

DA ESCOLA QUE TEMOS, PARA A ESCOLA QUE QUEREMOS!

Juliana Teixeira da Silva

Andrew Vinícius Cristaldo da Silva



**DA ESCOLA QUE TEMOS, PARA A
ESCOLA QUE QUEREMOS!**

Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).

Esta publicação está licenciada sob [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA
(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof.^a. Dr.^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof.^a. Dr.^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro

Prof.^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof.^a Dr.^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof.^a Dr.^a. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Prof.^a Dr.^a. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof.^a Dr.^a. Elane da Silva Barbosa-UERN

Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-Université Aix Marseille

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

Juliana Teixeira da Silva
Andrew Vinícius Cristaldo da Silva
(Organizadores)

DA ESCOLA QUE TEMOS, PARA A ESCOLA QUE QUEREMOS!

1ª Edição

Belém-PA
RFB Editora
2024

© 2024 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2024 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
91985661194
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
Tv. Quintino Bocaiúva, 2301, Sala 713, Batista Campos, Belém - PA, CEP: 66045-315

Editor-Chefe

Prof. Dr. Ednilson Ramalho

Diagramação

Worges Editoração

Revisão de texto e capa

Organizadores

Bibliotecária

Janaina Karina Alves Trigo Ramos-CRB

8/9166

Produtor editorial

Nazareno Da Luz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A532

Da escola que temos, para a escola que queremos! / Juliana Teixeira da Silva, Andrew Vinícius Cristaldo da Silva (Orgs.). - Belém: RFB, 2024.

Livro digital
118p.

ISBN 978-65-5889-788-0

DOI 10.46898/rfb.0cd368a5-4ed4-4681-b5c6-0528aa56c32e

1. Educação. I. Silva, Juliana Teixeira da (Organizadora). II. Silva, Andrew Vinícius Cristaldo da (Organizador). III. Título.

CDD 370
CDU 37

Índice para catálogo sistemático:
I. Educação.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
CAPÍTULO 1	8
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS PARA CRIANÇAS COM AUTISMO.....	8
Aureliana de Souza Viegas	
Tania Rejane de Souza Baqueti	
CAPÍTULO 2	19
RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AOS ALUNOS COM SURDEZ.....	19
Darlane Chita Martins Barcelos	
Flávia Pieretti Cardoso	
CAPÍTULO 3	31
INSETOS NA ESCOLA – UMA ALTERNATIVA PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	31
Juliana Teixeira da Silva	
Michele Castro de Paula da Silva	
Andrew Vinícius Cristaldo da Silva	
Everton Rafael Tavares Centurião	
CAPÍTULO 4	37
A ESCOLA NÃO É ÚTIL: EDUCAÇÃO, NEOLIBERALISMO E A INDÚSTRIA 4.0	37
Marcos Rodrigues Barreto	
Rosangela Daiana dos Santos	
CAPÍTULO 5	48
LITERATURA COMO PODEROSA FERRAMENTA NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: ENSINANDO INGLÊS COM HARRY POTTER.....	48
Margarida Stefane Pedroso	
CAPÍTULO 6	62
“TOLERAR AS DIFERENÇAS?”: QUESTÕES RACIAIS NA ESCOLA.....	62
Marina Oliveira Barboza	
CAPÍTULO 7	72
O PROJETO DE VIDA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO SUL-MATO-GROSSENSE.....	72
Maysa Lima de Souza	

CAPÍTULO 8	87
SUCULENTAS SOCIOEDUCATIVAS COMO SUBSÍDIO PARA A INCLUSÃO SOCIAL DE PRIVADAS DE LIBERDADE	87
Juliana Teixeira da Silva	
Andrew Vinícius Cristaldo da Silva	
Bruna Cardoso de Oliveira	
Marcos José Sant Ana Cesco	
CAPÍTULO 9	94
ATIVIDADES PRÁTICAS DE BIOLOGIA COMO SUBSÍDIO PARA RESSOCIALIZAÇÃO DE ESTUDANTES PRIVADOS DE LIBERDADE	94
Juliana Teixeira da Silva	
Andrew Vinícius Cristaldo da Silva	
CAPÍTULO 10	100
EXPLORANDO A DIDÁTICA LÚDICA: ACADÊMICOS DE GEOGRAFIA DESENVOLVENDO ATIVIDADES NA PRACINHA DO BAIRRO COHAB AEROPORTO	100
Lucimara Cabreira Benitez	
CAPÍTULO 11	107
O TEXTO, O CONTEXTO E INTERTEXTO: REFERÊNCIAIS PARA AS PRÁTICAS SITUADAS DE LINGUAGEM	107
Francisco Menezes da Silva	
Adair Vieira Gonçalves	
ÍNDICE REMISSIVO	117

APRESENTAÇÃO

Em um mundo em constante mudança, a educação precisa evoluir para preparar melhor as futuras gerações. “Da Escola Que Temos Para a Escola Que Queremos” é um mergulho profundo nas falhas e sucessos do sistema educacional atual, traçando um caminho para um futuro onde o aprendizado é mais inclusivo, significativo e adaptado às necessidades do século XXI.

Este livro trás uma análise crítica da escola contemporânea, identificando suas limitações e os desafios enfrentados por alunos e educadores. A partir dessa base, propõe uma visão transformadora de uma escola ideal, onde metodologias inovadoras, tecnologias emergentes e um foco no desenvolvimento integral do aluno são centrais.

Professora Mestre Juliana Teixeira da Silva

CAPÍTULO 1

POLITICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS PARA CRIANÇAS COM AUTISMO

Aureliana de Souza Viegas¹
Tania Rejane de Souza Baqueti²

¹ Mestranda em Letras /UFGD
² Docente/UNIGRAN

INTRODUÇÃO

Neste capítulo vamos abordar os principais pontos das políticas públicas educacionais inclusivas voltadas diretamente as crianças portadoras do transtorno do espectro do autismo na educação infantil, trabalhando os aspectos gerais da legislação vigente que credencia os direitos dos infantes na fase inicial escolar e fomentar ainda, diretrizes que possam ser trabalhadas de forma direta e inclusiva na rede de ensino.

Dentro desse contexto, observa-se nitidamente que existe a necessidade de se entender as possibilidades de uso de técnicas didáticas e pedagógicas que contribuem deliberadamente para o processo de criação das políticas públicas educacionais inclusivas com garantias reais que atendam a demanda do ensino para categoria especial, nessa eminência é preciso abordar sobre as estruturas existentes construir os questionamentos práticos como forma de desenvolver soluções práticas e acessíveis, assim sendo: quais as normativas estaduais que garantam o acesso a educação de forma inclusiva? O dever de agir sobre as políticas públicas é do Estado ou da Sociedade? As garantias sociais são apenas sobre os direitos constitucionais ou sobre os valores sociais morais éticos? Os questionamentos nos levam a entender o processo de formação metodológica que trarão suporte a sustentação objetiva desse trabalho que designa estritamente a pensar sobre a atuação situação da educação inclusiva e sobre as políticas públicas que podem ser melhoradas para uma melhor coesão do ensino.

Políticas públicas educacionais inclusivas para crianças com autismo

No Brasil existem diversas legislações que estabelecem as políticas públicas para a educação inclusiva para todos os níveis e suas modalidades na área de ensino. Todos os questionamentos entorno da educação inclusiva e de como ela se materializa nos ambientes educacionais, vão além de apenas debates sobre educação. Todas as interações sociais por maior que sejam as intenções não se refletem em ações, mas sim nas manifestações dos diversos setores e contextos e o que mais contribui foi o envolvimento legal que trouxe mudanças significativas.

A Constituição federal protagoniza em seu texto o caminho percorrido pelos direitos fundamentais que visam “*promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, idade ou cor e qualquer outra forma de discriminação*” conforme artigo 3º inciso IV. Ao ponto da temática não se pode esquecer o artigo 205 que esboça uma definição mais precisa da educação com um direito universal para a garantia do pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania como também a qualificação para o trabalho. Logo em seguida temos o artigo 206

no inciso I que diz: “a Igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, reforça-se aqui om dos princípios do ensino como uma obrigação do estado em proporcionar a oferta do atendimento educacional especializado com preferencia a rede regular de ensino que também vem fundamentado pelo artigo 208 da Constituição Federal.. No próximo tópico abordaremos sobre como surge o transtorno do espectro autista para entendermos melhor o processo das políticas públicas objeto desse trabalho.

Inclusão, conquistas e benefícios

A inclusão escolar de alunos com deficiência tem sido amplamente debatida no contexto educacional e social, no Brasil e no exterior. Convenções internacionais abordam as questões da deficiência e da inclusão, dentre elas a Declaração de Salamanca (SALAMANCA, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2010), ambas ratificadas pelo Governo brasileiro.

A Declaração de Salamanca (1994), que resultou de um encontro internacional realizado na Espanha, no período de 07 a 10 de junho do ano de 1994. Na ocasião, foram discutidas várias propostas ligadas à preparação e modificação das escolas comuns, no sentido de incluir os alunos excluídos socialmente (DORZIAT, 2009). Trata-se de um documento que fomenta ações governamentais que visam garantir a oferta de uma educação de qualidade que é direito de todos, dando condições de oportunidades de acesso e permanência, referentes ao desenvolvimento e práticas curriculares que atendam a todos, de modo inclusivo.

No Brasil, existem diversos mecanismos legais que regulamentam os processos de inclusão escolar e garantem a igualdade de direitos das crianças deficientes na mesma medida daquelas sem deficiência. O mais importante deles é a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), conhecida como Constituição Cidadã. No âmbito da Educação, o principal mecanismo de Educação Inclusiva, tanto na educação pública quanto na privada, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que define no capítulo V que a educação para alunos com deficiência que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando aos mesmos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos específicos para atender às suas necessidades.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) garante a transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior. O Estatuto da Pessoa com Deficiência preconiza que estas pessoas

devem ter igualdade de oportunidades em relação às demais e não devem sofrer discriminações (BRASIL, 2015).

Os ambientes escolares devem ser locais de aprendizagem para todos os estudantes neles matriculados, constituindo-se em espaços de desenvolvimento e convivência. Sendo assim, a inclusão deve proporcionar às crianças, deficientes ou não, oportunidades de intensos aprendizados e de convivência com outras da mesma faixa etária. Segundo Mantoan (2006, p. 15), “não se pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais [a escola] forma e instrui alunos”. A autora reforça esta ideia ao afirmar, em outro trecho de seu livro, que “ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais por natureza” (MANTOAN, 2006, p. 09).

Foi no início da década de 90 que surgiu um novo conceito de inclusão, em que os olhares convergiam para a necessidade de construção de uma escola para todos, sendo essa ideia compartilhada em vários países (CHAVES, apud KARAGIANNIS, 1999, p. 38). A reestruturação da ideia de inclusão fomentou mudanças não somente nos sistemas de ensino, pois teve forte impacto na sociedade que, distanciando-se das práticas de segregação, caminhavam para ações mais inclusiva.

Segundo (AQUINO, 1998, p.69), inclusão é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, pessoas consideradas diferentes em seus sistemas sociais, da comunidade a que pertença, ela ocorre num processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, juntas, equacionar problemas, discutir soluções e buscar oportunidades para todos. Incrementar a diversidade é promover a igualdade de chances para que todos possam desenvolver seus potenciais.

No Brasil, foi “a partir da Constituição de 1988 e sob a influência da Declaração de começou a ganhar força e ser debatida a Política de Educação Inclusiva, incorporada às diretrizes e ações presentes na Lei 9.394/96 e em documentos oficiais elaborados pelo MEC.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, popularmente conhecida como Declaração de Jomtien (1990), aconteceu em Jomtien, na Tailândia, de 05 a 9 de março de 1990. A partir desse momento, a educação foi reconhecida enquanto ação fundamental para o progresso pessoal e social dos indivíduos. Além disso, tendo em vista a oferta de educação com pouca ou sem qualidade oferecida, chamou a atenção para a necessidade de renovar as forças de luta por uma educação de qualidade, para que as necessidades básicas fossem proporcionadas para todos os jovens e crianças (UNESCO, 1990).

Como nos esclarece Stainback e Stainback (1999, p. 21), educação inclusiva é definida como “[...] a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”. Destarte, é uma prática direcionada a todos, oportunizando o ensino com equidade, em que tais características são consideradas, tendo em vista o sucesso na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno.

No decorrer do século XX avanços significativos foram conquistados, e hoje no início do século XXI vivemos a etapa do direito de ser diferente, de viver e conviver em comunidade, sendo essa etapa chamada de inclusão.

Com a inclusão surgiram varias leis para regulamentar a acessibilidade e a adaptação dos ambientes físicos e a adequação dos procedimentos educativos com o propósito de atender à diversidade dos alunos.

A resolução do conselho nacional de educação de 11/02/2001 assegura educação inclusiva e de qualidade na escola de ensino regular e nas escolas de educação especial. No artigo 3º encontramos:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais organizados institucionalmente para apoiar complementar e, em alguns caso substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001).

Com a promulgação da Lei nº 9.394 LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em 1996, o sistema educacional foi alertado e convocado para adequar-se às necessidades dos alunos, sendo reforçado com a Resolução CNE/CEB nº 02/0115 .

Após a determinação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasil (2008), houve um crescente número de alunos com TEA nas classes regulares. Segundo essa política “os alunos com TEA, [...] devem estar incluídos na rede regular de ensino, recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno” (NUNES et al, 2013, p. 557).

A inclusão pressupõe a busca pela qualidade na educação, proporcionando ao educando aprendizagens de acordo com seu ritmo e possibilidades, significa criar espaços que respeitem e valorizem as individualidades de cada estudante independente de suas ca-

racterísticas ou limitações. Neste contexto, é importante citar os estudos de Oliveira (2009, p. 32), ao falar acerca dos objetivos da política inclusiva: A política inclusiva implica possibilitar o acesso de todos a uma educação democrática, enfatizando as práticas escolares. Objetiva uma educação democrática para todos, considerando ser o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania, um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais, e incluir o educando com necessidades educacionais especiais no ensino regular. (p.32).

A Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou, ainda, Estatuto da Pessoa com Deficiência, assegura e promove condições de oportunidade para o pleno desenvolvimento e exercícios dos direitos da pessoa com deficiência. Em seu Art. 27º, do direito à educação, esclarece que,

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidade de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 12)

Com base em Lima (2006, p. 63), A inclusão, portanto, não é algo que se fala, mas algo que se vive, intensa e conscientemente, contínua e tenazmente, concreta e francamente. A inclusão é a participação de todos pelo todo, com todos. A inclusão não é uma mera teoria da moda, mas uma atitude de vida; uma expressão de sociedade e cidadania; uma compreensão de que todos os seres humanos são humanos sem distinção. De acordo com a visão da autora, a inclusão é um processo que está em constante articulação com os movimentos sociais, sendo um movimento vivo que procura superar e resistir às formas de desigualdade e segregação dos indivíduos perante a sociedade.

A Lei nº. 12.764, de 24 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Autismo, reafirmando o compromisso do Governo, da sociedade e do país, no intuito de viabilizar através de um conjunto de ações, integral atenção a essas pessoas, simboliza avanços quanto a proteção e superação de barreiras, em todas as instâncias sociais, visando a sua inclusão social e cidadania. Nessa perspectiva, a educação, enquanto direito de todo sujeito, também deverá ser garantida às pessoas com NEE.

Resumidamente, a lei reconhece que as pessoas com este transtorno possuem os mesmos direitos que todos os outros pacientes com necessidades especiais no Brasil. Entre outros aspectos, a legislação garante que os autistas podem frequentar escolas regulares e, se necessário, solicitar acompanhamento nesses locais.

Com a educação de todas as crianças conjuntamente, aquelas que possuem alguma necessidade educativa especial, seja qual for, têm a oportunidade de preparar-se para a vida em comunidade, sendo que os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade funciona de acordo com o valor da igualdade de direitos para todas as pessoas. Em relação à inclusão de crianças com transtorno do espectro autista, pesquisas apontam ganhos que essas crianças possuem diante das oportunidades de interagir.

Para Camargo e Bosa (2009), há diversas vantagens na convivência das crianças no TEA com outras da mesma faixa etária, desde que se respeite a singularidade de cada criança. Este contato fornece modelos de interação, estimulando positivamente as capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo e exercitando as habilidades sociais durante esta troca no processo de aprendizagem social. Em contrapartida, as crianças com desenvolvimento típico também são favorecidas, na medida em que convivam e aprendam com as diferenças, diminuindo o preconceito e a discriminação

Segundo Mantoan (1997, p. 62), “a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

De acordo com Zilmer (2003, p. 97), diante de uma inclusão adequada, mesmo que uma criança apresente deficiências cognitivas importantes e apresente dificuldades em relação aos conteúdos do currículo da educação comum, como pode ser o caso do autismo, ela pode beneficiar-se das experiências sociais. O objetivo do aprendizado de coisas simples do dia-a-dia (conhecer-se, estabelecer relações) seria o de as tornarem mais autônomas e independentes possíveis, podendo conquistar seu lugar na família, na escola e na sociedade. Desse modo, “na medida em que esses “conteúdos” vão sendo desenvolvidos e “aprendidos” por esses alunos, torna-se possível a entrada de outros conteúdos, da alfabetização, da matemática, etc.

A prática da inclusão propõe um modo de interação social, no qual há uma transformação de valores e atitudes que exige mudanças na estrutura da sociedade e da escola. De acordo com Jover (1999 apud LOCATELLI e VÁGULA), estudantes com deficiência aprendem a gostar da diversidade, adquirem experiência direta com as várias capacidades humanas, demonstram melhor aprendizado através do trabalho em grupo, com outros deficientes ou não; entendem que são diferentes, mas não inferiores. Estudantes sem deficiências têm acessos a vários papéis sociais, perdem o medo e o preconceito em relação ao diferente, adquirem grande senso de responsabilidade e melhoram o rendimento escolar, são

mais bem preparados para a vida adulta, assimilam que as pessoas, as famílias e os espaços sociais não são homogêneos e que as diferenças são enriquecedoras para o ser humano.

Segundo Coll (2004, p. 255). Nos últimos anos, em particular para crianças com transtorno do espectro autista com capacidade simbólica de linguagem, demonstraram-se procedimentos eficazes que implicam auto regulação, por parte do próprio aluno, de suas iniciativas positivas e autocontrole das condutas menos adaptativas. Esses procedimentos podem ajudar a diminuir a grande dependência que muitas crianças com transtorno do espectro autista têm em relação aos adultos que as cuidam e, conseqüentemente, também o estresse e as dificuldades psicológicas que causa a esses adultos a dependência permanente das crianças, ou os sentimentos de culpa quando não estão envolvidos com ela.

Espera-se, que a formação do professor, o envolvimento das famílias e o apoio de outros profissionais, com um projeto transformador das relações sociais, deem efetividade aos documentos norteadores e ponham em prática ações eficazes que superem as desigualdades de condições, os obstáculos e as limitações impostas na escolarização do aluno com deficiência. Isso porque se compreende que o trabalho educacional é uma construção e que o “[...] professor é essencial para o sucesso das ações inclusivas [...]” (CUNHA, 2016, p.17).

O PROCESSO DE INCLUSÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

O Papel do Professor e da Família

Todas as crianças têm o direito de crescer em uma sociedade que permita seu total desenvolvimento, independentemente de possuir ou não alguma deficiência, o Estatuto da criança e adolescente em seu artigo 4º diz que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária.

Sobre o trabalho do professor, segundo Kupfer (2005) e Jerusalinsky (1996), frequentemente recai o fracasso ou sucesso na inclusão, como um fardo. No entanto há outros fatores envolvidos, como o interesse do aluno na aprendizagem e a preparação adequada de todo profissional da educação, além de ambientes adequados, que são fatores essenciais na promoção do progresso em direção as escolas inclusivas.

Inclusão foi usualmente referida considerando as dimensões pedagógica educacionais, sendo campos importantes quando se quer a efetivação desses ideais. Todavia, segundo Foucault (1987), as instituições educacionais são organizadas para estabelecer modelos de

relações. Nesta proposta, ela é organizada para selecionar e capacitar os mais aptos a uma conduta social do sistema em voga no momento, não para ser inclusiva. E esta seria a grande barreira quando se solicita ao Estado que organize uma política pública que se empenhe a garantir acesso a quem lhe é por direito.

Esta teoria complementa-se com a de Ramey; Yeates & Short (1984), em que a uma educação é voltada à “normalidade”, contrapondo-se a idéia de inclusão. Agrava-se esta situação o fato da escola inclusiva necessitar estar inserida em uma rede, com o processo de inclusão sendo compartilhado com vários seguimentos sociais, não ficando apenas em encargo da escola, ou do professor. Educação inclusiva requer participação da família e adaptação do espaço.

As adaptações se referem a um contexto e não me refiro à criança, mas ao particular ponto de encontro que ocorre dentro da aula em que convergem a criança, sua história, o professor, sua experiência, a instituição escolar com suas regras, o plano curricular, as regulamentações estaduais, as expectativas dos pais, entre outros. (FILIDORO, 2001, p.112)

A família do aluno com necessidades especiais, segundo Affonso (1988), é vista com um obstáculo ao invés de aliada, perdendo o potencial de troca de conhecimento que beneficiaria os dois lados e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança. Há que se ter em mente que, conforme já explicitado no capítulo anterior, se a família é a primeira socialização, a escola é vista como o segundo lugar de socialização da criança, tendo um papel fundamental no processo de desenvolvimento.

É preciso criar uma rede de apoio ao professor. Que o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o coordenador pedagógico atuem em conjunto. Também se mobiliza diretores, funcionários, pais e alunos, de modo a envolvê-los em projetos de escola inclusiva, na qual as diferenças são respeitadas e utilizadas em prol da aprendizagem.

Portanto, é preciso que todos (família/sociedade/escola) tenham consciência de que alunos da Educação Especial: são vivos, sentem, observam, têm as mesmas necessidades que outros alunos e não se pode confina-los num mundo à parte. (TANAKA, 2010, p. 116)

No entanto, nossa sociedade não está preparada para promover a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, por isso devemos trabalhar para que essa integração/ inclusão ocorra. Daí a importância da conscientização da família, no sentido de que ela faz parte do contexto em que o aluno está inserido e que exerce grandes influências sobre os vários aspectos da vida do indivíduo. Bem como, também é essencial a conscientização dos educadores, não só para saber trabalhar com o aluno, mas também para promover o desenvolvimento familiar, de forma que a família se torne um agente no processo de integração/inclusão.

A conscientização da família, no sentido de que ela faz parte de um contexto social, que exerce influências sobre o indivíduo, preparando-o para o mundo escolar é essencial. Também a conscientização dos educadores não só em saber trabalhar com o aluno, mas também em promover o desenvolvimento familiar, de forma que a família se torne um agente ativo no processo de integração/inclusão, deve ser buscada. (LOPES; MARQUEZAN, 2000, p. 01)

Dessen e Polonia (2007, p. 01) afirmam que “Escola e família constituem dois contextos de desenvolvimento fundamentais para a trajetória de vida das pessoas.” e que “A integração entre esses dois contextos é destacada como desafio para a prática profissional e pesquisa empírica.” (p. 01). Isso confirma que os dois precisam andar juntos, concatenados, seguindo um mesmo objetivo, em prol do desenvolvimento cognitivo do ser humano. A participação da família do aluno com necessidades educacionais especiais é decisiva no processo de integração/inclusão e indispensável para que ele possa construir-se pessoalmente e participante da sociedade

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para realizar esta pesquisa bibliográfica sobre a inclusão de crianças com TEA em escolas de ensino regular, buscou-se respostas para questões polêmicas e de grande complexidade que envolvem os transtornos autísticos e que vem interrogando nossa prática profissional. Em resposta ao problema elaborado, a pesquisa teve como objetivo principal, descrever sobre a inclusão de alunos autistas no ensino regular e analisar o problema da inclusão conhecendo seus benefícios, em especial dos autistas. Várias são as leis, decretos, portarias e outros documentos legais que existem para dar suporte à inclusão nas escolas regulares, porém só a lei “no papel” não dá a garantia de inclusão. O que precisamos efetivamente são de políticas públicas que visem a implementação das leis já existentes. Em resposta ao problema elaborado neste tema, a pesquisa teve como objetivo principal, descrever sobre a inclusão de alunos autistas no ensino regular.

Analisar as conquistas da inclusão e conhecer seus benefícios, como também a pessoa com deficiência em diferentes épocas e o papel do professor e da família no processo da inclusão. Em função das diversas reflexões concluiu-se que o TEA, mesmo com tantas características comuns a outras síndromes, possui uma identidade diferenciada. Ainda com muitos desafios a inclusão escolar para alunos com TEA tem se mostrado essencial no desenvolvimento de competências no decorrer de toda sua vida. Por maior complexidade que apresentem, as manifestações do autismo são fundamentais que se garantam à criança o direito à escola desde a educação infantil.

No entanto, a sociedade precisa de incentivos para promover a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, por isso devemos trabalhar para que essa integração/ inclusão ocorra. Daí a importância da conscientização da família, pois ela faz parte do contexto em que o aluno está inserido e que exerce grandes influências sobre os vários aspectos da vida do indivíduo. Bem como, também é essencial a conscientização dos educadores, não só para saber trabalhar com o aluno, mas também para promover o desenvolvimento familiar, de forma que a família se torne um agente no processo de integração/ inclusão. Isso confirma que tanto a sociedade quanto a família precisam andar juntos, concatenados, seguindo um mesmo objetivo, em prol do desenvolvimento cognitivo do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LOPES, M da G. **Jogos na Educação Infantil: Criar, fazer, jogar**. E ed. São Paulo. Editora Cortes 2002

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado **Federal**, Centro Gráfico, 1988.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/ SEESP, 1994

Capella, Ana Cláudia Niedhardt. **Formulação de Políticas**. Brasília. Enap, 2018.

Brasil. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

CAPÍTULO 2

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AOS ALUNOS COM SURDEZ

Dariane Chita Martins Barcelos
Flávia Pieretti Cardoso

RESUMO

Este é um trabalho de conclusão do curso de Pedagogia (PED 5791) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI realizado pela autora Dariane¹, sob orientação da professora Mirian Bastos, sendo finalizado em 15 de outubro de 2010. Pesquisa de cunho qualitativo etnográfico, baseada numa entrevista semiestruturada realizada com uma das professoras que atendiam na sala de recurso multifuncional de uma escola da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS. Buscou descrever como eram realizados os atendimentos e as estratégias de ensino de Língua Portuguesa no Atendimento Educacional Especializado aos Alunos com Surdez. Serão apresentados como funciona a organização do atendimento, estratégias fatores que contribuíram ou não para o ensino/aprendizagem profícuo dos alunos com surdez.

Palavras-chave: Surdez, língua portuguesa, estratégias de ensino.

