

Revista

DoCEntes

Volume 08 - Nº 023 | setembro de 2023 - Dossiê



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO CEARÁ



Docentes

Volume 08 – Nº 023 | setembro de 2023 – Dossiê

revistadocentes.seduc.ce.gov.br



ISSN Impresso: 2526-2815
ISSN Eletrônico: 2526-4923

Fortaleza – Ceará
2023



Elmano de Freitas da Costa
Governador

Jade Afonso Romero
Vice-Governadora

Eliana Nunes Estrela
Secretária da Educação

Emanuelle Grace Kellye Santos de Oliveira
Secretária Executiva de Cooperação com os Municípios

Helder Nogueira Andrade
Secretário Executivo de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil

Maria Jucineide da Costa Fernandes
Secretária Executiva de Ensino Médio e Profissional

Maria Oderlânia Torquato Leite
Secretária Executiva de Gestão da Rede Escolar

Stella Cavalcante
Secretária Executiva de Planejamento e Gestão Interna

Julianna da Silva Sampaio
Assessora de Comunicação – ASCOM

Danielle Taumaturgo Dias Soares — Marta Emilia Silva Vieira – Keifer Fortunatti
Assessores Especiais do Gabinete

Ideigiane Terceiro Nobre
Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio – COGEM

Maria da Conceição Alexandre Souza
Articuladora da Coordenadoria da Gestão Pedagógica do Ensino Médio – COGEM

Dóris Sandra Silva Leão
Orientadora da Célula de Gestão Pedagógica e Desenvolvimento Curricular – COGEM/CEGED

Paulo Venício Braga de Paula
Orientador do Centro de Documentação e Informações Educacionais – COGEM/CEGED /CDIE

ASCOM – Assessoria de Comunicação

Produção Gráfica da Revista

Gráfica Digital da SEDUC

Projeto Gráfico, Diagramação e Arte Final

Profa. Esp. Maria das Graças Rodrigues de Lima

Revisão Português

Prof. Me. Francisco Elvis Rodrigues Oliveira

Revisão Inglês

Elizabete de Oliveira da Silva

Normalização Bibliográfica

Tiragem

2.000 exemplares

Contatos:

85 3101 3976

revistadocentes@seduc.ce.gov.br



Arte da Capa

ANA JOERICA LOPES VIEIRA

EEMTI Waldir Leopércio – Sobral – Ce | Crede 06

Pintura intitulada

Estado de conhecimento me faz voar.

"Nas asas do conhecimento é possível viajar para qualquer lugar, pois um mundo se abre para nós."

ANA JOERICA LOPES VIEIRA

Finalizou o Ensino Médio em 2017 e atualmente é graduanda do 8º semestre de Biomedicina pela Universidade Federal do Delta do Parnaíba – UFDPAr.

ISSN Impresso: 2526-2815

ISSN Eletrônico: 2526-4923

www.seduc.ce.gov.br



[instagram.com/seduc_ceara](https://www.instagram.com/seduc_ceara)



www.facebook.com/EducacaoCeara

Editor Chefe

Prof. Dr. Rosendo Freitas de Amorim (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)



Conselho Editorial Científico

Profa. Dra. Adeline Annelyse Marie Stervinou (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Ana Carolina Costa Pereira (Universidade Estadual do Ceará – UECE)

Profa. Dra. Ana Joza de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Ana Karine Portela Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)

Profa. Dra. Betânia Maria Gomes Raquel (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Caroline de Goes Sampaio (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Profa. Dra. Eloneid Felipe Nobre (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Germania Kelly Furtado Ferreira (Secretaria Municipal de Educação – SME/Fortaleza)

Profa. Dra. Gezenira Rodrigues da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Iêda Maria Maia Pires (Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF)

Profa. Dra. Jacqueline Rodrigues Moraes (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Mirna Gurgel Carlos Heger (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Vagna Brito de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. PhD. Fernanda Maria Diniz da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. PhD. Francisca Aparecida Prado Pinto (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. PhD. Karine Pinheiro Souza (Universidade Federal do Cariri – UFCAR)

Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Ewerton Wagner Santos Caetano (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Francisco Herbert de Lima Vasconcelos (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Francisco José Rodrigues (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)

Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Genivaldo Macário Castro (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Geraldo Fernando Gonçalves de Freitas (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Isaiás Batista de Lima (Universidade Estadual do Ceará – UECE)

Prof. Dr. José Rogério Santana (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Mairton Cavalcante Romeu (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Marcos Aurélio Jarreta Merichelli (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Nizomar de Sousa Gonçalves (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Pedro Hermano Menezes de Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Rickardo Léo Ramos Gomes (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Vandilberto Pereira Pinto (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Wilami Teixeira da Cruz (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Comissão Técnica Científica

Prof. Me. Jefrei Almeida Rocha

EEMTI Prof. Edmilson Pinheiro

Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

Profa. Ma. Tamara da Cunha Gonçalves

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

Diagramação

Prof. Esp. Francisco Narcílio Clemente Costa

Tecnologias Gráficas

Alain Rodrigues Moreira

Sumário

Apresentação **07**

Editorial **09**

AQUILOMBAMENTO NEILYTA: as potencialidades da discussão racial e valorização da estética negra na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque

11

Aquilombamento Neilyta: the potentialities of racial discussion and valuation of the black aesthetic of the State School of Professional Education Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque

Unidade

01

Mariana Antônia Santiago Carvalho | Ketrinn Cris Coutinho Lopes

PROTAGONISMO JUVENIL E A PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL NA ESCOLA

17

Youth protagonism and the promotion of mental health at school

Unidade

02

Patrícia Veras Rodrigues | Luciana Martins Quixadá

OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS EXPLICATIVOS E A HABILIDADE DE DIFERENCIAR TESE DE ARGUMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

27

The explanatory argumentative operators and the ability to differentiate argument thesis in Portuguese language teaching

Unidade

03

Marlúcia Nogueira do Nascimento | Francisco César Nobre de Sousa | Renata Pinheiro Simões Silva

O FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: a metafunção interpessoal da linguagem e a utilização de recursos léxico-gramaticais na educação de jovens e adultos no maciço de Baturité-CE

33

Linguistic functionalism and mother language teaching: the interpersonal metafunction of language and the use of lexicogrammatical resources in youth and adult education in Maciço de Baturité-CE

Unidade

04

Sofia Regina Paiva Ribeiro

AS TECNOLOGIAS A SERVIÇO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM: uma experiência de uso de textos multimodais em uma escola pública estadual cearense

Technologies at the service of teaching and learning: an experience of using multimodal texts in a state public school in Ceará

Rosália da Maia Costa Freitas | Ana Cristina Lacerda Gonçalves | Gilmar Pereira Costa

42

Unidade

05

ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES: uma estratégia metodológica eficaz para o ensino da Botânica

