

GT 26 – Práticas de letramento: identidade e trabalho docente

Coordenadores: Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras (CEFET-MG); Profa. Dra. Leiva de Figueiredo Leal (UFMG); Prof. Dr. Cláudio Humberto Lessa (CEFET-MG); Profa. Dra. Rita de Cássia Augusto (COLTEC/UFMG).

Ementa: Propomo-nos a debater aspectos constitutivos da identidade do professor a partir de suas práticas discursivas e de sua ação docente no que concerne à importância da sua formação inicial e continuada para práticas pedagógicas bem informadas; ao papel das teorias e aplicações das noções de 'letramento' no trabalho docente e às influências da identidade docente no gerenciamento das redes interacionais na sua prática.

Apresentação Oral

Ione Aparecida Rodrigues; Sabina Maura Silva
Organização do trabalho pedagógico e avaliação da aprendizagem na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: análise dos Programas de Ensino do caso em estudo

Juliana Brito de Souza; Evelyne Fernanda de Carvalho
Programa Novo Mais Educação em Santa Cruz de Minas: um estudo longitudinal a partir do desenvolvimento social e intelectual dos alunos em língua portuguesa

Mateus Esteves De Oliveira; Vicente Aguiar Parreiras
Formação ao longo da vida (FLV) na docência: perspectivas e interesses do professor rumo à consolidação de competências profissionais

Patrícia Rodarte; Olga Valeska
Ser professor que gosta de *heavy metal* num colégio militar: corpo, identidade e trabalho

Sabrina Gomes; Arthur Manhães; Pedro Antonio Araújo Bastos
Folhetos de cordel portugueses, letramento literário por meio do educativo

Siomara Castro Nery; Stefanie Rodrigues Costa; Marizéte Silva Souza
Letramento digital: os desafios da relação discente-docente

Veridiana Antonia Alves De Souza; Alessandra de Souza Santos; Ângela Araújo Costa
Mostra que eu escuto: a perspectiva da TV Digital para os surdos

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE ENSINO DO CASO EM ESTUDO

Ione Aparecida Neto Rodrigues¹ - ionerodrigues@ymail.com

Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET- MG

CEP- 35720000- Matozinhos- Minas Gerais- Brasil

Sabina Maura Silva² - sabinamaura@gmail.com

Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET- MG

CEP: 30.421-169- Belo Horizonte- Minas Gerais- Brasil

***Resumo:** O texto apresenta parte da proposta de pesquisa em desenvolvimento em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. O objetivo principal é o de compreender no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, quais os princípios que orientam a prática avaliativa dos professores em articulação com a formação humana integral. A opção teórico-metodológica feita para a realização da pesquisa é de enfoque qualitativo. Utilizou-se para coleta de dados: análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional, Planos de Cursos, questionários e entrevistas aplicados aos docentes e coordenadores da escola participante da pesquisa. O objetivo desse texto é discutir avaliação da aprendizagem como parte integrante da organização do trabalho docente na EPTNM. Apresentamos os conceitos e orientações teóricas da prática da avaliação da aprendizagem. Problematicamos os instrumentos para coleta de dados. Defendemos que projeto político pedagógico é um plano global para a organização do trabalho pedagógico com vistas a formação humana integral. Apresentamos a concepção de avaliação presente nos programas de ensino, constantes do Projeto Pedagógicos dos Cursos do estudo de caso. Concluímos que a concepção de avaliação que emerge dos registros dos documentos regulatórios da Instituição, se alinha com os preceitos legais idealizada como uma avaliação processual, contínua e cumulativa, assumindo em termo de planejamento, a forma integrada, no processo ensino-aprendizagem, as funções*

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica

² Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação

diagnóstica, formativa e somativa, com equilíbrio entre os aspectos qualitativos e os quantitativos.

Palavras chave: *avaliação da aprendizagem. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Organização do trabalho docente.*

1. INTRODUÇÃO

O texto apresenta parte da proposta de pesquisa em andamento em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET- MG), na Linha II - processos formativos em educação tecnológica, com o título: “Avaliação da aprendizagem na Educação Profissional Técnica de Nível Médio(EPTNM): diálogos com a formação humana integral”.

O objetivo principal da pesquisa é o de compreender no contexto da Educação Profissional³ Técnica de Nível Médio (EPTNM), quais os princípios que orientam a prática avaliativa dos professores em articulação com a formação humana integral. Na acepção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) a formação integral do ser humano, é aquela em que o sujeito é desenvolvido em todas as suas potencialidades, por meio de um processo educacional que considere a formação científica, tecnológica e humanística, a política e a estética, com vistas à emancipação das pessoas. (BRASIL, 2013, p.34)

Mas porque ainda falar em avaliação da aprendizagem?

Grillo, Gessinger e de Freitas (2010) sinalizam em seu livro que os estudos empreendidos sobre a avaliação educacional estão longe de esgotarem o tema tão importante e até mesmo polêmico e abrem perspectivas para novas reflexões, que possam responder , mesmo que provisoriamente às contínuas mudanças no cenário em que se concretizam as atividades de ensino e de aprendizagem, Os autores afirmam que a partir das reflexões sobre avaliação da aprendizagem , “fica a esperança de que avancemos na direção de tornar a avaliação um

3 A Educação Profissional é uma Modalidade de Ensino encontrada na Educação Básica, sua oferta se dá através de Cursos Técnicos, de Formação Inicial e Continuada - FIC (qualificação) e de Formação Docente .Os cursos de Formação Inicial Continuada ou de qualificação, são cursos que possuem carga horária reduzida e que não conferem um diploma de Técnico e sim uma Certificação para determinada função. Os cursos Técnicos são cursos de longa duração, o seu término o aluno recebe um Diploma que lhe confere a Habilitação Técnica cursada juntamente com o Ensino Médio ou após a conclusão do mesmo.

processo mais aberto e coerente com as exigências dos novos tempos da formação profissional e humana”. (GRILLO, GESSINGER, DE FREITAS, 2010 p.05).

Com base no exposto, o interesse pelo campo da avaliação da aprendizagem, especialmente EPTNM, dá-se por este se constituir de um contexto relacionado a uma multiplicidade de aspectos que se entrelaçam no processo de ensino e aprendizagem, ou seja ao “trabalho pedagógico”⁴. Para Villas Boas (2002), a “expressão trabalho pedagógico” refere-se ao trabalho realizado pela escola como um todo e, em sentido restrito, resulta da interação do professor com seus alunos em sala de aula, convencional e em outros espaços” (VILLAS BOAS, 2003, p.203).

Nessa perspectiva a educação profissional demanda uma formação humana integral entendida como uma formação de sujeitos sociais plenos. Importa ressaltar que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Nº 9384/96, em seu artigo 39, prescreve que a educação profissional deve conduzir o cidadão “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” intrinsecamente integrada às diferentes formas de educação trabalho, à ciência e à tecnologia.

Libâneo (2011, p.11) declara que a formação humana integral deve “recolocar valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida e aos direitos humanos básicos como suporte de convicções democráticas”.

Encontramos também nas palavras de Sacristán (1998,) as bases para a justificativa do desenvolvimento dessa pesquisa. Segundo o autor, a prática da avaliação condiciona os demais elementos envolvidos no processo de escolarização: desde os conteúdos de aprendizagem às formas de ensinar, incidindo também nas relações entre administração, equipe docente, alunos e pais, dentre outros aspectos. Dessa forma, “[...] estudar a avaliação é entrar na análise de toda a pedagogia que se pratica” (SACRISTÁN, 1998, p.296).

A opção teórico-metodológica feita para a realização desse estudo é de enfoque qualitativo, na forma de estudo de caso. O estudo de caso, entre as várias formas possíveis adotadas pela pesquisa científica, mostrou-se o mais compatível, à investigação que se pretende fazer, pois é

⁴ Nesse texto adotaremos a expressão “organização do trabalho pedagógico”, por se tratar de uma visão ampliada do processo ensino e aprendizagem

uma “categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133), e que objetiva propiciar o exame detalhado de uma situação em particular ou de um evento que somente apresenta sentido quando apreciado e compreendido no contexto em que acontece.

Os sujeitos de pesquisa são os docentes que lecionam as disciplinas da formação geral, da parte diversificada e da formação específica que compõem o plano curricular da escola investigada., além dos coordenadores e chefes de departamento. “As coordenações pedagógicas são unidades organizacionais responsáveis por implementar e executar as políticas de ensino das diretorias de Graduação, de Educação Profissional e Tecnológica e de Pesquisa e Pós-graduação, no âmbito das unidades”. (CEFET, 2016, p.86).

Para coleta de dados procedeu-se, a pesquisa documental, ou seja, aquela que se vale de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, podendo ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Sendo que, os documentos constituem fonte rica e estável de dados (GIL, 2009, p.45-46).

Utilizou-se, ainda, para coleta de dados, questionários aplicados para os docentes, além de entrevistas semiestruturadas realizados com para os coordenadores ou chefes de departamento.

2. A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

O que é avaliar?

O conceito de avaliação não é consensual, diferentes autores usam o termo com diferentes significados. Etimologicamente, a palavra avaliar vem do latim a+valere, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo; assim, avaliar é atribuir juízo de valor sobre uma ação empreendida.

Avaliar é uma prática que existe em toda atividade humana. Desse modo, essa prática é identificada as instituições escolares e em suas propostas de educação, em todo nível e modalidade de ensino. Segundo o pensamento de Sacristán (1998), conceituar a avaliação como prática

significa que estamos frente a uma atividade que se desenvolve seguindo certos usos, que cumpre múltiplas funções, que se apoia numa série de ideias e formas de realizá-la e que é a resposta a determinados condicionamentos do ensino institucionalizado (SACRISTÁN, 1998, p.296).

Considerando o argumento do autor, a prática da avaliação envolve os demais elementos envolvidos no processo educativo: desde os conteúdos de aprendizagem às formas de ensinar, incidindo também nas relações entre administração, equipe docente, alunos e pais, dentre outros aspectos. Dessa forma, “[...] estudar a avaliação é entrar na análise de toda a pedagogia que se pratica” (SACRISTÁN, 1998, p.296). O que significa, então, que no âmbito educativo tudo pode ser avaliado de alguma maneira.

A propósito das práticas avaliativas no interior das escolas Silva (2015) menciona que atualizam determinadas concepções antropológicas, epistemológicas, políticas, de educação, de mundo, dentre outras, sistematizadas em diretivas governamentais, em currículos e projetos pedagógicos, portanto se objetivam-se em práticas escolares. Para a autora “a avaliação da aprendizagem está, pois, comprometida com uma dada posição de princípios e de atuação frente à realidade social”. (SILVA, 2015.p.93)

Para Sordi (2001, p. 173) uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso, vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica. Em contraposição, Hoffmann (2012), defende que o termo avaliação, refere-se a um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo período e em vários espaços escolares, sendo de caráter processual e que visa sempre à melhoria do objeto avaliado. Para ela, “avaliar não é julgar, mas acompanhar um processo” com intenção de favorecer o máximo possível o desenvolvimento do estudante. (HOFFMANN, 2012, p.13)

A partir do exposto podemos entender que a avaliação da aprendizagem faz parte do processo do trabalho pedagógico, pois, não ensinamos sem avaliar, não aprendemos sem avaliar. A avaliação tal como a conhecemos na atualidade é um fruto de um processo de construção e reconstrução que envolve muitas influências que atuam das mais variadas formas e modelos.

Vianna (2000) afirma que a palavra modelo é frequentemente usada em avaliação, mas seu conceito não é preciso. Ela pode ser empregada como referência a uma determinada concepção de avaliação, em outras situações, como certa forma de abordagem, ou em outras como um método empregado em avaliação. Para o referido autor os modelos em avaliação

fazem ou prescrevem o que os avaliadores devem fazer. A palavra é usada em dois sentidos: como prescrição de apresenta um conjunto de regras, proibições, quadros referenciais, que especificam como a avaliação deve ser feita. Ou como descrição, conjunto de afirmações e generalizações que preveem e explicam as atividades de avaliação. (VIANNA, 2000, p. 34).

2.1. Avaliação da aprendizagem : instrumentos para coleta de dados

Existem autores que fazem uma distinção entre instrumentos e técnicas de avaliação, sendo técnica o conjunto de procedimentos para avaliar e o instrumento aquilo que serve para registrar os resultados da aplicação de uma técnica. (DESPRISTERES, TAVARES.2009, p.36)

Luckesi (2011, p.299) problematiza com a seguinte questão: “instrumentos de avaliação ou instrumentos de coleta de dados para a avaliação?”. Para o autor, em defesa dos instrumentos de coletas de dado sobre o desempenho do estudante, esses têm a função de “garantir adequada e satisfatória descrição da realidade de seu desempenho na aprendizagem” (LUCKESI,2011, p.295). Essa descrição requer do avaliador recursos técnicos de coletas de dados em conformidade com as exigências do objeto de estudo.

Segundo a autor, comumente, denominamos os testes, questionários com perguntas abertas e fechadas, as fichas de observação, as redações, os simuladores, e outros como instrumentos de avaliação. Na visão de Luckesi (2011, p.299) eles são instrumentos de coleta de dados para a avaliação, os instrumentos são definidos como os recursos que empregamos para captar informações sobre o desempenho do educando, tornando-se base para a descrição do seu desempenho.

Uma vez que, metodologicamente, é através dos instrumentos de avaliação que a avaliação é realizada, o autor, denomina três passos de “instrumentos de avaliação”

1-Coleta de dados relevantes sobre a realidade do objeto da avaliação mediante algum meio consistente de observação; 2-Qualificação do objeto de avaliação por meio de comparação de sua descrição com um critério; 3 no caso, da avaliação de acompanhamento, intervenção, se necessária. (LUCKESI, 2011, p.300)

Para o autor essa distinção é fundamental para pôr em prática os instrumentos de coleta de dados: fichas de observação; testes, questionários, redações, papers, monografias, demonstrações, simuladores...

Depresbiteris e Tavares (2009, p. 34) chamam a atenção para as relações entre abordagens de aprendizagem e instrumentos de avaliação. Tratam em sua obra duas abordagens específicas de aprendizagem: a condutivista e construtivista. Segundo os autores o condutivismo explica a aprendizagem pela conexão entre cadeias de estímulos e resposta que podem ser mensuradas e quantificadas.

A avaliação da aprendizagem, centra-se no produto a ser obtido, ou seja, o desempenho observável do aluno, que deve estar explicitado nos critérios definidos em termos quantificáveis. Os instrumentos de avaliação que mais se aproximam dessa abordagem são aqueles que demandam do aluno a reprodução dos conceitos aprendidos. A ausência de aprendizagem é vista, como uma incapacidade do aluno em alcançar o que a escola propõe.

Destaca os autores:

chama a atenção, na avaliação, baseada no condutivismo, a ausência de instrumentos que informem sobre a forma de pensar dos alunos: como eles resolvem problemas? Como estudam? Quais os aspectos que mais dificultam sua aprendizagem? [...] O foco é sempre o exterior (currículo) e não o interior (pensamento do aluno).
DEPRESBITERIS E TAVARES 2009, p.93)

Podemos perceber são grandes as aproximações entre o pensamento dos autores e o modelo de avaliação de Tyler (1942), o teórico, foi o propagador do conceito de avaliação como um processo de comparação entre os dados do desempenho e os objetivos instrucionais preestabelecidos. O processo de avaliação, segundo o teórico, é essencialmente o processo de determinar até onde os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa de currículo e ensino, ou seja, o enunciado dos objetivos não serve apenas para a seleção e organização das experiências de aprendizagem, mas como padrão segundo o qual o programa (currículo) é avaliado. Para Tyler, a avaliação é um processo pelo qual o indivíduo compara as expectativas iniciais, sob forma de objetivos comportamentais, com os resultados, ou seja, como o processo de determinar até que ponto se está alcançando efetivamente os objetivos educacionais. (VIANNA, 2000)

Assim em oposição a abordagem condutivista, propõe conhecer o que subjaz aos desempenhos observados, verificando quais procedimentos e habilidades de pensar são adotados pelo aluno para resolver problemas dos mais simples aos mais complexos. De acordo com essa abordagem aprendemos quando somos capazes de fazer uma representação social sobre o objeto da realidade ou conteúdo que se quer aprender. Para os construtivistas a avaliação é contínua, acompanhando todo o processo de intervenção e incorpora os princípios

da auto avaliação do aluno. (DEPRESBITERIS E TAVARES 2009, p.95). Em consonância com essa abordagem os autores propõem que além de diversificar os instrumentos, os professores deveriam diversificar também as questões que os compõem, com o objetivo de desafiar o aluno desenvolvimento seu pensamento e interesse.

2.2. O Projeto político pedagógico: um plano global para a organização do trabalho pedagógico

Veiga e Araújo (2007) enfatizam que a formação para o desenvolvimento humano é cada vez mais uma ação vital para a melhoria das escolas. A formação humana busca a unidade, a globalidade, opondo-se a ideia de fragmentação. Esse princípio relacional fundamenta o projeto-político articulando-se às finalidades da educação brasileira, expressas na LDB N° 9394/96. (VEIGA, ARAÚJO, 2007, p. 32)

Para Veiga e Araújo (2007) a construção de PPPs numa perspectiva de formação humana “significa trilhar caminhos participativos e solidários com coragem, consciência crítica, indignação e muita luta para a construção de uma escola melhor para todos”. Para a autora nestes projetos devem estar definidas as ações que a escola pretende realizar, de forma a envolver a escola num plano global, visando configurar lhe uma sistematização. (VEIGA, ARAÚJO, 2010, p.33).

A LDB N° 9394/96, em seu art. 12, inciso I, preconiza que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Desse modo, a proposta pedagógica ou o PPP tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade.

É importante ressaltar que o PPP busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade. A principal possibilidade de construção do PPP passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Portanto, entende-se que o PPP da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico.

Villas Boas (2003) chama a atenção para a variedade terminológica empregada pela legislação, o que pode trazer confusões terminológicas e conceituais. Por exemplo, nos artigos 12 e 13 da LDB 9394/96, é usada a terminologia “proposta pedagógica”, já no art.14 é

utilizada a expressão “projeto pedagógico”. Na visão da autora, os dois termos se equivalem pois, relacionam-se a organização do trabalho pedagógico.” (VILLAS BOAS,2003, p.203).

2.2. Avaliação da aprendizagem e organização do trabalho docente : o que planejam os docentes

Apresentamos nessa seção a concepção de avaliação presente nos programas de ensino, constantes do Projeto Pedagógicos dos Cursos ⁵ (PPC) do estudo de caso, entendo que a avaliação da aprendizagem, como componente do ato pedagógico, deve constar desses documentos orientadores das práticas educativas.

Nos PPCs existe uma normativa que prescreve que a elaboração dos programas de ensino é de responsabilidade do corpo docente composto por professores das disciplinas de formação geral lotados nos departamentos acadêmicos e nas coordenações de áreas afins da EPTNM”. (PPC, p.27).

Observa-se que ora os documentos utilizam o vocábulo professor, ora docente. Assim, a título de compreender essa diferença, consideramos oportuno, trazer uma reflexão sobre os diferentes títulos para os profissionais da educação na LDB Nº 9.394/96: professores, docentes e profissionais de ensino. Professor é um termo bastante abrangente sendo que socialmente refere-se a todos que ensinam uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina.

O inciso VII, do artigo 3º da LDB Nº 9.394/96, no âmbito dos princípios e fins da Educação Nacional, projeta a possibilidade de entendermos o espírito da lei de dar um sentido mais genérico à figura do profissional da educação escolar, o que englobaria, não apenas aqueles que estão atuando em sala de aula, ministrando aulas, mas que fazem parte da escola, como servidores que trabalham como porteiros, secretários escolares, coordenadores pedagógicos ou diretores da escola. A LDB Nº 9.394/96, assim, ao referir-se aqueles que profissionais que têm cargos efetivos de professores os chamam de docentes.

Veiga (2007) diz que no sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim- docere- que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Na visão da autora, em seu sentido formal, docência é o trabalho dos professores pois, na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. (VEIGA, 2007, p.32).

⁵ Os cursos ofertados são: Curso técnico em controle ambiental. Curso técnico em eletroeletrônica e curso técnico em informática.

O artigo 13 da LDB N° 9.394/96 é reservado exclusivamente aos docentes. Sendo que a eles são incumbidos: participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas aula estabelecidos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Ainda de acordo com Veiga (2007) o campo da docência requer formação profissional para seu exercício conhecimentos específicos para exercê-lo, além de inovação. Segundo a autora a inovação ocorre quando se rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

Isso posto, passamos fazer uma análise sobre as concepções de avaliação da aprendizagem presente nos programas de ensino de cada disciplina, ressaltando que esses fazem parte dos PPCs dos cursos da EPTNM. O programa de ensino é elaborado pelos docentes, contendo as propostas de trabalho, das disciplinas específicas. Segundo Vasconcellos (1995), esse tipo de plano é a "sistematização da proposta geral de trabalho do professor naquela determinada disciplina ou área de estudo, numa dada realidade"(VASCONCELOS,1995, p. 117).

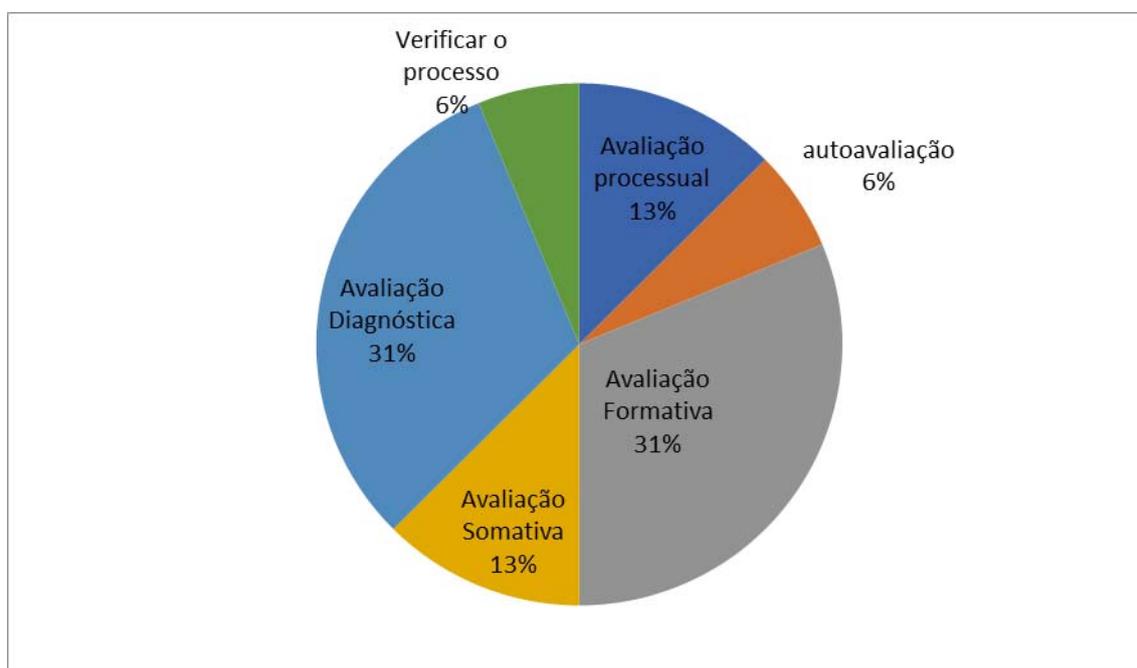
O programa de ensino organiza de forma sequencial as ações do docente visando a aprendizagem dos alunos. No processo de elaboração do programa de ensino, o docente toma uma série de decisões em função do tempo, espaço, recursos, conteúdos etc., tendo em vista o projeto de formação idealizado. Este deve ser elaborado a partir da ementa, entendida como o resumo do conteúdo de uma disciplina. A ementa deve ser aprovada pelo Colegiado de curso; não pode ser mudada à revelia; só o professor efetivo pode propor alteração na ementa que deve ser submetida à aprovação do colegiado.

No programa de ensino consta os objetivos, conteúdo programático, a metodologia de ensino e bibliografia. Sendo que a metodologia traz como se desenvolverão as atividades, estratégias pedagógicas, ou seja, a metodologia a ser adotada para o atingimento dos objetivos propostos. Sendo que a concepção dos docentes sobre sua metodologia de ensino indicará os caminhos da sua prática avaliativa, isso quer dizer que, a sua concepção e decisões quanto à avaliação são resultantes daquilo que o professor compreende como objetivos do tipo de ensino que ministra.

Os dados que compõem os gráficos seguintes foram recolhidos dos programas de ensino dos cursos. Inicialmente foram identificados nos programas de ensino, na parte que descreve a metodologia a ser adotada durante o ano letivo em curso, como os docentes planejaram a sua prática de avaliação da aprendizagem, ou seja, o modelo teórico a ser adotado. Logo após formam agrupadas por proximidades essas prescrições para a avaliação da aprendizagem e depois contabilizadas essas indicações, por eixo de formação e curso.

O gráfico 1 retrata o modelo de avaliação planejado e registrado no PPC dos professores da formação geral dos cursos da EPTNM. Vale ressaltar que os programas de ensino das disciplinas da formação geral do currículo são os mesmos para os três cursos e que os docentes eventualmente podem prescrever nesses programas mais de um modelo de avaliação

Gráfico 1- Distribuição do modelo conceitual da avaliação da aprendizagem nos programas de ensino dos docentes da formação geral



Fonte: Programas de ensino 2016 constantes dos PPCs dos docentes da formação geral

Constata-se que 31 % dos docentes prescrevem que a avaliação da aprendizagem será a avaliação diagnóstica, outros 31% que será formativa. Verifica-se também que 13% prescrevem que será processual e o mesmo quantitativo 13%, somativa. Para os 6% a avaliação será processual e ainda os outros 6% procederam a avaliação como verificação da aprendizagem.

Considerando as indicações do gráfico , há uma sintonia entre os programas e o art. 43 das normas acadêmicas que dispõe que a avaliação deverá ser contínua e cumulativa, assumindo, de forma integrada, no processo ensino-aprendizagem, as funções diagnóstica, formativa e somativa, com equilíbrio entre os aspectos qualitativos e os quantitativos.(CEFET-MG, 2014).