1 INTRODUÇÃO

Na presente pesquisa buscou-se compreender quais as estratégias utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa no Atendimento Educacional Especializado ao Aluno com Surdez, nas salas de recursos multifuncionais. A entrevista ocorreu com uma das professoras ouvintes desse atendimento. A perspectiva de trabalho nessa sala foi modificada no ano de 2008 e a entrevista ocorreu em 2010, ou seja, haviam dois anos em que as estratégias de ensino tinham sido modificadas na Rede Municipal de Ensino, na capital de Campo Grande/ MS, com o apoio do Núcleo de Atendimento aos Alunos com Surdez (NAPS), parte da Divisão de Educação Especial (DEE), onde as autoras Flávia² e Dariane trabalharam como técnicas da educação especial.

Havia vários estudos direcionados para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos, mas sobre o atendimento educacional especializado, ainda eram poucos e também a necessidade de um aprofundamento a respeito desse tema para que fossem obtidos melhores resultados no ensino/aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita, enfim, para que houvesse avanços significativos para apoiar o aprendizado no ensino comum.

Fernandes (2006) doutora em linguística, explica sobre o aprendizado da escrita das línguas orais, por pessoas surdas:

O primeiro contato sistematizado com a escrita não é significativo, já que não há como perceber o mecanismo da relação letra-som. Assim, as crianças surdas começam a copiar o desenho de letras e palavras e simulam a aprendizagem, prática que se perpetua ao longo da vida escolar. Por não possuir uma forma de comunicação sistematizada que lhe permita analisar, na dialogia com o aluno, se, de fato, houve compreensão do processo, o professor acomoda-se com o “produto” apresentado (cópia, cópia, cópia...) e segue em frente. FERNANDES, 2006, p.6.

Dessa forma, a Declaração de Salamanca (1994) declara que “aos alunos com necessidades educacionais especiais devem ser oferecidas diferentes formas de apoio, desde uma ajuda mínima em classes comuns até programas adicionais de apoio à aprendizagem na escola, bem como a assistência de professores especialistas e de equipe de apoio externo”.

Com isso, a Rede Municipal de Ensino (REME) capacitava os professores dos alunos com deficiência, com cursos de formação continuada, bem como acompanhamento e auxílio escolar de acordo com a necessidade do aluno e da equipe pedagógica da escola. Para os alunos surdos, além do acompanhamento na classe comum com a presença do profissional intérprete, também é oferecido o Atendimento Educacional Especializado no contraturno.

Levando-se em conta o disposto acima, o Atendimento Educacional Especializado foi estruturado em três momentos didáticos pedagógicos: Atendimento Educacional Especializado em Libras, Atendimento Educacional Especializado de Libras e Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa.

O atendimento, de acordo com o MEC (2007, p.26) deve acontecer no contraturno da escolarização e o professor ministrante, seja ele surdo ou ouvinte, deve estar trabalhando em parceria com os professores do ensino comum onde seus alunos estudam, para assim oferecer um ensino de qualidade.

2 METODOLOGIA

A pesquisa contou com um estudo bibliográfico sobre o AEE aos alunos com surdez em âmbito geral e especificando o momento de Língua Portuguesa. Também, alguns aspectos da legislação vigente no que diz respeito à educação de surdos e autores que abordaram o assunto.

Foi realizada no campo dos estudos qualitativos por meio de entrevista semiestruturada com uma professora ouvinte da Sala de Recursos Multifuncional no Atendimento de Língua Portuguesa como segunda língua. Para resguardar as identificações, o anonimato foi adotado em relação ao nome da professora entrevistada, aqui será mencionada como professora P. As aulas eram ministradas na Escola Municipal Alcídio Pimentel, situada na rua Brilhante, 245 - Vila Carvalho, Campo Grande - MS, cep 79005-250.

Essas foram perguntas balizadoras para a entrevista no Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa:

- 1 - Quanto tempo você tem de experiência no Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com surdez, com a nova proposta iniciada em 2008?

- 2 - Quantos alunos estão ou deveriam estar frequentando esse atendimento? Se há faltas, quais os motivos?
- 3 - Como está organizado os dias e horários dos atendimentos?
- 4 - Como estão organizadas as aulas? Por idade, por nível linguístico, por série? Por que?
- 5 - Que referenciais teóricos têm embasado seu trabalho no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos?
- 6 - Quais estratégias metodológicas para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua tem-se mostrado mais eficazes?
- 7 - Quais fatores têm contribuído para o sucesso de seu trabalho?
- 8 - Quais fatores que não tem contribuído no desenvolvimento de seu trabalho?
- 9 - O que você acredita ser necessário para que os alunos alcancem bons resultados na aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita?

Considera-se que o desenvolvimento dessa pesquisa possui relevância, pois poderá oferecer apontamentos que contribui para o ensino aprendizagem de alunos surdos e seu desenvolvimento bilíngue, contribuindo para o protagonismo surdo, aumentando as possibilidades de desenvolvimento nos espaços escolares.

3 ENTREVISTA

O atendimento sobre a educação especial no Estado, segundo Oliveira (2004, p.66), é,

A partir de 1979, ano de estabelecimento do Governo do Estado recém-criado. Quando do desdobramento do Estado do Mato Grosso do Sul já contava com classes especiais para deficientes mentais e deficientes auditivos, bem como oficinas pedagógicas no sistema de Ensino, nos municípios de Aquidauana, Campo Grande, Caarapó, Cassilândia, Corumbá e Paranaíba.

De acordo com o mesmo autor (2004, p.67), os serviços especializados nas escolas do ensino comum da rede estadual ampliaram-se, após o ano de 1981, como as salas de recursos e as classes especiais.

Conforme Anache (1991, p.68), no ano de 1984 tinha 19 classes especiais para deficientes auditivos em 9 municípios e 2 salas de recursos em Campo Grande, os alunos que frequentavam o ensino comum teriam direito ao atendimento psicopedagógico.

A cidade de Campo Grande MS na Rede Municipal de ensino, segundo (OLIVEIRA, 2004, p.16 apud CORRÊA, 2003, p.01), “somente em 1993 foi implantado o Núcleo de Apoio ao Ensino dos Portadores de Necessidades Especiais na Rede Municipal de Ensino. E nos anos de 1995, 1996, 1997, foram abertas sala de recursos para alunos com deficiência auditiva e mental, porém era oferecido apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem”.

A LDB - n.º. 9394/96 em seu capítulo V art.58 inciso 1º prevê que “é nas escolas de ensino regular que os alunos da educação especial devem ser atendidos”, em seu art. 59 parágrafos III “os professores devem ter formação em nível médio ou superior para trabalharem na educação especial, e que os professores do ensino regular estejam capacitados para receberem esses alunos nas classes”.

O Decreto - n.º. 5626/05, em seu artigo 14 parágrafo IV garante “o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização”.

A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que este espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para o desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais. BRASIL (2006, p.14).

Segundo o Brasil (2006):

A sala de recursos multifuncionais para alunos surdos ou com deficiência auditiva é o espaço organizado para o atendimento educacional especializado, necessário aos alunos que apresentam condições de comunicação e sinalização diferenciadas das dos demais colegas. Esses alunos podem demandar, ao longo de sua aprendizagem, o desenvolvimento de instrumentos linguísticos (Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa), necessários para sua inclusão educacional e social. BRASIL (2006, p.25)

Para os alunos com surdez, de acordo com o MEC (2007, p. 25), o Atendimento Educacional Especializado deve estar organizado em três momentos, destacando que é necessário um diagnóstico inicial de todo conhecimento que o aluno tem nas línguas, são eles: Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa, onde a língua portuguesa escrita será ensinada na modalidade de segunda língua em uma perspectiva bilíngue, tendo a língua de sinais como modalidade de instrução. No Atendimento Educacional Especializado em Libras o estudante terá acesso aos diferentes conteúdos curriculares estudados na sala de aula comum e serão explicados em Libras, isso favorece sua compreensão e promoverá sua aprendizagem. Nesse atendimento, há explicações das ideias essenciais dos conteúdos estudados em sala. No Atendimento Educacional Especializado de Libras, a língua de sinais será ministrada na modalidade de 1ª língua. Será trabalhada a sequência lógica dos fatos de

forma clara e ordenada, conhecimentos prévios dos alunos a respeito dos assuntos a serem tratados, ampliação do vocabulário de Libras.

As informações a seguir foram coletadas na Secretaria Municipal de Educação - SEMED na qual participava como técnica da educação especial do Núcleo de Atendimento aos Alunos com Surdez (NAPS), parte da Divisão de Educação Especial (DEE) juntamente com a autora Flávia, que acompanhava e orientava os trabalhos e estudos das salas de recursos de atendimentos aos alunos com surdez. As escolas municipais de Campo Grande ofereciam, aos 98 alunos surdos matriculados em 2010, o Atendimento Educacional Especializado nos três momentos propostos pelo MEC, em salas de recursos multifuncionais, distribuídas em quatro escolas polo, ao qual a Escola Municipal Alcides Pimentel fazia parte. Os professores que atendiam essas salas precisavam estar em parceria com os professores regentes das turmas na qual o aluno surdo estava inserido. Nesse sentido, Fernandes (2006, p.5) em seus estudos destaca que:

As dificuldades na leitura e escrita ainda são alardeadas como o principal problema dos surdos e professores esforçam-se por buscar caminhos para ensinar o português, entretanto seguem tentando “alfabetizar” os surdos com as mesmas metodologias utilizadas para crianças que ouvem. O português permanece sendo o inatingível objetivo da escola. FERNANDES, 2006, p.5.

Com isso, Fernandes (2006, p.19) propõe estratégias específicas para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua e que vêm sendo colocadas em prática no AEE para alunos surdos da REME de Campo Grande. Algumas dessas estratégias seriam a “contextualização visual do texto; exploração do conhecimento prévio e de elementos intertextuais; identificação de elementos textuais e paratextuais; leitura individual e discussão das hipóteses de leitura no grupo; (Re)elaboração escrita com vistas à sistematização”.

Outro ponto importante é a utilização de textos em formato original, proporcionando aos alunos o contato com escritas variadas, pois a mesma autora (2006, p.18) destaca que “a língua portuguesa real não se encontra sistematizada em livros didáticos que têm a preocupação de levar o aluno não-surdo a dominar a norma padrão do português”.

O atendimento de Língua Portuguesa acontecia apenas uma vez na semana, nas quartas-feiras, no período matutino das 7h30min às 10h30min e no vespertino das 13h30min às 16h30min, apenas foi entrevistada a professora que atuava no período matutino.

A professora P atuava no Atendimento Educacional Especializado aos alunos com surdez desde 2008, início da nova proposta da Secretaria Municipal de Educação da capital. Naquele polo, apenas cinco alunos frequentavam o Atendimento de Língua Portuguesa, apesar de haver mais alunos surdos destinados a esse local.

A seguir serão apresentados dois fatores muito importantes, os que contribuíram e os que não contribuíram para um ensino aprendizagem promissor

A equipe pedagógica do Núcleo de Atendimento ao Aluno com Surdez (NAPS), juntamente com a professora da sala de recursos, fundamentaram o seu trabalho através de estudos de referenciais teóricos que tratam da área da educação de surdos. Esses estudos mostraram resultados satisfatórios no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos. Os estudos são a partir do livro do MEC sobre o Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez (2007) das pesquisas da doutora em linguística Sueli Fernandes sobre o ensino da Língua Portuguesa para alunos com surdez.

Esses estudos para capacitação eram organizados em encontros mensais com todos os profissionais do AEE aos alunos com surdez da Rede municipal de ensino, e a professora P considerava como momentos enriquecedores, pois havia muitas trocas de experiência, e a oportunidade de elaborar novos projetos e estratégias de ensino/aprendizagem. Além desses encontros, a professora P também se reunia quinzenalmente com a professora que atendia no período vespertino, para juntas planejarem as aulas do AEE.

Para as aulas no AEE eram levados em conta fatores imprescindíveis para atender as necessidades de cada aluno, conforme a orientação do Ministério da Educação:

A sala de recursos multifuncionais é, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. No atendimento é fundamental que o professor considere as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular MEC (2006, p. 14).

Além desses aspectos, o trabalho no AEE de Língua Portuguesa era realizado através de projetos com temas variados, levando em consideração os interesses dos alunos. Também, aplicavam vários tipos de recursos visuais como objetos, fotos, livros, revistas e jornais, que para a pessoa surda é de fundamental importância para a compreensão da escrita da Língua Portuguesa, promovendo assim uma aprendizagem e leitura significativa. A respeito dos textos a serem trabalhados com os alunos, Fernandes (2006), declara:

A proposta é “garimpar” textos interessantes, ricos em imagens que ofereçam apelos visuais sedutores para o aluno, independente do meio de materialização: fotografias, desenhos, caricaturas, cartazes, outdoors, folhetos, informativos, revistas, jornais, gibis, artes plásticas e cênicas, vídeos com trechos de programas de TV (novelas, humorísticos, propagandas...), filmes (legendados, preferencialmente), games eletrônicos, softwares, entre outros. Como há gêneros em que as imagens são quase que obrigatórias, como a publicidade, o único cuidado é diversificar as fontes para ampliar o repertório cultural do aluno. FERNANDES, (2006, p.20)

Outro aspecto fundamental para o aprendizado da Língua Portuguesa, é que as aulas sejam todas ministradas em libras, conforme defende Fernandes (2006, p.6):

Disso decorre que essa discussão envolve letramentos para surdos, já que estão envolvidas reflexões sobre duas línguas e não apenas sobre a língua majoritária. Aprender o português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais (com destaque às escolares) para as crianças e jovens surdos. E esse valor só poderá ser conhecido por meio da língua de sinais. FERNANDES (2006, p.6).

A mesma autora explica que:

O letramento na língua portuguesa, portanto, é dependente da constituição de seu sentido na língua de sinais. Aprender o português, nesse sentido, demanda um processo de natureza cognitiva (para o surdo) e metodológica (para o professor) que difere totalmente dos princípios que a literatura na área do ensino de português como língua materna tem sistematizado, nos últimos anos. FERNANDES (2006, p.

Observamos assim algumas das estratégias utilizadas no AEE de Língua Portuguesa para alunos surdos e que, de acordo com a professora da sala de recursos, têm contribuído para o avanço do aprendizado dessa língua.

Além disso, para despertar e motivar o interesse dos alunos surdos para a aprendizagem da Língua Portuguesa, a professora ministrava aulas diferenciadas da escola comum, algumas das estratégias, por ela utilizadas: uso de textos de publicidade e evitava retratar as atividades da escola comum, como usar o quadro-negro, fazer cópias, conforme sugerido por Fernandes (2006):

A eliminação da apresentação de textos no quadro de giz. Todo texto proposto para leitura deve ser apresentado tal como ele é, ou como ele circula socialmente. Fim ao ritual de passar o texto no quadro com letra cursiva (que ninguém usa na sociedade, a não ser a escola), desprovido da riqueza de suas cores e imagens, da diversidade de tipos de letras em que é formatado (sempre de forma) e do veículo que lhe deu origem (publicação, embalagem, folheto, etc.). Apenas utilizar textos em seu formato original (em transparência, multimídia, xerox ou originais). FERNANDES (2006, p.12).

Enfim, a professora utilizava o mural de notícias, trazidas por ela ou pelos próprios alunos, jogos e atividades lúdicas, para depois se passar para o registro escrito.

Durante a entrevista a professora relatou sobre fatores que não contribuíram nesse processo de ensino aprendizagem, vejamos a seguir. Como já relatado, apenas cinco alunos frequentavam os atendimentos, e mesmo estes, tinham faltas constantes. Dois motivos foram apresentados para essas faltas. Primeiro, o local da escola é de difícil acesso, pois os alunos utilizam ônibus e este parava muito longe da escola, não tendo nenhum nas proximidades. No ano de 2009, os atendimentos eram realizados na região central, facilitando a frequência dos alunos, mas no ano da entrevista, que foi 2010, além de mudar de local, o atendimento iniciou muito tarde, o que dispersou os alunos.

O segundo motivo é que alguns alunos não conseguiram a carteirinha de passe livre que era oferecida aos deficientes gratuitamente pelo município, sendo estes estudantes ou não, por esse motivo os pais precisavam trazer seus filhos com outra condução para não ficarem sem o atendimento. Para os alunos que tinham problemas com a carteirinha de passe livre, a escola auxiliava a família pagando a passagem do transporte público para a participação nos atendimentos, com um controle assinado pela professora regente do atendimento.

Outro fator negativo se refere ao atendimento dos alunos com deficiência auditiva, que utilizam a Libras. O Decreto nº 5626/05 define assim a pessoa com surdez (surdos e deficientes auditivos):

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Com isso, observou-se a necessidade de que esses alunos com deficiência auditiva precisavam ser atendidos em horário diferente dos alunos surdos, no entanto, eram atendidos no mesmo horário, além de estudarem em anos diferentes. Como declara o Decreto acima, os surdos utilizam a Libras, mas os com deficiência auditiva, em sua maioria, comunicam-se através da oralidade, devendo a metodologia de ensino ser diferenciada.

De acordo com a professora P. os motivos para essa situação são: além dos alunos participarem do atendimento três vezes na semana para os três momentos do AEE, como foram definidos acima, ainda fazem atendimento fonoaudiológico e outros necessários de acordo com a necessidade de cada um. Além disso, a professora P tem seu horário dividido da seguinte maneira: na 2º feira ministra a Aula em Libras, 3º feira é o planejamento, 4º feira ministra a Aula de Língua Portuguesa, 5º é destinado para as visitas aos professores do ensino comum de seus alunos, onde trocavam experiências e conversam sobre as dificuldades e avanços e na 6º feira ela acompanha a professora surda que trabalha na mesma sala de recursos, ministrando a aula de Libras. Assim, com todos esses horários de atividades, a professora não tinha disponibilidade de atender os alunos com deficiência auditiva separados dos alunos surdos.

Como já relatado anteriormente, o trabalho do AEE de Língua Portuguesa precisa ser realizado por meio de projetos, com a necessidade de muitos recursos visuais, pois para os alunos surdos o aspecto visual é a parte mais importante para o aprendizado. Dessa

forma, seria necessário o uso de vídeo, televisão, computador, no entanto, a sala de recursos ainda não possuía, e isso dificultava o trabalho.

Nas salas de recursos multifuncionais, de acordo com o MEC (2006, p.26), uma das sugestões para o trabalho do professor é “utilizar as tecnologias de informação e comunicação para a aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa; produzir materiais bilíngues, (Libras-Português-Libras), utilizar equipamentos de amplificação sonora e efetivar interface com a fonoaudiologia para atender alunos com resíduos auditivos”, enfim são várias as atividades que devem ser desenvolvidas pelo professor desta sala.

Outro ponto desfavorável, é que os alunos não tinham oportunidades de vivência fora da sala de aula, pois não havia transporte disponível para levá-los a outros lugares. Até o momento, a única oportunidade que seria realizada naquele ano, era fazer uma visita ao supermercado que ficava bem próximo da escola, e iriam a pé.

Alguns fatores físicos e materiais foram apresentados como falhos e dificultado o trabalho, mas o mais agravante, segundo a professora, era que os alunos não apresentavam interesse ou curiosidade em aprender a Língua Portuguesa. Os alunos surdos insistem em acreditar que não precisam dessa língua, pois já se comunicam em Libras, que é a sua língua natural, e não veem a importância de uma segunda língua, a professora lamentava, pois progrediriam significativamente se a língua fosse praticada diariamente em diversos contextos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizou-se uma pesquisa em uma escola de Campo Grande da Rede Municipal de ensino que havia sala de recurso multifuncional para atende aos alunos com surdez, buscando cumprir os objetivos de quais eram as estratégias utilizadas para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua ensinada aos alunos com surdez no Atendimento Educacional Especializado.

Constatou-se que a proposta de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, utilizada pela professora, está de comum acordo com o MEC e com os autores que abordam o assunto, e obtiveram resultados satisfatórios.

Observou-se que, ainda há a necessidade de se organizar os horários e dias do atendimento, para que os alunos deficientes auditivos, não usuários da Libras e que tem a Língua Portuguesa como primeira língua, sejam atendidos em horários diferenciados, visto que os mesmos necessitam de uma metodologia diferenciada das dos alunos surdos,

usuários da Libras. De acordo com as técnicas do Núcleo de Atendimento aos Alunos com Surdez (NAPS), iniciaram a elaboração de novas propostas para que os alunos deficientes auditivos fossem atendidos em horário diferenciado, pela mesma professora, na sala de recursos.

Também, a falta de recursos tecnológicos é um fator preocupante, visto que, esses recursos seriam de fundamental importância para ministrar aulas, pois os alunos surdos são totalmente visuais. Portanto o uso de computador, vídeos, data show, TV, DVD eram indispensáveis para o sucesso do ensino/aprendizagem, sem esses recursos visuais as aulas tornam-se menos produtivas e até mesmo pouco atrativas, por mais que a professora se esforce na confecção de materiais.

Os encontros para estudo em grupo, com os profissionais do AEE para o aluno com surdez, mostraram ser um aspecto importantíssimo para o enriquecimento de novos conhecimentos e aprimoramento da prática pedagógica. Além disso, a troca de experiência é de fundamental relevância para o crescimento profissional e para a motivação pessoal.

Com certeza, ao final de cada ano de trabalho era necessário que se fizesse uma reflexão dos pontos positivos e negativos, para que ajustes sejam feitos, visando o melhor atendimento dos alunos com surdez, buscando assim a verdadeira inclusão que desejamos.

Essa pesquisa, portanto, contribuiu para que essa reflexão acontecesse e a equipe do Núcleo de Atendimento aos Alunos com Surdez, da SEMED, se mostrassem atentos às necessidades levantadas, planejando, a reestruturação do AEE para alunos com surdez para o ano de 2011. Esse relato de experiência é importante para deixar registrado o início de um importante trabalho que ainda vem sendo realizado na Rede Municipal de Educação, com desafios e conquistas, mas que houve um avanço no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos.

5 REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A. **Discurso e Prática: a educação do deficiente visual em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

BRASIL. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado - Pessoa com Surdez**. MEC/SEESP. Brasília/DF, 2007.

_____. **Decreto 5626/05**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 25 set 2010.

_____. **Lei nº 9.394/96**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 de setembro de 2010.

_____. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado**. Brasília, DF. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002991.pdf>. Acesso em 29 de setembro de 2010.

CORRÊA, Nesdaete Mesquita. **Política de Apoio ao Ensino de Portadores de Necessidades Educativas Especiais**. Campo Grande/MS, 2003, p. 01. (Relatório não publicado).

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 21 set 2010.

FERNANDES, Sueli F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. SEED. Curitiba, 2006. p. 19, p.18, p.20, p 12

OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares de. **As salas de recursos como apoio pedagógico especializado à educação escolar do deficiente mental, 2004**. Dissertação programa de pós graduação em educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande/ MS, 2004.

CAPÍTULO 3

INSETOS NA ESCOLA - UMA ALTERNATIVA PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Juliana Teixeira da Silva
Michele Castro de Paula da Silva
Andrew Vinícius Cristaldo da Silva
Everton Rafael Tavares Centurião

RESUMO

O presente trabalho ocorreu numa escola estadual de período integral no município de Dourados, Mato Grosso do Sul. Utilizando o ensino de ciências no ensino fundamental, foram realizadas atividades práticas e teóricas com espécimes de insetos visando o aprendizado dos subgrupos desses animais, bem como, o ensino de educação ambiental (EA). A utilização de Caixa Entomológica para o ensino de educação ambiental tem sido um importante instrumento para protagonizar os estudantes, obter um aprendizado concreto e participação efetiva dos discentes em sala de aula. Além disso, os estudantes elaboraram um *Mini Book*, contendo os desenhos e esquemas feitos pelos próprios alunos depois das práticas. Os materiais elaborados estão armazenados e à disposição na Escola Estadual Professor Celso Muller do Amaral.

1. INTRODUÇÃO

A utilização de atividades práticas no ensino de ciências está sendo cada vez mais utilizadas na área da educação e isso, tem tornado a disciplina de ciências da natureza mais atrativa e dinâmica aos estudantes. Para Kuhn e colaboradores (2000), atividades práticas e investigativas são aquelas em que os estudantes, individualmente ou em grupos, investigam o ponto chave da atividade, seus fenômenos, reais ou virtuais, e, a partir da realização de observações e experimentos, propõem conclusões e inferências sobre o tema.

Essas dinâmicas em sala de aula, além de envolverem os estudantes pela curiosidade e despertar interesse por algo diferente do dia a dia, contribuem para a formação de conhecimento e também de conceitos básicos referentes à disciplina desenvolvida e sua subárea – a educação ambiental (EA). A EA é uma área que pode ser trabalhada e ensinada em diversas disciplinas, como ciências da natureza, geografia, biologia, química e outras.

Na atualidade, o ensino de ciências atravessa por uma fase de transformação direcionada a modificar as práticas e processos de ensino-aprendizagem; hoje, as aulas de ciências são orientadas para experiências e situações contextualizadas e significativas para os estudantes, buscando modificar a ideia clássica de ciências (vista como atividade limitada a pessoas científicas ou superdotadas) a um contexto mais próximo que permita aos estudantes a serem protagonistas na construção do seu conhecimento (HODSON, 1992).

Para contribuir com o protagonismo do discente, o docente, hoje, não desempenha a tarefa de somente ser um transmissor do conhecimento científico, mas de ser um instrumento facilitador na busca do conhecimento, utilizando-se de estratégias que auxiliem ao estudante a obter o conhecimento de modo concreto. O professor logra êxito nesse exposto quando

consegue levar um material didático diferente do cotidiano escolar, aulas práticas, metodologias ativas e diferenciadas, entre outras.

Nesse contexto, foram realizadas algumas aulas práticas de educação ambiental sugerida como temas contemporâneos da educação. Para isso, foi utilizada uma caixa com espécimes de insetos conservados e montados adequadamente e atividades relacionadas para auxiliar no desenvolvimento da habilidade (EF08CI07) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o ensino fundamental, numa Escola Estadual da cidade de Dourados, MS.

Por que utilizar insetos na educação ambiental?

Porque os insetos possuem papel fundamental no ecossistema e os seres humanos possuem um vínculo estreito com esse grupo que pertence ao filo dos artrópodes. Atualmente, cerca de 1,5 milhões de espécies já foram descritas, e destas, mais da metade são insetos (PARKER, 1982). Além disso, esses seres vivos habitam o planeta Terra muito antes dos seres humanos (GILBERT, 2002).

A importância de estudar os insetos está relacionada à sua conservação, ao papel que desempenham no meio ambiente, apresentado diversas funções ecológicas, seja atuando como herbívoros, polinizadores, detritivos, saprófagos, predadores, ou ainda, o conhecimento de espécies que são vetores de doenças, entre outros. Com isso, o objetivo desse trabalho é utilizar os insetos como ferramenta para a educação ambiental, criar um novo valor a entomofauna e desenvolver novas ideias relacionadas ao meio ambiente para que sejam capazes de realizar ações menos prejudiciais ao ecossistema, e assim, conservar estes insetos que são chaves para o equilíbrio do ecossistema.