Rotation by seasons: na effective methodological strategy for teaching Botany

Maraysa Cristina Ribeiro Albuquerque

49

Unidade

06

FOCO NA APRENDIZAGEM: a formação de professores de Língua Portuguesa e os impactos na compreensão leitora dos alunos

Focus on learning: the training of portuguese language teachers and impacts on students' reading comprehension

Francisco Tadeu Teófilo Arrais | Maria Luciléia Gonçalves da Silva

56

Unidade

07

O USO DA PLATAFORMA DO GOOGLE CLASSROOM E DO GOOGLE MEET COMO FERRAMENTAS DE APOIO AO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE REDAÇÃO PARA O ENEM

The use of the Google Classroom platform and Google Meet as tools to support the teaching learning process of writing for Enem

Rafaelly Carneiro dos Santos Nogueira

63

Unidade

08

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: percurso histórico e contribuições para a educação do século XXI

Basic Education Assessment System: historical background and contributions to 21st century education

Andréa Rodrigues de Souza Leão Fonteles

69

Unidade

09

Apresentação

Uma das grandes questões postas à educação brasileira, atualmente, é a seguinte: Como apoiar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula?

Por se tratar de uma profissão dinâmica sobre a qual as mudanças econômicas, políticas, religiosas e sociais refletem diretamente, é de fundamental relevância que estes profissionais, ao exercerem suas atividades cotidianas de sala de aula, participem, com certa frequência, de programas de formação continuada, tendo como fim o aperfeiçoamento profissional, a troca de experiência entre pares, a reflexão sobre o seu fazer pedagógico, dentre outros. Neste sentido, os sistemas de ensino precisam estruturar mecanismos de apoio ao trabalho docente, de modo que estes profissionais não se sintam isolados frente aos desafios associados à sua prática na escola.

Fazem parte do quadro efetiva ou temporário de servidores das escolas estaduais cearenses: Coordenadora/or Escolar, Coordenadora/or do Centro de Mídias, Professora/or Coordenadora/or de Área (PCA) e Apoio no Laboratório Educacional de Informática (LEI) ou no Laboratório Educacional de Ciências (LEC), que aos professores, proporcionam apoio pedagógico, aos estudantes, melhores oportunidades de aprendizagem, de engajamento e desenvolvimento da autonomia. Trata-se de um serviço de apoio aos docentes que vem se consolidando nos últimos anos.

Nesta direção, contudo, nada pode substituir, na constante qualificação do trabalho docente, a autorreflexão que cada professor deve fazer sobre sua própria prática, a partir de elementos do método científico, para sistematizar suas experiências, bem como para que este adquira o domínio pleno de seu trabalho, promovendo releituras sobre suas práticas e fomentando a elaboração de novos procedimentos de ensino e aprendizagem que promovam o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas para cada etapa de ensino.

Seguindo esta perspectiva, a revista DoCEntes, publicada pela Secretaria da Educação do Ceará, visa estimular que todos(as) os(as) professores(as) das escolas públicas estaduais fortaleçam suas práticas de letramento científico, à medida que reflitam sobre a própria performance em sala de aula, escrevam e publiquem relatos de experiência, resenhas e artigos científicos relacionados a pesquisas científicas vinculadas a programas de pós-graduação. Essa revista é uma estratégia de apoio aos/(às) professores(as) em seu processo de autoformação.

É, portanto, um canal disponível para que o professor seja provocado a olhar para si mesmo como sujeito construtor de um saber que o fortalece na dinâmica efervescente da escola, que, por sua vez, vive um constante movimento de adaptação e readaptação às novas demandas, e de expectativas da sociedade contemporânea quanto à sua função social de fomentar a construção e o compartilhamento de saberes múltiplos.

Além disso, é importante reconhecer a produção dos(as) nossos(as) professores(as) proveniente de cursos de pós-graduação, frisando que, em nosso estado, novos programas dessa natureza têm sido implementados

em instituições públicas, onde novas modalidades têm contemplado diferentes perfis profissionais, bem como atendido a diferentes propósitos de pesquisa. Nesse contexto, nossas escolas têm sido locus de estudos de caráter múltiplo, passando por pesquisas quantitativas que buscam mapeamento de perfis, identidades e parametrização de resultados obtidos na implementação de projetos pedagógicos, chegando à análise mais minuciosa e qualitativa de realidades ímpares presentes em nossas salas de aula por todo o Ceará.

Os novos programas de pós-graduação têm ensejado grande diversidade de pesquisa educacional em nosso estado, estimulando, dessa forma, a disseminação e o acesso à produção científica voltada ao trabalho na sala de aula. Por conseguinte, torna-se, cada vez mais, expressivo o número de professores(as) que tem se dedicado à pesquisa dentro e fora da sala de aula.

Em cada um destes muitos elementos suscitados ao longo deste texto, uma figura torna-se presente e, de certa forma, central: a do(as) professor(as) pesquisador(as). É a partir dela que se desencadeia todo o processo de pesquisa que busca uma maior apropriação e autocaracterização do professor, enquanto agente de formação, de autoformação e produtor de conhecimento. Neste sentido, a revista DoCEntes é, para nós, um meio viável e eficaz que objetiva o incentivo à realização de pesquisas com a conseqüente difusão. Este periódico, além da vertente científica, contempla ainda a divulgação de práticas pedagógicas exitosas realizadas pelos docentes da rede pública de ensino estadual do Ceará.

A gestão da Secretaria da Educação sente-se orgulhosa de, por meio da revista DoCEntes, levar à comunidade científica a significativa contribuição de nossos(as) professores(as), fruto de um trabalho engajado e necessário, desenvolvido, em sua ampla maioria, no chão de nossas escolas.

Editorial

O **Seminário DoCEntes**, programa da rede estadual pública do estado do Ceará voltado para formação dos professores, possibilita a consolidação de uma forte teia de socialização dos conhecimentos construída na escola junto à sociedade com vistas ao aperfeiçoamento das práticas didático-metodológicas desses profissionais. O evento vem acontecendo, ininterruptamente, desde o ano de 2017. A **Revista DoCEntes**, por sua vez, tem sido o meio utilizado para publicizar a cada ano (desde 2018) os melhores trabalhos apresentados nos seminários – em forma de artigos científicos e relatos de experiências – que, após passarem por uma avaliação editorial, são finalmente veiculados no periódico da Seduc.

Entretanto, é somente em 2021 que a **Revista DoCEntes** cria o **Dossiê Formação Continuada – Itinerários Formativos**, exclusivo para registro e publicação de um conjunto de trabalhos apresentados, escolhidos dentre os mais representativos, no **Seminário DoCEntes** de 2020. Trata-se do primeiro dossiê, espécie de portfólio de artigos sobre determinado assunto, publicado pela **Revista DoCEntes**.