Considerando ainda, que a avaliação formativa(31% das indicações) é também uma avaliação processual(13% das indicações), constata-se que a avaliação é concebida na em sua dimensão formativa conforme a determinação legal do inciso V, do artigo 24, da LDB N° 9.394/96 , o qual estabelece que: V – A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, além da própria Norma Acadêmica da Instituição como visto não parágrafo acima.

No contexto dos PPCs, a avaliação diagnóstica apresenta caráter qualitativo e visa verificar o domínio dos pré-requisitos necessários à sequência dos estudos. As avaliações diagnósticas são opcionais e devem ser realizadas ao longo do trabalho pedagógico, sempre que o professor julgar necessário; (PPC, p.252)

É possível perceber a compreensão acerca da avaliação diagnóstica (31% das indicações) como uma prática avaliativa realizada no início de um processo de aprendizagem, que tem a função de obter informações sobre o que sabem os estudantes com vista à organização do trabalho pedagógico de acordo com as situações identificadas.

Porém, ao dar a avaliação diagnóstica um caráter optativo, revela uma incongruência de ordem teórica conceitual, pois, a avaliação diagnóstica deverá ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos (LUCKESI, 2009, p.43).

A avaliação formativa (31% das indicações) é apresentada no PPC como aquela de caráter qualitativo e quantitativo e visa acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, considerando atitudes, participação e desenvolvimento do aluno, além do domínio de conteúdos curriculares. É possível verificar o caráter eminentemente pedagógico dado a avaliação formativa integrada ao ato de ensinar através dessa modalidade de avaliação,

informações sobre o desenvolvimento do aluno são fornecidas ao professor, permitindo que a prática docente se ajuste às necessidades discentes durante o processo.

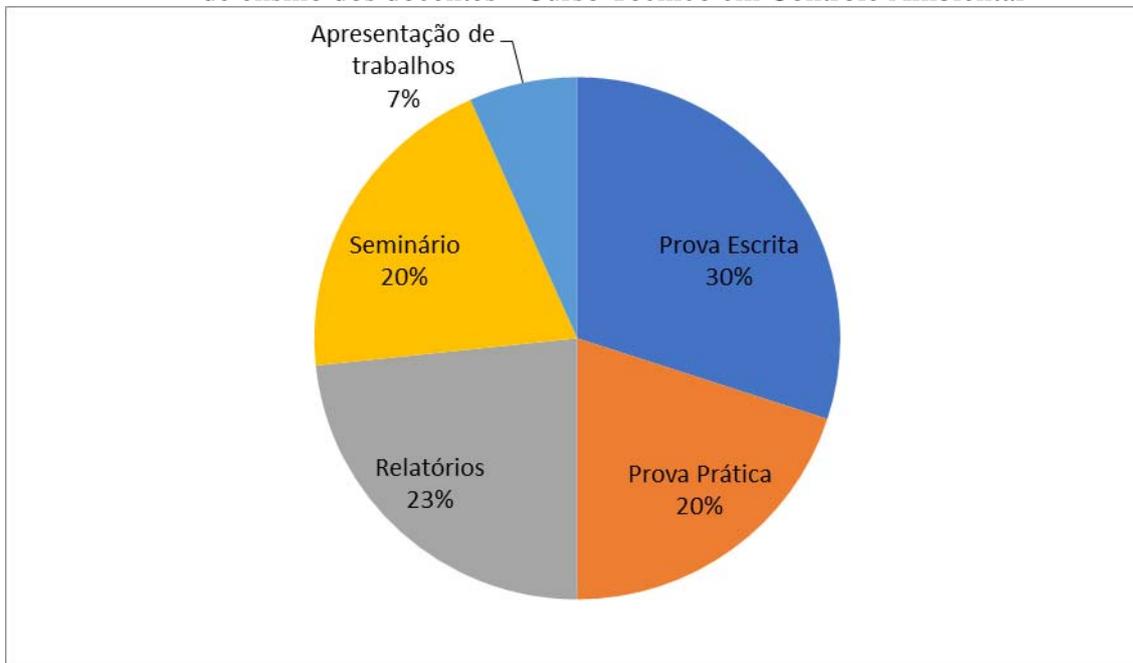
Vale considerar o que alerta Grego (2013) sobre o modelo de avaliação formativa que condiciona o sucesso dos alunos a um controle das aprendizagens no atendimento de um conjunto de objetivos instrucionais externamente definidos, mas mantém inalteradas as estruturas e formas de organização escolares e a função da avaliação de posicionar os alunos em relação a uma norma ou critério. (GREGO, 2013.93)

O PPC considera, ainda a avaliação somativa (13% das indicações) como de caráter quantitativo e qualitativo e visa verificar o resultado do processo ensino-aprendizagem em sua totalidade. As avaliações somativa, por sua vez, são obrigatórias somente para as disciplinas teóricas. (PPC, p.252).

Observa-se o caráter pontual dessa função avaliativa, pois ocorre ao fim de um processo educacional atendo-se à determinação do grau de domínio de alguns objetivos pré-estabelecidos propondo-se a realizar um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação. Ou seja, seus resultados servem para verificar, classificar, situar, informar e certificar.

Quanto as disciplinas da formação especificam somente os Cursos Técnico de Controle ambiental e Curso Técnico Informática registram na parte da metodologia a forma de avaliação a ser realizada. O Curso Técnico em Eletroeletrônica informa que os critérios de avaliação adotados no curso deverão seguir as Normas Acadêmicas vigentes dos Cursos EPTNM. Nota-se uma padronização interna das avaliações, em consonância com as normas em contraposição à autonomia docente. O gráfico abaixo apresenta os modelos de avaliação presente nos Programas de Ensino do Curso Técnico em Controle Ambiental

Gráfico 2 – Distribuição do modelo conceitual da avaliação da aprendizagem nos programas de ensino dos docentes- Curso Técnico em Controle Ambiental



Fonte: PPC do Curso Técnico em Controle Ambiental

Ao analisar o gráfico verifica-se uma controvérsia com a legislação e com as normas acadêmicas para a EPTNM de ordem conceitual. A avaliação é reduzida aos instrumentos de avaliação. Essa controvérsia permanece no PPC do Curso Técnico em Controle Ambiental ao indicar que os instrumentos para a avaliação formativa serão definidos pelo professor da disciplina, podendo o mesmo optar por: provas; listas de exercícios; seminários; relatórios de aulas práticas; trabalhos de pesquisa individuais e em grupos; apresentação de trabalhos; projetos propostos pelos professores desenvolvidos pelos discentes. (PPC, p.252)

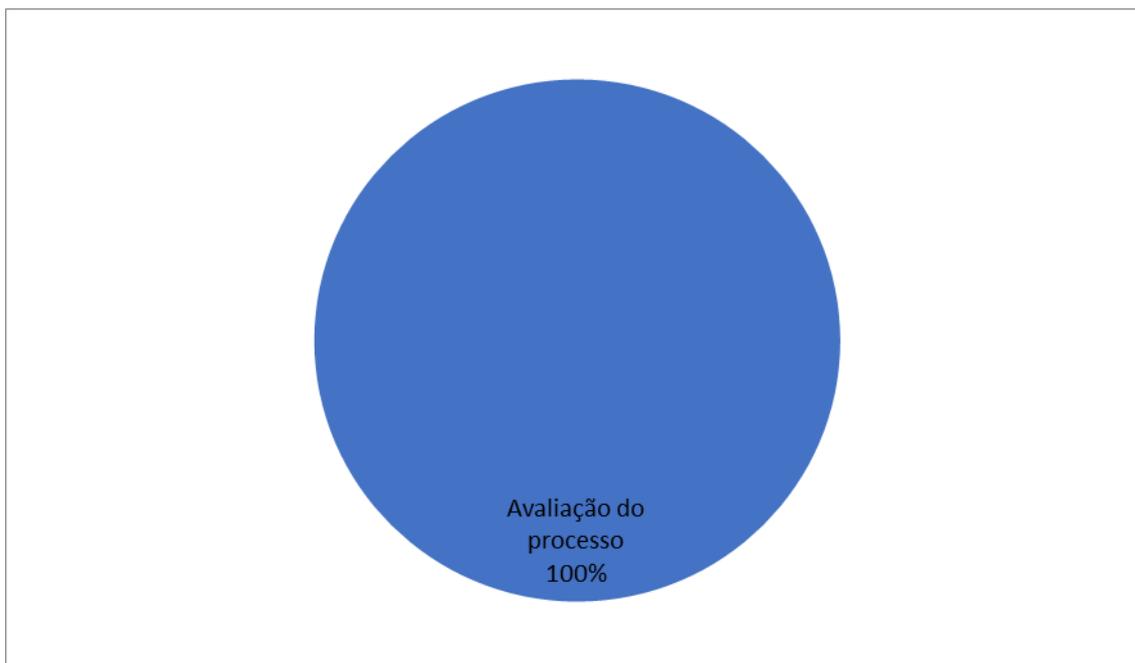
Constata-se a supremacia da prova nas indicações feitas através dos programas de ensino, sendo 30% para prova escrita e 20% para prova prática. Importa destacar que o uso da prova está muito ligado ainda à verificação da aprendizagem de determinado conteúdo, sendo, muitas vezes, exige-se respostas prontas e completas conforme exposto em sala e no material didático, desprezando a elaboração e compreensão do aluno. Nesse sentido Luckesi (2005), diz que a “[...] prática de provas e exames exclui parte dos alunos, por basear-se no julgamento [...]”, fazendo com que “[...] os professores utilizem as provas como instrumento de ameaça e tortura prévia dos alunos [...]”. (LUCKESI,2005, p. 173).

Isso pode ter consequências drásticas: como no aponta Villas Boas (2007):

contribuir para a formação de autoimagem negativa, [...]e assim levar essa imagem para os anos posteriores, provocar reprovação e repetência, acarretando mais anos de estudos do que o previsto [...]; obrigar o aluno a se evadir. Tudo isso representa fracasso na vida de uma pessoa e tem preço muito alto. (VILLAS BOAS, 2007, p. 52)

O gráfico 3 apresenta o modelo de avaliação do Curso Técnico em Informática

Gráfico 3- Distribuição do modelo conceitual da avaliação da aprendizagem nos programas de ensino dos docentes – Curso Técnico em Informática.



Fonte: PPC -Curso Técnico em Informática

Infere-se dos dados demonstrados no gráfico que a totalidade de docentes, da formação técnica do Curso Técnico em Informática, concebe a avaliação como processual. Para Villas Boas (2007) a avaliação processual permite: fazer um acompanhamento do ritmo da aprendizagem; ajustar a ajuda pedagógica às características individuais dos alunos e modificar estratégias do processo. Ela ocorre, portanto, ao longo do trabalho pedagógico e não ao final do ciclo ou da unidade. A avaliação é vista, assim, como uma grande aliada do aluno e do professor. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Deve-se avaliar para promover a aprendizagem do aluno. (VILLAS BOAS, 2004, p. 29). Portanto a avaliação processual contrapõe-se ao modelo classificatório e excludente.

O que se questiona é o posicionamento da totalidade dos docentes, uma vez que o inciso III, do artigo 206, da Constituição de 1988, garante o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. A Constituição faz-se referência a ideias no plural por entendendo, as

instituições escolares, são esperados pensamentos ou concepções dos professores e alunos em diversas esferas domínios dos conhecimentos sejam de ordem teórica ou filosóficas.

Conforme já mencionado os docentes da formação específica não registraram o modelo teórico a ser adotado. O PPC desse curso traz que “os critérios de avaliação adotados no curso deverão seguir as Normas Acadêmicas vigentes” (PPC, 2016, p.195). Interessante verificar, também nesse curso, tendências padronizadas de práticas de avaliação e total conformidade com a norma vigente.

Esse tipo de comportamento padronizado, podem acabar tornando a prática da avaliação mecânica, sem intencionalidade formativa, a avaliação nesses casos perde sua função educativa e pode assumir posições autoritárias, burocráticas e punitivas. (LUCKESI, 2011, HOFFMAM, 2006)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada observou-se que é possível afirmar que a concepção de avaliação que emerge dos registros dos documentos regulatórios da Instituição, se alinha com os preceitos da LDN Nº 9394/96, idealizada como uma avaliação processual, contínua e cumulativa, assumindo em termo de planejamento, a forma integrada, no processo ensino-aprendizagem, as funções diagnóstica, formativa e somativa, com equilíbrio entre os aspectos qualitativos e os quantitativos.

Concordamos com Hoffmann (2006) que ainda há uma forte influência das ideias de Tyler (1942) na prática avaliativa dos professores, compreendendo [...]” no início do processo o estabelecimento de objetivos pelo professor, (na maioria das vezes relacionados diretamente a itens de conteúdo programático) e a determinados intervalos”. (HOFFMANN, 2006, p.41)

Essa visão de configura demasiadamente simplista da avaliação e redutora da aprendizagem em contraposição a uma abordagem emancipatória que busque a formação humana integral. Tal qual concebe Saul(1995),a avaliação emancipatória define-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la.(...) está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja,

libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas.

O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua "própria história" e gerem as suas próprias alternativas de ação. (SAUL, 2000, p. 61). A avaliação emancipatória é um dos pilares da estruturação curricular de um PPP comprometido com uma formação humanista .

A avaliação da aprendizagem pode estar a serviço procedimentos de ensino podem estar a serviço da classificação, da seleção, da exclusão ou da perspectiva de integração do saber e da emancipação das pessoas . Sendo assim, consideramos o direito de todos à formação humana integral, torna-se possível e necessário repensar e reconstruir as práticas avaliativas, de modo que elas dialoguem com pela ideia , considerando as funções a que se destina, antes durante e após o processo formativo.

Para que isso ocorra, é preciso organizar o trabalho pedagógico, planejando e implementando um currículo efetivamente integrador e integrante da prática pedagógica que proporcione compreensões globais, totalizantes da realidade, através da seleção de conteúdos curriculares voltados para a formação integrada. Ramos(2014),nos lembra que na EPTNM, numa perspectiva integrada é preciso relacionar parte e totalidade, conhecimentos gerais e específicos, contemporaneidade e historicidade, o que depende de uma postura epistemológica (RAMOS, 2004, p. 105-109).

O desafio que se coloca para a instituição desse estudo de caso e para cada docente busque organizar o trabalho pedagógico de modo a efetivar uma prática avaliativa que dialogue com os princípios de uma formação humana integral coerente com os objetivos da legislação educacional brasileira , buscando garantir ao estudante o direito a uma formação plena, que possibilite o aprimoramento da sua leitura do mundo, fornecendo-lhes a ferramenta adequada para aperfeiçoar a sua atuação como cidadão de direito. E que sobretudo cumpra com sua função formativa refletindo a proposta expressa em seu plano global. Silva(2015) chama a atenção para essa relação

Antes do mais, a escola é a instituição cuja finalidade é, em termos imediatos, a formação sistemática dos indivíduos para a inserção na vida social. As ações avaliativas são os meios que perscrutam a efetivação deste objetivo, pelo menos o grau de consecução deste fim.(SILVA, 2015, p.95)

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. **Constituição Federal**. SEB, DICEI. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. MDE; SEB, DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 13 de janeiro de 2017.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Resolução CEPE 01/14, de 24 de janeiro de 2014**. Consolida as Normas Acadêmicas aplicadas a todos os Cursos de EPTNM (EPTNM) ofertados pelo CEFET-MG. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, Belo Horizonte, MG, 24 jan. 2014. Disponível em: . Acesso em: 02 jun 2016.

RAMOS, maria Beatriz Jacques. As dificuldades de aprendizagem: leituras e desafios. In: LARROSA, Jorge. **Psicologia e educação**. Porto Alegre: EDIpuRS, 2001. p.213-230

DE SOUSA, Clarilza Prado. **Avaliação do rendimento escolar**. Papyrus, 2008.

DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 19. p. 5-31, jan-jun. 1989. p. 5-31.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRILLO, Marlene Corroero; GESSINGER, Rosana Maria; DE FREITAS, Ana Lúcia Souza. **Por que falar ainda em avaliação?**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2011.

LUCKESI, CIPRIANO Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 39, p. 15, 2014.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. reimp. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998, p. 322- 351.

SANTOS, Leonor. **Dilemas e desafios da avaliação reguladora**. 2008. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5286/1/Santos%20\(2008\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5286/1/Santos%20(2008).pdf). Acesso em: 30 maio. 2017.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Sabina Maura. Avaliação escolar: o que é. O que pode vir a ser. In: TONINI, A. M.; OLIVEIRA, B. R. **Coordenação pedagógica e formação continuada de professores**: o programa nacional escola de gestores na universidade Federal de Ouro Preto. Juiz de Fora: Editar, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS – Celso dos S. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 15. ed. São Paulo: Sibertad, 2005

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**. Papirus, 2005.

_____. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, Aida. Maria. Monteiro. et all. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: Desafios para a Inclusão Social. Recife: ENDIPE,

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional: teoria, planejamento e modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2004. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL WORK AND EVALUATION OF LEARNING IN TECHNICAL PROFESSIONAL EDUCATION OF MIDDLE LEVEL: ANALYSIS OF THE TEACHING PROGRAMS OF THE CASE IN STUDY

***Abstract:** The text presents part of the research proposal under development at the master's level in the Post-Graduation Program in Technological Education of the Federal Center of Technological Education of Minas Gerais. The main objective is to understand in the context of the Professional Technical Education of the Middle Level, which principles guide the evaluation practice of teachers in articulation with integral human formation. The theoretical-methodological option made for conducting the research is a qualitative approach. It was used for data collection: documentary analysis of the Institutional Development Plan, Course Plans, questionnaires and interviews applied to the teachers and*

coordinators of the school participating in the research. The purpose of this text is to discuss evaluation of learning as an integral part of the organization of teaching work in the EPTNM. We present the concepts and theoretical orientations of the practice of learning evaluation. We troubled the instruments for data collection. We defend that pedagogical political project is a global plan for the organization of pedagogical work with a view to integral human formation. We present the assessment conception present in the teaching programs, included in the Pedagogical Project of the Case Study Courses. We conclude that the conception of evaluation that emerges from the records of the Institution's regulatory documents, aligns with the legal precepts idealized as a processual, continuous and cumulative evaluation, assuming in term of planning, the integrated form, in the teaching-learning process, the functions diagnostic, formative and summative, with a balance between qualitative and quantitative aspects.

Keywords: *learning assessment. Professional Technical Education of Middle Level. Organization of teaching work.*

PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO EM SANTA CRUZ DE MINAS: UM ESTUDO LONGITUDINAL A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E INTELECTUAL DOS ALUNOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Juliana Brito de Souza¹ - juliana.brito@ifsudestemg.edu.br

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus
São João del-Rei. Rua Américo Davim Filho s/n. – Vila São Paulo
CEP: 36.301-358 – São João del-Rei – Minas Gerais – Brasil.

Evelyne Fernanda de Carvalho² - carvalho_evvy@hotmail.com

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus
São João del-Rei. Rua Américo Davim Filho s/n. – Vila São Paulo
CEP: 36.301-358 – São João del-Rei – Minas Gerais – Brasil.

Resumo: *A pesquisa analisa os resultados de uma sequência didática direcionada a alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental em um Centro de Aprendizagem Integral na cidade de Santa Cruz de Minas. O trabalho realizado neste Centro compreende a proposta de Educação Integral no âmbito social e na perspectiva de formação humana dos alunos. A oferta de Educação Integral está diretamente ligada à ampliação e melhoria da qualidade do ensino de alunos matriculados na rede pública. Estes alunos estão expostos à violência e a diversos problemas relacionados à vulnerabilidade e à desigualdade social. Assim, a Educação Integral busca minimizar os problemas destes educandos, ofertando atividades diferenciadas como esporte, artes plásticas, e ainda, oferecendo acompanhamento pedagógico nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. No referido estudo, o problema proposto para investigação foi verificar as habilidades dos alunos do 6º ao 9º ano, em relação à coesão e à coerência textual e às expectativas sobre os mesmos no que tange ao processo de ensino-aprendizagem na área de Língua Portuguesa. Para isto, foi aplicada para vinte e um alunos, uma sequência didática envolvendo gibis da Turma da Mônica, durante o mês de agosto do ano 2017, nas aulas de acompanhamento pedagógico de língua portuguesa. Os resultados foram analisados segundo as reflexões de Ingedore Villaça Koch (2013). Concluímos que a falta de hábito de*

¹ Pós-Doutora; UFMG; Professora do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas - Campus São João del-Rei; juliana.brito@ifsudestemg.edu.br .

² Graduada; Licenciatura em Letras Português/Espanhol; Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus São João del-Rei; carvalho_evvy@hotmail.com

leitura impacta de forma negativa nos resultados das atividades, tanto em questão de vocabulário, quanto de ortografia e interpretação.

Palavras-chave: *Coesão e Coerência. Educação Integral. Língua Portuguesa.*

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objetivo geral a verificação das habilidades dos alunos do 6º ao 9º ano, em relação à coesão e à coerência textual e às expectativas da comunidade escolar sobre os mesmos no que tange ao processo de ensino-aprendizagem na área de Língua Portuguesa. Teve como objetivos específicos a descrição dos avanços das crianças envolvidas na Educação Integral em um Centro de Aprendizagem na cidade de Santa Cruz de Minas, em relação ao desempenho social e intelectual; a verificação da efetividade das propostas das oficinas diferenciadas no sentido de propiciar o desenvolvimento dos alunos.

O ano de 2007 foi marcado pela implantação do Programa Mais Educação em âmbito nacional. Este programa visa à ampliação da jornada escolar de milhares de crianças e jovens, bem como um maior envolvimento da família, comunidade e escola.

O Programa Mais Educação vai ao encontro do estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n.º 9.394/96 – lei maior da educação em nosso país. Em seu art. 34, § 2º, a LDBEN consagra o aumento da jornada escolar, ampliando o período de permanência na escola dos alunos do ensino fundamental. A Educação Integral é destinada aos alunos do ensino público e seu objetivo consiste na ampliação da jornada escolar durante todo o ano letivo. As atividades que fazem parte deste horário contraturno estão ligadas ao acompanhamento pedagógico e são as seguintes: artes, esporte, música, dentre outras.

Com o governo³ de Michel Temer que se instalou no Brasil, tivemos modificações no Programa Mais Educação, que passou a ser denominado Novo Mais Educação, conforme Portaria nº 1144, de 10/10/2016. Contudo, em nosso entendimento, o programa continua acontecendo da

³ Em 31 de agosto de 2016, a então presidente Dilma Rousseff perdeu o cargo de Chefe do Executivo, tendo o vice-presidente Michel Temer assumido em seu lugar. Desde então, algumas mudanças foram feitas no Brasil, incluindo a alteração do Programa Mais Educação.

forma inicial, sendo fiel aos seus objetivos e metodologias. Portanto, a nossa pesquisa manteve a análise deste programa, da forma como o mesmo foi efetivamente implementado na escola.

A Educação Integral está relacionada à ampliação da permanência das crianças e jovens na escola. Ela também se baseia na perspectiva de uma educação que contemple todas as dimensões da formação humana. Como destaca Coelho (s/ano):

Iniciando essa reflexão, é importante destacar que *tempo integral na escola pressupõe, em nossa visão, a adoção de uma concepção de educação integral* : com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação; que compreenda outras atividades – não apenas as pedagógicas – para a construção da cidadania partícipe e responsável. (COELHO, s/ano, p. 04 grifo do autor)

Assim, a Educação Integral tem o propósito de garantir a todas as crianças e jovens inseridos neste novo modelo educacional, a possibilidade de se desenvolverem como cidadãos ativos, pensantes, de forma integral, ampla e holística.

Posto isto, o intuito do presente trabalho é verificar os impactos causados pela Educação Integral ofertada em um Centro de Aprendizagem na cidade de Santa Cruz de Minas, através de uma sequência didática como estratégia de desenvolvimento de alunos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa.

Sobre o conceito de “Educação Integral, percebemos que este termo ainda não é consensual, mas é sempre utilizado no sentido de uma nova concepção educacional, destacando-se a questão política e social da educação” (CARVALHO, SANTOS, 2016, p.16), ou seja, a Educação Integral engloba uma nova proposta educacional, que visa garantir o direito à educação e ao mesmo tempo fomenta o desenvolvimento dos alunos do ensino público em prol do avanço social:

A luta pelo direito à educação, hoje, passa não só pela garantia da permanência na escola, mas também pelo direito a uma educação integral, tanto na perspectiva quantitativa, educação em tempo integral para todos, como na perspectiva qualitativa, uma educação que contemple todas as dimensões da formação humana. A educação nesta perspectiva, é parte fundante de um projeto político de sociedade que tem como propósito a garantia do direito de todo indivíduo a aprender a se desenvolver como cidadão ativo, em todas as suas dimensões (CARVALHO, SANTOS, 2016, p.16).

As atividades diferenciadas oferecidas neste Centro fomentam o desenvolvimento dos alunos como cidadãos ativos, conscientes dos seus deveres e dos seus direitos e os tornam capazes de adquirir autonomia. Também propiciam aos alunos oportunidades para que eles aprendam a

dialogar, a se desenvolverem, a buscar melhores condições de vida através do estudo e até mesmo buscar melhores condições em relação ao desempenho profissional.

2. ESTUDO COMPARATIVO

A política que engloba a Educação Integral no Centro de Aprendizagem em Santa Cruz de Minas não acontece de forma isolada. Existem outros estudos que mostram experiências semelhantes e nos permitem comparar as práticas e a organização de outras instituições que também ofertam a Educação Integral.

Alguns estudiosos e pesquisadores na área da educação refletiram sobre os desafios enfrentados para a implantação da Educação Integral, em algumas escolas da rede pública no Brasil, através de depoimentos de profissionais e usuários da educação pública, da percepção dos gestores municipais, coordenadores pedagógicos e pais de alunos. Eles destacam que a implantação da Educação Integral surgiu a partir da necessidade de possibilitar crianças e jovens matriculados em escolas da rede de ensino público e que se encontram em vulnerabilidade social, oportunidades para se desenvolverem de forma ampla e integral.