2. MATERIAL E MÉTODOS

As aulas práticas ocorreram na Escola Estadual Professor Celso Muller do Amaral, na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul. Foram iniciadas as atividades práticas no 1º Bimestre de 2023, na disciplina de Ciências da Natureza, com os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental.

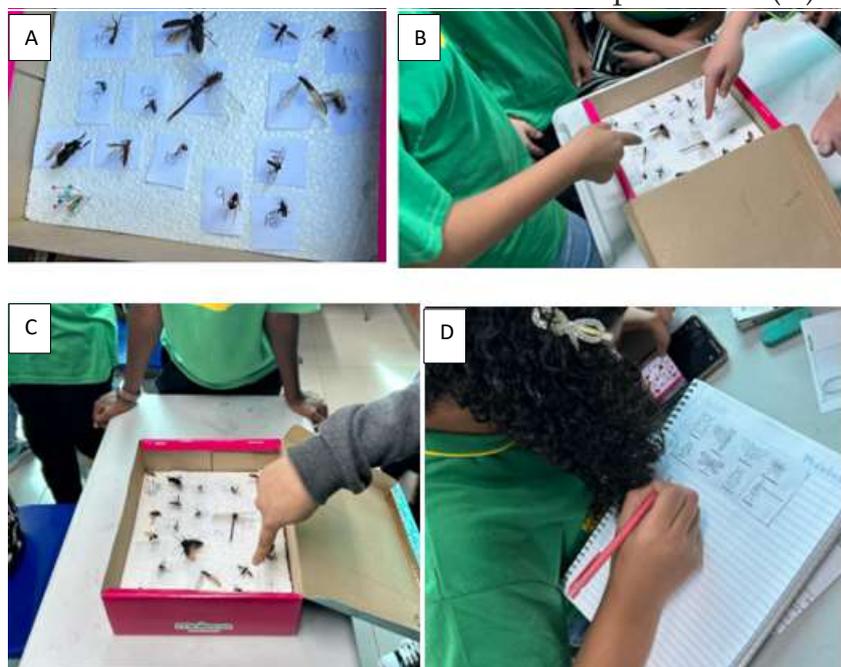
Primeiramente, foi iniciado o conteúdo referente à habilidade descrita anteriormente, cujo conteúdo está relacionado aos animais, bem como, seus tipos de reprodução. O conteúdo foi explicado de maneira didática e expositiva pela professora da disciplina e os estudantes, que foram divididos em grupos formados por quatro (4) pessoas para o desenvolvimento da prática.

Com os grupos já formados, foi entregue uma folha contendo as principais ordens dos insetos para observação. Com suas folhas em mãos, eles ficaram em contato com a caixa de insetos (Figura 1A), contendo as espécies enumeradas, para que cada grupo identificasse pelo menos cinco ordens de insetos. Ainda ao redor da caixa, aprenderam sobre suas características, como identificar os grandes grupos e as divisões taxonômicas das espécies, bem como a importância ambiental que desempenham (Figura 1B e C). Houve momentos para perguntas, conversas sobre os animais, e também a explicação de como aconteceria a atividade.

Foi disponibilizada uma aula para realizarem a identificação e também para que pudessem discutir e fazer anotações sobre a fauna, sua importância para o meio ambiente, e outros (Figura 1D).

No segundo momento, os estudantes apresentaram suas respostas das identificações que realizaram e quais características utilizaram para obterem os resultados. Além disso, explicaram o papel de cada inseto descrito no meio ambiente e sua colaboração com a educação ambiental.

Figura 1. Caixa entomológica (A); Alunos identificando os insetos (B) e (C); Identificação das ordens de acordo com a didática da professora (D).



FONTE: Os autores, 2023.

Na aula subsequente, os estudantes elaboraram o “Mini Book” dos insetos, que consiste num caderno miniatura (Figura 2), com os conceitos, tipos de reprodução e os conhecimentos adquiridos ao longo do bimestre e em especial, nas aulas práticas. Todo o material envolvido nas atividades estão armazenados na sala de tecnologia da escola para serem utilizados em outras disciplinas e atividades.

Figura 2. Confeção dos mini cadernos pelos estudantes em sala de aula.



FONTE: Os autores, 2023.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A cada momento, foi observado uma maior interação entre os estudantes, além de uma melhoria do interesse na busca pelo conhecimento a fim de desenvolverem a atividade proposta. Os discentes ficaram empolgados e dedicados a identificar corretamente os espécimes, descobrir sua função ambiental, bem como, os modos de reprodução.

Foi possível identificar que os estudantes conseguiram modificar os conceitos relacionados a educação ambiental, dar um significado diferente a maneira de pensar as questões ambientais, entendendo as relações dos insetos com a natureza, a importância da presença desse grupo para o ecossistema e a influencia na vida de cada indivíduo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ambiental é vital para ajudar os estudantes a compreender não só o mundo ao seu redor, como as suas relações com outros seres vivos. Nesse sentido, é crucial fazer reflexões em conjunto em sala de aula sobre a responsabilidade social no cuidado com o meio ambiente, reconhecendo que o ambiente que nos circunda é uma extensão do próprio ser humano e que o seu bem estar está ligado a uma boa qualidade do ecossistema (HARLEN, 2003).

Todos os estudantes desenvolveram de modo criativo e despertaram muito interesse durante a realização das atividades. O bom desempenho e a curiosidade demonstraram que os insetos podem ser utilizados para a educação ambiental, pois os discentes puderam mudar seu modo de pensar sobre as questões ambientais, entenderam as relações entre os artrópodes e os seres humanos, bem como, conceitos ampliados em relação ao meio ambiente e sua preservação com discussões sobre mudanças de pequenos hábitos para a conservação do meio ambiente.

REFERÊNCIAS

GILBERT, J. K. **Moving between the modes of representation of a model in science education: some theoretical and pedagogic implications.** Trabajo presentado en la Conference Philosophical, Psychological, Linguistic Foundations for Language and Science Literacy Research, University of Victoria, Canadá. (2002).

HARLEN, W. **Enseñanza y aprendizaje de las ciencias.** Madrid: Morata. (2003).

HODSON, D. **In search of a meaningful relationship: an a exploration of some issues realing to integration in science and a science education.** International Journal of Science Education, v.14, n.5, p.541-562. (1992).

KUHN, D.; BLACK, J.; KESELMAN, A.; KAPLAN, D. **The Development of Cognitive Skills to Support Inquiry Learning.** Coginition and Instruction, v.18, n.4, p.495-523. (2000).

PARKER, S.P. **Synopsis and Classification of Living Organisms.** McGraw-Hill, New York. 2 vols. (1982).

CAPÍTULO 4

A ESCOLA NÃO É ÚTIL: EDUCAÇÃO, NEOLIBERALISMO E A INDÚSTRIA 4.0

Marcos Rodrigues Barreto¹
Rosangela Daiana dos Santos²

¹ Professor da rede municipal de Niterói, pedagogo (UERJ), especialista em Psicopedagogia (SJT), Mestre em Memória Social (UNIRIO) e Doutorando em Educação (UERJ-PROPED).

² Historiadora pela Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA), Mestre em Patrimônio, Cultura e Sociedade (PP-GPACS-UFRRJ)

RESUMO

O presente trabalho propõe um diálogo entre a visão não utilitarista da vida e o campo educacional, fundamentado nos princípios filosóficos de Ailton Krenak. Propomos uma educação sob a ótica da filosofia ecobiótica como forma de resistência à lógica do capitalismo neoliberal, destacando a importância em reconhecê-la como intrinsecamente significativa, independentemente de sua qualificação em termos de utilidade. O estudo em tela sugere que a abordagem ecobiótica oferece uma perspectiva holística, frente às complexas dinâmicas de precarização do trabalho inerentes ao contexto neoliberal e à crescente influência da indústria 4.0, considerando não subestimar ou relegar a segundo plano a luta de classes, mas contribuir para uma discussão ampliada acerca da exploração dos trabalhadores, bem como para a formulação de estratégias de resistência a substituição tecnológica e aos currículos homogeneizados.

Palavras-chave: filosofia ecobiótica, neoliberalismo, indústria 4.0

INTRODUÇÃO

Iniciamos este texto com uma provocação fundamentada na obra intitulada “A vida não é útil”, do ambientalista e filósofo Ailton Krenak (2020), buscando o diálogo com a obra que busca romper com a lógica utilitarista predominante no pensamento ocidental colonizador, propondo uma reflexão existencialista, ou melhor dizendo, uma perspectiva *cosmológica ecobiótica* que consiste no tratamento horizontal entre a cosmologia, a ecologia e a análise das relações entre seres vivos (NOGUERA; BARRETO, 2018).

Partindo das reflexões propostas por Krenak, convidamos o leitor a rotacionar o olhar sobre os espaços que seguem a lógica utilitarista, em especial as instituições educacionais, propondo uma abordagem que desafia esta lógica do capital. Considerando a premissa de que *a vida não é útil*, mas algo inerentemente valioso, inegociável e independente da utilidade mensurável, devemos buscar o entendimento que a educação não pode ser reduzida a um instrumento de utilidade e gratificação imediata do capital, uma vez que os espaços de formação devem ser concebidos como ambiente propícios para descoberta, onde as diferenças individuais são reconhecidas e valorizadas, promovendo um envolvimento coletivo baseado na interdependência.

Nesse contexto, argumentamos que as instituições de ensino, sobretudo as instituições públicas, devem transcender sua caracterização funcional, marcada pela ênfase em critérios classificatórios e potencialmente repressores, distanciando-se da mera instrumentalização curricular homogeneizante voltada para produção de mão de obra (des)qualificada, precarizada e uberizada. Em vez disso, propõe-se uma abordagem que reconheça a complexidade da experiência humana, caracterizada pela presença de elementos e influências que podem ser imprevisíveis e contingentes, ou seja, dependentes de circunstâncias específicas.

Neste viés, nossa proposta transcende a adoção da perspectiva de envolvimento sustentável e exaltação da biodiversidade. Buscamos, primordialmente, fomentar a capacidade de análise crítica dos fluxos do neoliberalismo, uma vez que é evidente a necessidade de um enfoque que contemple não apenas os aspectos econômicos e tecnológicos, mas também as implicações sociais e psicológicas decorrentes das transformações induzidas pela ascensão da indústria 4.0.

A indústria 4.0 trouxe consigo uma série de transformações significativas no mundo do trabalho, marcadas pela automação avançada, análise de dados em tempo real e integração de sistemas. No entanto, esse progresso tecnológico também deve ser associado à precarização do trabalho, à uberização das relações trabalhistas e à substituição tecnológica de funções anteriormente desempenhadas por trabalhadores humanos ao qual chamamos escravidão digital (ANTUNES, 2018).

Por sua vez, a uberização do trabalho denota a subdivisão das atividades de trabalho em pequenas tarefas autônomas, aliada à contratação através de plataformas digitais, frequentemente desprovidas de salvaguardas trabalhistas. Essa manifestação não apenas segmenta as funções em unidades menores e isoladas, mas introduz um modelo de emprego desvinculado de garantias e benefícios mínimos associados aos direitos trabalhistas.

Sem embargo, para propor uma análise crítica dos discursos do capital, a indústria 4.0 e como esta atinge o âmago dos trabalhadores em vulnerabilidade, torna-se imperativo atentar para forma como o neoliberalismo apropria-se de conceitos provenientes dos campos da psicologia e psiquiatria. A apropriação que reside na instrumentalização do conceito de austeridade como estratégia adotada pelo ideário neoliberal para justificar e legitimar sua racionalidade econômica com origem numa filosofia moral, bem como a moralização dos afetos, além da construção social dos sujeitos, dentro do paradigma neoliberal (SAFATLE; JÚNIOR; DUNKER, 2020).

De acordo com Safatle, o conceito de austeridade é caracterizado pela prioridade atribuída à moderação e contenção de despesas, tanto em âmbito particular quanto governamental. Partindo de uma noção moral, destaca-se a importância da prudência financeira, da disciplina e da responsabilidade na gestão dos recursos. No âmbito econômico, a austeridade é comumente vinculada a políticas fiscais restritivas, objetivando a redução do déficit orçamentário e o controle da dívida pública.

Entretanto, a imperatividade de inserir o conceito de austeridade nesse debate reside na percepção de que o neoliberalismo se vale de premissas morais e fomenta uma ênfase exacerbada na ação individual. Em contrapartida, a filosofia ecobiótica sublinha a indisso-

lúvel conexão entre os seres vivos, ressaltando sua plena inter-relação com o ecossistema. Esta perspectiva reconhece a intrincada teia de interdependências que sustentam a vida no planeta, enfatizando a necessidade de considerar o bem-estar coletivo e a saúde do ambiente em que todos os organismos coabitam.

Ainda sobre a obra de Safatle e o individualismo radical, a noção de “hipertrofia da ação individual” denota a ênfase excessiva atribuída à responsabilidade e à iniciativa pessoal, em detrimento de políticas coletivas e intervenções governamentais. No contexto neoliberal, observa-se uma valorização intensa da realização pessoal, da disciplina individual e da concepção de liberdade individual, apresentadas como fundamentais para o “sucesso” e o “avanço na vida”.

A exemplo, a filosofia de Any Rand (2012) tem exercido significativa influência no pensamento neoliberal, especialmente as ideias sobre liberdade individual e ao papel do governo na sociedade. Rand defende uma liberdade individual radical, desvinculada de intervenções estatais ou sociais, onde qualquer forma de assistência governamental, como subsídios ou programas sociais, é vista como uma coerção que restringe a liberdade dos indivíduos de agir de acordo com seus próprios interesses.

No entanto, paradoxalmente, ao buscar essa liberdade negativa (Berlin, 1981), os adeptos do neoliberalismo acabam por se submeter às coerções impostas pela própria lógica neoliberal, resultando em uma dinâmica complexa na qual a busca pela liberdade individual pode, de forma não irônica, levar a formas de coerção e limitação dentro do próprio sistema neoliberal. Dentre os mecanismos coercitivos que debilitam as relações de solidariedade, destacam-se a supressão dos direitos trabalhistas, visando tornar os trabalhadores vulneráveis ao ponto de inibirem a busca por melhorias nas condições laborais e remuneratórias (CAPONI, S.; KOZUCHOVSKI DARÉ, 2020).

No contexto das crescentes imposições do neoliberalismo, particularmente após o ressurgimento da onda conservadora no Brasil, podemos ressaltar que há uma acentuada imposição de conformidade ideológica dentro e fora dos espaços de trabalho, por meio do controle das redes sociais e aplicativos de comunicação. O principal objetivo é conformar os indivíduos aos preceitos e valores do mercado, resultando na restrição da diversidade de pensamento, na limitação da liberdade de expressão e silenciamento de críticas as ultrajantes relações de trabalho. Ademais, o assédio presente nos ambientes extensivos de trabalho, contribuem para o aumento do estresse e da pressão psicológica, o que pode desencadear problemas de saúde mental, como crises de ansiedade, pânico e demais doenças causadas por sofrimento emocional (psicossomáticas).

Neste contexto, observa-se a crescente internalização, por parte do indivíduo, da responsabilidade por suas decisões, sob a influência de pressões voltadas à obtenção de um elevado desempenho produtivo, em detrimento de esforços coletivos. Tal dinâmica induz a ampliação do individualismo e competição, acarretando prejuízos à coesão social e contribuindo para a fragmentação das relações interpessoais.

O estímulo desse panorama, onde indivíduos são marginalizados ou excluídos por não corresponderem aos padrões de desempenho estabelecidos, pode ser interpretado como uma manifestação do sistema que amplifica as disparidades sociais. A exclusão social gerada pelo neoliberalismo – permeada por aspectos morais estruturantes – é caracterizada pela privação sistemática de recursos, oportunidades e participação plena na sociedade, revelando a estrutura desigualdade enraizada no Brasil e a manifestação direta das falhas sistêmicas e das políticas inadequadas (GOMES; PEREIRA, 2005, p. 359).

Em síntese, a ênfase excessiva no desempenho individual tende a comprometer o bem-estar coletivo, contribuindo para a criação de um ambiente social mais competitivo e alienante. Por outro lado, ao propormos uma abordagem educacional ecobiótica frente aos desafios impostos pela lógica neoliberal, que incluem a crescente precarização das condições de trabalho, torna-se evidente a necessidade de um olhar crítico sobre as relações de trabalho, de maneira especial o setor público e as parcerias público-privadas no cenário educacional. Embora as parcerias público-privadas possam ser apresentadas como soluções para melhorar a infraestrutura e serviços públicos, é um dever avaliar suas implicações.

A PRIVATIZAÇÃO DO ERÁRIO: PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO

A parceria público-privada (PPP), frequentemente proposta como uma alternativa viável para aprimorar a entrega de serviços públicos, revela-se, na prática, como um mecanismo sorrateiro de privatização do setor público. Sob a justificativa de otimizar a eficiência e a qualidade dos serviços, as PPPs operam por meio da transferência de responsabilidades e recursos do âmbito governamental para entidades privadas, comprometendo, por conseguinte, o controle democrático sobre áreas vitais como saúde, educação e infraestrutura (BALL; YOUDELL, p.08-09, 2007).

Ao ceder o controle dos serviços públicos às empresas privadas, as Parcerias Público-Privadas (PPPs) não apenas comprometem o acesso equitativo e a qualidade desses serviços, mas também priorizam os interesses corporativos em detrimento do bemestar público. A incessante busca pelo lucro resulta na redução de pessoal, na degradação dos

padrões de qualidade, no acúmulo de funções, estímulo a disputa entre trabalhadores e jornadas exaustivas devido à demanda superar a capacidade do corpo produtivo, intensificando as disparidades sociais e criando barreiras adicionais para os grupos mais vulneráveis.

A ausência de transparência e prestação de contas nas tratativas das PPPs fomenta a desconfiança da opinião pública e enfraquece a *accountability* no que diz respeito à alocação dos recursos públicos. O véu de sigilo que envolve estas negociações obstrui a participação democrática e compromete a habilidade do governo de agir em consonância com o interesse coletivo.

No Brasil, diante do aparente fracasso da Reforma Administrativa, há uma tendência crescente dos governos (de orientação neoliberal) em contornar os obstáculos, buscando alternativas para desestruturar a educação pública. O referido movimento ganha destaque com o surgimento e crescimento da “plataformização” - impulsionada pelas condições impostas pela pandemia de Covid-19 - intensificou o ensino híbrido na rotina escolar, redefinindo a organização do tempo de trabalho e as rotinas, mas também as formas de controle e planejamento educacional, indo além da simples inserção de plataformas digitais em um contexto presencial (GARCIA; ADRIÃO, 2023).

Dentre as alternativas de precarização se manifesta a estratégia de parcial privatização dos serviços educacionais, através de parcerias público-privadas (PPPs). Um exemplo emblemático é a iniciativa do governo do estado de São Paulo¹, que almeja realizar um leilão para gestão de 33 escolas, transferindo assim a responsabilidade pela administração educacional para entidades privadas. Tal ação além de causar preocupações sobre os princípios de universalidade e equidade no acesso à educação, desafia diretamente a “meta 19” do Plano Nacional de Educação, a qual estipula as diretrizes e objetivos prioritários para a educação no Brasil que devem assegurar (...) *a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar* (BRASIL, 2014).

A ação de privatizar a gestão das unidades escolares evidencia o retrocesso flagrante e o temor elitista, uma vez que a gestão democrática representa ameaça ao *status quo* por descentralizar o poder decisório, pois permite a participação ativa de múltiplos atores, como trabalhadores e membros da comunidade escolar. Do mesmo modo que representa a renúncia ao controle das unidades escolares pelo governo e a abertura para ocupação por agentes que priorizam agendas políticas e interesses do capital, em detrimento da qualidade educacional.

¹ Disponível em <https://www.metropoles.com/sao-paulo/leilao-privatizar-escolas-sp-novembro> acesso em 12 de maio de 2024.

Incorporando a questão do fim da gestão democrática em prol da lógica neoliberal de privatização, surge a relevante indagação: até que ponto a Educação, considerando tanto as diretrizes governamentais que regem os currículos quanto aos fluxos intrínsecos aos ambientes escolares, consegue transcender o paradigma utilitarista neoliberal, como exemplificado por descrito por Ailton Krenak? Esta reflexão vai além da mera instrumentalização do ensino para inserção no mercado de trabalho, abrangendo uma visão mais holística e crítica da formação dos indivíduos para o enfrentamento ao discurso predatório do neoliberalismo.

A filosofia ecobiótica emerge como uma contraposição à hegemonia utilitarista que permeia o contexto educacional contemporâneo, suscitando inquietação entre os detentores do poder institucional. Diante da potencial ameaça à estabilidade, os representantes do *establishment* procuram suprimir quaisquer movimentos que almejem reivindicar uma sociedade mais equânime. À vista disso, buscam não apenas neutralizar as manifestações externas desse movimento, mas também atuar nas suas raízes mais profundas, agindo de maneira sutil e insidiosa para conter qualquer impulso transformador, penetrando nas sutilezas do processo educacional e ajustando-o de acordo com as demandas do sistema predominante.

A EDUCAÇÃO NÃO É ÚTIL: POR UMA EDUCAÇÃO TRANSGRESSORA:

O livro “Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade”, de bell hooks, oferece uma análise crítica e profundamente reflexiva sobre o paradigma educacional convencional. Nesta obra, hooks argumenta de forma contundente que os educadores têm a responsabilidade não apenas de transmitir conhecimento, mas também de desafiar ativamente as estruturas de poder e as normas estabelecidas que permeiam o ambiente educacional.

Conforme observado por hooks, é indispensável que a educação seja fundamentada em uma análise crítica da realidade social, com vistas à implementação de intervenções transformadoras. Por tanto, a educação deve estar alinhada a um projeto político democrático, o que pressupõe a participação ativa em diálogos reflexivos e na proposição de ações concretas junto aos diversos estratos sociais marginalizados, ao mesmo tempo em que se questiona a hegemonia da narrativa eurocêntrica, a qual perpetua as estruturas de racismo institucional.

Neste cenário, como assegurar que a educação, mesmo diante das forças privatizadoras, seja um direito acessível a todos, fomentando a inclusão e a equidade? Como preservar

a autonomia pedagógica e a participação democrática dos diversos agentes educacionais em um cenário permeado pela crescente influência do neoliberalismo individualista e utilitarista? Essas são indagações que demandam uma análise criteriosa e a busca por soluções que garantam uma educação democrática, capaz de atender às necessidades ecobióticas.

No âmbito da prática e formação docente, a adoção da filosofia ecobiótica reflete em uma pedagogia que não apenas reconhece, mas valoriza a riqueza da diferença, promovendo o envolvimento sustentável como um princípio norteador. Tomá-la como possibilidade de abordagem pedagógica também fomenta o envolvimento do pensamento crítico, estimulando uma análise profunda e reflexiva sobre as complexas inter-relações entre raça, meio ambiente e estruturas de poder.

Contudo, a materialização dessa visão requer uma abordagem que vá além do âmbito educacional, incorporando uma análise crítica das estruturas sociais e econômicas que impactam diretamente a prática e a formação docente. Os desafios prementes residem na necessidade de confrontar a persistente precarização do trabalho que compromete a saúde profissional, a autonomia dos educadores na implementação de abordagens pedagógicas inovadoras e transformadoras.

Assim, o propósito deste trabalho é incitar a reflexão acerca da importância das questões relacionadas as filosofias propostas por segmentos subalternizados, à luta por representatividade e inclusão em um plano horizontal de relevância com a luta de classes. Embora haja vozes que defendem a hipótese que a luta de classes esteja ultrapassada para aos desafios da contemporaneidade, sustentamos que sua pertinência permanece significativa e evidente.

O capital neoliberal, em sua voracidade, tende a se apropriar de todos os aspectos da sociedade. Isso resulta na criação de nichos de “médio poder”, ao que se refere ao impacto em níveis intermediários de organização social com capacidade de influenciar políticas públicas em determinados setores da sociedade, nos quais diferentes grupos são amortecidos por meio da concessão de poderes relativamente significativos, mas que estes poderes não oferecem em riscos as estruturas do capital.

Nesse processo, observa-se dois pontos: i) a crescente fragmentação e distanciamento entre os grupos de minorias de poder e demais trabalhadores que integram a mesma classe de trabalho; ii) o intencional mal uso de pautas fundamentais para equidade e fomentar conflitos personalistas, produzindo silenciamentos e desmobilização da categoria profissional que não são enquadradas no grupo de minorias ou que estão num grupo menos vulnerável do que quem deseja silenciar. E para quê? Na busca incessante da manutenção

da ocupação do espaço de poder, ainda que relativo. Esta estratégia vem sendo utilizada em espaços de mobilização de trabalhadores (sindicatos, aplicativos de comunicação, redes sociais, etc.), dificultando a unificação da classe trabalhadora em um momento crucial de recrudescimento da precarização do trabalho.

Em suma, a análise apresentada anteriormente destaca a importância de reconhecer e superar as divisões internas dentro da classe trabalhadora, bem como de estar atento aos esforços manipulativos que visam desviar a atenção dos problemas estruturais enfrentados pelos trabalhadores. A coesão entre os diferentes estratos da classe trabalhadora são elementos basilares na luta contra a exploração capitalista e na busca por transformações sociais. Através da consciência de classe e da unidade de propósito, os trabalhadores podem desafiar as relações de poder desiguais e avançar em direção a condições laborais que não apenas atendam às suas necessidades imediatas, mas também promovam uma distribuição mais equitativa dos meios de produção e da riqueza socialmente produzida.

Sendo assim, é essencial ressaltar que, em momento algum, negamos a relevância dos grupos envolvidos nas mobilizações criadas. Ao contrário, ao longo de anos de intensa atuação, temos direcionado nossos esforços para a defesa de políticas públicas que sejam mais eficazes e, de fato, inclusivas. O cerne do presente texto é lançar luz sobre a importância de evitar uma abordagem utilitarista da educação e a subalternização da luta de classes, especialmente diante do contexto da quarta revolução industrial. Privatizações da educação por meio das parcerias público-privadas e substituições tecnológica digitais.

POR UMA EDUCAÇÃO ECOBIÓTICA

O dossiê intitulado “Da Escola que temos, para a escola que queremos” instiga o debate em torno das transformações sociais, culturais, tecnológicas e econômicas em curso, suscitando questionamentos fundamentais sobre o papel preponderante atribuído à instituição escolar na contemporaneidade, que suscita questionamentos sobre qual é a visão predominante sobre o papel da escola? Como as abordagens pedagógicas podem ser reinventadas de modo a atender de forma mais efetiva às complexas demandas da sociedade atual, que envolvem não apenas os seres humanos, mas também todo o ecossistema? Em que medida as políticas educacionais atuais contribuem para perpetuar ou mitigar as desigualdades sociais? Que tipo de escola queremos para o futuro e o que precisamos fazer para tornar essa visão uma realidade?

Com efeito, os questionamentos mencionados frequentemente permeiam os estudos no âmbito educacional, contudo, além de delinear o perfil desejável da escola, é impres-

cindível analisar também as características, práticas e currículos indesejados vinculados à lógica do capitalismo neoliberal. Em vez de adotar uma perspectiva meramente prospectiva, focalizada em aspirações distantes, é fundamental direcionar nossos esforços para o momento presente questionado o que podemos fazer com o hoje?