Na edição do **Seminário DoCEntes de 2022** – objeto dos artigos e relatos de experiências aqui publicados – a matéria propulsora dos trabalhos trazia por título "*Os Futuros da Educação: contribuições para a superação das desigualdades*", que, por sua vez, se apresentava interrelacionada à temática geradora da **XIV Bienal Internacional do Livro do Ceará**, o evento maior em que estava inserido e que teve por tema "*Diversidade: de toda gente para todo mundo*".

Ali, ainda sob influência das mudanças provocadas pela realidade pandêmica, discutiu-se uma série de impactos que se impõem como desafios e matéria de reflexão, seja na atual relação estabelecida com o meio ambiente, seja nos novos usos das tecnologias a que se tem, ou não, acesso e, mesmo, ao próprio modo de vida individualista, marcado por desigualdades, na sociedade contemporânea. As questões suscitadas, no amálgama das temáticas propostas, trataram de questões essenciais à educação cearense, articuladas às demandas globais, além de ensejarem a partilha das experiências mobilizadas nos contextos de ensino/aprendizagem. Assim, a superação da desigualdade social e a ascensão da diversidade como questões centrais são os principais motes para refletir a escola, espaço de educação por excelência, como um lugar mais equânime, inclusivo e democrático.

Os nove textos publicados no presente **Dossiê Seminário DoCEntes**, dentre artigos e relatos de experiência, estão, portanto, relacionados às subtemáticas abordadas no evento de 2022. O primeiro deles é referente à categoria **Diversidade: de toda gente para todo mundo – “Rumo a futuros educacionais mais justos”** e tem por título *Aquilombamento Neilyta: as potencialidades da discussão racial e valorização da estética negra na EEFP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque*. O relato de experiência objetiva discutir ações que favoreçam ter na escola um espaço seguro de formação antirracista e autoconhecimento racial.

Em seguida temos um texto da categoria **Iniciativas de acolhimento e cuidado – “Pedagogias de cooperação**

e solidariedade", cujo título é *Protagonismo juvenil e a promoção da saúde mental na escola*. O trabalho propõe, por meio do protagonismo juvenil, a construção de estratégias de atenção e cuidado tencionando a promoção da saúde mental dos estudantes de uma escola pública de ensino médio em Fortaleza-CE.

Quanto aos cinco textos relacionados à categoria **Foco na Aprendizagem (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) – “Os currículos e os conhecimentos comuns em evolução”** temos os seguintes títulos, com suas respectivas questões e enfoques: *Os operadores argumentativos explicativos e a habilidade de diferenciar tese de argumento no ensino de Língua Portuguesa*, artigo que discute a relevância do valor semântico dos operadores argumentativos, nomeadamente os de caráter explicativo, para o domínio da habilidade de diferenciar tese de argumento no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio; *O funcionalismo linguístico e o ensino da língua materna: a metafunção interpessoal da linguagem e a utilização de recursos léxico-gramaticais na Educação de Jovens e Adultos no município de Baturité-CE*, que analisa o impacto da abordagem do multilinguismo e da valorização das variantes do uso da língua no ensino produtivo e reflexivo da Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos – EJA; *As tecnologias ao serviço do ensino e da aprendizagem: uma experiência de uso de textos multimodais em uma escola pública estadual cearense*, artigo que reflete sobre os usos de textos multimodais como apoio didático firmado nas tecnologias e de que forma estes textos auxiliam na construção da argumentação; *Rotação por estações: uma estratégia metodológica eficaz para o ensino da Botânica*, que utiliza a rotação por estações como estratégia pedagógica para tornar o ensino da botânica significativo, dinâmico e interessante; *Foco na Aprendizagem: a formação de professores de Língua Portuguesa e os impactos na compreensão leitora dos alunos*, estudo que analisa os impactos da formação de professores de Língua Portuguesa da iniciativa Foco na Aprendizagem na compreensão leitora dos alunos da 1ª série da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral de Campos Sales.

Na categoria **Educação Híbrida e suas perspectivas para a Inovação Educacional – “O trabalho transformador do professor”** temos o texto *O uso da plataforma do google classroom e do google meet como ferramentas de apoio ao processo de ensino aprendizagem de redação para o ENEM*. Nele é apresentado um relato de experiência da Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Virgílio Távora, na cidade de Barbalha-CE, que trata de um projeto de redação para o Enem voltado a alunos dos 3º anos, ocorrido no período da pandemia.

Por fim, na categoria **Gestão das Políticas Educacionais – “Proteger e transformar as escolas”**, temos o trabalho intitulado *Sistema de avaliação da educação básica: percurso histórico e contribuições para a educação do Século XXI*. O único artigo referente a esta trata da constituição histórica do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, situando-o no contexto do surgimento da avaliação educacional em escala internacional.

Assim, ao publicar o mais novo dossiê temático do **Seminário DoCEntes**, a política editorial que permeia a **Revista DoCEntes** consolida estratégias relevantes de fomento à escrita científica, permite a valorização do registro da produção de conhecimentos a partir da escola e, ao mesmo tempo, os difunde e faz circular na amplitude das edições que se apresentam no formato gráfico e eletrônico.

Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão
Editor do Dossiê Seminário DoCEntes



AQUILOMBAMENTO NEILYTA: AS POTENCIALIDADES DA DISCUSSÃO RACIAL E VALORIZAÇÃO DA ESTÉTICA NEGRA NA EEEP FRANCISCA NEILYTA CARNEIRO ALBUQUERQUE

Mariana Antônia Santiago Carvalho ¹
Ketrinn Cris Coutinho Lopes ²

Aquilombamento Neilyta: the potentialities of racial discussion and valuation of the black aesthetic of the State School of Professional Education Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque

Resumo:

A escola pública, reduto de formação da maior parcela da população e acolhedora dos menos favorecidos socialmente, é um reduto que agrega a diversidade racial tão peculiar à formação do Brasil. Partindo das reflexões de Abdias Nascimento (2019), sobre Quilombismo; e Beatriz Nascimento (2021) sobre a concepção moderna a respeito dos quilombos, a escola EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque, localizada na cidade de Massapê, articulou um projeto intitulado Aquilombamento Neilyta com o objetivo de favorecer um espaço seguro de formação antirracista e autoconhecimento racial. Colocou-se em prática, entre os meses de setembro a novembro de 2022, encontros de discussão de temáticas raciais em voga culminando com a criação de um e-book pelos participantes. Os debates estabelecidos em cada encontro ecoaram na escola promovendo um fortalecimento da autoestima de alunos negros e a criação de vínculos com a história de militantes do Movimento Negro brasileiro e internacional. Como resultado, o impacto deve-se, principalmente, pelo engajamento dos alunos em atitudes protagonistas, de tal forma, que o projeto foi solicitado pelos participantes para ser continuado no ano de 2023, sendo acatada a solicitação pelo núcleo gestor. Percebe-se, dessa forma, que o Aquilombamento Neilyta mobilizou a comunidade escolar e se tornou uma estratégia para reduzir as injúrias raciais e suas ramificações.