Fernandes e Ferreira destacam que a implantação da Educação Integral partiu da necessidade em proporcionar às crianças e aos jovens que apresentam mais dificuldade, outra oportunidade de se desenvolverem, levando em consideração também, a complexidade social e a instabilidade que envolve a educação em nível nacional:

A proposta de se implantar uma política de Educação Integral partiu da análise dos baixos índices da educação básica. Surgiu, pois, da necessidade de melhorar a qualidade da educação, reduzindo o fracasso escolar e proporcionando às crianças e jovens novas possibilidades de se desenvolverem. É um novo desafio para a educação pública brasileira, levando em consideração que vivenciam-se tempos de mudanças. Além disso, há que se considerar a complexidade da vida social contemporânea e as muitas e diferentes crises – de diferentes características – que perpassam a educação em nível nacional. Sendo assim, a possibilidade de se desenvolver este projeto nas escolas públicas encontra algumas limitações que dificultam o processo (FERNANDES, FERREIRA, s/ano, p.02).

Mathias (s/ano) recorre à autora Jacqueline Muniz (2010) para expor estudo sobre a vulnerabilidade social, principalmente daquelas crianças e adolescentes que vivem em áreas periféricas e daqueles pertencentes a uma sociedade plural. Mathias ressalta que segundo

Jacqueline Muniz: “existem inúmeras juventudes, que se caracterizam por diferenças de renda, de origem, de grau de escolaridade, raça, religião, interesses, estilo, e mais uma infinidade de fatores e condições.” (MATHIAS, s/ano, p.02). Mathias embasa seu estudo na análise de Muniz e ressalva que muitas crianças e jovens que pertencem a uma classe social menos privilegiada, são aqueles que mais sofrem:

[...] a da evasão escolar, da defasagem idade série, das baixas médias dos indicadores de aproveitamento e rendimento escolar, dos que mais cedo se envolvem com o consumo de bebidas alcoólicas, de drogas ilícitas e o tráfico delas. Alguns estudos também indicam que o jovem, especialmente morador da periferia, deixa a escola entre 11 e 14 anos de idade e associa-se ao tráfico como forma de ascensão social rápida e de participação no mercado de consumo, inacessível de outra maneira (MATHIAS, s/ano, p.03).

Posto isto, é possível perceber que estes indivíduos estão expostos a vários fatores de risco, que influenciam o modo de viver, de lidar com importantes decisões e escolhas. Assim, crianças e jovens moradores de áreas periféricas, dificilmente terão acesso à bens culturais, lazer, saúde, e educação. O padrão de urbanização e o preconceito também são destacados por Mathias, como agravante da situação destes indivíduos:

Podemos acrescentar como agravante dessas situações de vulnerabilidade a que os jovens estão submetidos o preconceito em virtude da orientação afetivo-sexual e da identidade de gênero. Esse preconceito parece ser cultural, mas precisa ser combatido e só através da formação integral haverá a criação de uma cultura de proteção à pessoa, com poder de amenizar problemas atuais e corrigir os rumos da sociedade, tornando-a mais justa. (MATHIAS, s/ano, p.04).

Portanto, a autora destaca algumas propostas de políticas públicas apresentadas e sugeridas por vários governos, a fim de auxiliar na resolução de problemas relacionados à vulnerabilidade social e à educação integral: “focando aprendizagem, formação profissional, saúde, cultura e esportes. Um elemento complementa o outro e são necessárias ações dentro de uma perspectiva global das necessidades da juventude” (MATHIAS, s/ano, p.04).

Por conseguinte, a escola de tempo integral, ao ampliar o tempo escolar, busca oferecer atividades que atendam às especificidades da população:

A escola de tempo integral, dentro da diversidade de propostas apresentadas no Brasil nas últimas décadas, busca ampliar o tempo de permanência do aluno na escola oferecendo muitos desses elementos necessários para a formação do jovem. Nessa perspectiva de inferências do poder público na construção de modelos educacionais que busquem a melhoria da qualidade de ensino no Brasil é que foi apresentado pelo Governo Federal no ano de 2007, através do Ministério da Educação, dentro do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Programa Mais Educação, no intuito de ampliar a jornada escolar e atender as especificidades da população, extremamente diversas diante da grande extensão do território brasileiro, levando-se em conta a vulnerabilidade social dos jovens (MATHIAS, s/ano, p.04).

Segundo Gonçalves, a ampliação da jornada escolar, só trará benefícios se o horário expandido for utilizado, pelas crianças e jovens inseridos nas escolas de tempo integral, de forma com que eles possam ter oportunidades e vivenciar situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras:

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras (GONÇALVES, 2006, p.131).

Este novo modelo de educação, em que o aluno passa mais tempo na escola, é capaz de fazer com que ele consiga absorver e ter um maior contato com as práticas, conhecimentos e oportunidades. A Educação Integral engloba competências que possibilitam a formação cultural, pessoal, profissional, cognitiva e crítica dos educandos.

O estudo de Egea e Lopes (2012) inicia evidenciando a reflexão sobre as políticas sociais, principalmente a educação que: “têm como estratégia o combate à pobreza, à exclusão social e à marginalização cultural, o desenvolvimento sustentável, a ampliação dos direitos de cidadania e a democratização da sociedade” (p.08). Elas destacam a real necessidade da implantação da educação em tempo integral:

[...] tem demonstrado que a educação em tempo integral na nossa sociedade é cada vez mais necessária pelas exigências da organização econômica, que requerem carga horária de trabalho de todos da família para atender as necessidades básicas de sobrevivência, não tendo tempo para atender os filhos menores de idade. Neste sentido, pensar as formas de educação ofertadas em nossa sociedade precisa ser um compromisso de todos, para todos. (EGEA, LOPES, 2012, p. 08)

Castro e Lopes (2011) recorrem ao precursor Anísio Teixeira, que dizia que a: “escola deveria suprir as deficiências das demais instituições” (p.264), ou seja, Castro e Lopes, destacam, em seu estudo, que a escola integral compensaria toda as deficiências das demais instituições, incluindo a falta dos pais. A escola também seria um local no qual o aluno poderia permanecer enquanto os pais estivessem trabalhando.

Fernandes e Ferreira finalizam seu estudo, enaltecendo os pontos positivos da implantação da educação integral que: “favorece um melhor aproveitamento do tempo ocioso e contribui para a formação de cidadãos melhores, pois a educação desempenha um papel significativo e imprescindível na formação humana” (FERNANDES, FERREIRA, s/ano, p.07), ou seja, a educação proporciona melhorias para a formação humana e social, além de fomentar conhecimentos relacionados aos aspectos intelectuais. Assim, com a ampliação da jornada

escolar, crianças e jovens terão muito mais oportunidades de adquirirem conhecimentos que levarão para toda a vida.

Mathias concluiu, através de seu estudo embasado nos grandes pensadores da história e nos precursores da educação integral no Brasil, que sem a formação integral: “estaríamos perpetuando na população o preconceito e a discriminação contra as diversidades e as diferenças que geram e são geradas pelas vulnerabilidades sociais” (MATHIAS, s/ano, p. 08). Desta forma, a educação integral possibilita a inserção de crianças e jovens que se encontram expostos a situações de vulnerabilidade e risco social a um meio comum social, no qual ele não irá sofrer preconceito e discriminação. Estes jovens ainda terão a possibilidade de desfrutarem de uma educação que irá lhes proporcionar melhorias para a formação humana e social.

Egea e Lopes finalizam defendendo a ideia iniciada por Anísio Teixeira em relação a Educação Integral: “conscientes de que nesta luta deve-se considerar que as políticas públicas educacionais do país fazem parte de agendas que vão além dos interesses interno. Fazem parte de um contexto histórico e de organização da sociedade” (EGEA, LOPES, 2012 p. 25), ou seja, ainda existe muito a se fazer quando se trata de educação integral, para que crianças e jovens possam se beneficiar de uma educação de qualidade que ofereça atividades diversificadas, estrutura física apropriada e profissionais qualificados.

Portanto, é visível que ainda existam muitos desafios em se tratando da implantação e organização da Educação Integral em algumas escolas nas redes públicas de ensino. A ampliação da jornada escolar está diretamente relacionada à construção de um ambiente propício para o desenvolvimento cognitivo, intelectual, cultural e social dos alunos. O educando que permanece por mais tempo na escola, tem a possibilidade de expandir sua capacidade criativa, construir múltiplos conhecimentos, que englobam vários viéses e que contribuem para a transformação destes alunos em indivíduos pensantes, questionadores e com senso crítico.

3. MATERIAL E MÉTODO

O estudo constitui uma pesquisa quali quantitativa de natureza longitudinal. Os estagiários e os alunos do Centro constituíram os participantes desta pesquisa. Dentre o quantitativo de doze

estagiários que receberam o questionário, obtivemos o retorno de sete. Enquanto vinte e um alunos participaram através da aplicação de uma sequência didática. Os resultados destes questionários foram analisados através da técnica sugerida por Bardin (2011), denominada análise de conteúdo. Para preservar o anonimato dos participantes desta pesquisa, eles foram identificados por letras e sequência numérica, seguindo categorias. Os estagiários foram identificados pela letra “E” e pela numeração de 01 a 7, numerados pela sequência em que devolveram os questionários à pesquisadora. A sequência didática aplicada para os alunos foi analisada segundo os fundamentos da Linguística Textual sob as reflexões de Ingedore Villaça Koch (2013).

Os dados foram coletados através de um questionário semi-estruturado impresso, entregue pela pesquisadora aos participantes. O roteiro de perguntas relacionadas com os objetivos da pesquisa englobou questões direcionadas às atividades que ocorrem durante tempo integral neste Centro de Aprendizagem, que se diferencia das demais instituições que integram o Programa Novo Mais Educação. Os questionários dos estagiários continham sete questões dissertativas. A coleta de dados ocorreu no período de julho a agosto de 2017.

Uma segunda parte da pesquisa englobou a aplicação de uma sequência didática contendo uma historinha em quadrinhos da Turma da Mônica para os alunos do 6º ao 9º ano. Esta atividade tinha como objetivo verificar as habilidades das crianças em relação à coesão e à coerência textual. Esta sequência didática foi aplicada para vinte e um alunos, durante o mês de agosto de 2017, nas aulas de acompanhamento pedagógico de língua portuguesa. Como os alunos eram de séries distintas e a fim de preservar o anonimato dos participantes, eles foram identificados aleatoriamente em uma sequência numérica, contudo, consideramos a respectiva série.

3.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO

Os resultados dos questionários aplicados para os estagiários foram analisados através da técnica sugerida por Bardin, (2011), como afirmado anteriormente. A análise de conteúdo é considerada um método de tratamento das informações que são contidas nas respostas dadas pelos entrevistados. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo é determinada como um conjunto de técnicas de análise das comunicações e informações que são utilizadas para tratar e analisar os dados das mensagens. A análise de conteúdo possui como objetivo deixar claro para o leitor aquilo que está oculto no texto.

3.2. LINGUÍSTICA TEXTUAL

Os resultados da sequência didática aplicada para os alunos foram analisados segundo as reflexões de Ingedore Villaça Koch (2013). A sequência didática tinha como objetivo verificar as habilidades dos alunos em relação à coesão e à coerência textual. Segundo Koch(2013), pode-se afirmar que o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual (KOCH, 2013, p.18).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os sete estagiários que participaram da pesquisa são responsáveis pelas seguintes oficinas: Música, Esportes, Dança, Teatro, Acompanhamento Pedagógico em Matemática, Acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e Empreendedorismo.

4.1 PESQUISA COM OS ESTAGIÁRIOS

Considerando que as questões do questionário são de natureza qualitativa, identificamos quatro eixos que categorizam a representatividade dos discursos dos participantes, a saber: Eixo 1 - a percepção dos estagiários acerca das vantagens e do progresso dos alunos frequentadores deste Centro de Aprendizagem Integral; Eixo 2 - as dificuldades enfrentadas pelos estagiários na condução das atividades e os resultados do projeto; Eixo 3 – o desenvolvimento dos alunos como cidadãos ativos; Eixo 4 – metodologia e atividades que promovam a produção da escrita.

Pode-se entender que o trabalho que vem sendo realizado neste Centro de Aprendizagem Integral visa à formação do aluno em vários aspectos e engloba a formação e a transformação do mesmo. Proporciona aos discentes, possibilidades para que eles se tornem indivíduos com um novo olhar sobre a realidade e sobre a situação de vulnerabilidade em que vivem. Devido ao perfil e às circunstâncias em que alguns alunos vivem no âmbito familiar, o trabalho realizado por meio dos temas transversais, possui a finalidade de orientá-los e promove o desenvolvimento dos mesmos como cidadãos ativos, conscientes dos deveres e direitos.

4.2 PESQUISA COM OS ALUNOS

Durante todo o mês de agosto, foi aplicada uma sequência didática para os alunos do 6º ao 9º ano a partir de gibis da Turma da Mônica. Estes alunos foram divididos em duas turmas heterogêneas, perfazendo o total de vinte e uma crianças. Na Instituição, já existiam vários gibis da Turma da Mônica. No sentido de aproveitarmos este material disponível, optamos por desenvolver uma sequência didática para verificarmos as habilidades e competências dos alunos em língua portuguesa. Optamos pela Turma da Mônica porque são personagens populares e que são conhecidos e divulgados pela mídia.

Ao utilizarmos estes gibis, podemos trabalhar com algumas peculiaridades que eles apresentam como exemplo, podemos utilizar o caso do personagem Cebolinha que troca a letra “R” pela “L”. Os gibis ainda contêm a mistura das ilustrações e dos balões que sempre despertam a atenção dos alunos. Os enredos estão sempre relacionados à situações de aventuras, ao relacionamento de amizade entre os personagens e ao toque de humor que as historinhas possuem. Fatores esses que foram essenciais para a nossa escolha pelos gibis da Turma da Mônica.

5. RESULTADO E DISCUSSÃO

No primeiro encontro, foi realizada uma atividade para a apresentação do tema da sequência didática para os alunos. A atividade teve aceitação de todos os alunos. Logo depois, a pesquisadora levou uma folha com todos os personagens nomeados corretamente e pediu para que eles colorissem e fizessem um pequeno parágrafo sobre o personagem preferido de cada um.

De um quantitativo de vinte e um alunos, naquele dia, estavam presentes somente quatorze. Podemos observar pela análise que, um aluno não compreendeu corretamente o que era para ser feito. Um segundo aluno não fez e entregou a folha em branco. Em relação à coesão referencial, do quantitativo de quatorze alunos, somente cinco conseguiram criar um sistema de relação entre as palavras e as expressões por eles utilizadas na primeira atividade. Nota-se que eles não possuem o domínio em relação à coesão sequencial, pois em um total de quatorze alunos, somente quatro alunos conseguiram criar condições para realizar a progressão textual.

Em um primeiro momento, quando a pesquisadora falou que eles precisariam desenvolver um parágrafo sobre o personagem que eles mais gostavam, houve certa resistência por parte de alguns, como citado anteriormente, um aluno entregou a folha em branco e não fez a atividade da forma solicitada. Este comportamento e a recusa em fazer a atividade são justificados pelos alunos em geral, que dizem que não precisam fazer, pois diferentemente da escola, neste Centro eles não são avaliados.

Em um segundo encontro, os alunos receberam uma tirinha da história em quadrinhos. Esta atividade possuía o objetivo de verificar o nível de reconhecimento que os alunos possuíam sobre o gênero textual “história em quadrinhos”. Eles leram e a pesquisadora abordou oralmente alguns pontos relevantes quanto ao gênero, tais como: - qual seria aquele gênero? O que eles sabiam sobre este gênero?

Apenas uma das alunas conseguiu responder estas perguntas de forma clara e coerente, os outros alunos responderam de forma incompleta ou confusa. Quando questionados sobre o cenário em que se passava a tirinha e quais os nomes dos personagens, todos os alunos responderam.

Percebemos que dos treze alunos que fizeram a atividade, dois entregaram a folha em branco. Este fato pode ter sido devido à resistência deles em não querer fazer a atividade, somente por preguiça, por falta de interesse, ou como mencionado anteriormente, eles não vêem necessidade de fazer a atividade, na qual eles não receberão nota, como é na escola regular. Nesta atividade, somente dois alunos responderam as questões de forma parcial em relação à coesão referencial e sequencial, ou seja, a grande maioria possui o domínio quanto à aplicabilidade de recorrer a um referente, como por exemplo, o uso de pronomes e dos artigos definidos e indefinidos.

No encontro seguinte, o objetivo envolvia o nível de reconhecimento da leitura e formação de frase. Para isto, cada aluno escolheu um gibi da Turma da Mônica que tinha na Instituição e fizeram a leitura. Depois, a pesquisadora solicitou que cada um escrevesse sobre alguns pontos que observaram durante a leitura, englobando alguns aspectos tais como: os personagens, as ilustrações, o cenário e a linguagem. Analisando as atividades propostas, podemos notar que somente um aluno não compreendeu corretamente o que era para ser feito e respondeu uma questão da atividade fora do contexto. Este fato pode ser decorrente da falta de hábito de leitura - o que prejudica a habilidade de interpretação. Quando foi solicitado que eles falassem sobre a ilustração, dois alunos fizeram um desenho ao invés de escreverem sobre o que eles acharam

da ilustração da história. Em relação à coesão sequencial, foi possível notar a ausência de pontuação e ausência de ligação entre as partes do texto para que houvesse a progressão textual. Segundo Koch (2013), “coesão referencial é aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presente(s) ou inferível(eis) a partir do universo textual” (p.31). Percebeu-se em algumas atividades feitas pelos alunos, a ausência de remissão a outros elementos do texto.

Nesta atividade relacionada à escrita, no qual eles tinham que escrever um pouco sobre alguns gibis, vários alunos escreveram de forma muito direta, partindo do pressuposto de que quem fosse ler as respostas, já soubesse quais perguntas estavam a elas relacionadas. Eles não criam um contexto para responder de forma completa, este fato pode estar relacionado com a oralidade, ou seja, eles desenvolvem no papel, da mesma forma que falam oralmente.

No encontro seguinte, a atividade foi direcionada ao nível de desenvolvimento da capacidade de descrição. A pesquisadora distribuiu uma tirinha. Eles leram, discutiram sobre o tema e descreveram a tirinha em uma folha de ofício, mencionando os personagens e o cenário. Para iniciar e sinalizar o tema que seria abordado na aula, a pesquisadora pediu que eles descrevessem oralmente uma caneta, depois descrevessem a sala de aula em que eles estavam e, por fim, pediu que eles a descrevessem, tudo isso com o intuito de sinalizar a atividade que eles iriam fazer posteriormente. Mesmo com esta sinalização e uma explicação clara sobre o que era para ser feito, muitos tiveram dificuldade na prática da atividade, alguns descreveram através de uma narrativa, outros não conseguiram finalizar a atividade corretamente. Três alunos escreveram na folha de ofício a atividade que fizeram oralmente, ou seja, eles escreveram a descrição da pesquisadora, ao invés de fazerem a atividade corretamente relacionada à tirinha do gibi. Eles descreveram os personagens, porém não recontaram a história. Um aluno do 7º ano usou o conectivo “logo”, tornando o texto mais claro, favorecendo a coesão sequencial. Em relação à compreensão do enunciado, de um quantitativo de treze alunos, três alunos compreenderam de forma parcial o que era para ser feito e, descreveram a atividade que fizeram oralmente, ao invés de fazer o que realmente o enunciado solicitava. Alguns descreveram os personagens através de características marcantes. Faltou um pouco de atenção nesta atividade por parte dos alunos em relação ao que era para ser feito realmente. A falta de pontuação adequada nesta atividade foi nitidamente a ocorrência mais marcante. Acredito que este fato possa estar associado ao pouco hábito que eles possuem quanto à escrita.

Ainda podemos acrescentar a este resultado, que a forma com que eles escrevem no papel é muito semelhante à oralidade.

Na sequência de encontros, um deles abordava uma atividade na qual os alunos teriam que preencher os balões que estavam vazios, criando assim as falas dos personagens em uma tirinha da história. O objetivo desta atividade englobava o nível de reconhecimento de formação de frases e pontuação. Nesta atividade, alguns alunos encontraram mais dificuldade na compreensão do que era para ser feito, e a pesquisadora precisou voltar à explicação do enunciado. Mesmo assim, um aluno compreendeu parcialmente o enunciado e fez a atividade de forma errônea. Alguns preencheram os balões dos quadrinhos em forma de narrativa ao invés de criarem o diálogo dos personagens, porém a maioria dos alunos repetia as falas em todas as tirinhas e tiveram que refazer a atividade. Esta recorrência pode estar associada com a pressa que os alunos possuem em acabar a atividade. Desta forma, eles não reliam o que faziam e buscavam o caminho mais fácil, como a repetição das falas, para que a atividade fosse feita com mais rapidez. Ainda nesta atividade, foi possível perceber a dificuldade que eles possuíam em respeitar as margens dos balões. Muitos alunos escreveram frases muito extensas e que extrapolaram o tamanho permitido pelo balão. Se eles tivessem levado o tamanho do balão em consideração, a história criada por eles poderia ter tido melhor evolução, visto que o tamanho e a forma dos balões em quadrinho possuem significados. Portanto, nesta atividade, eles precisavam utilizar o conhecimento que eles já possuíam sobre as características e estrutura dos gibis.

Posteriormente, em outro encontro, os alunos receberam uma historinha em quadrinhos somente com imagens e tiveram que criar uma narrativa a partir das mesmas. Nesta atividade, o objetivo englobava o nível de reconhecimento de coesão e coerência. De acordo com os resultados da análise desta atividade, somente os alunos do 6º ano tiveram dificuldade quanto à coesão referencial. Alguns apresentaram a dificuldade de retomada do referencial e dificuldade em relação às regras de pontuação. Ainda de acordo com a análise, os alunos do 6º ano apresentam mais dificuldades em fazer uma relação e interpretação do contexto para poder transcrever no papel. Possivelmente, este resultado está associado com a falta de hábito de leitura, o que afeta a interpretação.

No encontro seguinte, os alunos receberam uma história com os espaços das falas em branco. Era necessário que cada um criasse sua história a partir das ilustrações, objetivando o nível de reconhecimento quanto à formação de frases. Quinze alunos estavam presentes e fizeram esta

atividade. Foi possível notar que os alunos do 6º ano, na grande maioria, alcançaram resultados satisfatórios. Eles conseguiram realizar a progressão do texto com o auxílio de conectores, diferentemente da atividade realizada anteriormente.

A última atividade da sequência didática aplicada aos alunos consistia na construção de um parágrafo a partir de três imagens de uma tirinha. Um aluno interpretou a ilustração de forma contraditória. Os dois participantes da pesquisa e que são alunos do 9º ano, conseguiram fazer o parágrafo de forma coerente e coesa, utilizando referentes e articulando muito bem o texto.

Diferentemente do parágrafo desenvolvido pelos alunos do 9º ano, que conseguiram estabelecer relação entre as partes do texto de forma correta, um aluno do 8º ano não conseguiu desenvolver o parágrafo de forma coerente e coesa. Como Koch explica em seu livro:

A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciado, partes do enunciado, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas. (KOCH, 2013, p.53)

Percebemos que o aluno não conseguiu realizar a progressão textual, entregando um parágrafo de difícil compreensão. O sujeito número 8 que é aluno do 6º ano, entregou três atividades em branco. Este fato como mencionado anteriormente, pode estar relacionado à resistência em fazer algo em que eles não serão avaliados ou até mesmo, pode estar associado à preguiça.

Segundo as orientações curriculares referentes ao 6º ano, que abrangem o objetivo relacionado à construção da escrita de gêneros discursivos diversos, é necessário que o aluno escreva de forma adequada para o entendimento do leitor e de forma que satisfaça aos objetivos da comunicação. Para isso, seria necessário que os alunos desenvolvessem algumas habilidades, como o emprego correto dos mecanismos básicos de coesão. Como já houve a distorção da idade por série destes alunos, visto que alguns são repetentes, podemos analisar as habilidades que eles possuem de acordo com a série em que estão. Comprovamos pela análise da sequência didática, que os alunos do 6º ano apresentam muita dificuldade em relação ao emprego correto dos mecanismos de coesão, pois na primeira atividade que envolvia a produção de um parágrafo que abordasse seu personagem preferido, de seis alunos que participaram desta atividade, quatro foram avaliados de forma parcial nos quesitos “coesão referencial” e “coesão sequencial”. Ou seja, eles não dominam de forma absoluta os mecanismos de coesão, competências que já foram abordadas na escola regular.

Em relação às competências abordadas no 7º ano, os alunos teriam que articular e fazer o uso dos mecanismos textuais, incluindo o emprego dos propósitos discursivos, considerando os aspectos semânticos: mecanismos básicos de coesão, esquemas temporais, sinais básicos de pontuação, recursos gráficos suplementares que englobam a distribuição espacial, margem, marcação de parágrafo, letra maiúscula, as formas ortográficas resultantes de padrões regulares e de palavras de uso mais freqüente.

Somente um aluno do 8º ano participou da presente pesquisa, e de acordo com a análise do quadro, não soube empregar corretamente os mecanismos textuais. Seu texto não obteve progressão, sendo classificado pela “ausência” de coesão. Percebemos, neste caso, que existe ausência de pontuação adequada, de retomadas ao referencial e de substituição lexical, para que o texto tenha progressão e seja de fácil entendimento para o leitor. No caso deste aluno, esta situação é um agravante, já que o mesmo se encontra no 8º ano e ainda não possui o domínio absoluto dos mecanismos textuais.

O parágrafo produzido pelo aluno do 9º ano foi analisado e alcançou totalidade de aproveitamento em todos os quesitos relacionados à compreensão do enunciado, em relação à coesão referencial e sequencial e à não presença de contradição no texto, portanto, este aluno possui um maior domínio em relação aos mecanismos textuais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como proposta abordar a educação integral oferecida em um Centro de Aprendizagem Integral Santa Cruz de Minas, que recebe alunos em situação de vulnerabilidade social. De acordo com a análise dos resultados, esse Centro Educacional vem desempenhando um papel muito importante na vida e na história desses alunos. É direcionada a eles, uma diversidade de oficinas que englobam desde o intelecto, passando por conhecimentos voltados para a formação cidadã e integral, além de oportunidades e ações para o desenvolvimento social.

