN’s reforçam que:

[...] é preciso que os conteúdos desses imperativos toquem, em alguma medida, a sensibilidade da pessoa; vale dizer, que apareçam como desejáveis. Portanto, para que um indivíduo se incline a legitimar um determinado conjunto de regras, é necessário que o veja como traduzindo algo de bom para si, como dizendo respeito a seu bem-estar psicológico, ao que se poderia chamar de seu “projeto de felicidade” (BRASIL, 1997, p. 53).

Nesse sentido, é percebida a importância da correlação entre conteúdos que possibilite discussões com orientações direcionadas a ética e cidadania nas salas de aulas nos presídios.

Conclusão

A pesquisa realizada na Penitenciária Estadual do Seridó possibilitou a reflexão acerca do contexto sócio-histórico-cultural de sujeitos privados de liberdade. Outrossim, a experiência possibilitou o vivenciar e a aproximação com pessoas privadas de liberdade, bem como possibilitou compreender sobre os entraves que permeiam suas vidas.

Considerar o ambiente prisional como um espaço educativo requer um processo longo, complexo e sistematizado. Nesse sentido, cabe ao Estado, Secretarias de Educação e administração penitenciária fornecer educação de qualidade, não como benefício, mas como direito assegurado por Lei, a fim de desenvolver as potencialidades e competências do ser humano integrando-o à sociedade, garantindo cultura, cidadania e profissionalizando os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Não era intuito deste texto exaurir sobre a temática, mas expor uma realidade concreta no contexto da Penitenciária Estadual do Seridó – PES, podendo servir como inspiração para a realização de pesquisas futuras que contemplem outras realidades no Estado do Rio Grande do Norte ou em quaisquer outras localidades do Brasil, com vistas a ampliar sobre estudos em Educação prisional e percepção de sujeitos privados de liberdade sobre o papel transformador da educação.

Referências

- BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação, Ministério da Justiça. **Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras**. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Senado Federal, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Disponível em: http://www.cesarcollegari.com.br/v1/pceb004_10.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ética**. – Brasília, 1997.

- BRASIL. Ministério da Justiça. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Justiça. **Departamento Penitenciário Nacional**. Sistema Prisional: dados consolidados. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/depen/data/pages/mjc4d50edbptbrnn.htm>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Justiça. **Diretrizes do educando para liberdade**. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/data/pages/mjc4d50edbptbrnn.htm>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Justiça. **Lei de Execução Penal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7210.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Justiça. **Regras Mínimas de Tratamento Penal**. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/data/pages/mja21b014bptbrnn.htm>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Justiça. **Secretaria de Estado, da Justiça e da Cidadania**. Disponível em: <http://www.sejuc.rn.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- CARVALHO FILHO, L. F. **A prisão**. São Paulo: Publifolha, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FOULCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 35 ed. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- ONOFRE, E. M. C. Educação escolar entre as grades. *In*: ONOFRE, E. M. C. (Org.). **As políticas públicas de educação para o sistema prisional: análise de uma experiência brasileira**. São Carlos: EduFSCar, 2007.
- SALTO PARA O FUTURO. EJA e Educação Prisional. **Boletim**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 02-53, maio. 2007.
- SALTO PARA O FUTURO. EJA e Educação Prisional. *In*: SALTO PARA O FUTURO. O papel da educação como programa de reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e avanços. **Boletim**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 14-21. maio. 2007.
- Recebido em: 20/12/2019
Avaliado em: 15/02/2020
Aprovado em: 20/04/2020