Palavras-chave: Educação Antirracista. Interdisciplinaridade. Protagonismo Discente. Conhecimento. Emancipação.

Abstract:

The public school, a stronghold for training the most significant portion of the population and welcoming the socially disadvantaged, is a stronghold that adds the racial diversity that is so peculiar to the formation of Brazil. Starting from the reflections of Abdias Nascimento (2019), on the Quilombismo; and Beatriz Nascimento (2021) on the modern conception of quilombos, the State School of Professional Education Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque, located in the city of Massapê, articulated a project entitled Aquilombamento Neilyta intending to favor a safe space for anti-racist training and racial self-knowledge. It was put into practice between September and November 2022, meetings to discuss racial issues in vogue culminating in the creation of an ebook with the creation of participating students. The debates established in each meeting echoed in the school, providing strengthening the self-esteem of black students and creating links with the history of militants of the Brazilian and international Black Movement. As a result, the impact is mainly due to students' engagement in protagonist attitudes in such a way that the project was requested by the participants themselves to be continued in 2023, the request being accepted by the management core. It can be seen, therefore, that Aquilombamento Neilyta mobilized the school community and became a strategy to reduce racial injuries and their ramifications.

Keywords: Anti-Racist Education. Interdisciplinarity. Student Protagonism. Knowledge. Emancipation.

1. Doutoranda em Letras – Literatura Comparada – pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque, na cidade de Massapê.

2. Especialista em Língua Inglesa pela Unopar. Professora da EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque, na cidade de Massapê.

1. INTRODUÇÃO

As discussões de racialidade no ambiente escolar, costumeiramente, ocorrem no período de novembro por conta da efemeridade do Dia da Consciência Negra. Ainda que tenhamos leis federais e estaduais que tratam da obrigatoriedade da cultura afro-brasileira em diálogo interdisciplinar, a prática ainda é limitada e infértil. A repetição de estratégias, como desfiles de alunos negros e, posteriormente, a escolha do aluno negro mais bonito, acabam reforçando práticas excludentes. Não só a exclusão; reiteram à associação que a comunidade negra na escola só é lembrada e articulada para fins alusivos à data do 20 de novembro.

Especificamente no Ceará, temos outras datas que são marcos na trajetória de resistência do povo negro, como o dia 25 de março, o dia da Carta Magna que libertou os cativos na região cearense, fazendo desta terra a primeira a abolir a escravidão, recebendo a alcunha que vigora ainda hoje: a Terra da Luz. Não obstante, temos nossa *cearensidade* compartilhada com heróis e heroínas lúcidos da indignidade escravagista: Dom Cosme Bento das Chagas, de Sobral e um dos líderes da Balaiada; Bezerra de Menezes, Antônio Martins e Justiniano de Serpa, poetas abolicionistas; e o mais famoso, Francisco José do Nascimento, o Dragão do Mar.

Enquanto uma escola múltipla, a Escola Estadual de Educação Profissional Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque localizada na cidade de Massapê, na região norte do Ceará, é formada por um público discente de diferentes cores, expressões religiosas, classes sociais e diversidade afetiva. É um micromundo permeado pela diferença entre os sujeitos e a constante vigilância dos docentes e da gestão pedagógica para que o respeito seja a base para as relações sociais. Ainda que o trabalho seja perene, por vezes situações emergem, entre elas: a injúria racial e o racismo. Aquela refere-se à tipificação de atos racistas direcionados a um indivíduo; e este, quando a discriminação é direcionada para um coletivo racial (MOREIRA, 2019).

A partir de situações vexatórias entre alunos que tinham o argumento basilar a diferença epidérmica, articulou-se um projeto para que houvesse além do debate, a escuta solidária das demandas de nossos alunos como também um processo de valorização de suas características físicas que remetem ao povo negro. Assim, objetivou-se positivar o que antes era visto como vergonhoso, indignar com o que feria os direitos humanos. Para esse intento, viabilizamos encontros, na hora do almoço, com os alunos que se interessaram pelo projeto. Em cada um desses momentos, houve o debate sobre algum tema, como por exemplo, a repercussão de uma atriz negra representando a sereia Ariel em um filme. Os

encontros eram guiados pelos alunos, enquanto as professoras mediavam e traziam algum aporte teórico para dialogar com os questionamentos dos participantes. Ao fim, foi produzido um *e-book* com os escritos dos discentes em que eles, catarticamente, explorassem por meio da escrita e do desenho suas inquietações enquanto jovens negros.

Surge o Aquilombamento Neilyta que remete à organização secular de resistência perpetrada pelos escravizados na época do período de escravidão no Brasil. Angola Janga foi o maior quilombo que se tem notícia. Conhecido mais pelo nome de Palmares, essa aglutinação que experienciou por quase 100 anos a liberdade em pleno período de subalternização compulsória do negro, teve líderes que são verdadeiros faróis para o Movimento Negro brasileiro. Aquilombamento, Dandara e Zumbi estão entre nossos guias na empreitada para proteger os nossos e interromper a alienação que, infelizmente, ainda vigora em algumas mentes (NASCIMENTO, 2019). Assim, o Aquilombamento Neilyta tem como objetivo dar protagonismo aos alunos negros nas discussões sobre raça e os auxiliarem a desenvolver, ainda mais, a autoestima e a noção de solidariedade, uma vez que quando um de nós é atingido pelo alvo da injúria racial, está atingindo toda uma comunidade que há séculos tenta sobreviver e ter dignidade nessa pátria nomeada de Brasil.

2. METODOLOGIA

O relato de experiência do Aquilombamento Neilyta é de caráter descritivo exploratório (HOLLIDAY, 2006). Elencamos o passo a passo de como se estruturou a implementação do projeto, as experiências observadas e os resultados obtidos. Dessa forma, temos um panorama do impacto do projeto nos alunos e na escola. Utilizamos as fotografias e o diário de bordo como registros das etapas do projeto.

O projeto foi articulado em 2022 e posto em execução de setembro a novembro do mesmo ano. O convite foi feito nos grupos de *WhatsApps* das salas de aula e o intuito era que o ingresso dos alunos fosse de maneira espontânea. Ao todo, dez alunos se interessaram. Partindo da realidade da EEEP Francisca Neilyta, o momento que conseguimos encaixar o projeto foi na hora do almoço, de 12h45min às 13h55min. Dessa forma, conseguimos manter a frequência de todos os alunos participantes.