Verificamos que todos os envolvidos neste modelo educacional, professores, estagiários, funcionários e gestores, buscam trabalhar de forma conjunta, a fim de propiciar aos alunos, experiências inovadoras, voltadas para o mercado de trabalho.

Como pesquisadoras nesse Centro, tivemos a oportunidade de analisar todas as dificuldades e empecilhos que ocorreram ao longo desse estudo em relação aos alunos. Uma dificuldade aparente ocorreu em relação ao excessivo número de faltas que os alunos cometiam, por conseguinte, não foram todos que fizeram o número total de atividades. Ainda assim, isso não foi impedimento para que a pesquisa fosse realizada. A preguiça de alguns discentes e a justificativa que eles não seriam julgados e avaliados pelas atividades através de notas, ocasionou na recusa de poucos alunos em fazer os exercícios propostos. Apesar disso, esta recusa não influenciou diretamente nos resultados finais da pesquisa, que alcançou os objetivos propostos inicialmente.

A falta do hábito de leitura também contribui de forma negativa para os resultados das atividades, tanto em questão de vocabulário, quanto de ortografia e interpretação. Como citado em outro tópico do presente trabalho, essas crianças se encontram em situação de vulnerabilidade social. Por conseguinte, não possuem referências em casa em relação ao hábito de ler, o que está influenciando no seu processo de aprendizagem.

Um fato recorrente que percebemos em algumas atividades, refere-se ao aluno que na competência da escrita, não faz o apagamento do sujeito, ou seja, ele faz a repetição do sujeito na mesma frase. Um exemplo deste fato recorrente é destacado na seguinte frase: “O Bidu, ele gosta de brincar com outro cachorro” (Aluno 6 / 6º ano). Desta forma, entendemos que o aluno escreve no papel, da mesma forma que ele faz na oralidade.

Pelas análises, podemos ver que várias atividades de alguns alunos, foram avaliadas de forma “parcial”.

Como citado anteriormente, ainda devemos levar em consideração, o grande número de alunos faltosos. Este fato pode estar associado diretamente aos resultados, já que eles não conseguem dar sequência às atividades e perdem o conteúdo abordado e desenvolvido na aula.

Se fizermos uma comparação com a primeira atividade da sequência didática, as dificuldades foram bem menores nas últimas atividades. Porém, fica claro que ainda existem muitos obstáculos em relação ao processo de ensino aprendizagem destes alunos.

Portanto, concluímos através deste trabalho, que os impactos causados pela educação integral neste Centro, são positivos, visto que podemos observar um avanço em relação ao ensino de Língua Portuguesa, através da aplicação da sequência didática. Podemos destacar que o

aumento da jornada escolar, propicia aos alunos, oportunidades que antes eles não possuíam, pois durante este horário, eles possuem um aprendizado de conteúdos diversificados.

Reconhecemos a importância de um estudo voltado para as expectativas do processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa desses alunos, visto que, a cada ano, mudam-se os professores. Desta forma, este estudo poderá auxiliar os novos professores, no planejamento das aulas, no desenvolvimento de processos e métodos que buscarão auxiliar os alunos a sanar as dificuldades apresentadas na aquisição de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 226p.

BRANCO, Verônica. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012. Editora UFPR.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe o Programa Mais Educação e das providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso dia 28 de Agosto de 2017.

CARVALHO, L.D.; SANTOS, L.M.M. **Educação (em tempo) Integral**: diálogos entre Universidade e a Educação Básica. Belo horizonte, MG: Fino Traço Editora, 2016. 240 p.

CASTRO, Adriana. LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011.

COELHO, Lígia Martha. **Educação Integral**: Concepções E Práticas Na Educação Fundamental. –Unirio.

EDUCAÇÃO INTEGRAL Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/?id=9> Acesso dia 28 de agosto de 2017.

EGEA,Paula Carolina Milani. LOPES, Natalina F. Mezzari **.Educação integral**: o programa mais educação na rede municipal de Maringá (2009-2011). Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá. 2012 p.30.

FERNANDES, Fernanda Oliveira Fernandes. FERREIRA, José Heleno. **Educação em tempo integral**: novos desafios para a educação no Brasil. Instituto Superior de Educação de Divinópolis – ISED.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, n. 2. p. 129 -135, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 22 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MANUAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA OBTENÇÃO DE APOIO FINANCEIRO ATRAVÉS DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA – Pdde/Integral, No Exercício De 2010. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8143-c-manual-pdde-2010-educacao-integral-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 ago. 2017.

MATHIAS, Sônia de Lourdes Assuino. **A escola de tempo integral formadora de cidadãos para uma sociedade plural**. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/12199611-A-escola-de-tempo-integral-formadora-de-cidadaos-para-uma-sociedade-plural.html>>

QUADRO DE ORIENTAÇÕES CURRICULARES LÍNGUA PÓRTUGUESA. Disponível em:
<<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/destaques/orientacoesCurriculares/quadroDeOrientacoesCurriculares6AnoLinguaPortuguesa.pdf>> Acesso em : 20 Out. 2017.

RIGONI, Ana Carolina Capellini. Refletindo sobre a Educação Física num Projeto de Educação Integral: Um Debate por Mais Educação. In: CARVALHO, L.D.; SANTOS, L.M.M. **Educação (em tempo) Integral**: diálogos entre Universidade e a Educação Básica. Belo horizonte, MG: Fino Traço Editora, 2016. p.83-100.

NEW PROGRAM MORE EDUCATION IN SANTA CRUZ DE MINAS: A LONGITUDINAL STUDY FROM THE SOCIAL AND INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN PORTUGUESE

***Abstract:** the research analyzes the results of a didactic sequence directed at students from the 6th to the 9th year of elementary school in a Comprehensive Learning Center in the city of Santa Cruz de Minas. The work done in this Centre comprises the proposal for Integral education under social and human training perspective of students. The offer of Integral education is directly linked to enlargement and improvement of the quality of education of students enrolled in public schools. These students are exposed to violence and the various problems related to vulnerability and social inequality. So, the Integral education seeks to minimize the problems of these students, offering differentiated activities such as sports, fine arts, and yet, offering pedagogical accompaniment in the Portuguese language, and math disciplines. In this study, the problem proposed for research was to verify the skills of students from 6th to 9th grade, in relation to cohesion and textual coherence and the expectations about the same when it comes to the teaching-learning process in the area of Portuguese Language.*

For this, it was applied to twenty-one students, a didactic sequence involving comics Turma da Mônica, during the month of August of the year 2017, in Portuguese language pedagogical accompaniment. The results were analyzed according to the reflections of Ingedore Veer Koch (2013). We conclude that the lack of habit of reading impacts negatively on the results of the activities, both in vocabulary and spelling, how much interpretation.

Keywords: *Cohesion and Coherence. Integral Education. Portuguese Language.*

FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA (FLV) NA DOCÊNCIA: perspectivas e interesses do professor rumo à consolidação de competências profissionais

OLIVEIRA¹, Mateus Esteves de – mateus2012_ita@hotmail.com

CEFET-MG – Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagem – Posling
CEP: 30421-169 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

PARREIRAS², Vicente Aguiar – vicenteparreiras@gmail.com

CEFET-MG – Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagem – Posling
CEP: 30421-169 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

***Resumo:** O presente trabalho resulta da necessidade de destacar o profissional da educação, o professor, como o ator-chave de seu plano de crescimento pessoal e profissional, desconsiderando as pressões exteriores, frequentemente, fruto de um sistema educacional cada vez mais movido pela força do capital, para dar visibilidade às aspirações e anseios por conhecimento dos próprios educadores. Mesmo que a procura por formação contínua possa se relacionar intimamente com ganhos financeiros por meio de titulações acadêmicas, buscase aqui, ir de encontro a narrativas de docentes que tenham ciência do que desejam aprender e que se dedicam a este ideal, o que por vezes reflete diretamente na consolidação de competências profissionais que dialoguem harmoniosamente com suas práticas pedagógicas, contribuindo com o sucesso do corpo docente e da instituição que atua. No contexto contemporâneo das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação – TDIC, é inevitável considerar o papel que as tecnologias da aprendizagem têm desempenhado nos cursos de formação continuada para professores, imprimindo muito mais rapidez e dinamicidade ao processo de aprendizagem. Este artigo traz algumas reflexões iniciais a respeito destas questões e foi produzido a partir de uma pesquisa mais ampla e em andamento na linha de pesquisa III, Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado) em Estudos de Linguagem do CEFET-MG – POSLING. A nossa expectativa é a de contribuir com o debate sobre formação docente ao longo da vida e com a promoção de autonomia de professores em serviço ao longo da vida e da carreira.*

¹ Mestrando em Estudos de Linguagens – PPG-Estudos de Linguagens / Posling – CEFET-MG.

² Doutor em Letras / Linguística Aplicada – PPG-Estudos Linguísticos / FALE-UFMG; Professor permanente credenciado no PPG-Posling/CEFET-MG.

Palavras-chave: Formação ao Longo da Vida, Consolidação de competências profissionais, Autonomia

1. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA

As construções relacionadas ao mundo da educação trabalham sua exposição por meio do pensar, do conviver, do ser e do discernir ao longo da vida (LIBANIO, 2002). Logo, é justo reconhecer que os programas de formação dos profissionais docentes devem acompanhar essa linha, a fim de oferecer professores que contribuam singularmente na vida de seus alunos. Dessa forma, com as constantes adaptações que afetam as relações no universo educacional, a presença de um professor formador que saiba articular bem a linguagem empregada a fim de torná-la prática constante da sua atuação em sala de aula, instrumento eficaz com vista à aprendizagem, com preocupação inerente ao ensino por meio de tecnologias coerentes torna-se fundamentalmente urgente. Com isso, além dos cursos de licenciatura, o docente pode procurar intensificar a busca por novas competências profissionais através da Formação ao Longo da Vida aplicada ao professor que constitui assunto principal deste projeto de pesquisa.

Pode-se entender, a princípio, o percurso formativo ao longo da vida como um eixo da formação continuada que emerge das aspirações do próprio indivíduo em sua plena liberdade de decisão. Nesta perspectiva, o indivíduo que escolhe investir em tal caminho profissional, não o faz com vista à adaptação para servir a modelos pré-estabelecidos pelo mercado de trabalho ou sistemas de ensino, apesar de haver inegáveis semelhanças pela corrida na vantagem profissional. Contudo, preocupa-se intensamente com um plano de vida maior, em consequente, a necessidade de oferecer ao seu ambiente de ensino novas competências e habilidades.

Desse modo, em um mesmo programa de formação continuada para docentes, é visivelmente comum encontrar educadores que estejam caminhando ao encontro de seu projeto de vida e outros que apenas se interessam pelas vantagens profissionais que um novo certificado ou diploma pode conceder. Em ambos os casos, não interessa a este trabalho julgar quem está sendo certo ou errado, uma vez que os benefícios de uma nova titulação, inclusive os financeiros, poderão ser sentidos pelos dois grupos. Entretanto, interessa aqui, os professores

que possuem motivações mais profundas e que se apresentam em paralelo com sua autonomia de escolha, pois é a esses em que se aplica a noção de formação ao longo da vida.

Diante disso, tomando como referência agora os canais utilizados para formação continuada, destaca-se a disseminação da cultura da informação que, por sua vez, promove outro aspecto à estrutura dos cursos oferecidos aos professores, sendo que, é ascendentemente apreciada a velocidade com que novas informações percorrem a esfera acadêmica e social, tornando não mais obrigatória a presença do aluno a um banco universitário. Por esse meio, o professor contemporâneo pode atualizar-se e formar-se por intermédio da tecnologia informacional. Hoje, através de sólidas ferramentas de ensino a distância, consegue refletir e acompanhar os educandos que, por vezes, já cresceram em um recente mundo de acesso virtual aos saberes.

Mas, como se daria esse processo de educação e formação que acompanharia o indivíduo, em especial o professor, por toda sua vida? Como se apresenta o aperfeiçoamento de competências do professor que busca desenvolver-se por necessidade própria e íntima? Quais exemplos de FLV bem sucedidos podem ser tomados como referência e investigados? Quais efeitos são causados pela carência na formação de docentes? O que esta impacta no sucesso do mestre, do aluno e da escola? São questões assim como essas que servem para iniciar reflexões a respeito da formação ao longo da vida no universo professoral a qual implica na posição do sujeito como fator primordial de seu plano de crescimento profissional e pessoal.

Nesse momento, as pressões exteriores como crises financeiras e acumulação de capital são deixadas de lado para que o próprio ser humano possa se ver como agente ativo e constituinte de seu desenvolvimento. Então, a Formação ao Longo da Vida (FLV) porta a premissa de que o educando é o protagonista do seu percurso educativo (FERREIRA, 2012). Sendo que o acesso ao conhecimento permite o desenvolvimento da pessoa humana, mesmo que os saberes que ela busca não sejam de interesse do mercado de trabalho no momento atual.

Da mesma forma, as práticas educativas aqui presentes baseiam-se na necessidade de conduzir o trabalhador/professor a encontrar respostas para questões latentes que surgem ao longo da sua prática social e profissional (MERLE, 2006). Sem contar na busca interminável pelo conhecimento por parte da pessoa em todos os níveis de sociedade o que, por sua vez, culmina com a participação crítica da população nas mais diversas esferas sociais.

Logo, observa-se a relevância desse estudo, uma vez que, a velocidade e a complexidade com que o mundo do trabalho se apresenta, o modelo de gestão baseado nas competências dos

indivíduos toma posição de pleno destaque (DUGUÉ, 2004). Sendo que, o contínuo movimento dos saberes confere desempenho diferenciado que se evidencia em momentos de crise, ou seja, quando rotinas de trabalho são desestabilizadas, traduzidas na forma de problemas inesperados que podem germinar em qualquer momento e situação (PIRES, 2002).

Todavia, em sentido contrário à proposta de FLV aplicada ao contexto do professor, incluem-se os programas rasos de qualificação profissional que se preocupam apenas em ofertar um diploma capaz de conceder vantagens competitivas ao docente nos momentos de seleção, seja em escolas particulares ou públicas por meio de designações. Portam currículos extremamente simples e avaliações com pouco sentido prático. Nesse caso, carregam, em seu âmago, profundas deficiências estruturais que interferirão negativamente na vida e formação dos alunos.

Assim, nesse modelo de qualificação, as demandas externas ao professor é que tomam lugar fundamental e primordial. Transmitem-se também as exigências do mercado de trabalho e dificultam o diálogo entre o trabalhador/professor com sua profissão. Pois, qualifica-se não para buscar o crescimento pessoal e profissional, mas para acumular um novo certificado curricular.

Apesar da gravidade e importância dessa questão, não constitui objetivo principal deste trabalho avançar nos estudos das possíveis consequências dessa ideologia mercadológica, mas sim ir de encontro aos componentes que impulsionam e interessam o professor na procura pela sua formação profissional, aproximando bem mais de si mesmo, das suas aspirações e de seus projetos, em um ambiente favorável a ao crescimento intelectual. Em grande medida, a percepção desses componentes é frequentemente afetada pelas instituições de qualificação profissional que se preocupam em enquadrar o educando ao cerco que o mercado impõe como sendo o exigível para obter certo sucesso no mundo do trabalho.

Nesse interim, não se pode apreender a Formação ao Longo da Vida como um instrumento de acesso ao conhecimento que seja construído por base apenas da atualização de alguns conceitos. Em contraponto, a formação do docente, tanto inicial quanto continuada, representa a pedra de toque de um projeto de crescimento que o professor pode traçar ao longo da sua vida, não apenas carreira, em caráter cada vez mais autônomo, conferindo assim, liberdade e consciência das ações e rumos que escolhe seguir. Em suma, formação essa que posiciona o cidadão na centralidade do seu projeto de constante aperfeiçoamento. Nessa direção, a identificação das suas aspirações, bem como os efeitos de todo esse esforço por parte desses

profissionais da educação, construiria contribuição fundamental deste trabalho. Para isso, faz-se importante esperar, como nos propõe refletir a Formação ao longo da Vida, que o professor já tenha em mente o que deseja aprender.

Diante dessa conjectura, a temática proposta representa importância singular na relação existente entre FLV e desenvolvimento de competências professorais no âmbito da Educação Profissional, pois, é solo fértil para o bem-estar do profissional da educação tomado como pessoa humana. Justifica-se também na maneira através da qual se apresenta à sociedade uma nova forma de encarar a formação como elemento capaz de responder às expectativas depositadas por professores que visam construir uma carreira e obter sucesso na vida pessoal e profissional.

As conclusões a cerca de tal problemática poderão servir para entender melhor como que a noção de competência profissional (trabalhada em um programa de formação no decorrer da vida do professor) se mostra importante no ambiente escolar, assim como os benefícios que, provenientes da qualidade das aulas ministradas por esses docentes participantes, podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

2. FOCO DO ESTUDO

O modo como os trabalhadores buscam se desenvolver com a finalidade de preparar terreno fértil para a evolução das técnicas e comportamentos inerentes ao ofício que praticam ocupa lugar importante no universo da educação. Assim, torna-se relevante investigar processos de formação capazes de oferecer ao sujeito ferramentas indispensáveis para seu crescimento pessoal e profissional.

Desse modo, o propósito desta pesquisa surge da importância de profissionais em geral e do professor em particular de se reconhecerem como profissionais reflexivos e em constante construção, atentos às necessidades dos seus alunos e às transformações diárias que a aprendizagem promove em cada um deles. Acrescenta-se ainda que as reflexões do docente da sua prática profissional em sala de aula contribuem essencialmente na promoção da autonomia, fator essencial no percurso formativo ao longo da vida.

Nesse pensamento, a problemática se fundamenta em investigar a relação que a FLV estabelece com a consolidação de competências por parte do professor-aluno, ou seja, entender, por meio de experiências relatadas, quais são as principais motivações pessoais em direção ao desenvolvimento profissional, como se constitui o surgimento e a evolução de competências do sujeito ao longo de sua formação, e como e em quais oportunidades se efetiva no decorrer da atuação em sala de aula.

Em complemento, entende-se que é na sua prática pedagógica que um professor reconhece e reflete sobre as características da sua 'matéria prima', no intuito de alterar a forma de planejar as suas atividades, estratégias e recursos pedagógicos, adequando-as continuamente, sendo um profissional que se encontra numa posição privilegiada para se questionar sobre o que precisa mudar, formular hipóteses e testá-las em contexto de sala de aula, a fim de coletar dados, interpretá-los e tomar decisões sobre que caminho escolher com vista ao sucesso das aprendizagens.

Com isso, abandona-se a ideia de que o professor é o profissional munido de conhecimento e que, devido a um dever social, está encarregado de repassar os saberes a um grupo de estudantes que estão em uma sala de aula muitas das vezes desmotivados e sem perspectivas de grandes mudanças em suas vidas e carreiras. À medida que o educando consegue assimilar, ou seja, tornar semelhante a si mesmo o conhecimento absorvido em uma aula, por meio de um sistema de cooperação entre professor-aluno, em que ambos discutem sobre problemas contemporâneos arcaicos em uma sociedade que insiste em se alterar, tanto no âmbito econômico social e político, pode-se constatar que o educador atingiu seu objetivo profissional. A Formação ao Longo da Vida coloca-se como capaz de promover esse sucesso em sala de aula, sendo que capacita o profissional e contribui para que constantemente possa se inserir em exercícios de reflexão para com sua prática diária de ensino, com rumo à melhoria contínua.

Em concordância, faz-se referência a uma investigação contínua e por toda a vida de um professor que assume a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal. Ao estarem em contato direto com os alunos, aos professores cabe a responsabilidade de procurarem o que os seus alunos necessitam para atingir os objetivos a que se propuseram. Em suma, a figura do professor se apresenta como um ser capaz de estabelecer laços entre os alunos e seus projetos.

Contudo, essa não é uma tarefa trivial, na medida em que as situações problemáticas que se vivem hoje, em especial no setor público, as escolas exigem decisões num contexto de grande complexidade e incerteza, o que muitas das vezes, culmina em um cenário de desalento e desmotivação no trabalho de ambos os lados. “As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas” (Nóvoa, 1992, p. 16). Só um professor reflexivo poderá mobilizar saberes de uma situação para outra, com características específicas. Para que esta construção e “transformação” (Nóvoa, 1992, p. 21) do saber ocorra ao longo da vida, o diálogo e a parceria entre professores são também indispensáveis para consolidar práticas e os saberes que emergem dessas práticas. Assim, evitam-se as repetições de experiências fracassadas, produtos, em parte, de um sistema educacional que não consegue estabelecer vínculos profícuos entre seus agentes. Essa parceria também se caracteriza como formação ao longo da vida, no sentido que coloca o professor em ambos os papéis, o de mestre e o de aluno.

Diante do exposto acima, no contexto atual da “Sociedade da Informação”, o mundo digital demanda do professor que deixe de ser o transmissor de conhecimento e comece a revelar alguma preocupação com a transição das abordagens conservadoras de formação/aprendizagem, baseadas na reprodução de conhecimento, para as inovadoras, em consonância com a noção de construção de conhecimento e de saberes, na medida em que as primeiras não foram capazes de desenvolver uma educação que responda às necessidades da sociedade atual. Urge, portanto, a emergência de uma postura docente pautada pela capacidade de problematização nas complexas situações-problemas que incidem sobre sua área de conhecimento, corpo discente e prática profissional.

Neste sentido, o estudo que se propõe pode contribuir com novas análises e perspectivas de práticas pedagógicas que busquem dar voz aos alunos, colete e organize informações relativas à utilização de abordagens e metodologias de ensino que permitam promover o desenvolvimento da capacidade de argumentação e de competências eficientes à construção de saberes e também da sua própria identidade docente. Considere-se que, nesse contexto, o papel do professor é procurar identificar e compreender o que pensam os seus alunos e abordar analiticamente as dificuldades que apresentam, explorando ao máximo as potencialidades pedagógicas dos recursos disponíveis. Sabendo compreender o elenco de competências e habilidades que o educando já porta com o intuito de acrescentar novas projeções profissionais e pessoais nesse ser.

A investigação proposta aqui, portanto, incide numa das formas possíveis de diagnosticar expectativas, motivações, dificuldades, avaliar resultados, que poderá lançar luzes sobre ensinar a aprender na “Era da Informação”, a partir das práticas pedagógicas dos participantes. Pretende-se, pois, discutir em que medida os professores reconhecem a importância da FLV como elemento poderoso para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e, através deles poder estudar medidas corretivas na missão de ensinar.

3. FORMAÇÃO, COMPETÊNCIA E AUTONOMIA

A Formação ao Longo da Vida apresenta-se como elemento capaz de catalisar o aperfeiçoamento de competências sendo que inquieta o trabalhador a buscar seu próprio crescimento pessoal e profissional e assim, trabalhar ou mesmo adquirir novas competências. Dito isso, apresenta-se, a seguir, o suporte teórico pelo qual se orienta o tema em questão.

Num primeiro momento, é importante estabelecer o conceito de formação aqui apresentado. Souza (2013) traz o conceito de formação pautado na ideia de que é um processo pelo qual, através do trabalho, “algo ou alguém toma forma/ó” e não o processo que coloca ou submete algo ou alguém a uma “forma/ô”. Em seguida, Libanio (2002, p. 11-12) defende que o conceito do termo “formação” pode em alguns casos ser entendido como enformar, entretanto observa que o uso do verbo formar pode se apresentar de modo reflexivo, formar-se, e com isso, adquirir o sentido de “processo educativo”. Ferreira (2012, p.62) ressalta a importância desse modelo para a inserção e continuidade do cidadão no trabalho em virtude do desenvolvimento de suas competências ao afirmar que “a FLV se relaciona à empregabilidade dos indivíduos por fornecer conhecimentos e meios de adquirir e desenvolver novas competências”. Por sua vez, Merle (2006) já orienta que a formação de adultos, compreendida pela FLV, constitui uma “autoformação” que confere ao indivíduo mais autonomia para guiar suas ações no ofício.

Referindo-se em particular ao profissional docente, Junior e Coutinho (2007) defendem que o aperfeiçoamento da docência se dá em todos os momentos da sua existência. Por meio da experiência profissional, novos conhecimentos são desenvolvidos, novas posturas são assumidas e o surgimento de um novo ator educacional na sociedade torna-se inevitável.

Consoante a esse fato, a formação ao longo da vida do educador constitui um ato contínuo. O saber-ser e o saber-fazer da profissão se combinam, assim, a uma realidade de transformações que, por sua vez, demanda resolução de problemas em contextos inusitados, os quais não são ensinados e nem fazem parte do composto curricular da maioria dos cursos de formação inicial. Além do mais, requer um rearranjo fecundo entre os inúmeros saberes que o indivíduo adquiriu por meio dessa experiência abordada, potencializada pela Formação ao Longo da Vida no campo da educação.

É importante também ressaltar que, Libanio (2002, p.13), em suas reflexões sobre o tema da formação, acrescenta que a ideia de formação não parte da “imposição a uma “fôrma”, mas de um processo cujo principal protagonista seja a pessoa do formador, com enorme respeito à sua singularidade, a tudo que já é”. Tal colocação indica que esse processo educativo pode ser encarado como fonte de renovação do estilo de vida do professor que se dedica a buscar novos horizontes de conhecimento pessoal e profissional. Em suma, é um meio de lutar pela autorrealização na esfera do trabalho e social.

Em referência à construção dos conhecimentos, Meirieu (1998) sublinha que as articulações existentes entre o projeto de vida do trabalhador e as informações fornecidas pelo meio constituem instrumento capaz de emergir a “criação de sentido” no percurso profissional e desse modo, a verdadeira compreensão do que é ensinado. Como a FLV se insere na vida do professor dotado de certa experiência profissional, a prática se combina com a teoria a fim de otimizar a aprendizagem.