Embora à primeira vista possa ser interpretada como uma visão imediatista, a proposta ressalta a percepção da emergência da ação diante das aspirações neoliberais. Ao examinarmos a reflexão sobre adiar o fim do mundo, A filosofia ecobiótica se destaca como uma fonte de alternativas sustentáveis que fomentam práticas capazes de respeitar e valorizar a intrínseca interconexão entre todos os elementos do ecossistema, configurando-se assim como uma potencial revolução antineoliberal.

Em suma, delineamos a filosofia ecobiótica como um convite à revisão fundamental da função convencionalmente atribuída à educação, não mais reduzida à mera instrumentação de objetivos pragmáticos. Ao invés disso, sua proposta ressalta a urgência de reconhecer a educação como um pilar essencial no enfrentamento do neoliberalismo, suprimindo a ótica individualista e fomentando uma visão holística.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo (org.). *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo, 2020.

_____. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

BALL, Stephen; YOUDELL, Deborah. *Hidden privatisation in public education*. 2007.

CAPONI, S.; KOZUCHOVSKI DARÉ, P. Neoliberalismo e sofrimento psíquico: a psiquiatrização dos padecimentos no âmbito laboral e escolar. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, Londrina, v. 25, n. 2, p. 302-320, 2020.

GARCIA, T. & ADRIÃO, Th. (2023). Privatização da gestão escolar no Brasil: controle digital e interesses corporativos. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 27(1), 81-102.

GOMES, Mônica Araújo; PEREIRA, Maria Lúcia Duarte. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. *Ciência & Saúde Coletiva*. 10 (2), Fortaleza, 2005, p. 357-363.

KRENAK, Aílton (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo* São Paulo: Companhia das Letras.

_____. *A vida não é útil* São Paulo: Companhia das Letras

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infância, Ubuntu e Teko Porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644, set.-dez. 2018.

RAND, A. A revolta de Atlas. São Paulo: Arqueiro, 2012

SAFATLE, V; JÚNIOR, N. da S; DUNKER, C. Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico. SAFATLE, V; JÚNIOR, N. da S; DUNKER, C. (Org.). São Paulo: Autêntica, 2020.

CAPÍTULO 5

LITERATURA COMO PODEROSA FERRAMENTA NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: ENSINANDO INGLÊS COM HARRY POTTER

Margarida Stefane Pedroso

INTRODUÇÃO

Quando buscamos as origens da utilização da literatura como instrumento de ensino acabamos esbarrando nas tragédias gregas que, segundo Zilberman (1990) eram utilizadas para educar as pessoas tanto na vertente moral, quanto na social. Já Coelho (2000, p.29) informa que desde os primórdios

[...] a Literatura aparece ligada à função essencial de atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações, e sobre os espíritos, nos quais se decidem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem. No encontro com a Literatura, os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade. (Coelho, 2000, p.29)

Ou seja, há mundos inteiros que podem ser explorados apenas ao virar de algumas páginas e é com isso em mente que temos a inserção do livro literário como ferramenta no ensino de uma língua estrangeira.

A utilização de livros literários sempre é um objeto de debate na sala dos professores, principalmente quanto ao ensino de idiomas e mais latente no tocante ao ensino da língua inglesa. Enquanto alguns educadores argumentam que a literatura pode ser uma ferramenta valiosa para o aprendizado do idioma, outros questionam como usar isso em sala de aula, tendo em vista que muitos alunos não gostam de ler.

Como Lajolo (1993, p. 14) aponta, muitas vezes os professores querem respostas imediatas para os problemas do dia a dia da sala de aula, porém isso é algo que não existe. Ainda segundo a autora essas vontades são um “idealismo ingênuo” bem como vontades imediatistas que não trarão resultado algum para os estudantes ou para a sociedade na qual eles estão.

Porém, é totalmente compreensível que muitos educadores se questionem quanto a como trabalhar com literatura em sala de aula sem cair na grande e conhecida máxima do “texto como pretexto” para ensinar apenas gramática. Mas esse é exatamente um ponto extremamente importante no ensino de línguas estrangeiras: para um aluno aprender, ele precisa de contexto, precisa conhecer a cultura, história e vivências do dia a dia da sociedade da qual ele quer adquirir conhecimento e fluência do idioma.

E onde podemos encontrar todas essas informações? Em livros literários! E quanto mais contemporâneos melhor para o ensino, pois, mais estruturas, expressões idiomáticas, gírias, composições frasais que as pessoas comumente utilizam ele irá conter. Um ponto importante a ser levantado sobre essa utilização é que ela não se prende ao estereótipo de

literatura, afinal Lajolo (1982, p. 11) vai reforçar que literatura é um conceito subjetivo e que pode ser uma experiência de escolha individual de cada um.

Enquanto que, na concepção bancária o educador vai “enchendo” os educandos, desenvolvendo o seu poder de captação e compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação em processo. A tendência então, do educador-educando é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar essa ação. A educação problematizadora se faz assim, um esforço permanente através do qual os homens vão se percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham (FREIRE,1998).

EXPLORANDO O VOCABULÁRIO E A GRAMÁTICA ATRAVÉS DA MAGIA

Ao abrir um livro literário para trabalhá-lo em sala de aula, os professores muitas vezes se deparam com a difícil tarefa de decidir por onde começar e como abordar o texto de forma eficaz. Em meio às exigências curriculares e à pressão para cobrir uma lista de assuntos dentro de um período determinado, a escolha de obras literárias pode parecer desafiadora.

No entanto, a literatura oferece um vasto campo de possibilidades não apenas para o desenvolvimento da compreensão textual, mas também para explorar uma variedade de conceitos gramaticais e linguísticos de maneira contextualizada e significativa. Para ilustrar essa ideia, podemos examinar o primeiro parágrafo do livro *Harry Potter and the philosopher's stone*, que revela todo o potencial gramatical contido em apenas algumas linhas, destacando a riqueza e a versatilidade da língua inglesa e justificando, assim, o valor do uso da literatura em sala de aula.

Mr and Mrs Dursley, of number four, Privet Drive, were proud to say that they were perfectly normal, thank you very much. They were the last people you'd expect to be involved in anything strange or mysterious, because they just didn't hold with such nonsense.¹ (Rowling, 2012, p. 8)

1. Uso de vírgulas para delimitar informações adicionais

Em *Mr and Mrs Dursley, of number four, Privet Drive, were proud to say[...]*, as vírgulas desempenham um papel crucial na adição de informações suplementares que enriquecem a descrição dos personagens principais, *Mr and Mrs Dursley*. Ao introduzir a frase com

¹ O senhor e a senhora Dursley, do número quatro da Rua dos Alfeneiros, eram orgulhosos em dizer que eram perfeitamente normais, muito obrigado. Eles seriam as últimas pessoas que você esperaria estar envolvidos em algo estranho ou misterioso, porque eles simplesmente não aguentaram tanta baboseira. (Tradução nossa)

os nomes dos personagens seguidos por uma vírgula, a autora nos prepara para receber detalhes adicionais sobre esses personagens sem interromper o fluxo da ideia principal.

O uso da preposição *of* seguida pelo local específico onde residem, *number four, Privet Drive*, fornece contexto e ambientação, permitindo aos leitores visualizar o cenário onde os Dursleys vivem. Essas vírgulas estrategicamente colocadas não apenas expandem nossa compreensão dos personagens, mas também contribuem para a fluidez e coesão do texto, demonstrando como a pontuação pode ser utilizada de forma eficaz para enriquecer a narrativa literária.

2. Uso de frases adjetivas

O trecho *of number four, Privet Drive* exemplifica o uso de uma frase adjetiva para enriquecer a descrição da localização dos Dursleys, principais personagens da narrativa. Essa construção gramatical é habilmente empregada para contextualizar o ambiente em que os personagens vivem, fornecendo aos leitores informações específicas sobre sua residência.

Ao utilizar a preposição “*of*” para introduzir a frase adjetiva, o autor estabelece uma conexão direta entre os Dursleys e o endereço de sua casa, “*number four, Privet Drive*”. Essa escolha linguística não apenas situa os personagens em um local específico, mas também sugere uma certa familiaridade e associação entre os Dursleys e sua residência, destacando a importância do ambiente doméstico na trama.

3. Tempo verbal: Passado contínuo

Em “*...were proud to say that they were perfectly normal...*”, o verbo “*were*” é empregado duas vezes, e cada uso oferece uma lição gramatical distinta. Primeiramente, “*were proud to say*” utiliza o verbo “*were*” para indicar um estado contínuo de orgulho que inicia no passado e segue até o presente.

Além disso, “*they were perfectly normal*” novamente usa “*were*” para descrever o estado de ser dos Dursleys no passado, reforçando a ideia de que a normalidade era uma característica constante e ininterrupta de suas vidas. A frase “*perfectly normal*” é intensificada pelo advérbio “*perfectly*”, que adiciona ênfase e reforça a ideia de que não havia nada fora do comum ou extraordinário sobre eles.

4. Uso de pronomes relativos

Na frase “*They were the last people you’d expect to be involved in anything strange or mysterious, because they just didn’t hold with such nonsense,*” o pronome relativo “*that*”

é subentendido na frase “the last people you’d expect.” Ele se refere a “the last people” e conecta a frase principal com a cláusula relativa “you’d expect to be involved in anything strange or mysterious.” O uso de pronomes relativos é fundamental para criar sentenças complexas e detalhadas, permitindo que o escritor adicione informações adicionais sobre um substantivo sem iniciar uma nova frase. Isso ajuda a manter a fluidez e a coesão do texto, proporcionando uma leitura mais suave e integrada.

5. Conjunções subordinativas

Na frase “...because they just didn’t hold with such nonsense,” a conjunção subordinativa “because” é usada para introduzir uma oração subordinada que explica a razão pela qual os Dursleys não se envolveriam em nada estranho ou misterioso. “Because” estabelece uma relação de causa e efeito entre a cláusula principal (“They were the last people you’d expect to be involved in anything strange or mysterious”) e a cláusula subordinada, fornecendo uma explicação lógica para o comportamento dos personagens. Conjunções subordinativas são essenciais para criar orações complexas que explicam, detalham ou contrastam ideias, enriquecendo a narrativa.

6. Uso de contrações

Em “you’d expect” e “didn’t,” as contrações são formas reduzidas de “you would” e “did not,” respectivamente. As contrações são amplamente utilizadas no inglês coloquial e escrito para tornar a fala e a escrita mais naturais e fluidas. Elas ajudam a reduzir a formalidade do texto, tornando-o mais acessível e próximo da linguagem falada. Contrações como “you’d” e “didn’t” simplificam a pronúncia e a leitura, mantendo a clareza e o significado.

7. Expressões idiomáticas

A expressão “hold with,” como em “they just didn’t hold with such nonsense,” significa “apoiar” ou “aceitar” algo. Expressões idiomáticas são frases cuja significação não pode ser entendida a partir dos significados literais das palavras que a compõem.

Elas são uma parte crucial da linguagem coloquial e da cultura, adicionando cor e autenticidade ao texto. Compreender e usar expressões idiomáticas corretamente ajuda os alunos a se comunicarem de forma mais natural e fluente, além de entender melhor a cultura e os costumes de um idioma.

8. Adjetivos intensificadores

Em “perfectly normal,” o advérbio intensificador “perfectly” enfatiza o adjetivo “normal.” Intensificadores como “perfectly” são usados para aumentar a força de um adjetivo, indicando um grau extremo ou completo da característica descrita. Eles ajudam a transmitir uma mensagem mais enfática e precisa, mostrando que algo é normal em um grau absoluto, sem espaço para dúvida.

9. Frase de agradecimento informal

A frase “thank you very much” é uma expressão educada e informal usada para expressar gratidão de maneira enfática. Este tipo de expressão é frequentemente usado no inglês cotidiano para mostrar apreciação ou concluir uma declaração de maneira cortês.

A inclusão de “very much” adiciona ênfase, tornando o agradecimento mais forte e sincero. Frases de agradecimento são importantes para a comunicação interpessoal, ajudando a manter a cordialidade e o respeito nas interações sociais.

10. Nomes próprios e títulos

Em “Mr and Mrs Dursley,” o uso de “Mr” e “Mrs” como títulos de cortesia antes dos nomes próprios é uma convenção comum em inglês. Esses títulos são usados para mostrar respeito e formalidade ao se referir a homens e mulheres adultos, respectivamente.

Ensinar os alunos sobre o uso correto de títulos e nomes próprios é essencial para a comunicação formal e respeitosa na língua inglesa. Além disso, esses títulos ajudam a definir o contexto social e cultural dos personagens, adicionando profundidade à caracterização.

11. Uso do artigo definido

Na frase “the last people”, o artigo definido “the” é usado para especificar quais pessoas estão sendo descritas (as últimas pessoas que você esperaria). O artigo definido “the” indica que estamos falando de pessoas específicas e conhecidas no contexto, diferenciando-as de qualquer grupo indefinido de pessoas.

O uso de artigos definidos é crucial para clareza e precisão na comunicação, ajudando a evitar ambiguidades e a identificar exatamente de quem ou do que estamos falando.

12. Uso de preposições para localização

Em “of number four, Privet Drive,” a preposição “of” é usada para indicar a localização ou a posição dos Dursleys. “Of” introduz a frase adjetiva que fornece informações adicionais sobre onde os Dursleys moram.

O uso de preposições para indicar localização é uma parte fundamental da gramática inglesa, ajudando a fornecer contexto e detalhes espaciais em uma frase. Ensinar o uso correto de preposições é vital para que os alunos possam descrever com precisão relações espaciais e contextos geográficos.

13. Adjetivos para características

Na frase “perfectly normal”, “normal” é um adjetivo que descreve a característica dos Dursleys. Adjetivos como “normal” são usados para qualificar substantivos, fornecendo mais informações sobre suas características.

Colocar adjetivos antes dos substantivos que modificam é uma prática padrão no inglês, permitindo descrições claras e detalhadas. Ensinar adjetivos ajuda os alunos a enriquecer suas descrições e a comunicar informações de maneira mais vívida e precisa.

14. Frase de agradecimento informal

A frase “thank you very much” é uma expressão completa usada para expressar gratidão de forma enfática e educada. É uma forma comum de concluir uma declaração ou uma interação de maneira polida e respeitosa.

Ensinar expressões de agradecimento ajuda os alunos a se comunicarem de maneira cortês e adequada em diversas situações sociais, promovendo boas relações interpessoais.

15. Infinitivo para expressar finalidade

Em “to say”, o infinitivo “to say” é usado para indicar a finalidade ou a intenção dos Dursleys (eles estavam orgulhosos de dizer). Os infinitivos são formas verbais que frequentemente expressam propósito ou intenção.

O uso de “to say” aqui mostra o que os Dursleys estavam orgulhosos de afirmar, fornecendo clareza sobre suas ações e sentimentos. Ensinar o uso de infinitivos é importante para que os alunos possam expressar finalidades e intenções de maneira clara e estruturada.

16. Conjunção “and” para conectar sujeitos compostos

Em “Mr and Mrs Dursley,” a conjunção “and” conecta dois sujeitos compostos, unindo-os em um único sujeito da frase. O uso de “and” para combinar sujeitos ou outros elementos em uma frase é uma prática comum que ajuda a criar orações mais complexas e detalhadas.

Ensinar o uso de conjunções coordenativas como “and” é crucial para que os alunos possam construir sentenças mais elaboradas e conectar ideias de maneira coesa.

17. Estrutura de oração relativa restritiva

A frase “the last people you’d expect to be involved in anything strange or mysterious” é uma oração relativa restritiva que define e restringe “the last people” de forma mais específica. O pronome relativo subentendido “that” conecta “the last people” com a ação “you’d expect,” especificando quem são essas pessoas de uma maneira mais detalhada.

18. Negação com “didn’t”

Em “didn’t hold with such nonsense”, o uso de “didn’t” é uma forma de negação no passado, indicando que os Dursleys não aceitavam ou concordavam com algo. A estrutura “didn’t” + verbo base é uma maneira comum de formar negações em inglês, essencial para expressar o que não ocorreu ou não foi aceito.

Esta construção é crucial para que os alunos aprendam a negar ações ou estados em inglês de maneira clara e correta. Por exemplo, “didn’t” é usado para formar frases como “He didn’t go to the party” ou “She didn’t like the movie”, indicando a ausência de uma ação ou sentimento no passado. Compreender e usar negações corretamente ajuda os alunos a expressar contrariedade e a construir uma comunicação mais precisa e detalhada.

19. Frases condicionais e expectativas

Em “you’d expect,” a contração “you’d” de “you would” é frequentemente usada em frases condicionais e para expressar expectativas. Este uso implica uma condição ou uma expectativa, ajudando a construir hipóteses ou suposições sobre o comportamento ou características das pessoas.

Frases condicionais são estruturas gramaticais que expressam uma condição e o resultado dessa condição, como em “If you study hard, you’ll pass the exam” (Se você

estudar bastante, você passará no exame). No caso de “you’d expect,” a frase sugere uma expectativa baseada em uma condição implícita, indicando que, normalmente, alguém esperaria que os Dursleys não estivessem envolvidos em algo estranho.

20. Expressões de ênfase

Na frase “thank you very much,” “very much” adiciona ênfase à expressão de agradecimento. O uso de expressões de ênfase como “very much” ajuda a intensificar o significado da frase, tornando o agradecimento mais forte e sincero.

Expressões de ênfase são úteis para transmitir a intensidade dos sentimentos e a importância da mensagem. Por exemplo, dizer “I appreciate it very much” enfatiza o grau de apreciação, enquanto “He is very talented” ressalta a extensão do talento de alguém.

ESTUDOS DE CASO: EXPERIÊNCIAS

Quando decidi adotar a leitura de *Harry Potter* como principal ferramenta de ensino-aprendizagem nas aulas não foi com o intuito de escrever sobre, mas sim porque eu amo a história, li e reli várias vezes, inclusive em língua inglesa, espanhola e italiana. No início, foi algo de caráter experimental e é claro que para realizar algo em larga escala é preciso, primeiro, iniciar com alguns testes em um ambiente mais controlado.

Por isso, os casos relatados foram realizados em uma escola de idiomas em turmas de um ou dois alunos apenas, com diferentes perfis, variando em idade, experiências anteriores de aprendizagem e preferências pessoais. A experiência de ensino foi conduzida de maneira consistente para todos os alunos. A metodologia incluía os seguintes passos:

Leitura individual: O aluno lia um trecho do livro sozinho em voz alta para que eu fosse ajustando a pronúncia.

Leitura conjunta: Eu lia o mesmo trecho em voz alta para treinar o *listening* dos alunos.

Tradução e construção do entendimento: Juntos, aluno e professora, traduziam o texto, construindo o entendimento da história e discutindo o significado das palavras e expressões.

Abordagem gramatical: Pontos gramaticais eram explicados detalhadamente, elucidando a construção das frases e a lógica por trás das formas gramaticais utilizadas.

Caso 1: Turma A - O Casal do Canadá

O desafio de ensinar inglês a um casal de, mais ou menos, 35 anos recém-chegado ao Canadá foi uma experiência marcante. Eles estavam habituados ao ensino tradicional e resistiam firmemente à ideia de mergulhar na leitura literária, preferindo os exercícios dos livros didáticos. No entanto, eu sabia que para eles dominarem verdadeiramente o inglês, precisavam não apenas dos aspectos técnicos, mas também de uma compreensão cultural mais profunda.

Mesmo enfrentando sua resistência inicial, decidi introduzir *Harry Potter* como material de leitura. A narrativa envolvente e os personagens cativantes poderiam ser a chave para despertar seu interesse e ajudá-los a mergulhar na língua de uma maneira mais natural.

No entanto, apesar dos meus esforços persistentes, o casal permaneceu reticente. Sua preferência pelo familiar e a relutância em sair de sua zona de conforto eram compreensíveis, especialmente em uma situação tão desafiadora como a de se adaptar a um novo país e idioma.

Embora o resultado não tenha sido o esperado, essa experiência me ensinou a importância de reconhecer e respeitar as preferências individuais dos alunos. Nem sempre podemos forçar uma mudança de abordagem, e às vezes é necessário um ajuste mais gradual e personalizado para garantir o engajamento e o progresso dos alunos. Talvez, com mais tempo e uma abordagem mais adaptada, o casal pudesse eventualmente ter abraçado a leitura literária como uma ferramenta eficaz para melhorar suas habilidades de inglês.

Caso 2: Turma B - Aluna D.

A aluna D. de 28 anos foi apresentada ao método de ensino utilizando *Harry Potter*, mas rapidamente ficou claro que a história não despertava seu interesse. Percebendo a falta de engajamento e compreendendo a importância de adaptar o material às preferências dos alunos, decidi mudar a estratégia e introduzir *The Hunger Games* como leitura alternativa.

A mudança foi um grande sucesso. Desde os primeiros capítulos, a aluna se envolveu profundamente com a narrativa distópica e os personagens cativantes de *The Hunger Games*. A trama emocionante e os dilemas morais apresentados no livro capturaram sua atenção de uma maneira que *Harry Potter* não conseguiu.

Com este novo material, a aluna não só passou a gostar da história, mas também se apaixonou pelo processo de leitura em inglês. Ela começou a ler com entusiasmo, ansiosa

por cada nova sessão de estudo. Esta paixão recém-descoberta pela leitura teve um impacto significativo em seu aprendizado. Através da leitura constante e do trabalho conjunto para traduzir e entender o texto, suas habilidades de leitura e compreensão em inglês melhoraram substancialmente.

Além de desenvolver um vocabulário mais rico, a aluna começou a entender melhor a estrutura das frases e os aspectos gramaticais do inglês de uma forma prática e contextualizada. A leitura de *The Hunger Games* não só facilitou a aquisição de novas palavras e expressões, mas também ajudou a reforçar seu conhecimento gramatical de maneira intuitiva.

Cada sessão de leitura se transformava em uma oportunidade para discutir os eventos do livro, explorar os sentimentos e motivações dos personagens e fazer conexões com a língua e cultura inglesa. A aluna se sentiu cada vez mais confiante em sua capacidade de compreender e usar o inglês, o que foi um marco importante em seu processo de aprendizado.

Essa experiência reforçou para mim a importância de adaptar o material de ensino às preferências e interesses individuais dos alunos. O sucesso com *The Hunger Games* mostrou que encontrar o livro certo pode fazer uma enorme diferença no engajamento e progresso do aluno. Ao conectar o aprendizado de línguas a histórias que realmente cativam e interessam, podemos transformar o processo educativo em uma experiência prazerosa e altamente eficaz.

Caso 3: Turma C - Aluno E.

O aluno E., com cerca de 36 anos, tinha uma forte preferência pelo ensino tradicional e uma predileção particular por ler artigos de jornal, em vez de literatura. Sua abordagem pragmática ao aprendizado do inglês focava em textos informativos e objetivos, onde ele sentia que podia extrair informações úteis de maneira direta e eficiente e que este método lhe proporcionava uma forma mais concreta de melhorar suas habilidades de leitura e vocabulário.

Quando eu propus a leitura de *Harry Potter*, ele inicialmente demonstrou ceticismo. Sua experiência com literatura era limitada e ele não via como uma história de fantasia poderia ser tão útil quanto os artigos de jornal que estava acostumado a ler. Contudo, ele aceitou o desafio, talvez pela curiosidade ou pelo desejo de explorar novas formas de aprendizado.

À medida que começamos a leitura de *Harry Potter*, ficou claro que ele não se envolvia emocionalmente com a trama e os personagens, no entanto, algo interessante aconteceu: ele começou a apreciar os benefícios linguísticos proporcionados pela literatura, bem como começou a perceber que, embora a história não fosse sua preferida, o método era extremamente eficaz para melhorar seu entendimento do idioma.

Os pontos gramaticais abordados durante nossas sessões de leitura foram especialmente úteis. Ao ver as construções gramaticais em ação dentro de uma narrativa, ele pôde entender o “porquê” das regras gramaticais de uma forma que os exercícios tradicionais nem sempre conseguiam explicar. Por exemplo, ele viu como os tempos verbais, pronomes e conjunções eram usados de maneira fluida e natural, o que ajudou a solidificar seu entendimento dessas regras.

Embora ele não tenha se envolvido emocionalmente com a história de *Harry Potter*, ele reconheceu o valor do método em termos de aprendizagem. A experiência demonstrou que a literatura pode ser uma ferramenta poderosa para o aprendizado de línguas, oferecendo benefícios que vão além do simples prazer da leitura. Ele saiu da experiência com uma apreciação renovada pela leitura literária como um meio eficaz de melhorar suas habilidades em inglês, mesmo que sua preferência pessoal ainda pendesse para os artigos de jornal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de livros literários no ensino de uma segunda língua desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. A literatura não só oferece uma rica fonte de vocabulário e estruturas gramaticais autênticas, mas também envolve os aprendizes de maneira profunda e significativa.

Os livros apresentam a língua em contextos naturais e variados, proporcionando aos estudantes uma exposição à linguagem habitual dos nativos que é difícil de replicar com materiais didáticos tradicionais. As narrativas frequentemente contêm uma riqueza de expressões idiomáticas, gírias e construções sintáticas que refletem o uso real da língua. Isso ajuda os alunos a entenderem como a língua é usada em diferentes situações, aprimorando sua competência comunicativa.

A leitura de literatura oferece uma oportunidade para os alunos expandirem significativamente seu vocabulário, pois introduz palavras e frases em contextos específicos, o que facilita a compreensão e a retenção de novos termos. Além disso, o encontro repetido

com certas expressões em diferentes usos ao longo de uma narrativa ajuda a solidificar o entendimento e o uso dessas palavras.

A prática de ler regularmente melhora as habilidades de leitura dos alunos, incluindo a fluência, a velocidade e a compreensão textual. Ao se envolverem com textos literários, os alunos aprendem a identificar o significado implícito, a inferir informações e a analisar o desenvolvimento de enredos e personagens. Essas habilidades são transferíveis para outros tipos de leitura e são essenciais para a proficiência linguística e social dos estudantes.

Ainda temos na literatura o poder de envolver os alunos emocionalmente, criando uma conexão pessoal com o idioma estudado. Histórias cativantes e personagens interessantes motivam a continuidade da leitura, mesmo quando há dificuldades e limitações da língua. Esse envolvimento emocional aumenta a motivação intrínseca, que é fundamental para a aprendizagem eficaz de uma segunda língua.

Os livros literários frequentemente refletem a cultura, os valores e as crenças das comunidades de fala da língua a ser aprendida. Ao ler, os alunos ganham uma compreensão mais profunda das nuances culturais, dos contextos históricos e das normas sociais da língua que estão aprendendo. Esse entendimento cultural é essencial para a comunicação eficaz e para o desenvolvimento da competência intercultural.