Assim, foi estabelecido pelas professoras à frente do projeto o total de três encontros e a seleção de temas para serem discutidos: 1º encontro: Sereia Ariel e o poder da representatividade; 2º encontro: Anastácia e o silêncio sobre nossa história; 3º encontro: Dandara e nossas heroínas. No primeiro encontro, dividiu-se as partes que cada aluno ficaria

responsável em cada encontro: I. Texto 1 (um aluno explica suas considerações); II. Texto 2 (outro aluno explica suas considerações); III. Quem te representa? (o aluno apresentaria pessoas negras que a inspiram); IV. Palavras pretoafetivas (o aluno apresenta uma palavra que dialoga com a temática ou faz o resgate de alguma palavra de origem africana); V. Alimentos para a caminhada (alusão ao alimento como algo que dá força. Nessa parte do encontro o aluno responsável compartilha algum repertório sociocultural para os demais integrantes conhecerem).

Figura 1 – Encontro Aquilombamento Neilyta



Fonte: Autoras.

Em paralelo, articulamos o projeto para representar a Área de Linguagens no evento realizado pela Secretaria de Educação do Ceará, o Ceará Científico 2022. O projeto teve êxito em nível escolar sendo selecionado para representar a escola na etapa regional da Crede 6 e, posteriormente, alcançado o exitoso segundo lugar na disputa com outros excelentes projetos desenvolvidos nas diversas escolas da nossa região educacional.

Figura 2 – E-book construído pelos alunos participantes do projeto.



Fonte: <https://bityli.com/xf1NUo>. Acesso em 25 de março de 2022.

A culminância do projeto em 2022 foi o lançamento do e-book que continha as produções artísticas dos

participantes do Aquilombamento e de outros alunos que, ainda que não fossem participes, interessaram-se em participar da publicação. Para isso, fizemos uma chamada pública nos grupos de *WhatsApp* das turmas convidando os discentes a produzirem criações que dialogassem com a temática antirracista. Na entrega das produções, pode-se ver um novo posicionamento dos jovens: exaltação de suas características, a vontade de saber mais sobre o passado do povo negro, a indignação pelo racismo estrutural e reivindicação do respeito.

Uma vez coletado o material, um aluno do 3º ano do curso técnico em Informática diagramou o conteúdo e disponibilizou o *QR code* nos murais do colégio para que os alunos fizessem o *download*. Para além, foi organizado, na quadra esportiva, um momento para todo público escolar em que foram abordadas as discussões que o Aquilombamento fomentou e o lançamento do *ebook* para a comunidade.

3. DISCUSSÃO

Por meio dos encontros do Aquilombamento Neilyta foi possível enveredarmos por nuances antes vistas como tabus. Isso se deve ao fato que a tática de não explorar uma determinada situação que ocorre com receio de aprofundar ainda mais a crise. Com outras palavras, por vezes a escola prefere resolver determinadas situações à sala fechada, construindo uma aura de silêncio (GOMES, 2017). Parte se supõe que seja como método de redução de danos, ou até mesmo por acreditar ser um ponto fora da curva, que não mais se repetirá, já que, no final das contas, somos todos miscigenados (reavivando a famigerada concepção de que no Brasil vivemos a harmonia da democracia racial). Esse termo, muitas vezes associado à obra *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, designa a sociedade brasileira. Para os que se filiam a essa expressão, o Brasil é o local onde todas as cores vivem em plena paz, onde não há racismo, pois todos sabem que compartilham a mesma ancestralidade indígena, negra e europeia. Logo, somos todos iguais. Todavia, sabe-se que essa teoria é frágil, ainda mais quando todos os dias são divulgados casos de intolerância racial na mídia.

O termo utilizado para batizar o coletivo está atrelado às teorias de duas sumidades que estabeleceram reflexões sobre a condição do negro-brasileiro. O primeiro que referencia-se é Abdias Nascimento. Dramaturgo, professor universitário e político, Nascimento foi uma voz indignada em plena época da ditadura militar, por isso os anos afastados do país. Ainda que longe do Brasil, refletia acerca das questões raciais que havia sofrido e que observava através de um olhar antropológico. Assim, constrói sua concepção de que o negro-brasileiro é alvo incessante da violência não apenas física, mas

também cultural, que o afasta de sua ascendência e o faz embranquecer em suas práticas sociais. Seria sua "obnubilização de sua identidade original" (NASCIMENTO, 2019, p. 110). Ou quando diz:

O quilombismo representa uma tentativa de pensar a nossa forma de abordar os respectivos desafios e responsabilidades, construindo as políticas públicas necessárias a fim de tornar realidade para todos o exercício da cidadania plena num Brasil multirracial, multiétnico e pluricultural (NASCIMENTO, 2019, p. 58).

A segunda teórica brasileira que orienta pelos caminhos da negritude, é a socióloga Beatriz Nascimento (2021). Em seus estudos, a intelectual reatualiza os quilombos, antes refúgio dos escravizados, para reduto dos mais pobres (em sua maioria negros). As favelas, periferias, COHABs seriam reestruturações modernas dos quilombos ancestrais. Uma continuidade histórica, como a autora salienta.

Partindo das ideias de Abdias e Beatriz, espraia-se o conceito para a escola pública como um quilombo e a união dos alunos engajados na luta antirracista como um aquilombamento. A escola, em especial a EEEP Francisca Neilyta, a olhos vistos, é composta por uma diversidade racial, mas é evidente que a representação negra é a mais robusta, não só nos discentes como no grupo de profissionais. Evidenciar as questões raciais para o cotidiano escolar trouxe resultados profícuos aos objetivos estabelecidos: o fomento ao debate, o orgulho negro e catarse por meio da escrita poética e ilustração. Assim, cumpriu-se o ideário de Abdias do Nascimento ao propor a lógica do Quilombismo: um programa de ações antirracistas para enfrentar os preconceitos. Aglutinando com a teoria do Aquilombamento, de Beatriz Nascimento, pode-se construir um grupo de estudantes negros conscientes do seu papel em refletir – e resistir!

Um dos primeiros questionamentos feitos aos alunos foi sobre eles terem presenciado, na escola, casos de injúria racial ou racismo. Infelizmente, a resposta foi unânime: sim. A partir dessa resposta, podemos traçar um caminho que partia da escola e finalizava na vida pessoal, ainda que saibamos que o caminho, na maioria das vezes, é o contrário: nossos alunos trazem atitudes oriundas do seio familiar e verbalizam em sala de aula. Continuando nosso périplo, os alunos revelaram trazer feridas emocionais a respeito de suas características negroides que foram proferidas por parentes. Posto isso em evidência, abordamos todas as teias racistas que afligem a comunidade, construídas pelo racismo estrutural que permeia nossas relações e as instituições que nos atravessam.