Para Tomasi e Ferreira (2013, p. 104) a FLV é firmada como “algo que nunca acaba”, pois trabalha para manter o aluno (no caso desse trabalho, o professor) cada vez mais “motivado a aprender, sem, contudo desconsiderar a importância dos seus saberes e da aprendizagem desses saberes.” Nessa linha de pensamento, Carvalho (2014) orienta que o desenvolvimento profissional docente é um caminho que não deve ser interrompido porque acolhe a necessidade do professor ao longo de sua carreira em temas como currículo, conhecimento científico-profissional e contextual. O autor examina tal processo e escreve ainda que:

[...] neste sentido, a formação de professores é encarada como um modo de promover o desenvolvimento profissional, cabendo ao professor tirar partido das oportunidades de formação que correspondam às suas necessidades e objetivos. (CARVALHO (2014, p.27-28)).

Em relação à competência, tentar desenvolvê-la nos agentes é o mesmo que ofertar a eles condições para desenrolar embaraços que possam surgir no ambiente de trabalho, assim como

também a capacidade de previsibilidade e preparação. A esse respeito, Costa, Tomasi e Magalhães (2010, p. 976) atestam tal colocação ao afirmarem que “a competência se encontra, também e, sobretudo, nos comportamentos, nas atitudes, que têm como característica fundamental antecipar-se aos problemas, e não apenas, solucioná-los”. Deixam claro que essa constatação se dá em meio a uma pane ou ao prolongamento dela no posto de trabalho. Pires (2002) reafirma e acrescenta as situações pelas quais a competência se manifesta:

[...] num contexto de complexidade e de imprevisibilidade, fruto das novas exigências da produção, que os indivíduos mobilizam capacidades de ação (qualidades individuais e conhecimentos adquiridos) para fazer face à complexidade das situações de trabalho. PIRES (2002, p. 245)

Dugué (2004) também apresenta uma série de benefícios que a gestão baseada na noção de competência oferece aos profissionais e às organizações. Para isso, estabelece fronteiras entre a qualificação profissional e a noção de competência. Dugué (2004, p. 24) adverte que “o recurso às competências é uma resposta às insuficiências do sistema de qualificação em face das novas condições”. A autora entende por “novas condições” a constante atualização do mundo do trabalho. Destaca a importância da competência ao posicioná-la de frente aos certificados profissionais ao afirmar que: “os diplomas validam saberes, ao passo que as competências remetem a uma mistura do saber e de comportamento que confere um lugar preponderante aos “saber-ser” e ao investimento psicológico” (Dugué (2004, p. 24)).

Ademais, estudar a Formação ao Longo Vida e suas relações sobre a ótica da consolidação de competências significa construir suporte teórico que conduza professores e sistemas de ensino a juntos seguirem seus objetivos por um meio capaz de reduzir discrepâncias de interesses, uma vez que parte da iniciativa do próprio sujeito para o desenvolvimento do seu trabalho.

4. ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

Para a prática do trabalho proposto, serão utilizadas pesquisas, de caráter quantitativo descritivo e principalmente qualitativo exploratório entre professores sem curso e egressos de programas de formação continuada para educadores (capacitação, pós-graduação ou até mesmo mestrado), que se apresentarão de modo a estabelecer interfaces com a literatura da

área de formação continuada e competência. Assim, a pesquisa se caracteriza como sendo qualitativa e a metodologia adotada se enquadra na concepção de estudo de caso.

A escolha pela abordagem qualitativa apoia-se no fato de que esse tipo de investigação “assume que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre [...]”. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.48). Por meio dela será possível ouvir o trabalhador que exerce a função docente, bem como registrar seus anseios, suas perspectivas e objetivos. Procurar-se-á entender quais são os interesses por trás da decisão de formar-se, bem como o crescimento já sentido pelo professor em seu exercício cotidiano.

Assim como se apresenta a premissa do processo de Formação ao Longo da Vida, o professor será colocado no centro de um trabalho que busca compreender a importância da formação na sua estrutura profissional. Ainda segundo esses autores, “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.48). Por esse aspecto da investigação, além da revisão da literatura e da fundamentação teórica pertinente, serão utilizados questionários, por darem margem à característica dialógica que subjaz a abordagem qualitativa, os quais poderão servir para traçar um desenho mais objetivo e ao mesmo tempo aberto no que diz respeito ao agrupamento de motivos impulsionadores à formação contínua.

Segundo Pádua (2008, p.70), a pesquisa do tipo entrevista organiza-se como sendo “um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado escreva livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal.” A escolha por questões que dão margem ao diálogo e à exploração está também baseada nas considerações de Bordam e Belém (1994) a respeito das estratégias para um pesquisador qualitativista.

A partir dos discursos produzidos pelos entrevistados serão organizadas as categorias de análise. A categorização apresenta-se, de acordo com Pádua (2008, p. 73) embasada a “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. As categorias podem ser criadas *a priori* ou definidas posteriormente, à medida que surgem nas respostas, para serem, então, interpretadas segundo as teorias explicativas.

A pesquisa será realizada com professores de escolas estaduais e municipais de ensino médio situadas na região metropolitana de Belo Horizonte - Minas Gerais.

A análise dos casos registrados será uma importante base para averiguar a dinamicidade da construção de competências pessoais e profissionais, a fim de contribuir para a uma proposta de FLV mais amplamente aplicável ao escopo dos programas pesquisados.

Dito isso, o objetivo central se estabelece em analisar, do ponto de vista do professor, como as interfaces entre o processo de FLV, o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências e de poder de decisão do professor podem colocá-lo no centro do seu trabalho e com isso desenvolver e consolidar suas competências profissionais. Logo, é preciso cultivar a autonomia docente como alicerce de um programa de desenvolvendo pessoal que, por sua vez, atingirá diretamente o êxito nos processos pedagógicos de aprendizagem nos sistemas educacionais.

5. RESULTADOS ESPERADOS

A nossa expectativa é que essa pesquisa evidencie formas prototípicas que nos possibilitem sistematizar e agregar modos típicos de valorização e de investimento na formação de forma a permitir-nos associá-los com as trajetórias profissionais e com os mundos vivenciados no trabalho.

A nossa hipótese é que poderemos perceber que subjacente à predisposição para a formação contínua estarão presentes representações do devir sócio profissional, trajetórias e expectativas quanto ao projeto futuro e mundos vividos no trabalho que se exprimem e se investem em determinadas estratégias face à formação e na valorização de diferentes modalidades de formação e concepções do saber.

Em se confirmando a nossa expectativa, estaremos diante de aproximações idiossincráticas ao saber, aproximações que frequentemente são esquecidas e/ou desvalorizadas nas narrativas registradas na literatura da área de FLV e políticas, que apelam à formação e à aprendizagem ao longo da vida, inscrevendo-a unicamente num quadro prescritivo, normativo e certificativo, ignorando ou silenciando os investimentos e disposições dos atores locais.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994.

BORDAM, A; BELÉM, M. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1994.

CARVALHO, Ana Isabel Machado. **Desenvolvimento profissional de professores: Especificidades na transição para a Formação de Adultos**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação)– Universidade de Lisboa, p. 27-28, Lisboa: 2014.

COSTA, Joselane Cavalcante; TOMASI, Antônio de Pádua Nunes; MAGALHÃES, MaqGeiselly Alves. **A mobilização de saberes na formação dos trabalhadores da construção civil**. International Conference on Engineering and Technology Education, Ilhéus, BRAZIL, 2010.

DUGUÉ, Elisabeth. A lógica da competência: o retorno ao passado. In: TOMASI, Antônio de Pádua Nunes (Org). **Da Qualificação à Competência**. Campinas: Paripus: 2004, cap. 1.

FERREIRA, Jane Eyre Rios de Macêdo. A Formação ao Longo da Vida – (FLV). **Um estudo sobre a formação profissional de trabalhadores da construção civil**. Dissertação de Mestrado em Educação Tecnológica.– Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, 2012.

JUNIOR, João Batista Bottentuit; COUTINHO, Clara Pereira. **A educação a distância para a formação ao longo da vida na sociedade do conhecimento**. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho – Braga – Portugal, 2007.

LIBANIO, J. B. **A arte de formar-se**. São Paulo: Loyola, 2002.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MERLE, V. Apprendre tout au long de la vie: pourquoi, comment? **Comité Mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie**. Paris: UNESCO, 2006.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758> (consultado a 21 de setembro de 2017). 1992.

PÁDUA. Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa**: Abordagem teórica-prática. 10ª Ed. Campinas: Papirus, 2008.

PIRES, Ana Luisa de Oliveira. **Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências**. Tese (Doutorado) - Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Lisboa: 2002.

SOUZA, João Valdir Alves de. A dimensão formativa do trabalho. Publicado em: NOGUEIRA, Maria das Dores P (Org.) **Vale do Jequitinhonha**: ocupação e trabalho. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2013.

TOMASI, Antônio de Pádua Nunes; FERREIRA, Jane Eyre Rios de Macêdo. **Formação ao Longo da Vida (FLV): o que o trabalhador quer aprender?** 2013.

LIFELONG TRAINING (LLT) IN TEACHING: teachers' perspectives and interests towards the consolidation of professional skills

***Abstract:** The present article results from the need to emphasize the educator as a professional, the teacher, as the key actor in his or her personal and professional growth plan, disregarding external pressures, often the result of an education system increasingly force-driven of the capital, to give visibility to the aspirations and longing for knowledge of the educators themselves. Even if the demand for continuing education can be intimately related to financial gains through academic qualifications, it is sought here, to meet the narratives of teachers who are aware of what they want to learn and who are dedicated to this ideal, which times reflects directly in the consolidation of professional competences that dialogue harmoniously with their pedagogical practices, contributing to the success of the student body and the institution in which they act. In the contemporary context of the Digital Technologies of Information and Communication - DTIC, it is inevitable to consider the role that learning technologies have played in continuing education courses for teachers, imparting much more speed and dynamism to the learning process. This article brings some initial reflections on these issues and was produced from a broader and ongoing research in the research line III focusing on Language, Teaching, Learning and Technology, at the Stricto Sensu Postgraduate Program in Languages Studies at CEFET-MG - POSLING. Our expectation is to contribute to the debate on lifelong teacher education and to the promotion of autonomy for in-service teachers throughout their lives and careers.*

Keywords: Lifelong education. Consolidation of professional skills. Autonomy.

SER PROFESSOR QUE GOSTA DE HEAVY METAL NUM COLÉGIO MILITAR: CORPO, IDENTIDADE E TRABALHO.

COELHO, Patrícia Rodarte Silva¹ - e-mail: patriciarodarte1@hotmail.com

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Av. Amazonas, 5253

CEP 30421-169– Belo Horizonte – MG – Brasil

VALESKA, Olga² - e-mail: olgavaleska@yahoo.com.br

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Av. Amazonas, 5253

CEP 30421-169– Belo Horizonte – MG – Brasil

Resumo: *Este artigo é um recorte da pesquisa de doutorado intitulada “Faça você mesmo! As identidades dos sujeitos da cena underground heavy metal e punk de Belo Horizonte a partir das linguagens e tecnologias”, realizada através do Programa de Doutorado em Linguagens- POSLING-CEFET-MG. Ao iniciar o doutoramento, a pesquisadora deste trabalho, foi nomeada para o cargo de professora em concurso público por um Colégio Militar na cidade de Belo Horizonte. Como é uma professora que apreciava que tem um gosto incomum entre os colegas, gostar de heavy metal desde seus dez anos de idade, teve que construir um outro projeto de corpo e identidade para ser aceita na profissão, pelo fato de a escola ter regras internas. Apesar das proximidades linguísticas do termo heavy metal com o universo militar, o ambiente de trabalho oferece uma relação tensa com os corpos dos sujeitos. A negação de alguns aspectos corporais que podem comprometer a visão do outro sobre o sujeito é comum entre docentes que gostam de heavy metal ou de punk, podendo comprometer sua credibilidade profissional. As construções de identidades desviam para um caminho de duplicidade para manter a aceitação ou até mesmo uma vaga de emprego. O presente artigo traz o relato desta trajetória e seus preceitos acadêmicos acerca da discussão de corpo e identidade e relações no trabalho.*

¹ Doutoranda em Linguagens pelo CEFET MG, Mestre em Educação pela UEMG e pedagoga pela UEMG.

² Doutora em Estudos Literários pela UFMG, Estágio de Doutorado em Estudos Literários-Doutorado Sanduíche -UFMG/COLMEX - Colegio de México-COLMEX (2002),mestre em Estudos Literários (UFMG)Possui Graduação em Letras pela UFMG (1994. Atualmente é professora credenciada no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, na qualidade de Membro Fundador.

Palavras-chave: Corpo, Identidade, Trabalho, Heavy Metal.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta um breve relato sobre a identidade e o corpo de uma docente que trabalha em um colégio militar de Belo Horizonte, e suas relações por gostar da música do estilo heavy metal.

As vestimentas de uma pessoa que gosta desse estilo musical não costuma ser comum; além do uso contínuo de roupas pretas, há uma carga de signos que transitam pelas pessoas que convivem com este sujeito. A identidade vai sendo constituída através destas linguagens que permeiam o contexto escolar, que aqui no caso, não é comum, é um ambiente militar.

Uma pessoa que gosta de heavy metal desde os 10 anos de idade e escolhe o caminho de ser professora dentro de uma instituição militar, após anos de seguimento de uma cultura que muitas vezes causa estranhamentos em diversos ambientes, é um campo favorável de tensões internas e externas.

Pode-se pensar que há aqui uma carga cultural sólida, no heavy metal, mas há contravenções, pois há de se assumir identidades que não foram escolhidas para conseguir permanecer e ganhar respeito como docente.

2. HEAVY METAL E IDENTIDADE

O heavy metal, de acordo com Christe (2010) nasceu junto com o primeiro disco da Banda inglesa Black Sabbath, na cidade de Birmingham, lançado em 13 de fevereiro de 1970. De acordo com o autor, o vocalista Ozzy Osbourne trazia um novo paradigma:

Essas poderosas correntes-por tanto tempo adormecidas e esquecidas até que a guerra, a crise e a angústia pudessem despertar e trazer à tona seus mais horrendos poderes- não possuíam definição, nem emitiam sons até serem capturadas e subjugadas por uma epifania conhecida como Black Sabbath: a banda primordial, a origem do heavy metal. (Christe, 2010, p. 13)

O som pesado, caótico, com batidas fúnebres era algo nunca ouvido antes. Para o autor, o heavy metal nasceu para salvar a geração anterior que acompanhava a terrível decadência do rock (p.19). Após Rolling Stones e as desilusões dos jovens com ideais pacifistas e mortes por overdose de Janis Joplin, Jimi Hendrix e Jim Morrison (p.20), o Black Sabbath não prometia respostas para o mundo, mas eram porta-vozes de uma geração “na endurecida realidade de campos de batalha e fornos humanos” (p. 21). Uma geração advinda de uma Europa arruinada em período pós segunda guerra mundial, da decadência industrial e de trabalhos temporários, que trazia agora os sons ora fúnebres, ora ensurdecadores de distorções de Tony Iommi, guitarrista da banda.

Para Robert Walser, músico e pesquisador norte-americano, que pesquisou poder, gênero e loucura na música heavy metal, o que define a identidade dos sujeitos é a forte ligação entre os sujeitos a partir dos elementos estéticos a partir da música pesada. Walser (1993) não explora apenas a técnica musical, mas faz uma antropologia do heavy metal, destacando os desdobramentos que este oferece. Walser (1993) parte da origem do nome que no dicionário inglês Oxford registra-se usos do termo *heavy metal* desde 1828, primeiramente em assuntos militares, significando “grandes armas” ou “balas de um tamanho maior”, “tiro de grande porte”. O peso do heavy metal entrelaça aqui com o universo militar, da guerra, e seus contextos extremos. Com o passar do tempo, e suas evoluções linguísticas, o termo *heavy metal* adquire o significado mais abstrato de pessoas com “capacidades, mentais ou físicas, poder e influência. Para o autor, o significado de poder, de peso que o termo carrega em si, já assume a identidade musical. Assim destaca:

Heavy metal agora denota uma variedade de discursos musicais, práticas sociais e significados culturais, os quais giram em torno de conceitos, imagens e experiências de poder. A altura e intensidade da música *heavy metal* visivelmente empodera (capacita) os fãs, cujos gritos e bater de cabeças testemunham a circulação de energia nos concertos. O metal energiza o corpo, transformando espaço e relações sociais. (WALSER, 1993, p. 2).

Para o autor acima, o *heavy metal se define* como um sistema de significantes sociais que afeta, atrai e une tais sujeitos, nas suas diversas manifestações artísticas e identitárias.

Gafarov (2010), que estuda a identidade dos sujeitos do heavy metal. Ele estuda as tanto as escolhas subjetivas quanto as influências que homogenizam alguns grupos sociais. E utiliza o termo "estética da identidade", define a nova estética integral que abrange design, a esfera da vida cotidiana, estilos de vida e ao mesmo tempo escolha ou negação através de valores morais ou da crítica social. Cada “headbanger” tem uma identidade singular, possuindo

variações, nenhum é repetição do outro. Assim, a diferença se faz na ruptura com a repetição. Amparado na filosofia, Gafarov (2010) explora a formação e para as escolhas identitárias específicas na comunidade *heavy metal*. A partir das mudanças sociais naturais, rumo à pluralidade e repetições, ele também adentra a esfera dos “mundos-da-vida”, pequenos espaços subjetivos, fundamentais para este estudo. No caso da comunidade heavy metal, o uso de roupas pretas apenas não define indício de pertencimento ou adesão a certos grupos ou modo de vida individual. Tais definições dependem de coisas mais bem mais específicas, um conjunto de elementos estéticos, escolha de vestimentas, bandas, comportamentos, posturas políticas e ideológicas. São infinitas as possibilidades de escolhas identitárias no heavy metal.

3. CORPO E TRABALHO

A relação corpo e trabalho foi estabelecida desde a luta pela sobrevivência humana até suas adaptações para o universo tecnológico.

Ao longo do tempo, o *corpo* foi e continua sendo idealizado, separado de instintos, controlado, afastado de sentimentos e desejos:

Moldado pelo contexto social e cultural em que se insere, o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída: atividades perceptivas, mas também expressão dos sentimentos, cerimônias dos ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção de aparência, jogos sutis de sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento etc. Antes de qualquer coisa, a existência é corporal. (LE BRETON, 2010, p. 7).

O corpo fisiológico por si só não basta para se entender as relações sociais, do trabalho e de poder, ele tem sua função simbólica e transita por diversos espaços criando representações. O autor acima, contribui com seus estudos as dimensões do *corpo*, que são complementadas de forma bastante pertinente por Nancy (1992). Este, discute o *corpo* em quatro perspectivas: filosófica, artística, científica e tecnológica. O corpo produz desdobramentos e discursos que transitam em linguagens e pensamentos. Há um percurso dialético para além das imagens que este atravessa.

O corpo trabalha, se expõe, tem seus limites, muitas vezes ultrapassados por cargas horárias exaustivas, por condições que muitas vezes, não era o desejo que configura o pensamento subjetivo.

Outra categoria que povoa o ambiente de trabalho é o imaginário cultural. Na interpretação do (s) outro (s) sobre o corpo, e a identidade é permeada por uma carga de culturas e signos, onde o pensamento é ilimitada nas suas concepções sobre o outro. Quando se vê alguém que se veste sempre de preto, já se cria um espectro de concepções, que variam de percepções positivas ou extremamente negativas, de acordo com escolhas individuais, religiosas, estéticas e até mesmo profissionais. O signo povoa corpo e pensamentos.

Para Santaella (2002) , o *signo* é qualquer coisa de qualquer espécie (uma palavra, um livro, uma biblioteca, uma pintura, um museu, uma pessoa, uma mancha de tinta, um vídeo, etc.)” (p. 8). Elementos estéticos, assim, se formam nas experiências sensíveis, afetam imaginações e também produzem identidades. O signo é extremamente importante para o esboço do imaginário cultural. Este último, no mundo imagético, também tem peso para criar uma identidade flutuante sobre o outro.

O *imaginário cultural* pode ser entendido como “os diversos sentidos estéticos e simbólicos das relações humanas com a natureza e a técnica que sofisticam não os fins, mas os meios em suas esferas sociais e culturais.” Nancy (2014) explica estas mudanças constantes, optando pelo termo “multiversos”, e não universo, são vários e diversificados mundos e modos de vida entrelaçados:

Ser não é mais em si, mas contiguidade, contato, tensão, torsão, cruzamento, agenciamento. Este, é claro, não acontece sem oferecer traços de “construção”, entendida com mútuas disposições e distribuições dos multiversos que se entrepertencem, e não como (su)posição de um ser ou de um real essencial (p. 40).

Pode-se perceber, então que são teias de relações, pensamentos e linguagens diversas que povoam o universo das identidades, para além do corpo apenas. Imagens, palavras, mundos e modos de vida fazem parte da complexidade das escolhas identitárias.

No caso deste artigo, é necessário levar em conta que em alguns contextos, o heavy metal tem um bom diálogo com a estética militar, seja no uso de coturnos ou vestimentas inspiradas nesta pelos metaleiros e integrantes de bandas do estilo, ou em materiais de bandas mineiras que tratam a guerra como temática como Uganga, Holocausto e outras.

4. Um pouco da história e do contexto da Escola Militar:

De acordo com Pirassununga (1958), o primeiro vestígio de ensino militar foi em 1658, no Rio de Janeiro, apenas sobre uso e manejo de artilharia para os soldados. E foi assim, nos anos consecutivos, para preparar a defesa nacional contra ataques estrangeiros.

No ano de 1810, quando foi criada a Real Academia Militar, por “Carta de Lei” em 4 de dezembro de 1810, foi inaugurada efetivamente em 23 de abril de 1811, tendo o tenente-general Carlos Antônio Napion como seu primeiro comandante (PIRASSINUNGA, 1958)

Assim, a Real Academia Militar, criada por “Carta de Lei” em 4 de dezembro de 1810, foi inaugurada efetivamente em 23 de abril de 1811, tendo o tenente-general Carlos Antônio Napion como seu primeiro comandante (PIRASSINUNGA, 1958)

Essa academia foi instalada no mesmo local da anterior e foi chamada também de Casa do Trem da Artilharia, hoje Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro. A Casa do Trem destinava-se à guarda do “Trem da Artilharia”, conjunto de apetrechos bélicos usados na defesa da cidade, e, mais tarde, abrigou o Arsenal de Guerra. Em 1812, a Casa do Trem foi transferida para o Largo de São Francisco, local que oferecia melhores condições para o exercício da arte da guerra. Com a Independência do Brasil, em 1822, passou a chamar-se Imperial Academia Militar e, durante o Período Regencial, denominou-se Academia Militar da Corte. (ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS, online).

Com a ordem de D. João VI, a Academia Militar passou a funcionar com [...] um curso completo das ciências matemáticas, de ciências de observações, quaes (sic) a física, química, a mineralogia, metalúrgica e história natural, que compreenderá o reino vegetal e animal, e das ciências militares em toda a sua extensão [...](PIRASSINUNGA, 1958, p. 61).

Atualmente, no Brasil há colégios militares do Exército Brasileiro, a nível Federal, e das Polícias Militares de cada estado. Integram o Sistema Colégio Militar do Brasil³: Colégio Militar do Rio de Janeiro (1889), Colégio Militar de Porto Alegre (1912), Colégio Militar de Belo Horizonte (1955), Colégio Militar de Salvador (1957), Colégio Militar de Curitiba (1958), Colégio Militar de Recife (1959), Colégio Militar de Fortaleza (1962), Colégio Militar de Manaus (1972), Colégio Militar de Brasília (1978), Colégio Militar de Juiz de Fora (1993), Colégio Militar de Campo Grande (1993) e Colégio Militar de Santa Maria (1994)..Cada qual preserva seus regimentos internos que devem ser seguidos efetivamente, tantos por alunos, professores e funcionários. Há um quadro de funcionários militares e outro de civis, este, que contempla professores e funcionários administrativos, trabalhando lado a

³ conforme disponível na página eletrônica do Ministério da Defesa – Exército Brasileiro < <http://www.eb.mil.br/web/agata/ministerio-da-defesa>> acesso em 10 janeiro 2018.

lado com militares nas chefias. A ordem e a disciplina são parâmetros para o bom funcionamento de tais instituições.

No caso dos professores, há todo um conjunto de atitudes e posições morais a serem seguidos, que vão além das normas escritas. Cada dia do trabalho docente é uma ocasião de questionamentos éticos. Como a sala de aula reserva uma caixa de surpresas de atitudes diversas de alunos, qualquer decisão do professor deve ser previamente consultado ao superior, seguindo a hierarquia, com a decisão final delegada ao militar superior (Comandante do Batalhão- Tenente coronel). Seja qual for o fato, no ensino e aprendizagem de alguma disciplina, nas suas discussões, em casos isolados de indisciplina ou acontecimentos inusitados, na maioria dos casos.

A conduta do professor é constantemente avaliada, além da avaliação de desempenho anual.

As categorias discutidas acima ao longo deste artigo, do corpo, da identidade e do imaginário cultural permeiam tais aspectos do trabalho docente.

A uniformização dos corpos e o abafamento da subjetividade no trabalho, mesmo que temporária, pode criar uma identidade paralela, provisória, itinerante, ou mesmo a criação de uma personagem fictícia, que obedece e cumpre ordens. E fora daquele universo, o corpo volta a ser o que queria ser, afrouxando as amarras a que foi submetido para ser aceito ou tolerado. Muitos professores tatuados trabalham de camisas de mangas compridas, evitam certos tipos de camisetas de banda, onde a arte estampada possa criar alguma imagem negativa, independente da sua competência como docente. A discrição é algo imprescindível dentro do colégio militar. Os alunos usam farda, portanto professores devem seguir certo limite, evitando exageros.