A literatura incentiva os alunos a pensar criticamente e a analisar textos de forma mais profunda. Ao interpretar personagens, enredos e temas, os alunos desenvolvem habilidades analíticas que são valiosas não apenas para o aprendizado de línguas, mas também para outras áreas acadêmicas e para a vida em geral.

Com o exposto, podemos ver que o uso de livros literários no ensino de uma segunda língua oferece uma abordagem rica e multifacetada para a aquisição linguística e idiomática. Por meio de uma exposição de linguagem autêntica, do enriquecimento do vocabulário, do desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão, do envolvimento emocional, da compreensão cultural e do incentivo ao pensamento crítico, a literatura proporciona uma base sólida para a proficiência na língua inglesa. Portanto, integrar livros literários no currículo de ensino de línguas não é apenas benéfico, mas essencial para uma educação mais completa e eficaz.

REFERÊNCIAS

BENDER, Eliane Andrea. *O livro didático de literatura para o ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2007.

COELHO, Nelly Moraes. *Literatura Infantil: Teoria, análise, didática*. São Paulo. Moderna, 2000.

COLLINS, Suzanne. *Hunger Games*. 1st edition. New York: Scholastic Press, 2008.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente*. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Ática, 1982.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

ROWLING, Joanne Kathleen. *Harry Potter: and the Philosopher's Stone*. Digital edition first published by Pottermore Limited, 2012.

ZILBERMAN, Regina (org). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9 ed. Poá: Mercado Aberto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. *Literatura e pedagogia*. Porto Alegre: Mercado Aberto: 1990.

CAPÍTULO 6

“TOLERAR AS DIFERENÇAS?”: QUESTÕES RACIAIS NA ESCOLA

Marina Oliveira Barboza

RESUMO

Este artigo visa discutir e refletir sobre as formas de racismo que acontecem por meio da linguagem, são discursos que estão no imaginário coletivo motivados, principalmente, pelas crenças colonizadoras do conceito de raça, sob as quais toda a sociedade brasileira foi construída. São crenças que sustentam os relacionamentos sociais, econômicos, políticos e as relações de poder em todos os campos da sociedade brasileira. Neste trabalho¹ também são apresentados alguns discursos de senso comum que circulam no espaço escolar e que corroboram para a invisibilização do racismo na sociedade. O discurso geralmente mantido do espaço escolar é o de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença (SILVA, 2007). Contudo, essa abordagem, isoladamente, não produz efeito algum sobre as práticas sociais racistas. É preciso questionar as bases do racismo, aquilo que está oculto em brincadeiras, piadas, afetos negados, dentre tantas outras situações que, por serem cotidianas e normalizadas não são vistas como questões raciais.

Palavras-chave: racismo, linguagem, escola

INTRODUÇÃO

Iolanda de Oliveira (2003) assinala o fato de que a escola básica é excludente, e não cumpre o seu papel. Assim compromete a identidade dos agentes que nela atuam, pois eles acabam confirmando em suas práticas as injustiças sociais que ocorrem na sociedade contra a população negra. As práticas discursivas racistas que ocorrem na sala de aula ou no espaço escolar são, muitas vezes naturalizadas.

Em 2003 a lei 10.639 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) e incluiu obrigatoriamente o ensino de cultura e história Afro-Brasileira trouxe para dentro do ambiente escolar um novo campo lexical, ou seja, a oportunidade de não apenas estudar conteúdos sobre a cultura afro-brasileira, mas também a oportunidade de falar a respeito das relações raciais e de se nomear os “preconceitos” de forma mais objetiva. Contudo, nas práticas escolares, geralmente, se adota o discurso da tolerância e respeito às diferenças.

Em 2005 a necessidade de discussões acerca das questões raciais no espaço escolar mobilizou o CEE/MS – Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul a elaborar um parecer acerca dos *procedimentos e orientações* para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em instituições de ensino públicas e privadas, desde a Educação básica até o Ensino Superior. O documento aponta os enganos cometidos pela elite brasileira que desejava um branqueamento da população por meio da mestiçagem – o que fundamentou o mito da democracia racial, com intuito de invisibilizar as práticas racistas da sociedade brasileira.

¹ Este trabalho faz parte das reflexões apresentadas em uma pesquisa de mestrado intitulada: Representações sócio-discursivas e identitárias no espaço escolar- etnias no con(texto) de Barboza (2011).

Embora haja leis que regulamentam e orientam as questões sobre cultura e relações raciais no ambiente escolar, contudo, o que percebemos é que questões étnico-raciais não são problematizadas na sua essência, ou seja, os aspectos ideológicos, históricos e de manutenção do poder são deixados de lado.

Os discursos sobre questões étnicas são norteados por posicionamentos de respeito à diversidade que geralmente apresentam um caráter folclórico. Desse modo, o dia 20 de novembro em que se comemora o Dia da Consciência Negra, geralmente, as atividades escolares acontecem em torno de apresentações de danças como a capoeira, *street dance*, desfiles que mostram a beleza negra, a culinária negra, etc. Os discursos fazem menção às qualidades dos negros na música, na dança, no futebol. Os envolvidos, professores e alunos acham essa atividade bonita e interessante. E dizem: “*que diversidade maravilhosa em nosso país*”. E de fato é.

Entretanto, apenas mostrar essa diversidade cultural do povo afro-brasileiro não toca na essência do problema, ou seja, o racismo. Os espaços ainda são delimitados, o acesso aos bens sociais ainda é restrito para o negro. A beleza negra mostrada no desfile não é aceita para o trabalho nas lojas de shoppings. O cantor negro com grande qualidade vocal dificilmente ocupa um banco nos cursos de medicina.

A pedagogia da aceitação da diversidade traz consigo a mesma ideia da democracia racial, ou seja, mascara a situação racial do país. Assim, aceitar a diversidade parece uma solução menos conflituosa e cômoda. Infelizmente, as escolas, de um modo geral, não estão problematizando as questões étnico-raciais com seus alunos de modo efetivo.

As reflexões e dados trazidos para este artigo têm como fundo uma pesquisa realizada por Barboza (2011) sobre os discursos racistas e enviesados por meio da linguagem no espaço escolar, levantando questões acerca da invisibilização do racismo e concepções sobre identidade e diferença entre brancos e negros.

1. “Somos todos iguais perante Deus”

As resistências em se trabalhar ou aceitar discussões acerca do racismo na sociedade é visível em muitos espaços escolares. Há um desconforto em falar sobre isso, pois de fato é embaraçoso para muitos brancos admitirem a existência do racismo, ainda mais no campo educacional. Contudo, é preciso reconhecer o caráter estrutural do racismo, conforme Silvio Almeida (2019):

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é

estrutural. **Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção** (ALMEIDA, 2019, p.33). *Grifo nosso.*

A primeira postura, seria admitir a existência do racismo em todos os espaços sociais, inclusive no espaço educacional, pois se se trata de um racismo que permeia historicamente e ideologicamente toda a sociedade, sendo assim, por que ele não existiria no espaço escolar?

Contudo, por força de lei, as questões raciais são discutidas na escola, mas trabalhadas em algumas disciplinas de forma inadequada, prevalecendo os aspectos morais e/ou religiosos. Assim, é comum falar em “tolerância com as diferenças”; “Somos todos iguais perante Deus”; “no Brasil não há conflito racial, é nos EUA que existe racismo”. Essas falas e outras falas revelam uma concepção ingênua da realidade étnico-racial brasileira, bem como uma naturalização dos fatos que envolvem situações de racismo de modo que passam a não ser percebidos pelas pessoas.

Silva (2007) chama atenção para a ausência de uma teoria da identidade e da diferença nas discussões sobre multiculturalismo. Questiona a necessidade de uma pedagogia crítica e questionadora para tratar de assuntos como diversidade. Salienta que as posturas em relação à diversidade têm tratado a diferença e a identidade de forma naturalizada, cristalizada e essencializada, ou seja,

são tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de **respeito e tolerância** para com a diversidade e a diferença. (SILVA, 2007, p. 73).

A posição de respeito e tolerância é a mais comum no campo escolar. Esse discurso da tolerância ressoa em todos os níveis, contudo, como bem salienta Silva (2007), não há a problematização da identidade e da diferença, não há contextualização social e política. Assim, professores acreditam que trabalham com diversidade em abordagens folclóricas ou celebrativas. A ideia de tolerância traz certa comodidade, pois não é preciso discutir valores ou aspectos implicados na construção social desse posicionamento, não há que se pensar em questões políticas e sócio-históricas, nem em como as construções da identidade e da diferença foram ao longo da história se transformando. Essa postura, adotada pela maioria dos professores no ensino básico, interfere na formação das identidades dos alunos.

Segundo Moita, a posição que o professor ocupa é uma posição de poder em relação aos alunos. “Assim, as visões que os alunos estão construindo em relação as suas identidades sociais podem estar sendo influenciadas pelos discursos de identidade gerados na sala de aula” (Moita Lopes, 2002, p. 43). Desse modo, observamos na fala de alunos

posições discursivas como *“não sou obrigado a gostar de negros, mas temos que respeitá-los”*; *“tem que haver tolerância com as diferenças”*. Afinal, *“somos todos iguais perante Deus”*, contudo não é qualquer Deus, é o cristão, branco e ocidental, logo visibilizar as religiões africanas no contexto escolar é um campo complexo para muitos profissionais da educação. Assim, esse assunto, geralmente, fica longe das temáticas em relação à cultura afro-brasileira e, desse modo, não é preciso refletir ou trazer à tona, as relações de poder e de racialização presentes na negação da religiosidade e da cultura negra.

Posições discursivas sobre *“tolerar as diferenças”* denotam a falta de uma discussão sobre identidade e diferença como bem salienta Silva (2007). Apenas tolerar ou respeitar no sentido de *“não me aborreço com essas questões”* não modifica o cenário opressor pelo qual os negros passam diariamente. É preciso, segundo Silva (2007), *“um currículo que não esteja centrado na diversidade, mas na diferença como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las”* (Silva, 2007, p. 74).

2. A normalização do racismo e seu papel no apagamento de conflitos raciais

Segundo Oliveira (2003), é responsabilidade da educação desnaturalizar os papéis ocupados pela população negra e educar para uma relação horizontal em busca da igualdade entre os homens.

Alguns professores dizem que em suas relações familiares enfrentam também o problema do racismo com seus filhos. Argumentam que, mesmo ensinando valores antirracistas, seus filhos apresentam comportamentos negativos em relação ao negro. Oliveira (2003) argumenta que,

é preciso questionar até que ponto as reflexões familiares, as normas que estão formando a personalidade das crianças e dos jovens em relação à igualdade racial, foram claramente postas e intencionalmente trabalhadas? (Oliveira, 2003, p.120).

Segundo a autora é preciso uma *“atuação determinada”* para combater os preconceitos raciais. Contudo, no espaço escolar, os mesmos professores que afirmam a existência do racismo no espaço familiar, negam a existência de problemas interétnicos no ambiente escolar, acreditando que as questões são de ordem familiar, ou seja, acreditam que os problemas de indisciplina em sala de aula quando ocorrem envolvendo alunos negros acontecem porque suas famílias são desestruturadas, destacando os valores éticos e sociais ausentes nesses alunos. A situação socioeconômica também é mencionada diversas vezes, o que traz à tona o senso comum de que os problemas raciais quando existem são de ordem econômica ou social, menos racial.

Evidencia-se uma negação e invisibilização da problemática racial no ambiente escolar. Isso produz um significado que está diretamente ligado à construção de identidades. Moita Lopes (2006) diz que o significado é uma construção social, logo duas questões são centrais nessa visão, segundo o autor, a alteridade e o contexto, ou seja, o Outro significa para mim e modula o modo como me vejo diante dele no discurso. Esse posicionamento diante do outro se relaciona com a identidade, ou diversas possibilidades de identidades. Em cada uma delas há a exigência de um posicionamento diferente e, portanto, um discurso diferente.

Talvez isso possa explicar porque os participantes da pesquisa, na sua maioria professores, quando interpelados para agirem como tal neguem a existência de problemas raciais na escola, mas afirmem haver preconceito racial em suas famílias e na sociedade.

Toda a representação em torno da escola e do professor é que este é o detentor do conhecimento, ele deve manter a disciplina, ele tem obrigação de dominar o conteúdo e que práticas de indisciplina não devem ocorrer em sua sala de aula. E tudo o que é politicamente e pedagogicamente correto deve acontecer na escola. Assim, sob a autoridade de “ser professor”, de assumir essa identidade e tudo o que ela requer, o professor produz o discurso solicitado para exercer esse papel, não admitindo que algumas situações, politicamente e pedagogicamente incorretas, como o racismo aconteçam em sala de aula.

Woodward (2007) assinala o fato de sermos posicionados de forma diferente em diferentes lugares de acordo com os diferentes papéis sociais que estamos assumindo, ou seja, na escola, no grupo de amigos, em casa com a família, etc. Segundo ela:

Em todas essas situações, podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos (Woodward, 2007, p.30).

Goffman (1985) discorre sobre o “papel que o indivíduo está representando” e, segundo ele, nos apresentamos diante do outro observando a expectativa que este tem em relação ao nosso papel ali representado. Ele diz que:

quando um indivíduo desempenha um papel, implicitamente solicita de seus observadores que levem a sério a impressão sustentada perante eles. Pede-lhes para acreditarem que o personagem que vêem no momento possui os atributos que aparenta possuir (Goffman, 1985, p. 25).

Desse modo, pudemos constatar os diferentes posicionamentos na escola entre alunos e professores. Enquanto estes afirmam não haver problemas de relacionamento interétnico na escola, os alunos não economizam nas piadinhas e na linguagem pejorativa

em relação ao negro. E assumem haver preconceito racial na escola, ou já o terem presenciado em algum momento.

É interessante observar que os professores reconhecem a existência do racismo na sociedade, mas apresentam resistência em admitir a existência do mesmo no espaço escolar. Há realmente uma negação da problemática no campo escolar. Acreditamos que essa reação dos professores tenha a ver com o posicionamento social o qual estão representando, como já mencionado anteriormente em Woodward (2007) e Goffman (1985).

É fundamental nomear as atitudes que envolvem discriminação racial, sejam estas sutis ou declaradas. É necessário reconhecer que vivemos numa sociedade que foi construída com base na racialidade de pessoas e, portanto, práticas e medidas institucionais que subordinam as pessoas por meio da sua cor estão presentes em todos os espaços sociais, inclusive na escola.

O espaço escolar deve ser pensado a partir da lógica do combate ao racismo institucional e estrutural que trata negros e brancos com distinção. Djamila Ribeiro relata que na escola o mundo retratado é o dos brancos:

Eu reparava que minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu. Crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir dos seus lugares sociais – que é um lugar de privilégio – acabam acreditando que esse é o único mundo possível (RIBEIRO, 2019, p. 24).

Nesse sentido Barboza (2011) analisa a linguagem utilizada pelas crianças na escola destacando que: “por meio de uma linguagem perversa e deturpada sobre o negro, crianças e adolescentes acreditam estar apenas “brincando” quando se referem pejorativamente à um colega com características negras” (BARBOZA, 2011, p. 27). Essas situações quando ocorrem, são tratadas como indisciplina do colega ou minimizadas; e são tratadas assim porque o racismo é normalizado na sociedade.

Conforme Ribeiro, pensar essa normalização passa pelo reconhecimento dos brancos de que a construção da racialidade permitiu-lhes privilégios materiais e simbólicos.

peessoas brancas não costumam pensar sobre o que significa pertencer a esse grupo, pois o debate social é sempre focado na negritude. A ausência ou a baixa incidência de pessoas negras em espaços de poder não costuma causar incômodo ou surpresa em pessoas brancas (RIBEIRO, 2019, p. 31-32).

A autora lembra que a branquitude também é um traço identitário, contudo está marcado por privilégios construídos ao longo da nossa história de escravização de povos e que permanece por meio da colonialidade do poder (QUIJANO, 1999) que se instaura na sociedade e suas instituições. O racismo não é uma patologia como adverte Almeida (2016),

mas sim, um “padrão de normalidade baseada na política, economia e na subjetividade”. Segundo Almeida, o racismo é um elemento fundamental de todas as formas de exploração econômica.

Quanto à normalização de situações de racismo Barboza (2011, p. 72-73) traz o relato de alguns professores sobre algumas formas de discriminação racial que presenciaram no espaço escolar:

*Muitas vezes as relações não declaram totalmente o preconceito e a discriminação como acontece no filme, mas é um fato cotidiano e corriqueiro, que muitas vezes dificulta a prevenção pelo fato de tentarmos **disfarçar ou justificar com outros argumentos** (Clara). (BARBOZA, 2011, p. 72)*

*“O preconceito ainda é muito forte na sociedade (...) **presenciei um caso com piadas desagradáveis**, mas quem garante que não tenham **outras de forma implícita?** É preciso fazer debates, trazer essas questões para a sala de aula, ouvir os alunos, saber o que eles pensam e **desconstruir o que está posto em forma de preconceito**” (Tom). (BARBOZA, 2011, p. 72)*

Barboza (2011) argumenta que há uma banalização das situações raciais no espaço escolar, como afirmado no relato acima: “*é fato cotidiano e corriqueiro*”. A autora adverte que a naturalização da discriminação racial por meio da linguagem não deve ser transformada em “situações de linguagem mal-empregada” e que poderia ser justificada com “outros argumentos”. Que argumentos justificariam a violência racial?

O racismo também se apresenta nas sutilezas e na distribuição desigual de afetos, conforme Sales Jr. (2006):

O discurso discriminatório efetiva-se como a distribuição diferenciada de cores, afetos e emoções, gestos, atitudes e comportamentos acompanhados ou não de locuções, modulações, entonações, enfim, distribuição diferenciada de discursos (SALES JR, 2006, p. 244).

Essas questões, mencionadas por Sales, acontecem muitas vezes de forma velada, sendo difícil serem percebidas pelas pessoas que não estão atentas às relações de poder que envolvem as relações entre brancos e negros.

Uma educação que esteja comprometida com uma sociedade mais justa e igualitária precisa ter como foco o fato de que a construção da sociedade brasileira foi alicerçada sob a usurpação do direito de povos como negros e indígenas e que esse fato, até hoje, reverbera nas relações sociais, econômicas e políticas. Desse modo, o papel do educador deve ser o de evidenciar o que precisa ser mudado, desenvolvendo em crianças e jovens uma consciência crítica e cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar é uma instituição que precisa estar aberta às problemáticas sociais. A discussão do racismo na perspectiva estrutural é fundamental para que os estudantes desenvolvam além de uma consciência crítica, uma atuação na sociedade de modo a tornar os espaços sociais mais humanos e igualitários.

Para tanto é necessário que os brancos reconheçam seus privilégios advindos dos sistemas de colonização e do sistema de colonialidade do poder que subjuga pessoas pela cor de sua pele e, além disso, os discursos racistas produzidos por meio da linguagem, precisam ser desvelados e devidamente nomeados para que possamos combater o racismo existente em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais. PDF. Disponível em: <<https://acoesafirmativas.ufg.br/p/34923-biblioteca-virtual>>. Acesso em 19/05/2024.

BARBOZA, Marina Oliveira. Representações sócio-discursivas e identitárias no Espaço Escolar: Etnias no Con(texto). Dissertação (Mestrado em Letras - Linguística e Transculturalidade) – Universidade Federal da Grande Dourados -UFGD, Dourados, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufgd.edu.br/Marinaoliveirabarboza>>. Acesso em 01/05/2024.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Parecer Orientativo nº 131/2005: Parecer Orientativo para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Campo Grande, MS: CEE/MS, 2005.

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade. Rio de Janeiro: LTC, 1988. 4 edição. p. 11-72

MOITA LOPES, Luis Paulo da (org). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, Iolanda de (org). Relações raciais e educação: novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 107-141

RIBEIRO, Djamila. Pequeno Manual antirracista. São Paulo: Companhia da Letras, 2019.

SALES Jr., Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. *Tempo Social*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 229-258, maio-ago. 2016. Disponível em: [<[https://www.scielo.br/Revista Tempo Social](https://www.scielo.br/Revista_Tempo_Social)>] Acesso em: 01 mai. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/Tomaz Tadeu da Silva (org). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 7^a ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. Em: Castro-Gómez, S.; Guardiola-Rivera, O. e Millán de Benavides, C. (eds.) *Pensar (en) los intertercios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial* (Bogotá: CEJA), 1999.

TV BOITEMPO. O Que é Racismo Estrutural? Silvio Almeida. YouTube, 13/09/2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU>>. Acesso em 01/05/24.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma Introdução teórica e conceitual. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. SILVA, Tomaz Tadeu da. 7 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SOUZA, A. C. Neoliberalismo, Reforma do Ensino Médio no Brasil e Suas Implicações Sobre a Educação Geográfica. *Ensino & Pesquisa*, v. 22, e. 26, p. 1-12, 2018.

CAPÍTULO 7

O PROJETO DE VIDA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO SUL-MATO-GROSSENSE

Maysa Lima de Souza

INTRODUÇÃO

O Projeto de Vida foi inserido na grade curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul em 2020. Desde então os discursos em torno do que representa o Projeto de Vida no currículo são diversos e o principal entoadado pela Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul é o de que o Projeto de Vida é o meio para “desenvolver habilidades para a vida” (MATO GROSSO DO SUL, 2021b, p. 4).

Com isso, este artigo faz parte de uma dissertação de mestrado em Educação em andamento e apresenta uma parte da análise sobre o Novo Ensino Médio que foca na inserção do componente Projeto de Vida na grade curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS) sob a influência exercida pela parceria público-privada com o Instituto Ayrton Senna.

Este artigo foi realizado a partir da metodologia de análise documental, utilizando como critérios o refinamento de documentos, normativas e leis que apresentam as palavras-chaves: Projeto de Vida, Competências Socioemocionais, Protagonismo, Empreendedorismo e Novo Ensino Médio. Resultando nos seguintes documentos: o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (MATO GROSSO DO SUL, 2021) – analisado enquanto documento normativo e especificamente a parte em que aborda o Projeto de Vida; o documento Projeto de Vida: Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Projeto de Vida: Anos Finais do Ensino Fundamental (MATO GROSSO DO SUL, 2021a; 2021b), os documentos produzidos pelo Instituto Ayrton Senna que versam sobre as cinco macrocompetências (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020; 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2020e) e o documento Itinerários Formativos: Unidades curriculares do núcleo integrador do Ensino Médio (MATO GROSSO DO SUL, 2022b).

A título de contextualização, em 2021, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul publicou dois documentos normativos intitulados “Projeto de Vida: Anos Iniciais do Ensino Fundamental” e “Projeto de Vida: Anos Finais do Ensino Fundamental” (MATO GROSSO DO SUL, 2021a; 2021b) que contaram com a seguinte equipe de construção: Coordenadoria de Formação dos Profissionais da Educação (CFOR), Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED) – na época chefiada pelo atual secretário de educação Hélio Queiroz Daher –, Coordenadoria de Políticas Para o Ensino Fundamental (COPEF), Coordenadoria de Psicologia Educacional, professoras do Componente Curricular Projeto de Vida e uma parceria com o Instituto Ayrton Senna, representado pela formadora Edna Aparecida Borges.

O artigo apresenta a seguinte estrutura: De Educação Emancipadora à Educação Para o Mercado de Trabalho: a educação como um “nicho” no grande mercado capitalista neoliberal; metodologia; Educação Socioemocional e Projeto de Vida: projetando sujeitos à vontade do capital e considerações finais.

DE EDUCAÇÃO EMANCIPADORA À EDUCAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO: A EDUCAÇÃO COMO UM “NICHOS” NO GRANDE MERCADO CAPITALISTA NEOLIBERAL

A sociedade contemporânea vem enfrentando inúmeras mudanças. As transformações políticas, por exemplo, advêm de um conjunto de transformações que, de acordo com Souza (2018, p. 6), “[...] se dão no bojo da mundialização do capital acompanhado da revolução técnico-científico-informacional, assentada no campo da produção capitalista a partir das novas lógicas colocadas pelo Toyotismo¹”.

As novas lógicas incutidas por este modelo reestruturado/tecnológico, incluem a acumulação flexível, o controle de qualidade, a qualidade total e o jargão da competitividade impulsionadas também pelo fenômeno da uberização (consequência) da revolução técnico-científico-informacional com a popularização das “empresas-aplicativos” (IFood, Rappi, 99, UberEats, entre outros) e dos “sujeitos-empresa” (Influenciadores Digitais, Empreendedores, por exemplo).

As “empresas-aplicativos” e os “sujeitos-empresas” são os precursores desse modelo reestruturado de trabalho “flexível”. Este, por sua vez, influenciado pelo neoliberalismo cria a necessidade de que, “[...] a natureza e o trabalho se tornem mercadorias, que as relações que o homem mantém com seus semelhantes e com a natureza tomem a forma de relação mercantil” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 63).

Logo, é possível identificar que além de impactos no setor econômico, este modelo gera consequências drásticas para os setores político, educacional e social a partir de “reformas” que visam a desestruturação e a flexibilização. Todo esse movimento faz parte da reestruturação do capital, uma vez que, no Brasil, após um longo período de acumulação e de relativo desenvolvimento e estabilidade, a partir dos anos 1970, o capitalismo passou a apresentar com mais vigor “[...] desemprego em dimensão estrutural, precarização do trabalho e destruição da natureza em escala globalizada” (ANTUNES, 2009, p. 36).

Entende-se que, o capital busca, sempre que encontra uma crise, reestruturar as próprias formas de produzir que “[...] incidem potencialmente sobre o mundo do trabalho

¹ Sistema de produção baseado na fabricação sob demanda, isto é, se baseia na produção de bens/serviços apenas quando se tem procura, a fim de eliminar o desperdício e evitar a acumulação.

e, conseqüentemente, sobre o perfil de como a sociedade observa a sua realidade cultural e educacional” (MEIRA; GIARETA, 2020, p. 109).

A transição do modelo Fordista/Taylorista para o Toyotismo Uberizado se deu de forma sutil na esfera educacional, pois ambas se assemelham. Tudo se inicia na década de 1960, enquanto Schultz apresentava a sua Teoria do Capital Humano – concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação – que concebia o trabalho como a “[...] capacidade de realizar tarefas manuais com baixa exigência de conhecimento e especialização”, sendo a educação um “pressuposto do desenvolvimento econômico” em que os investimentos deveriam ser determinados pelos critérios do investimento capitalista (SILVA, 2016, p. 203).

O Brasil possui um enorme apego a pedagogia tecnicistas, sendo a ideia de “educação emancipadora” uma utopia, pois o resultado deste apego, resultou naquela época (1968-1971) nas seguintes leis, Reforma universitária – Lei n. 5.540/1968 que sujeitou o ensino superior as demandas do mercado – e a Reforma do Ensino Primário e Secundário – Lei n. 5.692/1971 que impôs a obrigatoriedade do ensino profissional para todos os jovens, propondo ainda currículos por áreas de estudo e a ênfase no desenvolvimento de habilidades para o processo produtivo (MEIRA; GIARETA, 2020).