Ao mencionar a nomenclatura "racismo estrutural" foi importante explicar o termo, uma vez que termos específicos aos que são fluentes nas discussões

raciais podem passar de maneira incompreensível para os jovens entre 14 a 17 anos. Foi necessário também o letramento racial dos participantes e "racismo estrutural" foi a base para avançarmos nas discussões sobre estereótipos na mídia, intolerância religiosa, padrões estéticos, colorismo, entre outros. Utilizou-se a argumentação de Silvio Almeida para pensar o racismo como parte da estrutura das práticas sociais, o que não inocenta as atitudes individuais "[...] pelo contrário: entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas" (ALMEIDA, 2018, p. 40). Por isso a importância de discussões em que as temáticas sejam significativas para a realidade do aluno.

No primeiro encontro discutimos sobre a celeuma acerca da escolha de uma atriz negra para representar a sereia Ariel. Ainda que Ariel seja famosa por sua representação construída pelos estúdios Disney como uma sereia branca e de cabelos vermelhos, qual seria a problemática em ela ser interpretada no *live action* por uma atriz negra? A partir desse questionamento, os alunos deram suas opiniões e trouxeram outros exemplos na mídia.

Discutimos o que são os estereótipos e como eles estão no bojo da considerada "história única" (2019), da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. A intelectual possui uma palestra em que aborda a fragilidade em sabermos uma única versão sobre a História e, conseqüente, sermos engendrados em moldes preestabelecidos que, em sua maioria, resvalam o achaque aos grupos minoritários de poder. Não obstante, a percepção de Adichie vai ao encontro das reflexões do pensador Franz Fanon (2008) que em seus estudos psiquiátricos em relação às pessoas negras colonizadas na Argélia e à parcela da população negra na França. Fanon percebeu a necessidade, quase de sobrevivência, desses sujeitos em se encaixar nos parâmetros embranquecidos, correndo o risco de, ao divergir, ser enquadrado na perspectiva do estereótipo. Assim, o psiquiatra compreende que o racismo ao utilizar dos estereótipos elabora um complexo de inferioridade que machuca duplamente a mente negra: a primeira ferida é a autorejeição e a segunda, a rejeição social por não se enquadrar no padrão.

Na sociedade, os estereótipos raciais têm sua gênese desde a chegada da esquadra de Cabral. Na Carta de Achamento, de Pero Vaz de Caminha, temos sucessivas ideações sobre os povos originários a partir do primeiro contato. Conclusões (pré) estabelecidas superficialmente que, uma vez registradas nos documentos oficiais, contribuíram para os preconceitos em relação aos indígenas. Ademais, nos anos seguintes, com a chegada dos africanos escravizados foi se estabelecendo uma hierarquia racial tendo como o topo os corpos brancos. Quanto

mais próximo do matiz embranquecido, mais próximo você estava do poder. Logo, como herança, somos uma sociedade extremamente baseada em uma estrutura racial que quanto mais embranquecido você for, mais chances têm de progredir socialmente.

No segundo encontro, discutimos o apagamento histórico sobre a história afro-brasileira. Para isso, trouxemos o exemplo da escravizada Anastácia. Não é certa a sua existência, mas há narrativas que abordam a existência de uma bela mulher que sofreu castigos terríveis. A imagem icônica de uma

mulher negra amordaçada com uma máscara de flandres seria a retração de Anastácia. Contudo, no movimento de realinhar o olhar sobre nossa história e nossa arte, foi realizada uma mudança na imagem. Há uma versão em que Anastácia não é mais calada. Ao contrário: sorri. Essa modificação é uma alegoria dos tempos atuais. A história negra vem sendo cada vez mais estudada por pessoas engajadas em atualizar a perspectiva em que a história é contada. É a fragilidade da "história única", da Adichie. Não apenas, é a ruptura do ciclo de silenciamento que a história e cultura negra foi posta.

Figura 3 – Anastácia amordaçada.



Fonte: Tela "Castigos do escravos", de Jacques Etienne Arago (1740).

O terceiro encontro foi no tocante à heroína do quilombo de Palmares, Dandara. Seguindo a mesma perspectiva do resgate histórico empenhado no encontro anterior, neste momento também foi discutida a morte de mulheres negras pelo Estado brasileiro. Os alunos fizeram menção à vereadora assassinada Marielle Franco e discutiram o porquê uma mulher negra na política incomodou a tal ponto que a silenciaram à base da bala. A partir de Dandara e Marielle, os participantes refletiram que vidas negras incomodam em um sistema que objetiva o negro e o põe como escória. Foi incluído na discussão pelas mediadoras o termo "branquitude". Neologismo criado pela psicóloga Cida Bento (2022), o termo define a relação de proteção que os brancos têm com seus iguais. Por isso a dificuldade de levarmos adiante pautas e reivindicações quando os que detêm o poder para modificar a estrutura fazem parte, justamente, do grupo que possui as benesses do poderio.

Em paralelo às discussões temáticas, havia inserções de revelações íntimas dos alunos, de situações que viveram, a inadequação que sentiam em relação às suas características físicas, a vontade de saber mais sobre suas ancestralidades, entre outras

Figura 4 – Anastácia livre.



Fonte: Anastácia livre, de Yhuri Cruz (2019).

sensibilidades. Além disso, alguns alunos passaram a se autoafirmar negros numa genuína alegria do orgulho. Ao fim, o grupo disponibilizou para a escola um livro digital que continha desenhos e criações poéticas que foram criadas ao longo da execução do Aquilombamento Neilyta.

4. CONCLUSÃO

Conta-se que quando os africanos eram sequestrados, havia um rito que os traficantes realizavam no intuito de apagar a cultura do escravizado: ordenavam que eles dessem uma volta completa ao redor de um baobá sagrado. Essa prática tinha o objetivo de fazer com os raptados esquecessem sua história, sua identidade, seus orixás, enfraquecendo-os para não se rebelarem. O Aquilombamento Neilyta propõe o inverso. Empenhamos em fazer os alunos se reconectarem com sua ancestralidade.

Bell Hooks (2017), professora e ativista do movimento negro dos Estados Unidos, propõe uma educação, utilizando os pressupostos de Paulo Freire, que seja

libertadora no sentido de formar cidadãos que sejam engajados em reivindicações contra a opressão de grupos que historicamente já são alvos de silenciamentos, violências, entre outras agressões. Por isso que para Hooks, quando discussões têm relação com a vivência do aluno, é mais propício o debate participativo.