Como o trabalho docente envolve muitas pessoas, o imaginário cultural produz a identidade flutuante ou provisória que define como um *outsider*⁴ o professor que destoa do cotidiano ou da seriedade do ambiente. Há o imaginário individual e o coletivo sobre tais relações. Em casos isolados, o imaginário coletivo pode comprometer inclusive a credibilidade profissional do docente. A imagem por si apenas, desenha e inventa subjetividades e personagens

⁴ A obra “Os estabelecidos e os *outsiders*”, publicada no ano de 1965, apresenta o estudo, realizado na década de 1950, de uma pequena cidade ao sul da Inglaterra, de nome fictício Winston Parva. O objetivo do autor é compreender, através de uma etnografia, a lógica da configuração social e das relações de interdependência que se verificam na cidade. Violência, discriminação e exclusão social são características que se depreendem da análise social realizada. *Outsiders* são pessoas de fora que chegam e causam estranhamento.

imaginários, que podem prevalecer como identidades oficiais naquele ambiente de trabalho, antes que a voz do sujeito seja ouvida ou seu trabalho seja reconhecido. Os professores que gostam de heavy metal tem certa facilidade de convívio com a maioria dos alunos, mas nem sempre alguns pais ou colegas.

O jogo entre identidade coletiva e identidade subjetiva docente, traz na sua carga de condições de trabalho, contexto político de incertezas, e saberes, a tentativa de manter um equilíbrio entre subjetividade e exercício da profissão. A partir deste cenário, as discussões de Hall (2006) sobre identidades culturais podem contribuir, pois amparam-se em três concepções de identidade: a do sujeito individualista, a do sujeito sociológico (interação social) e a do sujeito pós-moderno (que carrega em si uma identidade não mais estática, híbrida, orgânica, fragmentada).

Tais professores podem encontrar um escape através de colegas com gostos em comum, que muitas vezes, passam por situações similares ou parecidas. Em escolas militares maiores isto é possível, pois aumenta possibilidades de fortalecer o respeito e conquistas ao longo do exercício da profissão.

.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A profissão docente na escola militar revela um peso maior no compromisso com saberes, para além das ciências ensinadas nos livros didáticos, mas para a formação de cidadania. O papel do professor também pode ampliar para o respeito à diversidade.

O gosto pelo heavy metal em uma escola pode aproximar ou afastar pessoas. O professor pode abrir diálogos com estas aproximações para tentar amenizar este conflito com as identidades que tem que assumir na sua trajetória profissional.

O corpo do professor que gosta de heavy metal toma forma e sentido provisórios para exercer a profissão, mas descansa nos seus intervalos ouvindo música pesada, usando indumentárias e participando de shows, não comprometendo assim sua competência com os saberes, com a cidadania e a ética que repassam aos alunos, por várias gerações.

Agradecimentos

POSLING-CEFET-MG

Prof. Dr. Vicente Parreiras- CEFET-MG

Profa. Dra. Olga Valeska- CEFET-MG

Profa. Dayse Cunha – FaE-UFMG

REFERÊNCIAS

ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS<
<http://www.aman.eb.mil.br/institucional>>acesso em 10 janeiro 2018.

CHRISTE, Ian. **Heavy metal**: A história completa. Tradução Milena Durante e Augusto Zantoz. São Paulo: Arx, Saraiva, 2010.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000

FILHO, Fernando Souza. Sarcófago: Cada Dia Mais Sujo e Agressivo. **Rock Brigade**, São Paulo, 1992, n. 67, p. 42-44.

FLICK, Uwe. **Etnografia e observação participante**. São Paulo: ArtMed, Bookman, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa).

GAFAROV, Igor. Metal Community and Aesthetics of Identit .In: HILL, Rosemary. **Heavy Fundametalisms**: Music, Metal and Politics. Oxford: United Kingdon, 2010.

GLOBAL METAL. Produção e direção: Sam Dunn. Toronto, 2008. 1 disco digital versátil (95 min.), DVD, son., color.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. 11. ed. São Paulo: DP & A, 2006.

PIRASSINUNGA, Adailton Sampaio. **O ensino militar no Brasil**. Rio de Janeiro: Bibliex, 1958.

RUÍDO das Minas. A origem do heavy metal em Belo Horizonte. Direção: Gracielle Fonseca; Filipe Sartoreto; Rafael Sette Câmara. 2009. 1 disco digital versátil (83 min.), DVD, son., color.

SANTAELLA, Lúcia. **Semiótica Aplicada**. São Paulo: Thomson Learning, 2002.

WALSER, Robert. **Running with the devil: power, gender and madness in Heavy Metal music**. Hannover/London: Wesleyan University Press, 1993.

BE A TEACHER WHO LIKES HEAVY METAL IN A MILITARY COLLEGE: BODY, IDENTITY AND WORK

***Abstract:** This article is a cut of the doctoral research titled "Do it Yourself! The identities of the subjects of the underground heavy metal scene and punk of Belo Horizonte from the languages and technologies ", realized through the Program of Doctorate in Languages - POSLING-CEFET-MG. At the beginning of the doctorate, the researcher of this work, was appointed to the position of teacher in public competition by a Military College in the city of Belo Horizonte. As a teacher who appreciated that she has an unusual taste among her colleagues, like heavy metal since she was ten years old, she had to build another body and identity project to be accepted in the profession, because the school has internal rules . Despite the linguistic proximity of the term heavy metal to the military universe, the work environment offers a tense relationship with the subjects' bodies. The denial of some aspects of the body that may compromise the view of the other about the subject is common among teachers who like heavy metal or punk, and may compromise their professional credibility. Constructions of identities deviate to a path of duplicity to maintain acceptance or even a job vacancy. The present article brings the report of this trajectory and its academic precepts about the discussion of body and identity and relations in the work.*

Keywords: *Body, Identity, Work, Heavy Metal.*

FOLHETOS DE CORDEL PORTUGUESES, LETRAMENTO LITERÁRIO POR MEIO DO EDUCATIVO

Arthur Manhães – manhaes.arthur@gmail.com
acadêmico do Curso de Letras tecnologia em edição pelo CEFET/MG
Av. Amazonas, 5253 - Nova Suíssa, 30421-169
Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil

Pedro Antonio Araújo Bastos – pedroarabastos@gmail.com
acadêmico do Curso de Letras tecnologia em edição pelo CEFET/MG
Av. Amazonas, 5253 - Nova Suíssa, 30421-169
Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil

Ricardo Bibiano - r.b.diasfilho@gmail.com
acadêmico do Curso de Letras tecnologia em edição pelo CEFET/MG
Av. Amazonas, 5253 - Nova Suíssa, 30421-169
Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil

Sabrina Ramos Gomes– sabrinaramosgomes@gmail.com
Mestranda em estudos de Linguagem pelo CEFET/MG,
Av. Amazonas, 5253 - Nova Suíssa, 30421-169
Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil

***Resumo:** O presente relato refere-se ao trabalho realizado pela equipe do educativo durante a exposição “Folhetos de Cordéis Portugueses – Coleção Arnaldo Saraiva”, realizada na Academia Mineira de Letras entre os dias 07 de novembro e 26 de novembro de 2017. Durante a exposição foram realizadas visitas guiadas e oficinas com alunos da rede pública e privada da grande Belo Horizonte e também visitas ao público geral, e de acessibilidade, no entanto, nesse relato focaremos nas visitas escolares. Refletiremos o como essas oficinas promovem o letramento literário e como por meio desse o empoderamento dos alunos por meio da valorização da cultura popular presente nos cordéis. Será também levantada a questão da atuação na educação do profissional de Letras fora da sala de aula, assim como a promoção de iniciativas de cunho educacional além do discurso escolar, papel exercido como mediador de leitura neste relato. Para tanto, usaremos os conceitos de Cosson e Paulino acerca do letramento literário e os de Michelle Petit que tange a mediação de leitura, acerca do objeto*

da exposição, os cordéis, faremos uso dos textos do próprio Arnaldo Saraiva, que além de colecionador é um relevante estudioso do tema.

Palavras-chave: *Folhetos de Cordéis Portugueses; educativo; mediação; cordel; letramento literário.*

1) INTRODUÇÃO

A literatura de cordel é parte do imaginário popular brasileiro e está intimamente ligada ao nordeste, no que tange a visão do senso comum dessa forma literária. No Brasil, os cordéis estão presentes tanto em manifestações populares de cultura como em eruditas, no entanto o que não é claro para a maioria é que o cordel tem origem europeia. A exposição “*Folhetos de Cordéis Portugueses – Coleção Arnaldo Saraiva*” realizada na Academia Mineira de Letras entre os dias 07 de novembro e 26 de novembro de 2017 traz pela primeira vez a Belo Horizonte, a mais vasta coleção particular que se conhece de folhetos de cordel portugueses, pertencente a Arnaldo Saraiva, que inclui exemplares impressos desde primórdios do século XVII até a extinção dessa forma de expressão em Portugal, na segunda metade do século XX. O professor Arnaldo Saraiva é Catedrático de Literatura da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, crítico, poeta, tradutor, sócio correspondente da Academia Mineira de Letras.

Segundo palavras do próprio professor Saraiva em textos cedidos para montagem da expografia os cordéis são de uma imensa riqueza cultural por dialogarem com os interesses cotidianos e regionais além da literatura oral:

[...]Gosto de folhetos como de almanaques desde que aprendi a ler; eles chegavam a minha casa ou à minha aldeia como não chegavam os livros, salvo os escolares ou os beatos; um deles, por exemplo, transportava o primeiro texto impresso (por sinal da tradição oral) que verdadeiramente me deslumbrou: a “Nau catrineta”. Não admira, pois, que ao longo de décadas fosse adquirindo alguns que para mim tinham qualidade literária, por vezes nada canónica, ou se me impunham como modelos eloquentes e variados da cultura e da comunicação que se diz popular.

[...]O meu interesse pelos folhetos veio do gosto pela literatura, que ao contrário do gosto de académicos ou letrados, nunca desvalorizei os modelos da chamada ‘literatura oral’ ... Os textos de muitos folhetos, a começar pelos teatrais, não só prezam os registos que lembram a oralidade, como foram, ou são ainda, lidos em voz alta, recitados e cantados. Até em folhetos bem pobres de literatura é possível encontrar

matéria de interesse – histórico, social, etnográfico, religioso, linguístico, humorístico etc. (SARAIVA 2017)

A exposição tinha por objetivo apresentar o fio que conecta o folheto de cordel nordestino ao português, do qual se origina gráfica e ideologicamente, bem como o compartilhamento do aspecto plástico e material dos folhetos, da arte da xilogravura e das artes tipográficas entre Portugal e Brasil. Na parte expográfica foi trabalhado a litografia, a fotogravura, a idêntica reprodução de stills de filme norte-americanos, por meio da exibição de cerca de 150 folhetos, cobrindo mais de três séculos e meio da literatura de cordel em Portugal. Saraiva também ressalva que:

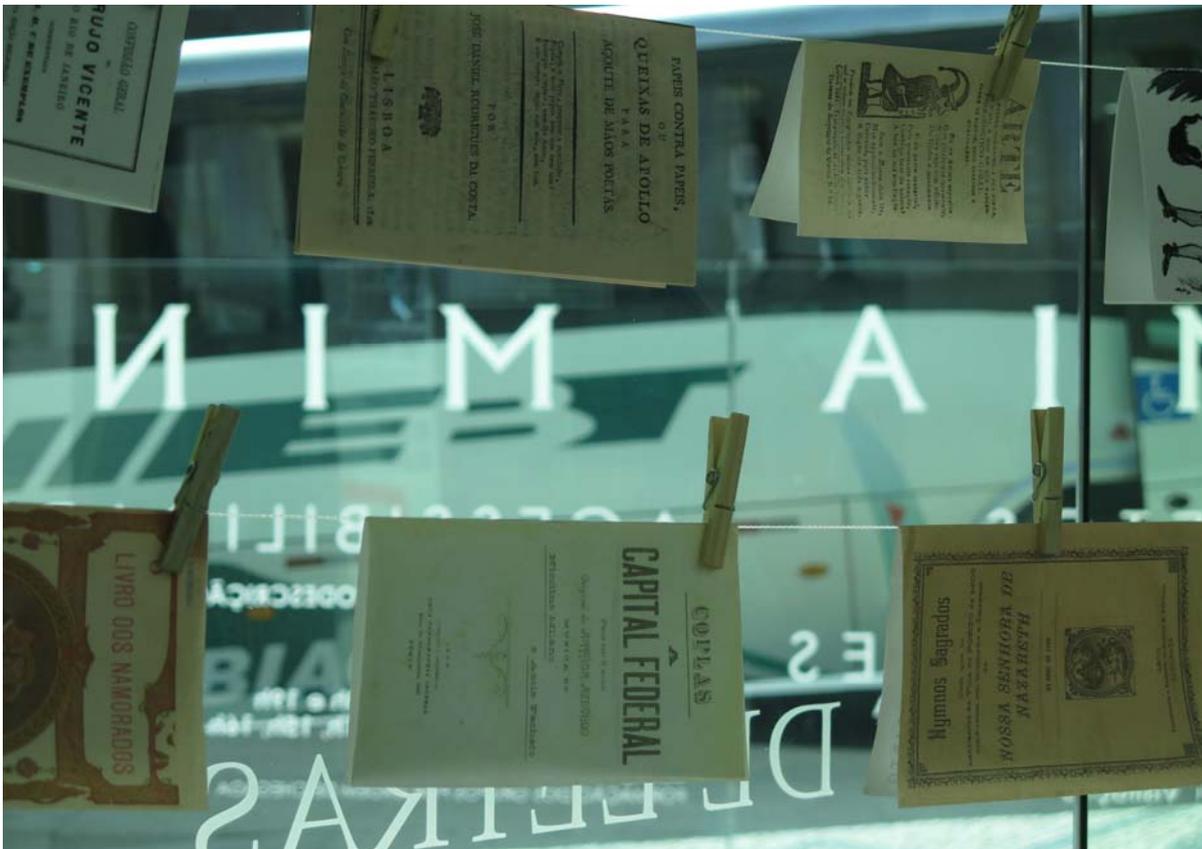
Os folhetos que em Portugal, na Espanha e na América latina são ditos de cordel, porque outrora eram suspensos - para exposição e venda - de cordéis, apareceram em Portugal, como noutros países da Europa, poucas décadas depois da descoberta da imprensa, e foram até meados do século XX um poderoso meio de comunicação popular. Levados por emigrantes para o Brasil, aqui começaram alguns a ser reeditados pouco depois de D. João VI ter criado a primeira tipografia, em 1808; imitados ou recriados, permitiram que antes do final do século Leandro Gomes de Barros, Silvino Pirauá de Lima e outros poetas populares, sobretudo da Paraíba e de Pernambuco, fixassem os modelos do folheto de cordel brasileiro, que como regra ainda se mantêm, apesar das transformações sociais e tipográficas: papel mais ou menos ordinário, formato raramente afastado dos 15X12 ou 16X11 centímetros, simplicidade gráfica, capa ilustrada, com privilégio da xilogravura, impressão rudimentar, enunciação oralizante e narrativa, linguagem concreta, popular e coloquial, fixação quase exclusiva na expressão poética, com preferência pelo verso setissílabo e pela sextilha, gosto do cômico e da crítica social, abertura temática mas com atração por certos “ciclos” (SARAIVA 2017)

Na exposição *Folhetos de Cordéis Portugueses*, um dos principais elementos a se destacar é a organização do ambiente. Este foi organizado de maneira a fazer com que o visitante se encontre em um lugar onde eram vendidos os cordéis, haviam varais similares aos de venda e, até mesmo, lâmpadas na parte superior, as quais exaltavam ainda mais esse ambiente cordelista, de praça pública iluminada para uma quermesse. (Figura 1 e Figura 2)

Figura 1 - Salão da Academia Mineira de Letras, foto cedida pela Instituição



Figura 2 - Salão da Academia Mineira de Letras parte frontal destaque para o varal de cordeis, foto cedida pela Instituição



A possível dissonância de conceitos entre o ambiente asséptico, canônico e clássico da Academia Mineira de Letras e a ideia da cultura popular tematizada nos cordéis da exposição, que explodiam em cores, formatos e temáticas sempre margem do tradicional literário, não se mostra contundente. As capas de cordéis impressas em preto e branco dispostas na sala branca e límpida da AML, no entanto, traziam o visitante para um ambiente de estórias populares e feiras de cidades pequenas por causa da disposição expográfica apresentada, que mesmo na falta de cor e tendo apenas o clássico p&b combinavam com o branco da sala dando um ar clássico a algo comumente associado ao popularesco ao colorido e ao brega. O branco dos cartazes com o branco da sala remetiam ao branco da folha de papel, da estória a ser contada, criando o efeito diegético ainda maior a esse mundo imaterial da escrita. (Figura 3 e Figura 4)

Figura 3- Salão da Academia Mineira de Letras parte do fundo, foto cedida pela Instituição



Figura 4- Salão da Academia Mineira de Letras parte frontal destaque para o varal de cordéis coloridos em contraste com o branco do resto da exposição, foto cedida pela Instituição



Os aquários onde estavam dispostos os cordéis da coleção do prof. Arnaldo Saraiva eram dez, seis estavam paralelos entre si de um lado da sala, e os outros quatro, do outro lado, também paralelos entre si. Ressalta-se ainda que, entre essas duas fileiras, existia uma mesa onde estavam dispostos os cordéis em braille para os visitantes cegos, bem como para outros visitantes verem como é a exposição pela ótica da acessibilidade.

O visitante faria uma volta pela sala, dessa maneira, ele passava pelo vislumbre de como eram feitas a venda dos cordéis, passando em seguida pelos cordéis mais antigos e prosseguindo de forma cronológica. Logo, após fazer uma pausa nos cordéis em braille e seguir até o fim da volta para os cordéis mais recentes, o visitante completava, levando em conta o seu espaço e tempo para esse mundo dos folhetos e estórias, o trajeto preparado pela curadoria da exposição.

2. O EDUCATIVO- A VISITA MEDIADA

O objetivo em se ter um educativo em uma exposição perpassa, além de questões burocráticas relacionadas ao incentivo à cultura, a necessidade de acessibilizar um conteúdo artístico ou cultural, que pode ter sido trabalhado ou não na escola, em sua materialidade como arte. No

contexto escolar, a arte e em especial a literatura é muitas vezes trabalhada de forma engessada, focando em aspectos históricos, ou linguísticos e não na experiência promovida pela arte em si. Como alerta Cosson “A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, [...], mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2009, p. 23). Em *Folhetos de cordel portugueses*, buscamos ao montar o educativo pensar justamente em como mostrar os cordéis para os alunos visitantes como uma experiência estética literária. Experiência esta, promovendo o letramento literário, por meio de oficinas e da visita em si focando em como poderíamos materializar um conteúdo imaterial preso em aquários devido ao seu valor histórico.

Para Graça Paulino o letramento Literário consiste em:

O letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela. [...] Na escola ou fora dela, a experiência estética, na qual se inclui a leitura literária, compondo o letramento, esse processo ininterrupto e sempre imperfeito de formação da identidade, está sendo mais valorizada neste novo século, como modo de humanizar as relações enrijecidas pela absolutização das mercadorias. (PAULINO, 2004, p. 59-60).

Sendo assim, ao montarmos o educativo não deixávamos de estar criando uma situação de letramento literário, uma tentativa de levar aos alunos a beleza da literatura popular por meio do cordel e de histórias que tradicionalmente não seriam as mais adequadas ou literárias, mas que nem por isso perdem seu brilho. E o ato de mediar a visita e guiar o olhar dos alunos para pontos específicos da exposição permeia o ensinar, principalmente ao ressaltar como as diferenças históricas mudavam a visão do que era certo e errado, ou bom e ruim, como foi feito ao mostrar certos cordeis polêmicos aos alunos.

A fim de pensar as oficinas do presente relato, propomos a seguinte reflexão, que se encontra no 4º capítulo, também chamado de quarto encontro, “O papel do mediador”, do livro “Os jovens e a leitura – uma nova perspectiva” de Michèle Petit, a qual diz:

Vimos que a leitura é uma experiência singular. E que, como toda experiência, implica riscos, para o leitor e para aqueles que o rodeiam. O leitor vai ao deserto, fica diante de si mesmo; as palavras podem jogá-lo para fora de si mesmo, desalojá-lo de suas certezas, de seus "pertencimentos". Perde algumas plumas, mas eram plumas que alguém havia colado nele, que não tinham necessariamente relação com ele. E às vezes tem vontade de soltar as amarras, de mudar de lugar. (PETIT, 2008, p. 147-148)

À luz dessa citação, percebe-se que o convite à leitura é um convite à mudança de lugar, a deslocar-se, a ir a além do imaginário, a alcançar lugares jamais vistos ou imaginados, a viajar para um mundo desconhecido. A partir disso, refletindo sobre a exposição de folhetos de cordéis portugueses, veio a certeza de que esta seria uma exposição de leitura. Porém, pensando em uma leitura de análise, que visa à decodificação de um código linguístico, e focando na questão da narração, haja vista que, apesar de haver textos imagéticos que exigem leitura e interpretação, o exposto ali são textos verbais, surge o seguinte questionamento: já que a narração parte da leitura do texto, porque não partir de um fomento à leitura, de um convite à leitura?

Quando se trata de leitura, a imagem do livro físico é sempre recorrente na mente dos indivíduos. Desse modo, a figura do livro foi imprescindível para a escolha dessa mediação, visto que foi necessária a existência do livro físico, para que o convite à leitura, a partir desse objeto, fosse transmitido aos estudantes. Em relação à oficina, optamos pelo livro “Cordel” do poeta Patativa do Assaré.

Outro ponto destacado por Michèle, no capítulo citado acima:

Mas não é sem motivo que os poderes tenham temido tanto as leituras não controladas: a apropriação da língua, o acesso ao conhecimento, como também a tomada de distância, a elaboração de um mundo próprio, de uma reflexão própria, propiciados pela leitura, podem ser o pré-requisito, a via de acesso ao exercício de um verdadeiro direito de cidadania. Pois os livros roubam um tempo do mundo, mas eles podem devolvê-lo, transformado e engrandecido, ao leitor. E ainda sugerir que podemos tomar parte ativa no nosso destino. (PETIT, 2008, p. 148)

Esse fato é de muita importância e foi o que aconteceu na exposição, isto é, um convite à leitura, apresentado através da oficina educativa, numa perspectiva de conceder o direito de cidadania. Para atingir tal objetivo, a oficina de leitura aconteceu em duas fases; a primeira consistiu em uma introdução ao local onde a visita é realizada, apresentando a Academia Mineira de Letras e brevemente falando sobre a história da casa, e depois em guiar os alunos em meio aos textos expostos. Ao explicar o que era a exposição, começamos com um breve questionamento a respeito dos conhecimentos dos alunos sobre o tema folhetos de cordéis portugueses. Alguns participantes conheciam o cordel produzido no nordeste brasileiro, mas não sabiam a história do seu surgimento.

Após o momento introdutório, iniciou-se a segunda fase, na qual se dividiu a turma participante em dois grupos, e designou-se um grupo à visita da exposição, e o outro, à oficina de leitura.

Ao final dos momentos descritos, solicitou-se aos participantes que invertessem, ou seja, quem realizou a visita iria à oficina de leitura e vice-versa, e solicitou-se, também, ao grupo que visitou a exposição antes da oficina que escolhesse, entre os vários títulos expostos da coleção do professor Arnaldo Saraiva, um folheto de cordel que o despertasse interesse, seja por qualquer motivo.

2.1. A exposição mediada - Pátio

No educativo realizado, percebia-se que as crianças se encantavam com o espaço e se interessavam ainda mais pelos assuntos diversos que os folhetos ofereciam. *O Testamento do Boi*, *O testamento da velha* e um antigo jornal em que havia a sina dos homens e das mulheres, como uma espécie de horóscopo daqueles tempos, foram alguns dos cordéis que mais chamaram atenção. Todavia, não foram apenas os assuntos apresentados que os encantavam, a maneira como a equipe educativa abordou esses temas também foi fundamental à experiência dos jovens, a título de exemplo, cita-se a explicação feita sobre a capa de um folheto que havia poesia visual. Em um primeiro momento, os alunos ficavam intrigados, pois não conseguiam entender o que estava escrito, contudo, após as explanações, vieram a compreender.

A visita dos alunos seguia a ordem de apresentação cronológica da exposição, começando pelo varal (Figura 5) e prosseguindo ao primeiro aquário, onde estavam os folhetos mais antigos, por volta do séc. XVII, os quais ainda não possuíam nem capa, nem letra mais rebuscada, nem imagens feitas por xilogravura e eram escritos em um português diferente daquele ao qual eles estavam acostumados. No segundo aquário, estavam os folhetos do séc. XX, que apresentavam técnicas de impressão mais sofisticadas, contendo cores, como no cordel *O Cavalo Encantado*, e também o início das capas.

Figura 5- Salão da Academia Mineira de Letras destaque para a explicação acerca do varal de cordéis, foto cedida pela Instituição



Figura 6- Aquário com diferentes formatos do Cordel Português, foto cedida pela Instituição



C

(Figura

6), no primeiro estavam dispostos os menores folhetos, e no segundo, os maiores e outros variados, como cartilhas ou folhas grandes de jornal. Em seguida, mostramos as diferentes capas dos folhetos, onde havia poesia visual, diferentes desenhos, entre outros. Depois apresentamos folhetos que tratavam do amor e do casamento, um tema bastante explorado pela literatura de cordel, haviam dicas para relacionamentos, questionamentos como: *Deve o homem casado bater em sua mulher?*, comédias e outros, sendo esse aquário um dos preferidos e mais polêmicos da exposição (Figura 7).

Figura 7- Aquário dos Cordéis sobre o Amor , foto cedida pela Instituição



No sétimo aquário, estavam dispostos os folhetos de assuntos brasileiros e de crenças populares, como a visita de D. João VI e a sorte das cartas. Em sequência, estavam os diversos tipos textuais que o cordel abrangia como peças de teatro, narrativas, testamentos, comédias, entre outros. Demos atenção também à forma de edição daqueles cordéis, elementos estéticos como a grafia diferente, o formato do texto, a disposição dos itens textuais etc. Prosseguindo aos cordéis mais raros, seja pela sua raridade material, seja por serem antigos, seja por sua inovação, como o *Mama na burra*, que foi o primeiro a ser impresso totalmente a cores.

No último aquário, estavam os cordéis portugueses e brasileiros que tratavam do mesmo tema. Logo, por causa dessa semelhança, os títulos variavam muito pouco, porém os cordéis

brasileiros tinham cores mais fortes, e seu formato era mais padronizado. Dessa forma, a visita terminava com o retorno do visitante ao seu espaço real, que é o Brasil. Em seguida, os alunos podiam ver os aquários livremente, fazer perguntas, tirar fotos e, após um breve tempo, prosseguir à próxima etapa do educativo.