Ademais, as conseqüências da reestruturação do capital e da modificação do modelo de produção gerou como conseqüência no campo educacional, o aprofundamento dos pressupostos da Teoria do Capital Humano materializado na Teoria das Competências (Pedagogia das Competências), Sociedade do Conhecimento, Empregabilidade/Empreendedorismo, Qualidade Total, (MEIRA; GIARETA, 2020) e Educação Socioemocional que podem ser visualizados tanto na Lei n. 13. 415/2017 que institui o Novo Ensino Médio (NEM) quanto na Base Nacional Comum Curricular (2018).

O modelo de Educação proposto pelo Novo Ensino Médio é carregado pelo ideário neoliberal, colocando em ação uma “Pedagogia de Mercado” que,

[...] se apropria do conceito de planejamento estratégico o qual surge como fórmula para racionalizar os poucos recursos financeiros, à imagem e à semelhança da empresa privada e atua dentro da lógica de ‘fazer mais com menos’, convertendo a educação em mercadoria (ARAÚJO; CASTRO, 2011, p. 102).

Essa Pedagogia do Mercado pressupõe um projeto educativo nos moldes mercadológicos a fim de atender as demandas do setor produtivo, fazendo com que este, se fortaleça. Ela também retira a responsabilização do Estado enquanto garantidor do direito à educação – não somente por meio de contrarreformas, como também na inclusão de parcerias com

aparelhos privados de hegemonia –, implementando políticas sistemáticas de desmonte da educação pública e de diversas outras políticas públicas (JAKIMIUI, 2022).

Enquanto projeto formativo, essa pedagogia de mercado, pauta-se na Teoria do Capital Humano, convertendo os sujeitos a uma formação com foco na força produtiva, denotando a estes sujeitos, real importância/“valor” quando adentrarem no mercado de trabalho e que, diante das condições de precarização do trabalho, consigam estar preparados para atuar frente as “adversidades” (JAKIMIUI, 2022). Isto é, “o “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” constituem, assim, referências do novo “ideal pedagógico” e de acordo com esta perspectiva as escolas só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia” (LAVALL, 2004, p. 15).

Jakimiu (2022, p. 4-5) encerra a discussão sobre a Pedagogia de Mercado ressaltando que essa, promove, no âmbito educacional, o apagamento do indivíduo pois, centra-se apenas no futuro dos sujeitos enquanto força produtiva, trabalhadores em potencial; neste sentido, a pesquisadora ainda discorre que “a escola converte-se em uma empresa” pois, passa a ser regida pela “lógica organizativa do mercado”, visando formar “[...] um trabalhador flexível/ajustável/adaptado (“às adversidades”), [isto é], trabalhador descartável e alienado quanto as próprias condições de pobreza e exploração”, ou seja, a educação assume, dentro do projeto de Pedagogia de Mercado, o papel de educação que ajusta e adapta os sujeitos para alimentar o sistema capitalista, não objetivando mais a emancipação e a transformação social.

Nesse sentido, a proposta do componente curricular Projeto de Vida não é uma novidade endossada pelo NEM. As discussões em torno desta “subárea” já vinham sendo realizadas dentro da Sociologia da Educação e da Juventude e tomaram maior impulso a partir da Reforma do NEM e readequação da Base Nacional Comum Curricular (2018).

Sampaio (2022) analisa a intencionalidade dos projetos de vida, a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021 verificando que há uma prescrição comportamental e um controle emocional enquanto eixos formativos deste “novo componente”. Ainda frisa que, “[...] a reforma [educacional] começou no final da década de 1990, a partir das referências nacionais e do fortalecimento do Saeb” (SAMPAIO, 2022, p. 3) enquanto sistema de responsabilização pelo então, fracasso na educação.

O componente Projeto de Vida se apresenta na BNCC (2018, p. 9) como uma possibilidade de “[...] valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais”. Com isso, a autora segue a análise a partir dos livros didáticos de Projeto de Vida, compreendendo que estes são a principal ferramenta pedagógica utilizada pelos docentes, principalmente nas

escolas públicas do país, seja pelos fatores de precariedade das condições de trabalho, seja pela infraestrutura e organização do tempo nos currículos (SAMPAIO, 2022).

O Projeto de Vida foi construído no PNLD/2021 de forma que contemplasse a formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais a partir de três dimensões interconectadas que auxiliarão os educandos na “formação integral” da reforma empresarial em curso – dimensão social, dimensão cidadã e dimensão profissional (SAMPAIO, 2022). Em suma, as análises de Sampaio (2022, p. 20) consideram que, “[...] provisoriamente, esses materiais didáticos objetivam formar o sujeito empreendedor, novidade produzida pela racionalidade neoliberal”.

A ideia de “sujeito empreendedor” foi cunhada por Dardot; Laval (2016, p. 326) que caracterizam esse “sujeito neoliberal/empresarial” como sendo competitivo; “governante de si” a partir do modelo da empresa.

Este ‘sujeito neoliberal’ ou ‘empreendedor’ performatizado como ‘empresa de si mesmo’ imerso na busca pela competitividade e sucesso em um cenário de competitividade como objetivo de maximização de seu capital humano tem como tarefa social vital, a autossuficiência, às vezes desumanamente reivindicada socialmente antes de ele(a) atingir a vida adulta: no caso, desde os tempos escolares da educação básica através do Projeto de Vida ou dos currículos socioemocionais implementados pelo empresariado das diferentes redes de ensino (SAMPAIO, 2022, p. 20-21).

Essa ideia de autossuficiência preconizada no Projeto de Vida faz parte dessa racionalidade neoliberal que estabelece relações de precariedade, além de endossar nos sujeitos, a culpabilização pelos fracassos advindos do “empresariamento de si”. Em consonância a isso, Borghi (2021, p. 106) abordando a atuação do setor privado na construção dos currículos enfatiza que, “[...] o Projeto de Vida não é um roteiro fechado e por ser flexível, precisa estar conectado com a história de cada pessoa e o contexto social em que vive”.

Embora diversos autores destacarem que o Projeto de Vida reforça a mercadorização, Borghi (2021) destaca que, o componente é uma grande oportunidade para os estudantes adquirirem autoconhecimento e autonomia. Nesta perspectiva, tais competências socioemocionais, farão como que “[...] o estudante esteja mais preparado para fazer escolhas nesse mundo que está em constante transformação e exigindo novas habilidades profissionais” (BORGHI, 2021, p. 118). Na análise de Borghi (2021) fica explícito seu flerte com a ‘Pedagogia do Mercado’ (JAKIMIUI, 2022) pois, embora frise a importância dos estudantes se autoconhecerem e se tornarem autônomos, a autora enfatiza que o alcance destas competências poderia ser mais bem utilizado ao fazerem as escolhas para o mercado de trabalho.

Santos; Gontijo (2020), por outro lado, avaliam o Projeto de Vida como um grande aliado na promoção do autoconhecimento, entretanto criticam duramente o NEM, por

propor uma série de modificações sem o devido respaldo estrutural. Além disso, partindo da BNCC (2018), as autoras salientam que a 6^a competência geral que trata do Projeto de Vida, exprime a necessidade de se buscar alternativas pedagógicas para trabalhar “o novo componente”.

A legislação geral que endossa a educação e conseqüentemente o projeto de vida é voltada para formar o ser humano e seus projetos pessoais a partir da reflexão sobre os valores, escolhas e a identidade de cada jovem estudante (SANTOS; GONTIJO, 2020), entretanto, se perde no meio do caminho, ao contemplar a ‘Pedagogia do Mercado’. Indo na mesma linha que Borghi (2021), (SANTOS; GONTIJO, 2020, p. 28) destacam que “[...] o fomento das competências socioemocionais auxilia no processo de entendimento e manejo das emoções fornecendo ao estudante ferramentas para lidar com seu emocional”. Assim, ao contemplar o autoconhecimento, o Eu vs. Outro e o planejamento sob uma perspectiva metodológica que seja dialógica, pode preparar os estudantes para o mundo fora da escola e os fracassos do “empresariamento de si”.

Embora as autoras apresentem, no decorrer da pesquisa, os desafios enfrentados pelo projeto de vida como a flexibilização dos currículos, adequação de carga horária e habilidade do professor para abordar conhecimentos teóricos e vida real, elas demonstram uma visão positivista e até mesmo, romantizada sobre o Projeto de Vida, privilegiando que:

[...] as etapas autoconhecimento, a relação com o outro e com a sociedade, o planejamento e a preparação para o mundo do trabalho devem ser gradativamente alcançados ao longo dos três anos do ensino médio quando se pensa num projeto de vida exitoso (SANTOS; GONTIJO, 2020, p. 31).

Em contrapartida, Chaves; Lima (2022) analisam a inserção do Instituto Iungo enquanto aparelho privado de hegemonia² – no auxílio da realização de aulas para o Projeto de Vida, frisando que “[...] a educação escolar, ainda que apresente importantes focos de luta, permanece suscetível ao projeto societário neoliberal implementado pelo Estado Autoritário-burguês brasileiro” (CHAVES; LIMA, 2022, p. 546). Parafraseando Adorno (1996), as autoras avaliam que “[...] o conjunto de mudanças advindas da crise econômica reconverte o papel da educação com o intuito de desejá-la mais simples, rápida e vulgar possível, em suma, ‘útil’ e ‘semiformativa’” (CHAVES; LIMA, 2022, p. 546).

Na análise das autoras, o componente Projeto de Vida é visualizado como uma atualização da Educação de Valores, pois,

² Entendidos como uma sociedade particular e formalmente privada que se torna correspondente do aparelho governativo-coercitivo (HOEVELER, 2019, p. 149).

[...] comporta alto teor de normatização neoliberal, uma vez que encampa uma luta oportunista contra os conteudismos, acaba por esterilizar-se em moralizações de teor prescritivo, modernizadas pelo uso das tecnologias e que, atreladas as competências socioemocionais, formam uma engenharia motivacional e também uma vigília moral da força de trabalho sobre si mesma, traço bastante característico do Toyotismo (CHAVES; LIMA, 2022, p. 554).

As autoras avaliam o Projeto de Vida como uma hipotética guinada na busca de sentido individual para um currículo refratário, isto na perspectiva de que a escola passa por uma crise de legitimidade e aprendizagem. E concluem que, existe uma degradação na

[...] formação daqueles que compõem e comporão a massa trabalhadora brasileira, dissimulada pelo avanço das tecnologias, forma trivial de abstrair as efetivas causas da obsolescência humana e do aceleradíssimo grau de modificações nas relações de trabalho - o que em parte já contradiz a proposta de projetar a vida (CHAVES; LIMA, 2022, p. 568).

Ademais, sintetizam o Projeto de Vida como sendo um dos principais horizontes para a “atualização da conformação moral” dando aos educandos o falso sentimento de liberdade a partir da “ideia de flexibilização, customização e/ou personalização do ensino - que fazem parte da construção discursiva formulada por interesses da classe burguesa, no intuito de atender às necessidades espontâneas dos sujeitos” (CHAVES; LIMA, 2022, p. 568-569).

Estormovski; Esquinsani (2020, p. 3) analisando o Projeto de Vida como um elemento particular denotam que este componente e as aproximações prescritas e realizadas pela BNCC (2018) se tornam explícitas por denotarem a “[...] ênfase em aprendizagens voltadas ao empreendedorismo e ao desenvolvimento de competências socioemocionais”.

Essa normatização e homogeneização culminam na padronização do ensino que, “[...] implica em conhecimentos sobre o mercado de trabalho e a respeito de comportamentos e valores comuns a serem enfatizados durante a educação básica, favorecendo, [...], determinado projeto societário” (ESTORMOVSKI; ESQUINSANI, 2020, p. 3).

Os autores avaliam que as menções ao conhecimento sobre mercado de trabalho, remuneração básica no país, hábitos de consumo e organização financeira não são saberes negativos, mas revelam uma preocupação com uma formação precoce voltada a determinados saberes que favorecem futuros empregadores (ESTORMOVSKI; ESQUINSANI, 2020).

No documento analisado por Estormovski; Esquinsani (2020, p. 4) não constam discussões sobre desigualdades e desemprego, mas há a priorização do contato de educandos com “empreendedores de sucesso” sob a assertiva de que a capacidade de empreender é uma possibilidade passível de ser treinada - seguindo a lógica de que “basta haver esforço para ser bem-sucedido”.

O empreendedorismo parece um elemento que, por mais que ratificado pelo documento, não remonta à ideia de inovação, independência e opção pessoal, mas em um direcionamento para que os indivíduos busquem, por si, a solução de seus problemas – sem depender do Estado e das Políticas Públicas (ESTORMOVSKI; ESQUINSANI, 2020, p. 4).

O Empreendedorismo enquanto parte do Projeto de Vida demonstra, portanto, preceitos neoliberais de individualismo e competição, isto é, estimulam a autorresponsabilização por um “futuro melhor” além de, propor a falsa noção de independência ao mostrar que se o sujeito escolher ser “empresário de si” ele será “livre”. Assim, entende-se que, inserindo a disciplina de Projeto de Vida no currículo da escola básica, esta se “[...] torna uma forma de garantir um projeto societário pautado pelo capital” (ESTORMOVSKI; ESQUINSANI, 2020, p. 4).

Estormovski; Esquinsani (2020, p. 5) encerram sua análise reforçando que o Projeto de Vida se mostra como

[...] uma materialização das atuais demandas neoliberais e neoconservadoras, que visam saberes e comportamentos específicos para a formação de um trabalhador ideal, que se adeque às suas necessidades, se submeta as suas regras, sem cobrar por transformações sociais estruturais.

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E PROJETO DE VIDA: PROJETANDO SUJEITOS À VONTADE DO CAPITAL

Os documentos Projeto de Vida: Anos iniciais do Ensino Fundamental e Projeto de Vida: Anos finais do Ensino Fundamental (MATO GROSSO DO SUL, 2021a; 2021b) destacam que,

[...] o componente Projeto de Vida passa a compor dentro do currículo como uma estratégia pedagógica a fim de enriquecer e aprimorar a aprendizagem do século XXI, fomentando o desenvolvimento das competências socioemocionais, alfabetização emocional, autoconhecimento e as relações inter e intrapessoais saudáveis [...] (MATO GROSSO DO SUL, 2021a; 2021b).

Além disso, “[...] o Projeto de Vida abarca um conjunto de atividades didáticas intencionais que oportunizam os estudantes a se conhecerem melhor, descobrirem seus potenciais e dificuldades e os caminhos mais promissores para o **desenvolvimento integral**” (MATO GROSSO DO SUL, 2021a, p. 2 grifo nosso).

Ambos os documentos destacam a importância da inserção do Projeto de Vida nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Enquanto o documento que aborda os anos iniciais destaca o desenvolvimento integral, o documento “Projeto de Vida: anos finais do Ensino Fundamental” (MATO GROSSO DO SUL, 2021b) utiliza a Base Nacional Comum Curricular (2018) para realizar as discussões gerais, ressaltando a Competência Geral 6 que reúne Trabalho e Projeto de Vida que versam sobre a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 9).

Isto é, objetiva que os/as estudantes compreendam o mundo do trabalho e possam fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade. Além disso, o documento evidencia que o componente Projeto de Vida é “**fundamentado no desenvolvimento das competências socioemocionais**, de relações sociais saudáveis, dos valores humanos e da educação para a vida [...]” (SED/MS, 2021, p. 5 grifo nosso).

Na concepção da equipe de elaboração do documento, as competências socioemocionais são o caminho para o desenvolvimento integral dos educandos ao destacar que:

As **competências socioemocionais são habilidades desenvolvidas que contribuem para o gerenciamento das emoções**, o autoconhecimento e a construção de relações sociais saudáveis, capazes de colaborar na mediação de conflitos, na solução de problemas e na tomada de decisões mais responsáveis. São utilizadas cotidianamente de forma sistemática e integram todo o processo de formação integral de uma pessoa (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 5- 6 grifo nosso).

Deste modo, o componente Projeto de Vida, enquanto ferramenta de aplicação das competências socioemocionais, busca remodelar os educandos para se tornarem engrenagens desse sistema de acumulação e competitividade ao qual estamos vivenciando.

A Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul possui parceria com o Instituto Ayrton Senna e adotam o modelo científico que agrupa as competências socioemocionais nos cinco grandes domínios e que são aplicadas tanto aos anos finais do Ensino Fundamental quanto ao NEM: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo (MATO GROSSO DO SUL, 2021a; 2021b).

Estes “cinco domínios”, segundo a conceituação do Instituto Ayrton Senna, foram pensados de acordo com o contexto social em que o Brasil se insere, considerando princípios fundamentais para o “[...] desenvolvimento intencional [...]” dos estudantes que compõem a esfera educacional do país (MATO GROSSO DO SUL, 2021b, p. 10).

Eles são entendidos como “macrocompetências” e englobam em cada uma delas, as competências específicas que somam, ao todo, 17 competências socioemocionais, organizadas de acordo com o modelo organizativo do Instituto Ayrton Senna: Autogestão: determinação, organização, foco, persistência, responsabilidade. Engajamento com os outros: iniciativa, assertividade, entusiasmo. Amabilidade: empatia, respeito, confiança. Resiliência emocional: tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância à frustração. Abertura ao novo: curiosidade

para aprender, imaginação criativa, interesse artístico (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020 apud MATO GROSSO DO SUL, 2021b, p. 9).

Os documentos abordam os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e propõem quais competências socioemocionais devem ser priorizadas durante cada etapa dos anos, por exemplo, no 6º ano, orienta-se trabalhar atividades voltadas ao “entusiasmo, tolerância ao estresse, autoconfiança e tolerância à frustração” (MATO GROSSO DO SUL, 2021b, p. 10).

A questão crucial não é como se trabalha o componente Projeto de Vida, e sim, a que papel ele se presta, enquanto ferramenta de articulação e projeção de sujeitos à vontade do capital. Por que acrescentar um componente que aborda aspectos socioemocionais e projeção de futuro desde a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental – 1º a 5º ano?

Por que os estudantes precisariam desenvolver a autogestão? No Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa (CALDAS; GEIGER, 2011, p. 178), o verbete “autogestão” é um conceito que pertence a Economia e significa “o gerenciamento da empresa pelos próprios empregados” e, em se tratando de autogestão pessoal, se relaciona com o processo de adquirir responsabilidades sobre o seu dia a dia, tornar-se um indivíduo autônomo, “gerenciar compromissos, tarefas e objetivos” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020a).

No entanto, nota-se a relação com o mercado, uma vez que, os sujeitos neoliberais são pautados pela premissa do “empresariamento de si”. A relação com esse novo modelo de sujeito é reafirmada com o segundo domínio “engajamento com os outros”, que diz respeito à motivação e à abertura para interações sociais e ao direcionamento de interesse e energia ao mundo externo, pessoas e coisas (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020b), isto é, os sujeitos devem direcionar as energias para a socialização, a coletividade e, caso o sujeito falhe, encontrará conforto na amabilidade que,

[...] é uma macrocompetência que **indica o grau com que uma pessoa é capaz de agir** baseada em princípios e sentimentos de compaixão, justiça, acolhimento; **o quanto consegue conectar-se com os sentimentos das pessoas e se colocar no lugar do outro**. Refere-se à tendência a agir de modo cooperativo e não egoísta, preocupando-se em ajudar os demais e ser solidário. O indivíduo amável apresenta preocupação com a harmonia social e valoriza a boa relação com os outros. É geralmente respeitoso, amigável, generoso, prestativo e disposto a confiar nas pessoas (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020c, p. 6 grifos nossos).

E se ainda assim, os sujeitos não conseguirem alcançar seus objetivos ou metas, o quarto domínio, isto é, a resiliência emocional, auxiliará estes indivíduos, uma vez que, conseguirá lidar com as frustrações e fracassos por meio da tolerância ao estresse, frustração e autoconfiança (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020d). E posteriormente, de acordo com o quinto domínio, o indivíduo deve estar aberto ao novo, deve-se estar sempre preparado

para as novas experiências, sejam elas envolvendo as artes, tecnologia ou o próprio mercado (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020e).

Não é novidade, com essas reformas que vêm acontecendo na esfera educacional, que os aparelhos privados de hegemonia consigam exercer influência nestas reformas, não sendo privilégio apenas do Instituto Iungo ofertar cursos/formações continuadas, mas também de outros, como o Instituto Ayrton Senna que possui parceria com a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, ofertando para professores e coordenadores pedagógicos, formações continuadas como “Diálogos Socioemocionais” em 2021.

O componente, não se diferencia quando aplicado ao NEM pois, destaca que as aulas do componente devem apoiar a elaboração do Projeto de Vida, considerando o jovem como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso e respeitar a singularidade de cada estudante, seu percurso, expectativas, visão, escolhas e perspectivas, com foco no futuro e na tomada de decisões fundamentais para obter êxito nessa trajetória.

As escolas devem definir estratégias para desenvolver esse componente por meio de atividades que estimulem os estudantes a definirem objetivos para a sua vida pessoal, acadêmica, profissional e cidadã. Além disso, promover meios para que possam se organizar para alcançar suas metas, exercitarem a determinação, a perseverança e a autoconfiança para realizarem seus projetos atuais e futuros (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p. 106).

Em consonância ao Currículo de Referência, a Secretaria de Estado de Educação elaborou o documento Itinerários Formativos: Unidades Curriculares do Núcleo 100 Integrador do Ensino Médio (2022b) em que apresenta, além dos IFs Empreendedorismo Social, Ciências Integradas e Novas Tecnologias, Matemática Criativa, Linguagens e Interartes e Língua Espanhola, o Projeto de Vida como Unidade Curricular e destaca que este:

[...] **objetiva fomentar o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e socioemocionais**, fortalecer o protagonismo juvenil, além de desenvolver integralmente o estudante em todas as suas dimensões (intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica) (MATO GROSSO DO SUL, 2022b, p. 114 grifo nosso).

A proposta do Projeto de Vida, de acordo com o documento, é o de valorizar a diversidade de vivências culturais, a fim de apropriar-se de conhecimentos e experiências que possam auxiliar os estudantes a terem

[...] **experiências que possibilite a entender as relações próprias do mundo do trabalho**, fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (MATO GROSSO DO SUL, 2022b, p. 114 grifo nosso).

O documento encerra a apresentação destacando que o

[...] Projeto de Vida é um processo de planejamento cujo objetivo é contribuir para verdadeiramente **formar o cidadão autônomo, solidário e competente**, capaz de desenvolver uma visão do seu próprio futuro e transformá-lo em realidade para responder aos contextos, desafios, limites e possibilidades trazidos pelo século XXI (MATO GROSSO DO SUL, 2022b, p. 114 grifo nosso).

A missão do componente Projeto de Vida é fazer com que os estudantes projetem suas vidas à vontade do capital. Embora os documentos da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul sejam elaborados com rigor e ao mesmo tempo, amor apologético, o componente possui objetivos relacionados a construção de sujeitos da sociedade neoliberal e a proposição que se tem em trabalhar o Projeto de Vida nos anos iniciais do Ensino Fundamental reforçam a noção do “empresariamento de si” pois, supõe uma “integração da vida pessoal e profissional” [...], “uma mudança da relação com o tempo” [...] (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 336).

Em suma, o Projeto de Vida, construído enquanto componente curricular obrigatório não somente nos três anos do ensino médio, como também nos anos finais do ensino fundamental, deixa claro o “metamorfoseamento” existente que tenta ocultar as verdadeiras intencionalidades do capital, a partir da ideia de desenvolver o protagonismo, a autonomia e o autoconhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados na pesquisa demonstram que o Projeto de Vida deixa claro o “metamorfoseamento” existente na proposta curricular resultante da Lei n. 13.415/2017 e tenta ocultar as verdadeiras intencionalidades do capital, a partir da ideia de desenvolver o protagonismo, a autonomia e o autoconhecimento dos/as estudantes.

Isto é, a configuração atual deste componente, busca trabalhar o socioemocional dos/as educandos/as a fim de que estes, aprendam a lidar com o fracasso iminente que a influência neoliberal causa na esfera educacional, com a primazia do ‘empresariamento de si’, a autossuficiência e a ideia de que, o sujeito que não obtiver sucesso no mundo do trabalho, não se esforçou o suficiente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, S.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 70, mar., 2011.

BORGHI, R. F. Atuação do Setor Privado no Processo de Construção Curricular: o sequestro dos fins públicos da educação. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 25, n. 3, p. 2744-2758, set./dez., 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. p. 9.

CHAVES, P. M.; LIMA, G. L. F. F. Instituto Iungo e a Juventude no Ensino Médio: projeção da vida subordinada ao capital. **Revista Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 14, n. 2, p. 545-576, ago., 2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. 416p.

ESTORMOVSKI, R. C.; ESQUINSANI, R. S. S. O Componente Curricular Projeto de Vida Como Elemento Particular da Relação Entre Escola Pública e a Conjuntura Brasileira. In. **XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul - Educação: Direitos de todos e condição para a democracia**, p. 1-5, 2020.

HOEVELER, R. C. O conceito de aparelho privado de hegemonia e seus usos para a pesquisa histórica. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, ano 4, n. 5, p. 145-159, ago./dez., 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Ideias Para o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais**: Autogestão. Instituto Ayrton Senna, 12 ago. 2020a. 31p.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Ideias Para o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais**: Engajamento com os outros. Instituto Ayrton Senna, 03 set. 2020b. 27p.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Ideias Para o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais**: Amabilidade. Instituto Ayrton Senna, 25 ago. 2020c. 31p.

INSTITUTO AYRTON SENNA. . **Ideias Para o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais**: Resiliência emocional. Instituto Ayrton Senna, 15-2 jul. 2020d. 25p.

INSTITUTO AYRTON SENNA. . **Ideias Para o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais**: Abertura ao novo. Instituto Ayrton Senna, 29 jul. 2020e. 25p.

JAKIMIU, V. C. L. Projeto de Vida no Currículo do Ensino Médio: a educação a serviço da Pedagogia do Mercado. **Revista Cocar**, v. 17, n. 35, p.1-25, 2022.

LAVAL, C. A Escola não é uma empresa. **O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio**. Organizadores Helio Queiroz Daher; Davi de Oliveira Santos; Marcia Proescholdt Wilhelms. Campo Grande - MS: SED, 2021. 375p.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Itinerários Formativos Unidades Curriculares do Núcleo Integrador do Ensino Médio**. Organização Coordenadoria de Políticas Para o Ensino Médio e Educação Profissional. Campo Grande – MS: SED, 2022. 134p.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto de Vida: anos iniciais do Ensino Fundamental**. Campo Grande – MS: SED, 2021a. 45p.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto de Vida: anos finais do Ensino Fundamental**. Campo Grande – MS: SED, 2021b. 62p.

MEIRA, W. S.; GIARETA, F. A. Mediação Capitalista Sobre o Trabalho e as Implicações Para a Educação: aproximações teóricas. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente/SP, v. 17, p. 108-118, jan./dez., 2020.

SAMPAIO, F. S. A Intencionalidade Formativa nos Projetos de Vida do PNLD 2021. **Revista Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-24, 2022.