O Aquilombamento Neilyta carrega em sua articulação pedagógica a criação de um ambiente seguro e de acolhimento aos alunos. Em paralelo, objetivou-se a posse de conhecimentos que auxiliarão ao aluno a ter uma reflexão mais lúcida das

opressões que aniquilam não só os negro-brasileiros, como também outros grupos com minoria de poder. A escola não pode ser mais considerada um lugar neutro. Intimamente, a educação está ligada a uma prática de libertação das mentes e por muito tempo utilizamos de epistemologias eurocêtricas e embranquecidas. Nossos alunos negros devem receber uma atenção, principalmente, colocando-os como centro dos debates e das propostas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trada. Júlia Romão. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. Trada. Maria Viviana V. Resende. Brasília: MMA, 2006.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019.
- NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. 3. ed. rev. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.
- NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

Youth protagonism and the promotion of mental health at school

Resumo:

Este estudo estrutura-se em um recorte da dissertação de mestrado intitulada: "A Escola como espaço de cuidar: protagonismo juvenil e o enfrentamento ao adoecimento mental de adolescentes", em fase de finalização. A adolescência, etapa geracional do desenvolvimento humano, constitui-se de mudanças físicas e emocionais marcadas por rupturas e cingidas pelas condições de existência dos adolescentes. Estas transformações quando não observadas, dialogadas e compreendidas dentro de suas realidades podem despertar nos jovens fragilidades emocionais. O presente trabalho objetivou, por meio do protagonismo juvenil, a construção de estratégias de atenção e cuidado tencionando a promoção da saúde mental dos estudantes de uma escola pública de ensino médio em Fortaleza-CE. Através de uma investigação qualitativa de caráter participante, foram realizados, debates, rodas de conversas e oficinas visando o estabelecimento de uma relação dialógica horizontal entre todos os participantes da pesquisa. Depreendemos que a escola, enquanto promotora de transformações pode oportunizar em suas agendas pedagógicas espaços físicos e temporais destinados à atenção e ao cuidado, fomentando ações para além do desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mas que também compreendam a promoção da saúde mental dos mesmos, mediante a construção de redes de apoio entre os adolescentes e toda a comunidade escolar fortalecendo o protagonismo juvenil no que diz respeito à resolução de problemas que afetam suas realidades.

Palavras-chave: Adolescentes. Protagonismo Juvenil. Pesquisa Participativa. Saúde Mental. Escola.

Abstract:

This study is structured as a part of the master's thesis entitled: "School as a care space: youth protagonism and coping with mental illness in adolescents", which is being finalized. Adolescence, a generational stage of human development, is constituted by physical and emotional changes marked by ruptures and circumscribed by the conditions of existence of adolescents. These transformations, when not observed, dialogued, and understood within their realities, can awaken emotional fragility in young people. The present work aimed, by means of youth protagonism, the construction of attention and care strategies intending to promote the mental health of students from a public high school in Fortaleza-CE. Through a qualitative research of participant character, debates, conversations, and workshops were held aiming at the establishment of a horizontal dialogic relationship among all the research participants. We deduce that the school, as a promoter of transformations, can provide in its pedagogical agendas physical and temporal spaces for attention and care, fostering actions beyond the cognitive development of students, but that also include the promotion of their mental health, by building support networks among adolescents and the entire school community, strengthening the youth protagonism with regard to solving problems that affect their realities.

Keywords: Adolescents. Youth Protagonism. Participatory Research. Mental Health. School.

1. Este estudo é resultado de uma pesquisa financiada pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC-CE em parceria com a Universidade Estadual do Ceará – UECE (Programa de Pós-Graduação em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde – PPCCLIS) por meio da Rede de Cooperação em Pesquisa – RECOPE, Chamada Pública nº 12/2021.

2. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Rede Estadual de Ensino do Ceará (SEDUC-CE).

3. Pós-doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Adjunta do Curso de Psicologia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Programa de Pós-Graduação Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde da Universidade Estadual do Ceará (PPCCLIS/UECE). Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas Participativas sobre Infância, Cultura e Subjetividade (UECE).

1. INTRODUÇÃO

Ao discutir o fenômeno da crise na educação, Arendt (2016) o aproxima da crise do mundo moderno e conjectura três fatores que o impulsionam. De acordo com a autora o estabelecimento de um mundo próprio das crianças, distante das realidades experienciadas pelos adultos; a frágil formação docente ancorada na abordagem do método e menos inclinada à especialização dos conteúdos a serem tratados; bem como o pragmatismo no processo de ensino dedicado a ensinar coisas úteis em detrimento ao aprofundamento teórico do assunto em discussão, se constituem em base de sustentação para a crise na educação.

Desta forma, ao observamos as transformações ocorridas no processo de adolecer, corroboramos com a autora ao compreendermos que para os adolescentes, assim como para as crianças, existe um mundo pouco acessado pelos adultos. Estes mundos distintos ocupados por sujeitos em etapas geracionais com características diversas se organizam por meio de grupos hierarquizados em relações de poder que dificultam a interação e a mutação de conhecimentos e saberes entre eles.

Ao transicionar para o mundo dos adultos, os adolescentes experimentam transformações relacionadas aos seus corpos, as suas emoções, as suas relações com o outro, bem como sobre as suas expectativas para o presente e o futuro em um movimento marcado pela insegurança e diversos questionamentos (ABERATURY; KNOBEL, 1981). Xavier (2021) enfatiza que vinculadas a estas transformações é necessário considerarmos as questões sociais, econômicas e políticas que caracterizam as condições de existência dos adolescentes que ocupam as periferias dos centros urbanos e as escolas públicas destas cidades.

Isolados em seus próprios mundos marcados por incertezas próprias da idade e imbuídos em questionamentos sobre Ser e Fazer ligados as suas condições de existência como sujeitos históricos, os adolescentes enfrentam fragilidades emocionais que quando não mediadas, dialogadas e compreendidas se traduzem em adoecimentos, tais como: ansiedade, depressão, transtornos alimentares, dentre outras vulnerabilidades.

Na observância do cotidiano escolar, percebemos que as dificuldades de aprendizagens vivenciadas pelos estudantes, as ausências frequentes da escola, das aulas e a resistência em realizarem atividades escolares, denotando desmotivação e desencantamento pela escola e pelo que ela representa, em muitos casos se relaciona com queixas de adoecimento emocional. Desta forma, refletindo à luz da teoria freiriana, destacamos a

necessidade da escola apropriar-se da realidade a sua volta e o respeito que ela deve cultivar pelos saberes dos educandos:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma intimidade com os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p.30)

Compreendemos que uma vez apropriada efetivamente das condições de existências e potencialidades dos adolescentes, a escola pode tornar-se um espaço cada vez mais potente de transformação, articulando ações que extrapolam a oferta da educação formal aos estudantes. Somado a este entendimento, acreditamos que ao desenvolverem ações que visem o atendimento de seus interesses e direitos, os adolescentes assumem o protagonismo de suas formações em uma perspectiva emancipatória.