2.2 A exposição mediada - oficinas

Ao se deslocarem para a oficina, questionados sobre suas escolhas, os alunos, em geral, respondiam que os cordéis que os interessaram foram escolhidos pelos seus títulos, e muitos queriam saber as histórias que estes carregavam. Era grande a curiosidade para saber se as histórias eram passadas em Portugal ou no Brasil, ou eram dramas ou comédias. Destaca-se que folhetos com capas coloridas, com ilustrações e com títulos excêntricos, como “Mama na burra”, “A mulher que vendeu o marido por R\$1,99” e “O testamento do boi”, foram os mais citados.

Continuando o processo de explanação sobre o que foi apresentado durante a visita, os alunos que visitaram a exposição antes de realizar a oficina de leitura foram questionados sobre qual era o conteúdo dos folhetos, quais eram seus conhecimentos sobre gêneros textuais e qual destes eles consideravam estar presentes no cordel. Além disso, explicou-se a história e o surgimento dos folhetos de cordel, bem como quaisquer dúvidas referentes ao que eles viram na exposição, e após esse momento, deu-se início à parte prática da oficina de leitura.

Figura 8- Oficina dia 1, foto cedida pela Instituição



Os alunos das escolas que realizaram a oficina assumiram o papel de leitor e de narrador. A proposta dessa etapa foi que todos os participantes tivessem contato com a literatura de cordel, mas não somente a vendo nas vitrines, e sim pela sua maneira popular de se propagar, ou seja, sendo lida, falada e ouvida.

Foi proposto para os jovens a leitura de uma estrofe de um poema de Patativa do Assaré, autor que dialogava com a questão dos cordéis brasileiros e que era grandemente difundido no nordeste do Brasil. O poeta, por vezes tão discriminado, trazia em sua obra a temática do sertão nordestino, da pobreza existente ali, do homem trabalhador, do imigrante e outros temas recorrentes até nos dias atuais. Dessa forma, o papel do mediador durante esse trabalho foi de criar uma leitura guiada, de dar um norteamento à narração da estrofe escolhida para o aluno. Os participantes deveriam ler em voz audível e também eram orientados a reproduzirem um sotaque nordestino, com a proposta de sentirem a experiência de estar lendo o poema como ele seria lido no sertão e também de conhecerem a rítmica do texto.

Figura 9 – Oficina dia 3, foto cedida pela Instituição



Para a compreensão da oficina, foi realizada uma introdução de leitura: o mediador leu uma estrofe, na maioria das vezes operando o sotaque nordestino e explicando a história de Patativa do Assaré, com o intuito de os alunos conhecerem o valor do que lhes foi apresentado. Após a introdução, cada convidado leu uma estrofe e, ao final da leitura, passou o livro para que o próximo o lesse.

Para enriquecer a experiência da leitura do poema, um tambor foi trazido para ser o pano de fundo para a marcação dos ritmos, afinal o poema é ritmo, é musical. Logo, pensando dessa forma, a musicalidade do instrumento foi inserida não para substituir o texto ou para apenas servir como complemento, mas sim para ser auxiliar do processo de criação e, também, de protagonismo dos jovens. Em uma experiência, um jovem, que sabia tocar tambor, improvisou um ritmo, e a partir deste veio a ideia de que os leitores enquadrassem suas leituras no ritmo proposto por ele. No entanto, cada leitor seguinte criou um ritmo com entonação diferente, o que acabou enriquecendo a experiência, pois se geraram novas características para o texto, ritmos diferentes, os quais enriquecem o texto lido. Isso mostra que a leitura é um lugar de liberdade, em que cada um pode interpretá-la ao seu modo.

Figura 10 – Oficina dia 5, foto cedida pela Instituição



Ao final da narração, foi proposto aos alunos que contassem suas percepções da leitura, o que gostaram, suas percepções sobre o que o poema aborda, qual seria o narrador do poema, qual seria o eu-lírico, o que ele está dizendo, quais palavras desconhecidas do vocabulário “mineirês” estão presentes, o que acharam da experiência e o que a oficina trouxe de novo para seus conhecimentos. O objetivo era que mostrar ao aluno a riqueza do que foi aprendido e exposto na Academia Mineira de Letras e fazê-lo refletir sobre a importância da leitura.

O papel do monitor nessa oficina foi de sempre dar protagonismo ao aluno, provocando-os através de perguntas para que cada um mostrasse seu ponto de vista a respeito do texto lido, da sua experiência. Destaca-se a ocasião de um jovem prontificar-se a fazer a leitura de seus próprios poemas, e, curiosamente, seus colegas de turma não tinham conhecimento desse fato. Assim, nesse caso, a oficina também proporcionou uma maior integração entre os próprios convidados, levando-os a se conhecerem melhor.

O gratificante da exposição foi a missão de entregar o convite para o mundo da leitura através da narração. Viu-se que, através desta, criou-se empatia pelas histórias vividas ali, os alunos saíram com a visão de mundo mais aberta para as diferenças, para a multiplicidade, que é fortemente presente nos cordéis portugueses. Suas temáticas e abordagens, seus diversos gêneros textuais são formas de mostrar para o participante como a cultura de Portugal influenciou tanto o cordel produzido no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arnaldo Saraiva nos alerta em seu texto, que foi disposto nas paredes da Academia Mineira de Letras durante a exposição, acerca da morte anunciada da literatura de cordel brasileira e nos pede a refletir como nossa vivência moderna muitas vezes nos afasta do viver a cultura popular e a literatura:

Como aconteceu com o europeu, ou com o português, que desapareceu nos meados do século XX, o típico folheto brasileiro parece condenado à morte, anunciada pela alfabetização geral, pelo jornal, pela rádio, pela televisão e pelo computador, mas também pelo epigonismo e pela gula comercial, que aliás o ajudou a sair do Nordeste para todo o Brasil e o promoveu junto das classes cultas. Entretanto o folheto foi e ainda é veículo de uma literatura fabulosa e única no mundo: uma literatura escrita mas sempre próxima da oralidade (e da realidade); uma literatura produzida e consumida sobretudo por quem não tem outra cultura para lá da oral e popular; uma literatura que tem da vida cotidiana e do mundo antigo ou recente uma visão às vezes

crua, às vezes ingênua ,às vezes fantástica, às vezes heterodoxa, mas quase sempre expressiva e jocosa. (SARAIVA 2017)

Iniciativas como o educativo da exposição e a exposição em si, no entanto, nos mostram caminhos para evitar essa perda, pois ao sensibilizar os alunos para o cordel abrimos o olhar destes a beleza dessa literatura. E como coloca Michele Petit, mediar uma leitura é abrir as portas para alguém para um outro mundo, ao apresentarmos o mundo dos cordeis aos alunos acendemos a chama nestes da importância dessa literatura.

Independentemente de ter sido um grupo de crianças com 10 anos ou de adolescentes com 15, observou-se que, mesmo se tratando de uma literatura não conhecida por muitos dos presentes, a experiência de conhece-la foi única. A leitura conhecida por eles como “convencional” abriu portas para uma nova, uma leitura capaz de misturar voz com texto, sofrimento com alegria, que não precisa necessariamente estar presente em um livro caro, inacessível, mas que pode estar em um folheto.

Agradecimentos

Agradecemos à Academia mineira de Letras pela oportunidade de trabalho à nós oferecida durante essa exposição, as fotos institucionais cedidas para a realização desse trabalho e em especial a equipe gestora e organizadora da exposição.

REFERÊNCIAS

PAULINO, Graça. “Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In: Revista Portuguesa de Educação, año/vol. 17, número 001. Braga, Portugal: Universidade do Minho. 2004. (pp. 47-62).

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, Magda B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. Martins; BRANDÃO, Heliana M. Brina; MACHADO, Maria Zélia (orgs). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

COSSON, Rildo; PAIVA, Aparecida. O PNBE, a literatura e o endereçamento escolar. **Remate de Males**, Campinas, v. 34, n. 2, p. 477-499, jul./dez. 2014.

PETIT, Michele. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Trad. de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

_____. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** Trad. de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008

SARAIVA, Arnaldo. Textos institucionais da exposição Folhetos de Cordéis Portugueses – Coleção Arnaldo Saraiva, Belo Horizonte, 2017.

Folhetos de cordel portugueses, Literary Literacy through educative initiative actions

***Abstract:** The present account refers to the collective work made by the educational team during the exposition “Folhetos de Cordéis Portugueses – Coleção Arnaldo Saraiva”, that took place at Academia Mineira de Letras from November 07 to November 26 in 2017. Guided visits and Workshops were made throughout the exposition with students from Belo Horizonte county public and private schools and open public and accessibility visits were also contemplate during the exposition, but this account aim is to report the visit made by the school students. We will reflect upon how the workshops and guided visits promote literary literacy and also how the empowerment created by these actions help the students to be aware and value the popular culture present in the “**cordeis**”. We will also discuss how the professional from Languages can also act outside classrooms, promoting initiatives in the educational area outside the school environment, in this account the role of the reading mediator. As theoretical base to make this account, we will use the concepts of Paulino and Cosson about literary literacy and also Michelle Petit’s about mediated reading. The discussion about **cordel** will be made with the theoretical constructs of Arnaldo Saraiva himself, that is not just a collector but also a significant scholar of the subject.*

Keywords: *Folhetos de Cordéis Portugueses; educative; mediating; cordel; literary literacy*

LETRAMENTO DIGITAL: OS DESAFIOS DA RELAÇÃO DISCENTE-DOCENTE

Siomara Castro Nery – castronerysiomara@gmail.com¹

Departamento de Letras e Artes, UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz)
Rodovia Jorge Amado, km 16, CEP: 45662-900, Ilhéus-BA, Brasil

Stefanie Rodrigues Costa - stefaniercosta@outlook.com²

Curso de Letras, UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz), Bolsista do PIBID/Inglês.
Rodovia Jorge Amado, km 16, CEP: 45662-900, Ilhéus-BA, Brasil

Marizéte Silva Souza – marizete08@gmail.com³

Departamento de Letras e Artes, UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz)
Rodovia Jorge Amado, km 16, CEP: 45662-900, Ilhéus-BA, Brasil

RESUMO: *O presente artigo objetiva apresentar resultados preliminares de um estudo sobre letramento digital desenvolvido no curso de graduação em Letras. Destaca, inicialmente, a relação entre a nova era digital e o letramento no contexto da educação escolar e da correlação discente-docente, com ênfase na adequação do docente em meio à nova e desafiadora realidade das redes. Serão analisados, pois, primeiramente, a dinâmica nas relações que envolvem troca de informações e como transcorreu a passagem da leitura do meio físico – através de livros e/ou documentação escrita – para o ambiente virtual das redes. Em seguida, será analisada a relação de inclusão e exclusão digital que ocorre entre os indivíduos e como sucede-se a relação discente-docente com a tecnologia nas salas de aula. A importância de discutir de modo aprofundado esse conceito nos cursos de graduação justifica-se pela necessidade de adequar as práticas leitoras desenvolvidas nas salas de aula à esse universo das tecnologias encaradas aqui como instrumentos de construção de saber significativo no processo pedagógico desenvolvido dentro e fora das escolas.*

Palavras-chave: *Letramento. Era digital. Educação. Inclusão/exclusão.*

¹ Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción; Mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP; Professora do Departamento de Letras e Artes da UESC-BA.

² Graduanda do curso de licenciatura em Letras pela UESC-BA; bolsista do PIBID/Inglês.

³ Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción; Mestre em Letras: linguagens e representações pela UESC-BA; Professora Auxiliar do departamento de Letras e Artes da UESC-BA.

1. INTRODUÇÃO

O conceito de letramento começou a ser gestado a partir da década de 1980 no Brasil tecido nas discussões sobre a imprescindibilidade do entendimento de que o domínio da leitura estava além do simples domínio da palavra escrita, mas abarcava a escrita e também suas possibilidades de uso em dado contexto (Freire, 2011; SOARES, 2006). Decorridas quase quatro décadas desde essas primeiras discussões, é evidente a necessidade de ampliar o entendimento que docentes e discentes têm sobre o assunto, a fim de que algumas barreiras sejam superadas e as tecnologias sejam incorporadas ao ensino na mesma medida em que fazem parte da vida das pessoas no cotidiano.

Seguindo esse entendimento e tendo como proposta um estudo mais aprofundado sobre letramento digital a partir das aulas de língua portuguesa do curso de licenciatura em Letras, serão discutidos nesse artigo questões atinentes à difícil realidade em que o professor está inserido no meio educacional, ao processo de transição da leitura do meio físico para o ambiente virtual, exemplificando a dinâmica dos jovens leitores com as redes e como acontece a inserção da escola nessa nova relação, assim como o próprio conceito de letramento na perspectiva da era da tecnologia. Adotamos aqui a compreensão de que os conceitos de letramento e, por conseguinte de letramento digital, não são conceitos únicos, visto que contemplam não somente as dimensões individuais do sujeito, mas também as dimensões sociais que o circundam através de seus valores, práticas e usos, de seu estar e ser no mundo (SOARES, 2006).

Destaca-se ao longo do texto a máxima necessidade de que escolas e institutos educacionais, como universidades, adequem-se à nova realidade das redes, correlacionando a educação, o letramento e a tecnologia, a fim de promover a formação de uma geração letrada, a priori, alfabeticamente, e em seguida, digitalmente.

Por esse viés refletimos sobre o papel do educador na vida não apenas escolar, mas na formação integral do educando, de modo que caiba ao docente a tarefa de orientar o estudante no uso das ferramentas do mundo digital e de garantir que a tecnologia seja usada de forma a somar intelectualmente, e não subtrair, guiando-o assim nos caminhos para esse feito.

Destacamos também o perigo de a tecnologia criar exclusão em vez de inclusão social subsequente ao letramento. Mais do que ser uma pessoa “amante da tecnologia”, a simples

tarefa de adaptação à essa nova realidade possui relevância imediata, classificando a proatividade dos indivíduos no meio social, profissional e acadêmico.

A relação discente-docente também é explorada neste texto a fim de desvelar os processos de construção de conhecimento, tendo a tecnologia, os aparatos tecnológicos e as redes como aliados da escola e da educação. Nesse sentido, a relação discente-docente é vista como o destaque do artigo, centrando todas as futuras percepções nesse tópico, uma vez que estes são os dois elementos cruciais para a construção de um processo pedagógico significativo, prazeroso e atualizado para quem ensina e para quem aprende.

Trata-se, pois, de um estudo que adota uma abordagem qualitativa e toma fontes de natureza bibliográfica como livros e artigos já produzidos por outros pesquisadores estudiosos do tema para propiciar a discussão (SEVERINO, 2016).

2. EDUCAÇÃO, LETRAMENTO(S) E TECNOLOGIA

A relação escola, aluno, professor com a era digital evidencia-se como um desafio a ser superado em pleno século XXI. É de conhecimento público que grande parte das dificuldades encontradas no dia-a-dia de uma sala de aula, a exemplo das condições precárias da unidade, da falta de material que acaba comprometendo a performance do educador, da dificuldade em ministrar uma aula sem o suporte institucional que, teoricamente, deveria ter como função auxiliar o docente, dentre outros fatores, revelam a fragilidade e inconstância do sistema de ensino nacional. Nesse contexto, a relação escola-discente-docente é a mais afetada e deteriora-se gradualmente face às dificuldades encontradas dentro do sistema educacional, o que explicita a necessidade de mudança, quebrando antigos paradigmas a fim de construir um modelo atual de educação eficaz.

Sobre isso, Ijuim e Tellaroli (apud Melão 2007, p.3), argumentam que “estamos perante uma sociedade que mudou a dinâmica nas relações que envolvem troca de informações, migrando do meio geográfico (físico) para o meio virtual oferecido pelas redes”. Essa migração do meio físico para o meio virtual, foi um dos pontos fundamentais para o início do aprimoramento da referida relação discente-docente na contemporaneidade. O letramento digital, tópico a ser discutido neste artigo, insere-se nessa nova perspectiva da educação, apoiando-se na tecnologia

e possibilitando uma maior adesão por parte dos alunos, que, inicialmente, apresentam certa resistência ao tema. Como afirma Baccega (apud Melão 2005, p.384)

o campo da comunicação/educação é um dos desafios maiores da contemporaneidade. Não se reduz a fragmentos, como a eterna discussão sobre a adequação da utilização das tecnologias no âmbito escolar, quer em escolas com aparato tecnológico de primeira linha quer nas escolas de “pés no chão”, tendo em vista que a edição do mundo realizada pelos meios está presente em alunos, professores, cidadãos.

A dinâmica de ensino em que o professor, por meio dos livros, ministra a sua aula, ao passo em que os alunos assistem, em segundo plano, mostrou-se eficaz até certo ponto, no passado. Na atualidade, há uma necessidade de contato expresso entre o aluno e o professor, que pode se dar, por exemplo, por uma aula ministrada online, pois, a tarefa que inicialmente foi condicionada ao docente, de ministrar aulas, expandiu-se a ponto de ser primordial a adequação do docente ao universo dos discentes, em vista da realidade em que cada aluno está inserido.

Dessa forma, como sintetiza Fonfonca (apud Melão 2010, p.4),

numa reflexão sobre o “processo de educação” não poderá estar ausente a comunicação porque “a educação depende da comunicação para se concretizar”, cabendo ao educador o papel de investir na formação exigida pelo incremento das novas tecnologias de informação e comunicação.

Por esse viés, a comunicação referida anteriormente é suscitada de variadas formas, sendo uma delas, a comunicação online das redes. A partir do *boom* que a tecnologia propiciou na vida dos jovens, mostrou-se impossível ignorá-la. De fato, ignorá-la apenas caracteriza uma faceta de ineficiência do sistema educativo. As mídias se tornaram parte importante do cotidiano do jovem/adulto, impondo a indispensabilidade de inclusão da mesma no dia-a-dia das escolas. É fato que os aparelhos eletrônicos, a exemplo dos notebooks, têm inúmeras vantagens para o aprimoramento do aprendizado, desde que a inserção do mesmo seja feita de forma a torná-la uma ferramenta de construção de aprendizagens em sala de aula. Assim, parafraseando Roman (2006), não é mais satisfatório que o cidadão apenas saiba ler e escrever na linguagem verbal. Atualmente, é necessário que o mesmo saiba “ler” outras ferramentas, como a TV, o programa de computador, as páginas de internet, dentre outras. Ao utilizar essas tecnologias, é muito importante que o usuário saiba destacar o que é relevante ou não. É essencial, dessa forma, que os docentes se insiram no universo das tecnologias da informação e da comunicação, aprendendo a manipulá-las e, a partir daí, a guiar seus alunos no uso consciente desse aparato.

Nessa perspectiva, é evidente a impossibilidade de tomar o conceito de letramento a partir de uma perspectiva de domínio de leitura ou de escrita. Para além disso, é fundamental entender letramento (s) como

“práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, e são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos sócio-culturais (BUZATO, 2006, p.4).

Outra perspectiva sobre letramento, tomado-o na esfera do digital, é apresentada por Rafaela Calixto de Oliveira, como “a capacidade que tem o indivíduo de responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e da escrita no meio digital⁴”.

Em virtude dessa concepção, faz-se indispensável que todas as escolas e universidades integrem-se à essa nova realidade, pois, o aluno por si só já pode ser considerado um nativo digital, inscrito nas redes de forma concisa. Em vista de não se deixar cair na arbitrariedade, é papel do centro educador auxiliar ao máximo o letramento dos seus discentes, correlacionando a tecnologia e o aperfeiçoamento da leitura e da escrita. O computador se constitui, dessa forma, não como um vilão ou um atraso ao letramento da criança, adolescente ou adulto, mas como um meio de maximizar esse processo, a fim de ampliar os ares do conhecimento de forma eficaz e garantir que aconteça, efetivamente, a comunicação com outras pessoas através dos sistemas computacionais. Para Soares (2002 apud Fonseca 2005, p. 25) Não existe “o letramento”, mas sim, “letramentos”, e nesta perspectiva a tela do computador se constitui como um novo suporte para a leitura e escrita digital.

Dessa forma, o “letramento” não é um conceito único, visto que abarca várias definições. O letramento digital é um tipo de letramento, frente a muitos outros letramentos possíveis. É importante frisar que o letramento digital, por ser um tipo de letramento e não, “o letramento”, é dependente de outros. Nesse contexto, para que um indivíduo possa se caracterizar como um letrado digital ele precisa, primeiramente, ser um letrado alfabético, ou seja, ter uma boa compreensão do alfabeto e dos mecanismos da leitura. Assim, corroborando com Xavier (2007) só será possível letrar digitalmente o indivíduo se, e somente se, esse já for letrado alfabeticamente.”

⁴ Para saber mais: <http://eduquetec.wordpress.com/2012/07/19/o-que-e-letramento-digital/>

Por esse viés, a relação entre o papel educador da escola com a tecnologia, além da concepção de letramento, discutidos nesse tópico, evoca a necessidade real de, para com uma mútua colaboração, incentivar os nativos digitais a continuarem se atualizando cada vez mais com a tecnologia, aproveitando o que ela possibilita de melhor, e, para os que, assim como grande parte dos docentes, ainda não se relacionam eficientemente com a nova era digital, fazeres o mais rápido possível.

Em consequência, quando um indivíduo não consegue acompanhar os avanços proporcionados pela nova era digital, ele fica “atrasado” em relação aos demais, podendo ser caracterizado como um excluído digital. A exclusão pode ser considerada mais séria ainda quando esse atraso gera dificuldade de inserção no meio social. Assim, discutiremos mais a fundo no próximo tópico como a inclusão/exclusão afeta a vida do indivíduo em questão.

3. LETRAMENTO E INCLUSÃO/EXCLUSÃO SOCIAL

Lidar com as tecnologias, em todas as suas dimensões, promovendo interação e dinamicidade nas salas de aula, requer a responsabilidade de aperfeiçoar as compreensões dos alunos, relacionando o mundo cultural em que vivem ao ambiente digital. Dessa forma, é notório que as novas tecnologias ampliaram consideravelmente o acesso a informações. Como se pode perceber, a dificuldade não é tanto a falta, mas o excesso de informações passíveis de uso. Como lidar com as mesmas e como separá-las em úteis e proveitosas ou inúteis?

Segundo a livre-docente em educação, professora titular emérita da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, dessa Faculdade, Magda Soares (2003, p.50), pode-se conceituar letramento como “O conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita.”

Nessa perspectiva, uma pessoa incluída digitalmente não é aquela que apenas usa a nova linguagem do mundo digital, mas que usufrui desse instrumento para melhorar as suas condições de vida. É papel da escola, pois, incluir e letrar, digitalmente, todos os discentes da unidade escolar. Para Maria Teresa Freitas (2010, p.348),

a possibilidade de pesquisar, ler e conhecer sobre os mais variados assuntos navegando na internet confere ao aluno um novo perfil de estudante, que exige

também novo perfil de professor. Cabe ao professor estar atento a essa nova fonte de informações para transformá-las, junto com os alunos, em conhecimento. Essa é uma das características do letramento digital: associar informações, ter uma perspectiva crítica diante delas, transformando-as em conhecimento.

Quando essa tarefa é realizada com sucesso, é possível formar cidadãos capazes e conscientes de seu fazer social. Do contrário, quando acontece a exclusão, pode ser considerada uma dificuldade mais profunda do que a falta de acesso aos instrumentos físicos do mundo digital. O que subjaz é um despreparo para acessar e utilizar as informações contidas.

Para Silveira (2001, apud Fonseca 2005, p.25-26)

Comunicar na sociedade pós-moderna significa interagir nas redes de informação e “a maioria da população, ao ser privada do acesso à comunicação mediada por computador, está sendo simplesmente impedida de se comunicar pelo meio mais ágil, completo e abrangente.

Ainda segundo Fonseca (2005), é inerente ao ser humano que se possa acessar e participar da comunicação de forma online, e que o letramento digital é essencial para garantir o uso pleno possibilitando a “cidadania eletrônica”. Deste modo, a inclusão digital perpassa os horizontes da mediocridade, exercendo o papel fundamental de incluir os excluídos digitais ao meio social. Essa possibilidade proporciona uma maior interação do docente com seu aluno em sala de aula e um melhor resultado pela busca do conhecimento.

4. RELAÇÃO DISCENTE-DOCENTE COM A TECNOLOGIA E APARATOS TECNOLÓGICOS

Os processos de construção de conhecimento sobre a forma de aprendizagem de alunos e professores são fenômenos que necessitam ser mais estudados por ambos, mas, principalmente, pelos professores que devem estar em uma constante busca de conhecimentos, de novas tecnologias. Sobre isso, Lévy (1999 apud Magnabosco 2009, p.96) defende que:

O professor da cibercultura tem que ser um arquiteto cognitivo e engenheiro do conhecimento; deve ser um profissional que estimule a troca de conhecimentos entre os alunos, que desenvolva estratégias metodológicas que os levem a construir um aprendizado contínuo, de forma autônoma e integrada e os habilitem, ainda, para a utilização crítica das tecnologias. Essa modificação na postura do professor contribuirá para a reformulação do próprio conceito de educar.

Em decorrência disso, os sistemas educacionais precisam repensar seus métodos curriculares e preparar seus docentes tanto para se apropriarem das novas tecnologias de informação e

comunicação quanto para a prática da educação em si. Para Ramal (2002 apud Magnabosco 2009, p.96),

o educar, na cibercultura, envolverá critérios como consistência, motivação, capacidade de articular conhecimentos, de comunicar-se e de estabelecer relações; contribuindo, então, para a preparação do cidadão desta era: um ser consciente e crítico, apto a aprender sempre, que dialogue com as diferentes culturas e os diversos saberes, sabendo, ainda, trabalhar de forma cooperativa, sendo flexível, empreendedor e criativo.