SANTOS, K. S.; GONTIJO, S. B. F. Ensino Médio e Projeto de Vida: possibilidades e desafios. **Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, Nova Paideia**, Brasília/DF, v. 2, n. 1, p. 19-34, 2020.

SILVA, A. V. M. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70. p. 197-209, 2016.

SOUZA, A. C. Neoliberalismo, Reforma do Ensino Médio no Brasil e Suas Implicações Sobre a Educação Geográfica. **Ensino & Pesquisa**, v. 22, e. 26, p. 1-12, 2018.

CAPÍTULO 8

SUCULENTAS SOCIOEDUCATIVAS COMO SUBSÍDIO PARA A INCLUSÃO SOCIAL DE PRIVADAS DE LIBERDADE

Juliana Teixeira da Silva
Andrew Vinícius Cristaldo da Silva
Bruna Cardoso de Oliveira
Marcos José Sant Ana Cesco

RESUMO

As atividades práticas desempenham um papel crucial na vida das mulheres estudantes encarceradas, oferecendo uma oportunidade única para desenvolverem habilidades, aumentarem sua autoestima e prepararem-se para a reintegração na sociedade pós-liberação. Estas atividades não só proporcionam uma forma de ocupação construtiva durante o tempo de encarceramento, mas também podem servir como uma ferramenta terapêutica, promovendo o bem-estar emocional e o desenvolvimento pessoal. Portanto, esse trabalho é de fundamental importância no cotidiano das discentes, visando o aprendizado e melhores interações dentro dos alojamentos e auxiliando na ressocialização dentro e fora da Unidade Socioeducativa.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todo cidadão brasileiro, sendo um dever do Estado sua oferta independente da condição social, nacional, cultural, de gênero ou étnico-racial do indivíduo (Vieira, 2020). No caso das pessoas privadas de liberdade, esse direito, assim como outras deficiências estruturais encontradas no Sistema Prisional não era uma prioridade para o Estado Brasileiro (Oliveira, 2017; Quaresma, Dos Santos Rocha & Cruz, 2021).

A política de acesso ao processo educativo deve ser implementada nos presídios brasileiros como estratégia de ressocialização para as pessoas que se encontram privadas de liberdade. Alguns especialistas comungam a ideia de que o castigo punitivo do indivíduo criminoso não é apenas a única forma que irá resgatá-lo para uma vida digna em sociedade, é preciso repensar, dentre outros aspectos, no processo de ressocialização como alternativa de cumprimento da pena (Baccarini, 2012).

Segundo Almeida (2014), não basta apenas punir, é necessário também educar, ressocializar, tornar este indivíduo capaz de conviver pacificamente em sociedade. As atividades educativas no sistema prisional contribuem para uma ação reeducativa à pena, sobrepondo-se as demais medidas impostas pelo sistema para a ressocialização do preso (Bessil & Merlo, 2017).

O processo de reeducação através da garantia de direitos e deveres, tais como trabalho, tratamento de saúde física e mental, integridade moral, entre outros benefícios socioemocionais, contribui para que o sujeito tenha condições de realizar alguma atividade enquanto permanece no sistema prisional (Saar & Araújo, 2020). Assim, a educação em âmbito prisional, a exemplo de outras atividades socioculturais, possibilita às pessoas encarceradas, no que tange as condições estruturais e qualidade de vida, o regresso da sua

identidade, além de fortalecer as relações interpessoais para o efetivo exercício da cidadania (Andrade, De Sousa Dias, Vasquez & Abreu 2019).

A Lei de Execução Penal nº 7.210/84, prevê em seus art. 17 a 21, a obrigatoriedade da oferta do ensino de 1º grau e profissionalizante ministrado em nível de iniciação; aperfeiçoamento técnico adequado do ensino profissional da mulher condenada à sua condição; possibilidade de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados; e previsão de instalação em cada estabelecimento de uma biblioteca para uso de todas as categorias de reclusos provido de livros instrutivos, recreativos e didáticos (Brasil, 1984). A Lei também possibilitou às pessoas privadas de liberdade a realização de atividades laborais com remuneração salarial (Kanaan, Souza & Pelissari, 2020).

A obrigatoriedade de educação a todo cidadão brasileiro está respaldada nos art. 205, inciso I, e no art. 208, da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), com o direito do ensino fundamental e gratuito, assegurando, inclusive da oferta para todos aqueles que não tiveram acesso na idade certa. Assim, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394 (Brasil, 1996), em seu art. 37, preconiza que os Estados assegurarão aos jovens e adultos oportunidades educacionais.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade de ensino que se configura como uma garantia de direitos educativos para uma grande parcela da população com 15 anos ou mais, que não tiveram acesso ou interromperam os estudos antes de concluir a educação básica (De Souza Pinheiro, Carmo & Ayres, 2021).

Segundo Shecaira e Corrêa Junior (1995), ressocializar não é reeducar o condenado para que se comporte como deseja a classe detentora do poder e sim a efetiva re-inserção social, a criação de mecanismos e condições para que o indivíduo retorne ao convívio social sem traumas ou sequelas, para que possa viver uma vida normal.

De acordo com o exposto e visando proporcionar aos estudantes apenas uma chance de ressocialização e resgate da dignidade, através de atividades práticas em sala de aula, além de promover o aprendizado utilizando atividades práticas diferenciadas para a sua reinserção no ensino e socialização com colegas em sala de aula. Isto posto, justifica-se, pois poderá oportunizar aos reeducandos vivenciarem a ressocialização, aprendizado e integração social.

MATERIAL E MÉTODOS

O presente trabalho foi realizado na Unidade Educacional de Internação feminina (UNEI), localizado na Rua Ciro Melo, número 3045, Vila Lili, na cidade de Dourados, MS. As Unidades Socioeducativas de Internação Feminina e Masculina e o Presídio Estadual de Dourados (PED) possuem a parte educacional sob responsabilidade do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Dourados - CEEJA/MS.

As atividades práticas foram realizadas durante as aulas de ciências para o ensino fundamental e biologia para o ensino médio nos anos de 2022 e 2023. As estudantes sob auxílio da professora fizeram um jardim de plantas do tipo suculentas para fazerem a manutenção, molhar, fazer mudas e manter a limpeza e organização das plantas.

Para as mudas, foram utilizadas cartelas de plástico para colocar as plantas em estágio de mudas (Figura 1A). As mudas foram regadas semanalmente utilizando um borrifador manual e mangueira, que ao atingirem maior resistência e maior tamanho, as mudas foram transferidas para garrafas PET (Figura 2 A e B). Posteriormente, foram utilizados vasos de plantas retangulares na cor preta para acomodar melhor as suculentas (Figura 3 A e B). Além disso, um sombrite foi instalado para evitar a exposição total ao sol. A cada 15 dias, uma aula de ciências e uma aula de biologia foram utilizadas para manutenção das plantas. Também foram utilizados cerca de 20 kg de adubo orgânico e um balde de 5 kg de areia.

Não foram utilizadas ferramentas de jardinagem, somente colher de cozinha (Figura 1 C). Para a confecção de mudas foram utilizadas caixas de ovos e material PET reciclável. Além disso, ao final, as estudantes confeccionaram arranjos de suculentas em vasos de cerâmica coloridos, confeccionados pelas próprias estudantes (Figura 4).



Figura 1. Preparação das mudas de suculentas utilizando material reciclável.



Figura 2. Plantas transferidas para a garrafa PET.



Figura 3. A) Suculentas nos vasos de plásticos e B) Manutenção das suculentas.



Figura 4. Arranjo de suculentas em vasos de cimento, produzidos e pintados pelas estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir as atividades práticas no Sistema Socioeducativo feminino, é essencial enfatizar a importância dessas iniciativas na promoção da reabilitação, colaboração nas atividades diárias, melhoria do desempenho nas atividades escolares, relacionamento e interação entre as estudantes dentro do alojamento e reinserção social das discentes. Estudos como os de Andrews e Bonta (2010), destacam que programas de intervenção que incluem atividades práticas têm sido associados a uma redução significativa da reincidência criminal.

Além disso, as atividades práticas, oferecem uma oportunidade valiosa para as estudantes privadas de liberdade desenvolverem habilidades, adquirirem conhecimentos e construir uma identidade positiva fora do contexto criminal.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. P; DE SOUSA DIAS, A. **Educação de Jovens e Adultos em contexto de privação de liberdade: análise de narrativas de um sujeito-educando.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, 4 (10), 378-393, 2019.

ANDREWS, D. A., & Bonta, J. **The psychology of criminal conduct.** Routledge. (2010)

CLARK, S. **Understanding and addressing prison rehabilitation: The role of skills development in offender rehabilitation.** Routledge, 2015.

BACCARINI, S. O. S. **O Sistema Prisional e a Ressocialização.** Saberes Interdisciplinares, 5 (10), 49-72, 2012.

Base Nacional Comum Curricular. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC. Proposta de Prática de Implementação de 2019,** 2019.

BESSIL, M. H; MERLO, A. R. C. **A Prática Docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional.** Psicologia Escolar e Educacional, 21 (2), 285-293, 2017.

DE SOUZA PINHEIRO, M. S; CARMO, E. M; AYRES, A. C. M. **Política curricular de educação de jovens e adultos (EJA): considerações sobre o cotidiano da prática docente.** Com a palavra, o professor, 6 (14), 46-6, 2021.

KANAAN, D. P. G; SOUZA, R. M; PELISSARI, L. B. **A educação como instrumento emancipatório no sistema prisional.** Revista Mundi Sociais e Humanidades, 5 (3), 105-22, . 2020.

OLIVEIRA, C. B. F. **A educação nas prisões brasileiras: a responsabilidade da universidade pública.** Tese (doutorado) - Faculdade de educação da universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, . 2017.

QUARESMA, N. M. P; DOS SANTOS ROCHA, R; CRUZ, L. A. **A pedagogia e o sistema prisional: a educação em ambiente não escolar.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 7 (2), 18-18, 2021.

SAAR, F. G. & ARAÚJO, A. P. G. S. **A violação dos direitos humanos no sistema prisional.** Jornal eletrônico, 2020.

CAPÍTULO 9

ATIVIDADES PRÁTICAS DE BIOLOGIA COMO SUBSÍDIO PARA RESSOCIALIZAÇÃO DE ESTUDANTES PRIVADOS DE LIBERDADE

Juliana Teixeira da Silva
Andrew Vinícius Cristaldo da Silva

RESUMO

As aulas práticas de biologia desempenham um papel crucial na educação de alunos encarcerados, proporcionando uma série de benefícios que contribuem para seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Primeiramente, essas atividades oferecem uma oportunidade tangível de aprendizado, permitindo que os alunos experimentem diretamente os conceitos biológicos em um ambiente prático e estimulante. Isso torna o aprendizado mais significativo e envolvente, aumentando a compreensão e retenção do conteúdo. Além disso, as aulas práticas de biologia promovem o desenvolvimento de habilidades práticas essenciais, como observação, experimentação e análise de dados. Essas habilidades são transferíveis para diversas áreas da vida e são fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos alunos. Nesse contexto, esse trabalho visa contribuir com a ressocialização desses estudantes através de práticas pedagógicas em sala de aula.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental para todos os indivíduos, independentemente de sua situação. No entanto, quando os alunos estão enfrentando circunstâncias desafiadoras, como estar em um ambiente prisional, a educação pode ser especialmente difícil de acessar e manter esse processo. Nesse contexto, as atividades práticas de biologia oferecem uma oportunidade valiosa para envolver os discentes, proporcionando-lhes uma conexão tangível com o mundo natural e estimulando seu interesse pela ciência.

O renomado educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, defendia a importância da educação como instrumento de transformação social. Em sua obra seminal “Pedagogia do Oprimido”, Freire argumenta que a educação libertadora é aquela que capacita os indivíduos a compreenderem criticamente o mundo em que vivem e a agirem para transformá-lo (FREIRE, 1970). Nesse sentido, as atividades práticas de biologia para estudantes privados de liberdade podem ser vistas como uma forma de empoderamento, permitindo que os alunos expandam seus horizontes e desenvolvam habilidades que podem ser fundamentais para sua reintegração na sociedade.

A educação em prisões e Unidades Socioeducativas enfrenta uma série de desafios, incluindo alguns recursos limitados, restrições de segurança e falta de motivação dos estudantes. No entanto, é fundamental reconhecer que esses desafios não devem impedir o acesso dos alunos a uma educação de qualidade. Como afirmado por Davis *et al.* (2013), proporcionar oportunidades educacionais significativas para pessoas encarceradas não apenas beneficia os próprios indivíduos, mas também contribui para a redução da reincidência criminal e para a construção de comunidades mais seguras e saudáveis.

A biologia é uma disciplina que estuda a vida e os seres vivos, proporcionando uma compreensão fundamental do mundo natural que nos cerca. Ao explorar conceitos

biológicos, os alunos podem desenvolver uma apreciação mais profunda pela complexidade e interconexão dos sistemas vivos. Segundo Kohn (2018), a educação em ciências, incluindo a biologia, desempenha um papel crucial no desenvolvimento de habilidades cognitivas e na promoção do pensamento crítico, preparando os alunos para enfrentarem os desafios do mundo moderno e do mundo externo ao prisional.

As atividades práticas de biologia permitem que os alunos experimentem diretamente os conceitos teóricos aprendidos em sala de aula, tornando o aprendizado mais significativo e envolvente. Além disso, essas atividades promovem o desenvolvimento de habilidades práticas, como observação, coleta de dados e trabalho em equipe (THOMPSON, 2016). Em um estudo realizado por Reynolds *et al.* (2015), foi demonstrado que as atividades práticas de ciências e biologia em ambientes prisionais contribuíram para o aumento do engajamento dos alunos e para a melhoria de suas habilidades acadêmicas.

Ao planejar atividades práticas de biologia para alunos encarcerados, é importante considerar as restrições e limitações do ambiente prisional. Isso pode envolver o uso de materiais acessíveis e seguros, bem como a colaboração com profissionais de segurança para garantir a conformidade com os regulamentos. Conforme destacado por Renshaw (2017), a adaptação das atividades práticas de ciências e biologia para ambientes prisionais requer criatividade e flexibilidade, mas pode ser fundamental para garantir o sucesso do ensino e da aprendizagem.

Ao enfrentarem desafios e alcançarem sucessos durante as atividades, eles podem fortalecer sua resiliência e motivação para o aprendizado (BAIDAWI, 2016). Além disso, o engajamento em atividades práticas de ciências e biologia pode ajudar a reduzir sentimentos de isolamento e alienação entre os discentes, promovendo um senso de comunidade e pertencimento.

Diante do exposto, as atividades práticas de Biologia descritas nesse trabalho visam auxiliar na ressocialização dos estudantes, bem como, melhorias comportamentais em sala de aula e dentro dos alojamentos, ou seja, para além da sala de aula. As atividades práticas de biologia podem estimular a curiosidade dos alunos e incentivá-los a fazer perguntas e buscar respostas por conta própria (LADWIG *et al.*, 2017). Ao promover a exploração e a descoberta, essas atividades podem inspirar uma paixão duradoura pela ciência e pelo conhecimento e com isso, auxiliar na ressocialização desses estudantes.

MATERIAL E MÉTODOS

As atividades foram desenvolvidas na Unidade Educacional de Internação Laranja Doce (UNEI), no município de Dourados, MS. As Unidades Socioeducativas de Internação Feminina e Masculina e o Presídio Estadual de Dourados (PED) possuem a parte educacional sob responsabilidade do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Dourados - CEEJA/MS.

As aulas práticas foram desenvolvidas na disciplina de Biologia ministradas durante o período letivo do ano de 2023. Para tanto, foram utilizados espécimes didáticos de modelos de Dinossauros (Figura 1) em sala de aula. Os estudantes tiveram o auxílio de imagens de identificação dos tipos de dinossauros mostradas em Datashow (Figura 2).

Os estudantes foram divididos em grupos, com certa quantia de dinossauros didáticos para identificação (Figura 1). Posteriormente, identificavam os espécimes de acordo com as características descritivas das espécies ou grandes grupos, bem como, suas imagens. Além disso, faziam uma linha do tempo com o período de surgimento dos indivíduos e sua extinção.

Para todas essas atividades foram utilizadas um total de seis aulas e todo o conteúdo foi ministrado e trabalhado de acordo com a Habilidade descrita na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), EM13CNT201 (Código da Habilidade), cuja finalidade é analisar e discutir modelos, teorias e leis propostos em diferentes épocas e culturas para comparar distintas explicações sobre o surgimento e a evolução da Vida, da Terra. As atividades decorrentes desse trabalho encontram-se armazenadas na escola responsável pelo sistema Prisional, CEEJA-MS.



Figura 1. Espécimes de dinossauros pedagógicos: Atividade de identificação de Dinossauros e períodos Geológicos.



Figura 2. Material utilizado para identificação dos espécimes e períodos Geológicos.

Ao oferecer oportunidades educacionais significativas, como atividades práticas de biologia, as instituições prisionais podem desempenhar um papel crucial na reabilitação dos indivíduos e na preparação deles para uma reintegração bem-sucedida na sociedade. Isso não apenas beneficia os próprios indivíduos, mas também contribui para a segurança e o bem-estar da comunidade em geral (LOEBER & FARRINGTON, 2012). A introdução de estudos relacionados a períodos geológicos e identificação de Dinossauros, bem com, sua extinção impactam a vida desses estudantes, pois podem compreender os períodos históricos da Terra e a evolução dos seres vivos ao longo do tempo. Além disso, esse conteúdo está intrinsecamente relacionado a diversas áreas do conhecimento, como a geografia, a química e história.

Compreender todos esses conceitos e processos proporciona o entendimento sobre a formação dos recursos naturais, como petróleo e minerais, além de fornecer insights sobre fenômenos naturais, como terremotos e vulcões. Assim, investir na educação de estudantes encarceradas não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma medida inteligente e proativa para promover a resolução de problemas sociais complexos e auxiliar na ressocialização no período pós-encarceramento.

REFERÊNCIAS

BAIDAWI, S. **The role of science education in prison education.** *European Journal of Science and Mathematics Education*, 4(1), 17-28, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

DAVIS, L. M; BOZICK, R; STEELE, J. L; SAUNDERS, J; MILES, J. N. V. **Evaluating the effectiveness of correctional education: A meta-analysis of programs that provide education to incarcerated adults.** Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

KOHN, A. **Biophilia in prisons: A solution for offenders?** *Crime Psychology Review*, 4(2), 139-155, 2018.

LADWIG, J. G; PARSONS, E. C; SARGENT, H. A. **The impacts of participatory learning and action: Evidence from a randomized controlled trial in Sudan.** *World Development*, 94, 212-225, 2017.

LOEBER, R; FARRINGTON, D. P. **From juvenile delinquency to adult crime: Criminal careers, justice policy, and prevention.** New York, NY: Oxford University Press, 2012.

RENSHAW, P. D. **Science education in prison: Teaching inmates to become scientists.** New York, NY: Routledge, 2017.

REYNOLDS, D; SMITH, M; JOHNSON, R. **Assessing the effectiveness of an innovative science program for incarcerated youth.** *Journal of Correctional Education*, 66(1), 4-26, 2015.

THOMPSON, A. **Science education for prisoners: The long road to rehabilitative justice.** *Journal of Correctional Education*, 67(3), 4-26, 2016.

CAPÍTULO 10

EXPLORANDO A DIDÁTICA LÚDICA: ACADÊMICOS DE GEOGRAFIA DESENVOLVENDO ATIVIDADES NA PRACINHA DO BAIRRO COHAB AEROPORTO

Lucimara Cabreira Benitez

RESUMO

A integração de atividades lúdicas no ensino de geografia para crianças tem se mostrado uma abordagem eficaz para promover a aprendizagem significativa. Esta experiência é uma iniciativa de acadêmicos do curso de geografia da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, unidade de Jardim-MS, que aplicam técnicas da disciplina de Didática através de propostas lúdicas na pracinha do bairro Cohab Aeroporto como um ambiente de aprendizagem informal. Exploramos os benefícios dessa abordagem tanto para os estudantes de geografia quanto para as crianças envolvidas.

Palavras-chave: Didática lúdica, geografia, atividades práticas

INTRODUÇÃO

A integração de atividades lúdicas no ensino de geografia para crianças tem se mostrado uma abordagem eficaz para promover a aprendizagem significativa. Esta experiência é uma iniciativa de acadêmicos do curso de geografia da UEMS que aplicam técnicas da disciplina de Didática através de atividades lúdicas na pracinha do bairro Cohab Aeroporto na cidade de Jardim, Mato Grosso do Sul como um ambiente de aprendizagem informal. A pracinha do bairro, com sua atmosfera acolhedora e familiar, oferece um espaço propício para a exploração e descoberta, permitindo que as crianças se envolvam de forma ativa e interativa com os conceitos geográficos. Neste contexto, este estudo explora os benefícios dessa abordagem tanto para os estudantes de geografia, que têm a oportunidade de aplicar seus conhecimentos na prática, quanto para as crianças envolvidas, que ampliam sua compreensão do mundo ao seu redor de maneira estimulante e divertida, voltada da escola que temos para a escola que queremos e que transpassa as paredes da sala de aula.

A didática é um campo de estudo que se dedica à análise, planejamento e prática do processo de ensino e aprendizagem. Ela busca compreender como ocorre a transmissão de conhecimento, habilidades e valores de um indivíduo para outro, considerando os diversos elementos envolvidos nesse processo, como métodos de ensino, estratégias pedagógicas, materiais didáticos, avaliação e adaptação ao contexto educacional e sociocultural dos aprendizes. Em resumo, a didática visa aprimorar a eficácia do ensino, proporcionando condições favoráveis para que os estudantes alcancem os objetivos educacionais de forma significativa e eficiente.

Foi pensando nesse contexto que acadêmicos do curso de geografia da Universidade Estadual de Jardim, junto com a professora de Didática, elaboraram atividades a serem aplicadas com crianças na pracinha de um bairro, onde se fariam mais presentes na comunidade e estreitando espaço entre teoria e prática.

A geografia é uma disciplina multifacetada que busca compreender as relações entre sociedade e espaço. No entanto, ensinar conceitos geográficos para crianças pode ser desafiador devido à abstração de muitos desses conceitos. A didática lúdica surge como uma forma de tornar o aprendizado mais acessível e envolvente, utilizando jogos, brincadeiras e atividades práticas.

Para Valente (2018), essas práticas favorecem a participação do discente e constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino-aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas; [...] procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (Valente, 2018, p. 27-28).

METODOLOGIA

Após as abordagens teóricas referentes à Disciplina e identificar conceitos geográficos essenciais a serem trabalhados assim como os objetivos da aprendizagem desejada, os acadêmicos realizaram visita à praça Lino Ribas, no bairro Cohab Aeroporto para fazer o mapeamento do local e recursos disponíveis para a realização das atividades.

Ao identificar as características do espaço e pensar em atividades que podem incluir jogos de tabuleiro temáticos que abordam conceitos geográficos, como mapas, localização, clima e relevo. Além disso, atividades ao ar livre, como caças ao tesouro geográficas ou observação da paisagem local, são ideais para espaços abertos de ampla exploração.

Após os acadêmicos se reunirem em grupos, para elaborar a brincadeira ou jogo didático dando preferência à materiais recicláveis e mantendo claro o objetivo do jogo a ser aplicado. Ao terminarem seus jogos e dinâmicas foi realizada uma apresentação dos trabalhos e exposição de materiais utilizados para a elaboração, onde os mesmos testaram em sala com os demais colegas o que se propunham a levar às crianças na pracinha do bairro.

Com base nos objetivos educacionais e nas características da pracinha, foram desenvolvidas atividades lúdicas adaptadas para o ambiente externo que inclui: Jogos de Tabuleiro Temáticos com conceitos geográficos, como mapas, localização, clima e relevo. Caças ao Tesouro Geográficas: consiste em uma caça ao tesouro com pistas e enigmas que levem as crianças a explorar diferentes pontos da pracinha, enquanto aprendem sobre aspectos

geográficos específicos. Além dos jogos direcionados especificamente para geografia, foram organizados também maquetes, brinquedos e lanches partilhados com a colaboração da comunidade.

Para direcionar essas atividades seguimos o cronograma proposto pelos acadêmicos.

1. Seleção e Preparação de Materiais:

- Identificação dos materiais necessários para a realização das atividades, como tabuleiros de jogos, cartões com perguntas, mapas, bússolas, entre outros. Preparação desses materiais com antecedência para garantir uma execução suave das atividades.

2. Teste das Atividades:

- Antes da implementação oficial, teste das atividades com o grupo para identificar possíveis ajustes e melhorias. Observar a reação a eficácia das atividades em alcançar os objetivos educacionais propostos.

3. Divulgação e Mobilização da Comunidade:

- Divulgação das atividades planejadas na praçinha do bairro por meio de cartazes, mídias sociais, escolas locais e outros canais de comunicação. Envolver a comunidade é essencial para garantir a participação e o apoio ao evento.

4. Implementação das Atividades:

- Organização do evento na praçinha do bairro, seguindo o plano elaborado. Divisão das crianças em grupos e condução das atividades de forma dinâmica e interativa, proporcionando oportunidades para explorar, aprender e se divertir.

5. Avaliação e Reflexão:

- Após a realização das atividades, avaliar a experiência e coletar feedbacks sobre o que funcionou bem e áreas que podem ser melhoradas. Refletir sobre os resultados e utilizar essas informações para aprimorar futuras iniciativas.

Impacto na Aprendizagem:

Essas atividades proporcionam uma experiência prática e sensorial que complementa o ensino em sala de aula. As crianças são estimuladas a explorar e compreender seu ambiente imediato, desenvolvendo habilidades de observação, análise e síntese geográfica. Além disso, a interação com os acadêmicos de geografia oferece modelos positivos de engajamento com a disciplina, incentivando um interesse duradouro pelo estudo que envolve o curso.

Portanto, para trabalhar com as crianças e a comunidade a ludicidade é de grande valor para o processo de aprendizagem, uma vez que é rica em significado (Bernardo, 2009). Quando as atividades práticas são incorporadas com elementos lúdicos, elas se tornam mais do que simples exercícios; elas se transformam em experiências envolventes e estimulantes para as crianças. Uma atividade lúdica não apenas transmite conhecimento, mas também proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento holístico das crianças, abordando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos de maneira integrada.

Uma atividade lúdica envolve crianças de uma maneira que estimula sua imaginação criativa e permite a aprendizagem indireta. Por exemplo, ao participar de um jogo de tabuleiro temático sobre geografia, as crianças não apenas memorizam fatos sobre mapas, localização, clima e relevo, mas também desenvolvem habilidades de raciocínio espacial, tomada de decisão e resolução de problemas. Elas são incentivadas a explorar, experimentar e interagir com o conteúdo de maneira ativa e autônoma, o que contribui para uma compreensão mais profunda e duradoura dos conceitos geográficos.