Sob essa égide, o educar permanece restrito, em segundo plano se não associado às novas tecnologias. Nesse sentido, o uso dos novos aparatos tecnológicos, como por exemplo o data-show, o notebook, o celular, o tablet, dentre tantos outros recursos de interatividade nas redes sociais corrobora para a existência de salas de aula atualizadas e eficazes que abarcam a tecnologia. É notório que os discentes aprendem de forma mais dinâmica que antigamente, época em que o professor ministrava sua aula apenas com base no quadro negro e no giz, além do livro didático, fazendo render, com dificuldade, a sua aula. Nessa perspectiva, faz-se necessária a adequação do docente a essa nova realidade das redes. É preciso deixar de lado o preconceito com o novo, pois a aprendizagem e ensino estão ligados ao compartilhamento e à colaboração. Para Magnabosco (2009, p. 97)

o usuário necessita agora não só de conhecimentos técnicos sobre informática, como também, e principalmente, conhecimentos que o auxiliem na pesquisa e no julgamento do material online, na aquisição de uma postura crítica que favoreça sua inserção na nova realidade virtual. E essas competências podem ser desenvolvidas com o auxílio do professor que, ao utilizar as ferramentas e também estar imerso neste ambiente, pode mostrar alternativas e ensinar condutas que favoreçam um uso consciente e crítico dessas tecnologias.

Um ponto positivo dessa correlação discente-docente é a filtragem de conteúdos online que realmente venham para somar ao intelecto do indivíduo. O docente age nesse sentido, proporcionando um direcionamento ao discente, ao passo em que garante a eficácia da relação entre a escola e a tecnologia. Se há uso da tecnologia na educação, as chances de evasão escolar, por exemplo, diminuem. Integrar e captar, pois, a atenção do aluno faz toda a diferença.

Sites como o *Youtube*, o *Google* acadêmico e blogs, por exemplo, possuem todo o potencial para facilitar tanto a aprendizagem do discente como a adaptação, nem sempre fácil, do docente nessa nova sala de aula, a fim de diminuir ou zerar por completo as taxas de excluídos digitais.

Outro ponto importante a ser discutido é a questão da comunicação discente-docente. É necessário que o professor entenda o aluno não só como um indivíduo que adentra o meio

escolar em meio período e necessita dele nesse período, mas como um indivíduo em formação integral. Por esse viés, para Maria Teresa Freitas (2010, p. 340)

os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar.

E mais,

a multiplicidade de linguagens (imagens, sons, links, vídeos, cores) dos textos contemporâneos, tanto em ambientes digitais quanto impressos, exige capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar. Por isso, o leitor assume um novo papel, e esse novo perfil do leitor é influenciado também pelo amplo acesso à informação e pela rápida circulação dessa informação. (ROJO, 2012, p. 104)

É importante salientar, pois, que a esse novo leitor é apresentado uma nova forma de letramento com o uso de uma nova tecnologia que está ao seu alcance proporcionando uma interação social cuja mediação é feita de maneira eletrônica.

É necessário compreender o contexto em que o discente está inserido, a linguagem e as formas de comunicação que o mesmo utiliza, os sonhos e objetivos do mesmo, a fim de inseri-lo por completo no contexto escolar e proporcionar uma boa relação entre ambos. Só assim será possível formar um indivíduo letrado, a priori, alfabeticamente e, posteriormente, digitalmente.

5. CONSIDERAÇÕES

Tendo como proposta o letramento digital e a relação discente-docente, e retomando o que já foi exposto neste artigo sobre o tema, corroboramos com o pensamento de Jesus (2007, p. 6) que explicita a postura que os docentes devem adotar para que a tarefa de inclusão digital obtenha êxito:

Por isso, professor: mude o seu método de ensino. Faça um site ou mantenha um blog. Crie conteúdos áudio e vídeo de suporte às suas aulas. Recorra a software didático de carácter demonstrativo. E acima de tudo, deixe que os seus alunos façam o percurso de aprendizagem de forma não sequencial. Lembre-se que os estudantes da Geração Net são multitarefa, ou seja, conseguem lidar com múltiplas fontes de informação em simultâneo.

Pode-se entender de forma concisa a necessidade da formação continuada do professor, pelo viés da formação digital, pois, na atual geração das redes, essa segunda formação deve ser

considerada a fim de que o ensino-aprendizagem se processe de forma efetiva. A metodologia do professor deve se adequar aos diferentes recursos tecnológicos existentes, pois, não importa o quão renomado ele seja, a necessidade de diversificar as aulas é real. Além disso, essa formação visando ao domínio de recursos digitais pode ser encarada como um desdobramento da formação do profissional que, continuamente, aprende. Dessa forma, como Freitas (2010, p.349) explicita:

para formar futuros professores para o trabalho com nativos digitais faz-se necessário enfrentar a responsabilidade de uma constante atualização, a defasagem entre o seu letramento digital e o do aluno, e manter o distanciamento possibilitador de um olhar crítico diante do que a tecnologia digital oferece. Assim, espera-se que, nessa era da internet, o professor possa fazer de sua sala de aula um espaço de construções coletivas, de aprendizagens compartilhadas.

Uma aula atrativa ao aluno, é, assim, uma aula que garante ao discente e ao docente estarem no mesmo patamar em termos da sabedoria digital, facilitando assim a interação e troca de conhecimento.

Nessa perspectiva, apesar do imperativo de mudança posto na atualidade, é necessário frisar que algumas dificuldades, como a disponibilização de acesso à informação, a precariedade do sistema educacional, e, por muitas vezes, a falha em letramento alfabetico do indivíduo e, por conseguinte, no letramento digital, dentre outras, são dificuldades inerentes à área educacional como um todo. Apesar disso, espera-se que reflexões semelhantes às que originaram esse artigo venham a se tornar frequentes no espaço de formação acadêmica e possam contribuir para ampliar os horizontes acerca do tema, atingindo aqueles profissionais que já atuam, assim como aqueles que estão em formação.

Por fim, a formação de profissionais docentes deve ser suscitada como de extrema importância para a vida. Pois, é a partir da profissão docente que todas as outras profissões poderão existir. Portanto, as reflexões sobre a correlação escola, letramento e tecnologia, suscitadas no presente artigo, são de extrema importância para, além das gerações, promover um ambiente escolar aberto às novas tecnologias e ao indivíduo, como um todo.

REFERÊNCIAS

BUZATO, M. E. K. Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades. In: Congresso Ibero-americano EDUCAREDE, 3, São Paulo, 2006. **Anais...** São Paulo: CENPEC, 2006.

FONSECA, Magna de Carvalho. **Letramento digital**: uma possibilidade de inclusão social através da utilização de software livre e da educação a distância. Universidade Federal de Lavras, v. 1, p. 7-56, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 51ªed. Nova Coleção Questões de Nossa Época, vol.22. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

FREITAS, Maria Teresa. **Letramento digital e formação de professores**. Educação em Revista, v. 26, n. 03, p. 335-352, 2010.

MAGNABOSCO, Gislaine Gracia. **Gêneros digitais**: modificação na e subsídio para a Leitura e a Escrita na Cibercultura. PROLÍNGUA, v. 3, n. 1, 2009.

MELÃO, Dulce. **Ler na era digital**: os desafios da comunicação em rede e a (re) construção da (s) literacia (s). EXEDRA, n. °3, p. 75-90, 2010.

OLIVEIRA, Rafaela Calixto de. **O que é Letramento Digital?**. 2012. Disponível em: <<http://eduquetec.wordpress.com/2012/07/19/o-que-e-letramento-digital/>>. Acesso em 6 jan. 2018.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROMAN, Ângelo Edval. **Os desafios para o professor na era digital**. Educação e Humanidades, v. 1, n. 1, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24ªed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Alfabetização e letramento**. Caderno do Professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2003.

DIGITAL LITERACY: CHALLENGES FOR TEACHERS AND STUDENTS RELATIONSHIP

***Abstract:** This article aims to present preliminarily results of a study related to literacy in the digital age highlighting the relation between the new digital age and the literacy in the schooling context and the correlation student-teacher, with emphasis in the adequation of the teaching in the new reality of networks. This study was developed during Portuguese classes at the graduation course. In this way, at first, it will be analyzed the dynamic in the relations which involves the exchange of informations and how it has turned on the during the passage of the reading in books to the reading in the network scenario. Then, the relation between inclusion*

and digital exclusion that occurs among students and teachers and how it happens since we focus on relation with technology in the classroom. It's important to discuss this concept in degree courses because teachers must adapt reading activities in classrooms to the new Technologies feed so that we can develop a powerful teaching process that occurs inside and outside the school.

Keywords: *Literacy. Digital age. Education. Inclusion/exclusion.*

MOSTRA QUE EU ESCUTO: A PERSPECTIVA DA TV DIGITAL PARA OS SURDOS.

Alessandra de Souza Santos – alessandra@mpmg.mp.br

Mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento
Local – Centro Universitário UNA
Belo Horizonte – MG – Brasil

Ângela Araújo Costa – angelacosta.adv@gmail.com

Mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento
Local – Centro Universitário UNA
Belo Horizonte – MG – Brasil

Veridiana Antonia Alves de Souza – veridiana.mestrado.2016@gmail.com

Mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento
Local – Centro Universitário UNA
Belo Horizonte – MG – Brasil

***Resumo:** O presente artigo objetivou a verificação da percepção dos surdos a respeito da migração da TV analógica para a TV digital na Região Metropolitana de Belo Horizonte, identificando as percepções dos surdos e dos educadores e se houve vantagens para essa parcela da população. A metodologia da pesquisa consistiu em pesquisa bibliográfica e documental, além de pesquisa de natureza quantitativa. Aplicou-se um questionário estruturado online a 50 surdos antes e depois da transição, assim como para professores especializados, objetivando a comparação dos dados. O questionário abordou os hábitos pessoais do surdo no que condiz ao consumo de televisão; a opinião sobre a inclusão dos surdos, em especial na assistência de TV; os eventuais usos educativos da TV, e sua opinião sobre o papel da TV na sociedade.*

***Palavras-chave:** TV digital. Surdos. Professor*

1. INTRODUÇÃO

O governo Brasileiro investiu fortemente para a migração do sinal analógico para o digital, em razão de quase 100% dos lares brasileiros têm um aparelho televisivo. Assim a importância da democratização do acesso de toda população a informação de forma livre e gratuita. (ALVES, FILHO e SILVA, 2013).

Com isso, é importante ressaltar que ao falar em democratização estamos também falando em Inclusão Social, afinal, todos somos iguais sem distinção à liberdade e a igualdade (BRASIL, 1988). A TV Digital brasileira surgiu para fazer inclusão social: “Promover a inclusão social, a diversidade cultural do país e a língua pátria por meio do acesso à tecnologia digital, visando à democratização da informação” (BRASIL, 2003) é o que preconizava seu primeiro decreto, fruto de mobilização social das forças que procuravam aproveitar a transição tecnológica para melhorar a qualidade de vida dos brasileiros. O processo de migração envolveu diversos atores: governo federal, governos municipais, operadoras de telefonia, indústria e varejo, técnicos voluntários, lideranças comunitárias, ONGs e outras entidades. Assim, com tantos responsáveis engajados na migração do sinal, fica cada vez mais evidente a necessidade de não deixar ninguém para trás. Nesse sentido, nada mais justo que pensar nessa evolução como forma de Inclusão Social. (KIELING, FREITAS e FEITOSA, 2017).

A relação da comunidade surda e mídia televisiva também deve integrar esse cenário de acessibilidade diante das limitações comunicacionais evidenciadas. É inegável a participação das pessoas surdas na sociedade, e mesmo diante as constantes barreiras desse grupo social, esses fazem parte da população telespectadora, tendo em vista suas necessidades sociais, culturais e políticas e necessitam estar antenados aos acontecimentos e as informações do país e do mundo.

Tais movimentações não tiveram o sucesso esperado por essas forças e a TV Digital caminhou mais para o atendimento às forças econômicas do que as sociais (CABRAL FILHO, 2007). Ainda assim, alguns projetos iniciados naquela ocasião ainda buscava manter alguns ganhos tecnológicos, como a possibilidade de interatividade e espaço na transmissão dos sinais digitais, para que minorias como os surdos pudessem ter aprimorada sua experiência para assistir TV: o Wikilibras, que construiu um sistema de permanente tradução com exibição na tela da

linguagem de sinais usando um avatar simulado, foi um desses ganhos (ARAÚJO, SOUZA FILHO, TAVARES, & MARIZ, 2009), (NOBRE, et al., 2011).

De qualquer maneira, o regulamento da televisão brasileira tem sempre perseguido a inclusão dos surdos, o que nem sempre se efetiva na prática (BRASIL, 2004, p. Art. 52 e 53), (BRASIL, 2006). Agora, quando o país passa por sua definitiva transição tecnológica, é o momento de tentar entender se as expectativas e possibilidades de inclusão digital e social dos surdos à programação de TV aberta se concretiza. Neste sentido, esse trabalho se dispõe a conversar com uma parcela deste segmento social e tentar entender suas percepções da transição.

2. OBJETIVO

O presente trabalho tem como objetivo analisar quais os conhecimentos as pessoas surdas e os professores especializados possuem sobre o desligamento do sinal analógico de TV no Brasil e sua migração para a TV Digital; identificar se existem vantagens ao acesso para essa comunidade minoritária como forma de acessibilidade, bem como apontar as perspectivas e as percepções dessas pessoas em relação a esta migração tão importante para o momento histórico que o país vive. Busca-se evidenciar e identificar qual a influência que esta mobilização social terá para os surdos e se esta migração dentre todas as suas competências também considerou a interatividade, inclusão e socialização do surdo no mundo televisivo.

3. METODOLOGIA

O trabalho envolveu pesquisa bibliográfica e documental para apresentar uma breve história sobre a inclusão dos surdos na TV e teve abordagem metodológica de natureza qualitativa, enfatizando informações coletadas com pessoas surdas residentes em Betim Região Metropolitana de Belo Horizonte, por meio de questionário on-line de autopreenchimento, estruturado, com perguntas claras e objetivas para garantir a uniformidade de entendimento das

perguntas, para se verificar a percepção dos surdos e dos educadores em relação à transição da TV analógica para a TV digital.

A aplicação do questionário se fará ANTES e DEPOIS da transição, objetivando a comparação dos dados. Houve mudança de percepção? Cumpriram-se as expectativas?

O questionário tem quatro eixos temáticos: os hábitos pessoais do surdo e seus educadores no que condiz ao consumo de televisão; a sua opinião sobre a inclusão dos surdos em especial na assistência de TV; os seus eventuais usos educativos, ou seja, se utiliza a TV, os vídeos e sua programação em sua construção de conhecimento, e sua opinião sobre o papel da TV na sociedade.

4. RESULTADOS PARCIAIS

Até neste momento foram feitas parcialmente a pesquisa bibliográfica e documental, fonte básica para o estabelecimento de um questionário que dialogue com as necessidades e expectativas do surdo em relação à TV. Paralelamente, foi realizado um levantamento de mailings de surdos e seus educadores que, eventualmente, se espera que participe da pesquisa. O objetivo era dialogar com aproximadamente 10 surdos e com cerca de 10 educadores., mas conseguimos obter resposta de 4 surdos e 5 educadores.

4.1 O uso da Televisão para as pessoas com surdez e seus educadores

A pesquisa inicial foi realizada por intermédio de um questionário estruturado online a 4 surdos e 5 educadores antes de ocorrer a migração da TV analógica para a TV digital, sendo que os objetivos são analisar suas percepções sobre o uso da Televisão e as percepções a respeito da migração da TV analógica para a TV digital.

A pesquisa foi realizada com pessoas surdas e professores residentes no Município de Betim, cidade metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais; e foi dividida em 4 (quatro) etapas. A primeira parte consiste em conhecer os hábitos dos entrevistados com a TV, a segunda parte demonstrar a opinião dos entrevistados sobre a Televisão, a terceira parte apontar as

contribuições ou não da TV nas suas vidas e quarta e última parte do questionário tem como objetivo identificar o papel da TV como produto ou serviço.

Segundo José Filho (2006, p.64) “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. Nesse sentido, para Demo (2002, p.16), a pesquisa não é um ato isolado, mas uma atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem.

Com base nos objetivos descritos, optou-se por uma pesquisa qualitativa para demonstrar a relação dinâmica do sujeito com o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

4.2 Percepção geral do sujeito surdo e seus educadores

O questionário parte da percepção geral do sujeito entrevistado em que o mesmo deverá demonstrar seus hábitos com a TV, e com isso no primeiro momento foi questionado aos entrevistados qual o tipo de programa que mais gostam de ver e o nome dos programas, sendo que a maioria entre os surdos e educadores responderam que gostam dos programas jornalísticos e de entretenimentos, como por exemplo, as novelas.

Já os programas que não gostam de ver foram relacionados pela maioria dos entrevistados, tanto surdos quanto os professores, os Reality Shows e os programas jornalísticos policiais em que apresentam de forma aberta e descritiva os índices de violência ocorridas nas cidades.

De acordo com a pesquisa os surdos assistem TV diariamente, no mínimo 2 (duas) horas por dia; já os professores assistem em média 2 (duas) vezes por semana. Ambas as categorias de entrevistados, surdos e educadores, possuem em média 02 (dois) televisores em suas residências. Todos os surdos entrevistados declararam possuir “TV de Plasma LCD/fininha e Grande”, já entre os professores apenas 01 (um) dos entrevistados declarou que além de ter a “TV Plasma LCD” possui uma TV de Tubo pequena.

Os surdos necessitam de tecnologias para auxiliar na compreensão e entendimento das informações nos aparelhos de Televisão e 50% dos entrevistados diz utilizar o Close Caption/CC, ou seja, um sistema de transmissão de legendas via sinal de TV, mas para isso o

televisor deve possuir função para tal. O Close/Caption/CC descreve além das falas dos atores ou apresentadores qualquer outro som presente nas cenas, como por exemplo, as palmas, os passos, trovões, músicas, risos, choros, etc. Já os outros 50% não possuem nenhum recurso de transmissão de legenda para surdos em seus televisores.

Todos os surdos responderam que as dificuldades enfrentadas para acompanhar os programas televisivos é a falta de opção de legendas do aparelho de TV e nos programas, todos apontaram sobre a falta de opção de legendas em LIBRAS nos programas de TV.

Junto a essa realidade investigada, a pesquisa ainda mostrou que todos os educadores responderam que a dificuldade que os surdos enfrentam para assistir TV é a falta da opção de legendas nos aparelhos e a falta de opção de legendas em LIBRAS nos programas transmitidos.

Outro dado importante e que merece destaque entre as perguntas e respostas é que todos os surdos e todos os professores possuem em casa Televisão por assinatura (TV paga).

4.3 Opinião dos entrevistados sobre a televisão

Nesse sentido inicia-se a segunda parte perguntando aos professores qual a nota entre 0 a 5 avaliariam a TV Brasileira, a média da avaliação foi de 2,2 pontos, ou seja, a TV Brasileira está avaliada abaixo da média pelos educadores aqui entrevistados.

Diante este cenário será feito um quadro com os assuntos e médias das avaliações realizadas pelos professores a respeito das opiniões sobre a TV Brasileira:

| Professores | |
|--|------------------------|
| Avaliação entre 0 a 5 pontos – Opinião sobre a TV | |
| Assuntos | Média das Notas |
| Conhecimentos Gerais | 3,0 pontos |
| Conhecimentos específicos | 2,4 pontos |
| Português | 2,0 pontos |
| Matemática | 1,8 pontos |
| História/Geografia e Ciências | 3,6 pontos |
| Educação Física | 2,8 pontos |

| | |
|--|------------|
| Educação Religiosa | 1,8 pontos |
| Contribuição à Cidadania | 2,2 pontos |
| Interação / Interatividade | 3,0 pontos |
| Respeito aos Direitos Humanos | 2,2 pontos |
| Respeito à diversidade | 2,0 pontos |
| Respeito com questões de gênero e etnias | 2,6 pontos |
| Respeito aos surdos | 1,4 pontos |
| Qualidade de imagem | 4,0 pontos |
| Qualidade de som | 4,2 pontos |
| Qualidade técnica dos filmes, séries, etc. | 2,4 pontos |

Parte 2 do Questionário – Opinião Sobre a Televisão

Os professores finalizam a segunda parte com recomendações de programas que aprimorem as questões de cidadania, a ética e valores humanos, ressaltam a necessidade de intérpretes em LIBRAS para todas as programações e um maior número de programas voltados para adolescentes.

Em seguida, será apresentado o quadro comparativo com os assuntos e médias das avaliações realizadas pelos surdos a respeito das opiniões sobre a TV Brasileira:

| Surdos | |
|--|------------------------|
| Avaliação entre 0 a 5 pontos – Opinião sobre a TV | |
| Assuntos | Média das Notas |
| Qualidade técnica dos filmes, séries, etc. | 3,5 pontos |
| Qualidade da imagem | 3,75 pontos |
| Respeito aos surdos | 4,0 pontos |
| Respeito aos direitos humanos | 4,0 pontos |
| Contribuição à educação | 4,0 pontos |
| Contribuição à cidadania | 2,75 pontos |

| | |
|--------------------------|-------------|
| Interação/Interatividade | 2,75 pontos |
| Qualidade de Recursos | 3,0 pontos |

Parte 2 do Questionário – Opinião Sobre a Televisão

4.4 As Contribuições da TV no processo pedagógico das pessoas com surdez

Nos comentários finais os surdos apontam a falta de legenda e tradução em LIBRAS para melhor compreensão dos programas televisivos, mas a média geral sobre a opinião a respeito da TV tivera efeitos positivos, como pode ser percebido no levantamento descrito.

Na terceira parte da pesquisa os surdos demonstraram que a Televisão pode contribuir muito para as atividades pedagógicas e que pode contribuir como estudantes em sala de aula, mas que não é usada como instrumento pelos professores no dia a dia, apesar de ser um produto considerado público.

Segundo os professores utilizar os assuntos televisivos em sala de aula seria um desafio e a maioria concorda que não a utiliza como forma educativa.

Para os educadores a TV Digital ainda é uma incógnita, uns dizem ser uma contribuição tecnológica, mas a maioria não sabe opinar a respeito, apesar de 50% dizer que já mudou de alguma forma na educação e os outros 50% dizer que não, mas percebe-se que não entendem sobre o tema. Entretanto, acreditam que pode contribuir para a comunicação e inclusão social para os surdos.

A metade dos professores conhece a legislação que obriga as emissoras de TV colocar tecnologias que auxiliem os surdos, mas a outra metade declara nunca ter ouvido falar a respeito das legislações.

Para melhor esclarecimento, 50% dos surdos respondentes desta entrevista declaram que entendem perfeitamente a língua portuguesa e a outra metade declara entender de forma parcial, entretanto a maioria declara não dominar leitura labial, assim podemos inferir a necessidade da interpretação da LIBRAS nos programas Televisivos.

É importante destacar que 100% dos surdos entrevistados possuem ensino superior e todos os professores entrevistados são professores de surdos, ou seja, dominam a Língua Brasileira de Sinais e compreendem todas as dificuldades diárias das pessoas surdas.

Destaca-se nessa primeira etapa do trabalho a importância de conhecer a percepção dos surdos e professores sobre a Televisão e a participação destes junto a este momento de transição da TV analógica para a Digital. E como destaca Kieling, Freitas e Feitosa (2017), nas inovações tecnológicas não pode haver um “fosso social que aparta parte da população” todos devem participar dos processos de mudanças na educação global e local.

Segundo Kieling, Freitas e Feitosa (2017) é necessário entender aquilo que é inovador, não só para alunos, mas também para os educadores, “é preciso fazer da mídia digital não só um objeto de estudo e ensino, mas o fundamento do ensino”, sem distinção ou segregação dos sujeitos participantes

REFERÊNCIAS

ALVES, Kellyanne Carvalho. SILVA, Diolinda Madrilena Feitosa. FILHO, Guido Lemos de Souza. Interatividade na TV Pública: Primeira Experiência com Famílias de Baixa Renda na América Latina. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 36., 2013, Manaus, AM. **Anais...** São Paulo: INTERCOM, 2013.

ARAÚJO, Tiago Maritan U. et al. An architecture to generate automatic Brazilian sign language legends into Digital Television Systems. In: EUROPEAN CONFERENCE ON INTERACTIVE TV, 7., Leuven – Belgium, 2009. **Proceedings...** Leuven: EuroITV09, 2009. p. 121-122.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 28 set. 2017.

_____. Decreto no. 4.901, de 26 de novembro de 2003: Sistema Brasileiro de Televisão Digital–SBTVD. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 nov. 2003. Seção 1, p. 7.

_____. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 dez. 2004. Seção 1, p. 5.

_____. Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 jun. 2006.

CABRAL FILHO, Adilson Vaz. Teses interativas sobre um debate analógico a respeito da novela da implementação da TV digital no Brasil. **Liinc em Revista**, v. 3, n. 2, p. 101-112, 2007.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 2.ed.Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **Educação pelo avesso**: assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez,

KIELING, Alexandre Schirmer. FREITAS, Kênia. FEITOSA, Deisy. **TV DIGITAL**: o desligamento do sinal analógico e a adaptação dos telespectadores. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2017.

JOSÉ FILHO, Padre Mário. **A família como espaço privilegiado para a construção da cidadania**. Franca: Unesp - FHDSS, 2002, 158 p.

NOBRE, Danilo Assis; et al. WikiLIBRAS: Construção Colaborativa de um Dicionário Multimídia em Língua Brasileira de Sinais. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS MULTIMÍDIA E WEB – WebMedia, 17., 2011, Florianópolis. **Anais...** Porto Alegre: SBC, 2011. p. 244-251.

IT SHOWS THAT I LISTEN: THE DIGITAL TV PERSPECTIVE FOR THE DEAF

***Abstract.** This article aimed at verifying the perception of deaf people regarding the migration from analog TV to digital TV in the Metropolitan Region of Belo Horizonte, Brazil. identifying the perceptions of the deaf and if there were advantages for this part of the population. The methodology of the research consisted of bibliographical and documentary research, besides quantitative research. A structured questionnaire online was carried out for 50 deaf before and after the transition, aiming at comparing the data. The questionnaire addressed the personal habits of the deaf in terms of television consumption; opinion on the inclusion of the deaf, especially in TV assistance; the possible educational uses of TV, and their opinion on the role of TV in society.*

Keywords: Digital TV. Deaf people. Teacher