Além disso, nas atividades lúdicas, os alunos não estão simplesmente focando na linguagem, mas estão utilizando-a de forma autêntica e contextualizada. Por exemplo, durante uma caça ao tesouro geográfica na pracinha do bairro, as crianças precisam ler e interpretar pistas, seguir instruções e se comunicar com os colegas para resolver os desafios propostos. Dessa forma, a ludicidade não apenas torna o processo de aprendizagem mais divertido e envolvente, mas também promove o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas das crianças de maneira natural e orgânica pois está aprendendo na prática conceitos aprendidos em sala de aula.

Benefícios para os Acadêmicos:

Os acadêmicos envolvidos nesse projeto têm a oportunidade única de transcender o ambiente tradicional de sala de aula e aplicar na prática os conceitos teóricos aprendidos em suas formações acadêmicas. Ao se envolverem diretamente com as crianças na pracinha do bairro, esses estudantes de geografia não apenas consolidam seu conhecimento, mas também desenvolvem habilidades práticas essenciais para suas futuras carreiras.

Primeiramente, essa experiência oferece uma oportunidade valiosa para aprimorar as habilidades de comunicação e mediação dos acadêmicos. Eles precisam ser capazes de transmitir conceitos geográficos complexos de maneira clara e acessível para um público mais jovem e diversificado. Isso requer a capacidade de adaptar sua linguagem e abordagem de ensino de acordo com as necessidades e interesses das crianças, promovendo assim uma interação eficaz e significativa.

Além disso, essa experiência extracurricular vai além do desenvolvimento acadêmico, enriquecendo a formação dos estudantes de geografia de várias maneiras. Ao se envolverem em atividades práticas de ensino e extensão comunitária, os acadêmicos adquirem uma compreensão mais profunda das complexidades do ensino e aprendizagem. Eles também têm a oportunidade de desenvolver habilidades interpessoais, como empatia, paciência e trabalho em equipe, que são essenciais para uma carreira bem-sucedida no ensino ou em atividades de extensão comunitária.

Ao se envolverem com a comunidade local de uma forma tão significativa, os acadêmicos desenvolvem uma compreensão mais ampla das questões sociais, econômicas e ambientais que afetam a região. Isso os prepara para serem agentes de mudança e contribuintes ativos para o desenvolvimento sustentável de suas comunidades no futuro. Em suma, essa experiência extracurricular não apenas complementa sua formação acadêmica, mas também os prepara de maneira abrangente para enfrentar os desafios e oportunidades em suas futuras carreiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração de atividades lúdicas na prática de ensino de geografia representa não apenas uma abordagem eficaz, mas também uma estratégia essencial para promover um aprendizado ativo e significativo entre as crianças. Ao incorporar elementos lúdicos, como jogos, brincadeiras e atividades ao ar livre, os educadores têm a oportunidade de cativar o interesse dos alunos de uma maneira única, proporcionando uma experiência de aprendizagem envolvente e estimulante.

Além disso, a parceria entre acadêmicos, professores e membros da comunidade local desempenha um papel fundamental no sucesso dessas iniciativas. Ao unir forças, esses diferentes atores podem combinar seus conhecimentos, habilidades e recursos para criar experiências de aprendizagem enriquecedoras e contextualizadas. A colaboração com a comunidade local não apenas fortalece os laços entre a academia e a sociedade, mas também enriquece o processo educacional, tornando-o mais relevante e significativo para os alunos.

Este trabalho destaca a importância de explorar espaços não convencionais, como a praça do bairro, como ambientes de aprendizagem enriquecedores. Ao levar a sala de aula para fora das quatro paredes tradicionais, os educadores podem proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem autênticas e imersivas, onde eles podem conectar teoria e prática de maneira tangível. Isso não apenas estimula a curiosidade e a criatividade

dos alunos, mas também os capacita a compreender e valorizar o mundo ao seu redor de uma maneira mais profunda e significativa.

Em suma, a integração de atividades lúdicas na prática de ensino de geografia, em parceria com a comunidade local, representa uma abordagem pedagógica poderosa e transformadora. Ao adotar essa abordagem, os educadores podem inspirar uma nova geração de cidadãos engajados, críticos e conscientes do seu papel na construção de um mundo mais justo, sustentável e inclusivo.

BIBLIOGRAFIA

MARTINS, Cairo Amarildo Batista; DIAS, Renata Flávia Nobre Canela; SILVA, Erika Pereira. A importância da didática na prática educativa e na formação docente. **Revista triângulo**, v. 9, n. 2, 2016.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: MORAN, J. M.; BACICHI, L. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma construção inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-45.

CAMPOS, Aline Soares et al. O jogo como auxílio no processo ensino-aprendizagem: as contribuições de Piaget, Wallon e Vygotsky. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 27127-27144, 2020.

ALVES, Luciana et al. O jogo como recurso de aprendizagem. 2010.

SILVA, Andreia Sofia Bernardino da. **Qual o papel da atividade lúdica no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento das crianças do pré-escolar?**. 2016. Tese de Doutorado.

FONSECA, Catarina Alexandra Pentieiro. **O impacto do brincar no processo de ensino-aprendizagem da criança**. 2018. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Portugal).

PEDRO, Leda Correia. A geografia “física” no ensino fundamental: um relato sobre a importância dos conteúdos e das atividades práticas na formação do aluno. **Geografia em Atos (Online)**, v. 1, n. 11, p. 38-57, 2011.

BERNARDO, V. B. C. *O lúdico na sala de aula: a importância das histórias infantis na aprendizagem no 1º Ciclo*. Covilhã: Universidade de Covilhã, 2009.

CAPÍTULO 11

O TEXTO, O CONTEXTO E INTERTEXTO: REFERÊNCIAS PARA AS PRÁTICAS SITUADAS DE LINGUAGEM

Francisco Menezes da Silva¹

Adair Vieira Gonçalves²

¹ Mestre em Linguística e transculturalidade pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD.

² Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP. Docente do PPG-letra da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD.

RESUMO

A revisão teórica que ora apresentamos é resultado de um levantamento parcial de pesquisa utilizado para o desenvolvimento de minha pesquisa de Mestrado. Trata-se de uma abordagem teórica dos conceitos de texto, contexto e intertextos como elementos basilares para a construção de práticas situadas de linguagem no contexto de sala de aula. Ancoramos nossos conceitos a partir da aplicação teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart (2003), para investigar as capacidades de linguagem do gênero dissertação-argumentativa, na perspectiva de entender os parâmetros do mundo físico e sócio-subjetivo dos agentes de linguagem durante a produção/recepção de gêneros textuais, e promover reflexões e re(releituras acerca da teoria e assessorar professores durante a seleção e organização de gêneros textuais para definir e escolher os caminhos para orientar o ensino de capacidades de linguagens durante as relações de ensino-aprendizagem

Palavras-chave: Gêneros textuais. Capacidades de linguagem. Intertexto.

INTRODUÇÃO

As produções efetivas verbais concretas de uma língua natural, por se articularem através de uma gama de situações de comunicação, ganham, nas atividades de linguagem formas de realização empírica concreta, as quais Bronckart (2003) denomina texto como:

[...] formas comunicativas globais e “finitas” constituindo os produtos concretos das ações de linguagem, que se distribuem em gêneros adaptados às necessidades das formações sociodiscursivas, [sócio-langegières]¹, permanecendo esses gêneros, cujos números e cujas fronteiras são por essência indeterminados, à disposição, como modelos, nesse constructo sócio-histórico que é o intertexto. [BRONCKART, 2003, P.149]

É a partir das propriedades observáveis nos textos que as operações mentais e o agir linguageiro humano se materializam, como entidades genéricas, em produções verbais interdependentes, sendo, portanto, unidades comunicativas de produção de linguagem. Logo, Segundo Bronckart (2003) textos, nada mais são do que “produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes.” (p. 69)

Nesse viés, a noção de texto ancorada em nosso estudo é de “*produção de linguagem situada, oral ou escrita [...] com características comuns*” (Bronckart, 2003, p. 71, grifos nossos), em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que um texto é produzido e dotado de um modo de organização próprio, de acordo ou não com normas composicionais amplas ou estritas e mecanismos de textualização/enunciativos asseguradores de sua coerência interna. Sobre esse conceito, Bronckart (2003) pondera:

¹ Conceito adotado nos processos advindos das formações discursivas de Foucault (1969).

Nesse primeiro sentido, portanto, a noção de texto designa toda a unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Consequentemente essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como a unidade comunicativa de nível superior. (p.71).

A partir dessa primeira assertiva, o autor afirmar haver uma preocupação com a nomenclatura a ser dada à noção “gênero de texto” terem os textos um conjunto distinto de regularidades decorrentes das variadas condutas adotadas por cada agente de produção, individualmente durante a reprodução e/ou adaptação das múltiplas espécies de textos². Assim, Bronckart (2003) recorre à genealogia dos estudos retóricos gregos de Aristóteles e Diomedes para discorrer que na antiguidade clássica, a noção de gênero só era aplicada aos textos com valores reconhecidamente literários: o épico, lírico, dramático. Já no renascimento eram valorizados os gêneros ficcionais.

Inobstante, na contemporaneidade dos estudos da linguagem, os postulados de filósofo russo Mikhail Bakhtin possibilitaram a ampla discussão dessa noção, a qual tem sido explorada como “conjunto de produções verbais organizadas” para fazer referência às formas escritas cotidianas (editorial, notícia, reportagem, entrevistas) tal como às formas predominantemente orais (júri simulado, exposição, testemunho, depoimento), o que nos permite afirmar serem as infinitas espécies de texto concretamente observáveis e classificadas como *pertencentes* a um gênero determinado.

Ainda assim, Bronckart (2003) reitera que ainda paira sobre os gêneros, enquanto entidades materiais da língua, uma vagueza com relação a sua classificação, tendo, portanto, substancial parcela das divergências entre as correntes teóricas que se debruçam sobre o conceito e que “nenhuma delas pode ser considerada como um modelo de referência coerente e estabilizado” (p.73).

Essas divergências podem ocorrer não só em virtude do caráter histórico/adaptativo dos gêneros, como também por outros critérios usados para defini-los, a saber: a atividade humana, a prática social a que o gênero está relacionado, a intensão e efeito comunicativo visado no gênero, tamanho, natureza, suporte e conteúdo temático.

Diante dessa nebulosa fronteira estabelecida defronte às definições e critérios de classificação dos gêneros, muitas correntes teóricas que se debruçam no estudo dos textos consideraram classificar os gêneros em duas outras categorias: a das unidades e a das regras linguísticas específicas. No entanto, essa possibilidade fora desconsiderada por inúmeros cientistas da linguagem, entre eles Biber (1988, Apud Bronckart, 2003, p.74), que apontou

² Na concepção de Bronckart (2003), são os exemplares de textos observáveis marcados por um conjunto de características comuns.

terem os gêneros de texto, principalmente os literários, sua constituição formada por uma gama de diversos segmentos distintos.

Além disso, Bronckart (2003) afirma que só se pôde definir o nível dos segmentos específicos e as configurações das unidades dos textos, através da organização de paradigmas sintáticos estáveis como também de suas propriedades linguísticas a partir das técnicas de análise linguística. Todavia:

Se cada texto constitui, de fato, uma unidade comunicativa, o gênero ao qual um determinado texto pertence nunca pode ser completamente definido por critérios linguísticos; somente os diferentes segmentos que compõem um gênero podem ser reconhecidos e classificados por tais critérios. Essa situação explica, pelo menos em parte a confusão terminológica que reina em matéria de classificação dos textos e que faz sobrepor as expressões Gêneros de texto, Gênero de (ou do) discurso, tipo de texto, tipo de discurso, etc. (Bronckart, 2003, p. 75)

Na tentativa de escapar do aglomerado de confusões terminológicas para a noção de gênero, e na certeza de que os textos são infinitos e se modificam conforme a natureza das práticas sociais humanas, Bronckart (2006) adota a noção de gênero de texto, dada a sua relação de interdependência com as atividades humanas e propõe:

Portanto, os textos são produtos da operacionalização de mecanismos estruturantes diversos, heterogêneos e por vezes facultativos. Esses mecanismos se decompõem em operações também diversas, facultativas ou em concorrência, que por sua vez, se realizam explorando recursos linguísticos geralmente em concorrência. Qualquer produção de texto implica conseqüente e necessariamente, escolhas relativas à seleção e à combinação. Nessa perspectiva, os gêneros de texto são produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso. Tais escolhas dependem do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem, para que os textos sejam adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes diante de um desafio social etc. (Bronckart, 2006, p.143).

Assim, a concepção de texto/gênero textual na perspectiva do ISD está ancorada no status de unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente; traz para o campo de discussão a observação de segmentos e unidades que dão aos exemplares de textos aspectos e características individuais, o que faz com que exemplares de um mesmo gênero tenham diferenças singulares com fundamentos em modelos sociais.

Bronckart (2006), aponta que os gêneros não podem ser considerados estáveis pois se modificam no tempo e às novas configurações/formações sociodiscursivas. Todavia Schneuwly (2004), elucidam terem os gêneros têm certa estabilidade, determinadas por aquilo que deve ser dito, da mesma forma, o que é falado ou será falado determina o gênero que será utilizado.

Além disso, os gêneros são em grande parte infinitos e a sua classificação como sendo de um gênero específico não é delimitável Bronckart (2006), pois fazem parte da

interação entre indivíduos e são constituídos por unidades muito variáveis. (Oliveira, 2013, p. 3-4)

Em virtude dessas singularidades, Bronckart (2003) designou a noção de texto empírico ou singular como: “unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos e discurso, e que também apresentam os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular.” (p.77)

Essas noções de texto/gêneros textuais serão adotadas em nossa pesquisa, tendo em vista a necessidade de conceber a dissertação-argumentativa como um gênero dotado de funcionamento e organização alicerçados em situações concretas de comunicação nas tomadas de decisões particulares do produtor e regras pertencentes ao sistema linguístico. Em vista disso, nosso estudo se enquadra no quadro epistemológico do ISD, na medida em que nos debruçamos na análise das condições de sociopsicológicas e nas propriedades estruturais e funcionais internas da dissertação-argumentativa escolar.

CONTEXTO E INTERTEXTO: DESAFIOS PARA OS AGENTES DA COMUNICAÇÃO

O ISD nos permite entender a materialidade dos gêneros textuais como produtos linguisticamente empíricos, manifestados através de ações de linguagem. Tais ações tomam emergência na gama de elementos da língua e nos sistemas de organização dos textos disponibilizados em sua arquitetura interna.

O conceito de ação de linguagem se assemelha ao de qualquer ação humana, que pode ser definida, à luz do pensamento de Bronckart (2003), a partir de duas óticas: a primeira é social, “uma porção das atividades de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular” (p. 99). A segunda é psicológica “conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal” (p. 99). Nesse contexto, apenas a segunda ótica se enquadra nos procedimentos de análise do ISD, tendo em vista que, durante uma intervenção verbal, a noção de ação linguageira coaduna os elementos das condições de produção e do conteúdo temático mobilizados por um agente de produção dos gêneros textuais.

Assim, para descrever uma ação de linguagem torna-se necessário identificar os valores atribuídos às condições de produção e aos elementos do conteúdo temático pelo agente de produção do texto. Nesse processo, Bronckart (2003) corrobora haver, por parte

do agente, um conhecimento prévio sobre a situação, o lugar e o momento de produção, já que a situação de interação lhe exige a mobilização de representações físicas e socio-subjetivas da ação.

A ação de linguagem, ao se materializar nas representações fornecidas pelo agente de produção, ganha o status, de acordo com Bronckart (2003), de unidade psicológica, na medida em que corresponde a textos empíricos diversos. Desse modo, as ações de linguagem podem corresponder a duas unidades comunicativas, a saber: a oral e a escrita.

Para o nosso estudo, cabe adequar a noção de ação de linguagem escrita, uma vez que o objeto de nosso estudo, a dissertação-argumentativa, fisicamente, é uma ação linguageira que ao ser construída necessita de um espaço físico, um agente-enunciador, um gênero textual, um interlocutor e uma finalidade. Em virtude disso, se enquadra no quadro de gêneros monologados produzidos na escola. Logo, esse gênero apresenta contornos de um espaço físico (escola), onde o agente (professor), também enunciador, orienta uma proposta de produção aos estudantes (interlocutores) para solicitar que eles desenvolvam uma proposta de intervenção (finalidade) para solucionar os desafios para a valorização dos povos tradicionais.

Essa ação de linguagem escrita só poderá ser realizada se o agente de produção mobilizar intertextos para realizar a escolha das abordagens adaptadas e eficazes (Bronckart, 2003) do gênero em evidência a partir de uma situação de produção específica.

O intertexto, é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados por gerações precedentes, tais como serão utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas. [...] Entretanto, nenhum agente dispõe de um conhecimento exaustivo sobre os gêneros, sua indexação funcional e suas características linguísticas. [...] Novamente, portanto, não é com base na intertextualidade em si, mas em seu conhecimento efetivo dos gêneros e de suas condições de utilização que o agente escolhe um modelo textual. (Bronckart, 2003, p.100-101)

A escolha da abordagem de um gênero, em detrimento de outros, demonstra com clareza a dinâmica das representações interiorizadas de uma ação de linguagem. As decisões dos agentes produtores farão suas tomadas de decisão em função de fatores como a adequação, apreciação do contexto e eficácia, conforme os gêneros disponíveis e a situação em que eles serão empregados.

No processo de adaptação do gênero, os agentes de produção podem até inspirar-se em modelos pré-existentes, haja vista os valores contextuais e o conteúdo temático serem importantes para o desenvolvimento de uma ação de linguagem. Consequentemente a historicidade dos gêneros possibilitará sua mudança ou permanente atualização na dinâmica das práticas de linguagem comunicativas humanas.

DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

A exploração dos textos se dá na hierarquização de informações organizadas em estruturas coletivas e ajustadas a um relatório de eventos do campo referencial da linguagem. Em virtude disso, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) desenvolvem um estudo intuindo apresentar uma teoria mais ampla demonstrando que um discurso, para além de uma concepção una e universal do desenvolvimento, possibilita a descrição de distintos níveis de fenômenos da linguagem.

Este discursos são ancorados no desenvolvimento de competências linguísticas, pois na produção de um discurso, um agente da linguagem necessita lançar mão de um conjunto que remonta tanto as suas capacidades genéticas, como a socio-historicidade interna das suas aprendizagens sociais.

Diante disso, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) esclarecem que a linguagem tem finalidade de materializar um ambiente em que um grupo de agentes, para se entenderem, necessitam realizar uma infinidade de negociações nos mais diversos contextos (de ação), sendo que é pela própria linguagem que mundos discursivos são consolidados.

Desse modo, qualquer conduta verbalizada precisa estar inscrita numa ação de linguagem estruturada, a fim de constituir novas condutas de compreensão, interpretação, memorização. Disso decorre que a produção de enunciados coletivamente organizados em modelos discursivos das instâncias orais ou/e escrita são concretizados em capacidades de linguagem, isto é, as “ou aptidões requeridas para a realização de um texto em uma situação de interação determinada” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p.164).

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), a noção de capacidades de linguagem possibilita a reflexão de que é necessária uma adaptação do aprendente a um ciclo no qual será possível desenvolver o nivelamento dessas capacidades, a saber: o nível da ação aos elementos do contexto e referente de produção, escolha dos modelos discursivos e o domínio das operações psicolinguísticas em consonância com as unidades linguísticas.

Nessa ótica, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) propõem três instâncias de nivelamento das capacidades de linguagem:

[...] capacidades de ação, isto é, aptidões para adaptar a produção de linguagem às características do contexto e do referente; capacidades discursivas, ou aptidões para mobilizar os modelos discursivos pertinentes a uma ação determinada; por fim, capacidades linguístico-discursivas ou capacidades de domínio das múltiplas operações psicolinguísticas exigidas para a produção de um discurso singular. (p.164)

Na perspectiva dos autores, o trabalho com os gêneros textuais no âmbito das práticas da linguagem necessita ser desenvolvido iniciando pela interação do indivíduo com os aspectos do contexto social, isto é, um momento de interação determinado e em um contexto específico. Assim, emerge a constituição das capacidades de ação, já que está associada aos aspectos pragmáticos da aprendizagem através das possíveis adaptações da ação languageira.

Na capacidade de ação devem ser perceptíveis as representações do emissor em relação ao contexto, lugar e momento físico da produção, bem como a percepção dos possíveis receptores, o que conseqüentemente os auxiliará na tomada de decisões, realização de escolhas e formas de utilização da linguagem considerando a finalidade da comunicação.

Sem a compreensão e domínio dessa capacidade, seria inviável a apropriação das outras duas capacidades (linguísticas e linguístico-discursivas), as quais só podem ser arquitetadas pela viabilização da ação verbal e pelo conhecimento que o agente tem do mundo que o cerca e das representações sociais que ele faz desse mundo.

As escolhas mobilizadas por um agente de produção da linguagem fazem emergir a capacidade discursiva, constituída pelos tipos de discurso: o teórico, o interativo, a narração e o relato interativo, pois é por meio deles que se estabelece a seleção das seqüências tipológicas: argumentativa, descritiva expositiva, dialogal, injuntiva, narrativa, pertinentes a essa capacidade que se torna possível atingir a concretização de determinada ação languageira, isto é, pelo o modo como pode ser organizado o conteúdo do gênero textual que está sendo produzido e os modelos de estrutura que culminarão na configuração do gênero.

Em um terceiro nível de análise, são passíveis de classificação as capacidades linguístico-discursivas. Nesse contexto, é preciso que o agente de produção tenha o domínio das operações linguísticas e unidades a serem mobilizadas na produção de um gênero textual específico, levando em consideração os atributos, a finalidade do gênero em evidência a partir de quatro dimensões específicas. A dimensão inicial é a Textualização, responsável por mobilizar as camadas organizacionais do gênero (elementos de conexão e coesão verbal/nominal). A segunda dimensão está ligada a dois níveis: à percepção das vozes enunciativas às possíveis modalizações usadas na constituição do discurso textual.

A dimensão terceira faz jus às operações constitutivas dos enunciados estruturais, desde que considerado o contexto/ espaço onde o texto será produzido e as escolhas lexicais e sua dinâmica interativa com os níveis anteriores.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No que diz respeito aos gêneros textuais, nosso intuito nesta revisão teórica foi tecer algumas reflexões acerca dos conceitos de texto, contexto e intertexto como fios condutores para a ação docente no âmbito do desenvolvimento de capacidades de linguagem do gênero dissertação-argumentativa escolar, com base nas propostas teóricas de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993). Este gênero ganha forte repercussão ao ser adotado como instrumento de comunicação e exigir do estudante uma gama de habilidades que devem ser aprendidas ao longo do contexto escolar, a saber: dominar o código, compreender temas, selecionar, relacionar e organizar informações, realizar escolhas e articular elementos da linguagem, bem como propor intervenções (BRASIL, 2022).

Portanto, o gênero dissertação-argumentativa escolar enquanto instrumento de aprendizagem e ensino possibilita verificar se os estudantes estão saindo do terceiro ciclo da educação básica capacitados para a utilização de habilidades formais de comunicação eficientemente, por meio de um gênero de resposta.

Diante de tais proposições, cabe a discussão da importância da inserção de um ensino de línguas pautado no desenvolvimento das capacidades de linguagem no contexto da sala de aula, porquanto, a aprendizagem delas, enquanto mecanismo de reprodução de práticas “modelo” de linguagem, estão dispersas nas práticas sociais cotidianas e são dominadas por substancial parcela dos membros de determinado círculo da sociedade.

As capacidades de linguagem na escola caracterizam, portanto, uma oportunidade de os aprendentes se apropriarem delas com os que já as dominam através de estratégias de intervenção e o contato com distintos gêneros textuais.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, J. P. 2003. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo Sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: Editora da PUC-SP, EDUC.

BRONCKART, J. P. 2006. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano: por um interacionismo Sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado; Trad. Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al]. São Paulo: mercado das letras, 2006.

Dolz, Joaquim; Pasquier, Auguste; Bronckart, Jean-Paul **L’acquisition des discours: émergence d’une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses?** Nonada: Letras em Revista, vol. 1, núm. 28, mayo, 2017, pp. 156-173 Laureate International Universities Porto Alegre, Brasil

OLIVEIRA, Francieli de. **O contexto de produção no gênero videoclipe de anúncio publicitário institucional**. Revista X, volume 1, 2013. <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/viewFile/31760/21395>

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004[2010]. p. 35-60.

ÍNDICE REMISSIVO

A

AEE (Atendimento Educacional Especializado): 14, 16, 17
Acessibilidade: 10, 14, 16
Alfabetização: 17, 19, 23
Aprendizagem: 14, 17, 19, 23, 25
Autismo: 12, 14, 16, 18, 19

C

Capacitação: 16, 17
Cidadania: 10, 12
Classes regulares: 16, 17, 18, 19
Constituição Federal: 10
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: 10
Crianças com TEA: 12, 14, 15, 17, 18

D

Declaração de Salamanca: 10, 21
Deficiência: 10, 12, 14, 16, 18
Desenvolvimento: 14, 16, 17, 18
Direitos: 10, 12, 14, 16, 18

E

Educação: 10, 12, 14, 16, 18, 19
Educação Especial: 10, 12, 14, 16, 18
Educação Inclusiva: 10, 12, 14, 16, 18, 19
Equidade: 14, 16, 17
Estratégias: 14, 16, 17, 18

F

Família: 14, 16, 17, 18, 19
Formação: 14, 16, 17, 18

I

Inclusão: 10, 12, 14, 16, 18, 19
Interação: 14, 17, 19

L

Legislação: 10, 12, 14, 16, 18
Lei nº 12.764/2012: 12
Lei nº 13.146/2015: 12
Lei nº 9.394/1996: 16

M

Metodologia: 14, 16, 17

N

NEE (Necessidades Educacionais Especiais): 12

P

Participação: 17, 18
Pedagogia: 14, 16, 17
Política Nacional de Educação Especial: 16
Política Pública: 10, 12, 14, 16, 18, 19

Professor: 14, 16, 17, 18, 19

S

Sociedade: 10, 12, 14, 16, 18

T

TEA (Transtorno do Espectro Autista): 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18

U

UNESCO: 10

V

Valores: 10, 16, 17

DA ESCOLA QUE TEMOS, PARA A ESCOLA QUE QUEREMOS!

Em um mundo em constante mudança, a educação precisa evoluir para preparar melhor as futuras gerações. “Da Escola Que Temos Para a Escola Que Queremos” é um mergulho profundo nas falhas e sucessos do sistema educacional atual, traçando um caminho para um futuro onde o aprendizado é mais inclusivo, significativo e adaptado às necessidades do século XXI.

Este livro trás uma análise crítica da escola contemporânea, identificando suas limitações e os desafios enfrentados por alunos e educadores. A partir dessa base, propõe uma visão transformadora de uma escola ideal, onde metodologias inovadoras, tecnologias emergentes e um foco no desenvolvimento integral do aluno são centrais.

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
91985661194

www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com

Tv. Quintino Bocaiúva, 2301, Sala 713, Batista Campos,
Belém - PA, CEP: 66045-315