Doravante, este trabalho teve como objetivo estimular por meio do protagonismo juvenil a promoção da saúde mental entre os adolescentes que estão cursando o ensino médio estadual em uma escola na cidade de Fortaleza – Ceará. Por meio de rodas de conversas, debates e oficinas desenvolvidas com os adolescentes foi possível construir estratégias de intervenção para mitigar os efeitos deste adoecimento, através da proposição de estratégias de atenção e cuidado no ambiente escolar.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O relatório da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2001) conceitua a saúde mental como estado de bem-estar que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de suas competências e habilidades de acordo com as necessidades do ambiente em que está inserido, em um movimento harmonioso dos seus desejos e ideias. O grupo de pesquisa Terapia Ocupacional e Saúde Mental da Universidade de São Carlos (UFSCar) destaca que o conceito de saúde mental infantojuvenil relaciona-se com a capacidade de reconhecimento e enfrentamento dos desafios legítimos da infância e adolescência (Fernandes, 2019).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado por meio da Lei 8.069/90 afirma a condição de sujeitos sociais, portadores de responsabilidades e direitos. Em seu artigo 7º o referido Estatuto estabelece que: "A criança e o adolescente têm direito à proteção, à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas

que permitam o nascimento e desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência". (BRASIL, 1990).

Contudo, o estabelecimento do direito à saúde à criança e ao adolescente por meio de uma lei federal não foi suficiente para efetivar a oferta de assistência e cuidados em saúde mental a este público. No ano de 2005, objetivando ampliar as discussões sobre esta temática, o Ministério da Saúde propôs através do Fórum de Saúde Mental Infante Juvenil discussões e reflexões para o fortalecimento de políticas públicas no âmbito da saúde mental às crianças e adolescentes (BRASIL, 2005).

Visando o estabelecimento da Política Nacional de Saúde Mental Infante Juvenil foram eleitas às ações de acolhimento universal, encaminhamento implicado, construção permanente da rede, reconhecimento do território como lugar psicossocial do sujeito e a intersetorialidade na ação do cuidado, incluindo outros serviços para além da natureza clínica, com o objetivo de garantir o respeitando as subjetividades, peculiaridades, responsabilidades e direitos de cada criança e adolescente (BRASIL, 2005).

Nesse contexto de elaboração e execução de ações intersetoriais que promovam a saúde mental extrapolando os cuidados clínicos e atravessando as condições de existência de crianças e adolescentes, incluem-se as agências sociais e territórios, tais como: "escola, igreja, órgãos da justiça e da infância e adolescência, conselho tutelar, instituições de esporte, lazer, cultura, dentre outros." (BRASIL, 2005, p. 14).

Desta forma, promover ações de informação e formação em saúde mental aos adolescentes pode contribuir para a diminuição de crenças preconceituosas sobre o adoecimento mental e estimular o reconhecimento da necessidade de procurar ajuda quando necessário. Tais ações podem provocar no território da escola o enfrentamento e a prevenção ao adoecimento mental e se apresentam como contribuintes na promoção da igualdade no processo educativo e promoção à saúde garantindo

a proteção aos direitos e condições sociais de existência plena aos sujeitos desta etapa geracional.

3. METODOLOGIA

Este trabalho desenha-se em uma investigação qualitativa desenvolvida a partir de uma pesquisa-ação participante, realizada em uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) localizada na cidade de Fortaleza - Ceará. Destacamos que os estudos qualitativos oportunizam uma relação dialógica, instigando a produção de conhecimentos por meio da articulação entre a teoria e a prática através da interação entre pesquisadores e sujeitos da investigação científica (FLICK, 2013; TOLEDO; JACOBI, 2013).

A EEEP, campo de investigação deste estudo, se caracteriza pela oferta de cursos nos eixos tecnológicos de ambiente e saúde, infraestrutura, e informação e comunicação, compreendendo os cursos técnicos em: estética, edificações e redes de computadores, respectivamente. A amostragem dessa investigação foi composta por adolescentes entre 14 e 17 anos que integram o colegiado de líderes e vice-líderes de salas, correspondendo a um grupo de 21 estudantes.

Para o desenvolvimento desta pesquisa empregamos instrumentos metodológicos que corroboraram para a construção de uma relação colaborativa horizontal entre os adolescentes, sujeitos da investigação, e as pesquisadoras, compreendendo: rodas de conversas, debates em grupo e oficinas que foram desenvolvidos de acordo com a necessidade de cada etapa do processo de coleta de dados.

Para o desenvolvimento do percurso metodológico deste estudo foram realizados 07 encontros com os participantes durante o período de dois meses. As atividades realizadas em cada reunião articularam-se de forma a atender os objetivos desta pesquisa, bem como acolher os anseios protagônicos dos adolescentes envolvidos. O Quadro 01 apresenta a síntese das ações realizadas em cada reunião:

Quadro 01 – Síntese das ações realizadas com os adolescentes.

	Atividades
1º Encontro	Apresentação dos participantes; Exposição do Projeto de pesquisa
2º Encontro	Introdução ao tema Saúde mental; Desenvolvimento de um grupo de discussão sobre o tema do adoecimento mental dos adolescentes na escola e seus agentes promotores através do questionamento: quais são os agentes promotores do adoecimento mental dos adolescentes na escola?

3º Encontro	Roda de Conversa sobre possíveis estratégias de enfrentamento ao adoecimento mental dos adolescentes na escola por meio da indagação: quais ações de promoção da saúde mental dos adolescentes podemos desenvolver na escola?
4º Encontro 5º Encontro 6º Encontro	Planejamento e execução das ações sugeridas pelos adolescentes: Projeto PR Abraça
7º Encontro	Desenvolvimento do Projeto PR Abraça

Fonte: elaborado pelas autoras, 2022.

Os dados produzidos a partir destes encontros foram coletados através de gravações de áudios, vídeos, fotografias e confecções de materiais escritos como murais e cartazes. As transcrições de áudios, observações, percepções e sensações vivenciadas durante os encontros foram registradas em um diário de campo e suscitaram reflexões sobre o percurso investigativo adotado provocando a correção de rotas investigativas quando necessárias.

Destacamos que este trabalho reconheceu e obedeceu, em todas as etapas desenvolvidas, as normas éticas versadas pela resolução 466/12 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisas que trata sobre ética em estudos com seres humanos. Salientamos que esta investigação foi aprovada por meio do parecer: 5.283.687 emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Estadual do Ceará.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

À medida que os encontros para o desenvolvimento das investigações ocorriam os adolescentes avançaram na construção de uma relação de confiança estabelecida entre todos os participantes e se sentiram a vontade para falar de suas experiências individuais. Por meio das transcrições de áudios e dos registros no diário de campo foi possível registramos e identificarmos, na visão dos adolescentes, os agentes promotores do adoecimento mental na escola. Para a preservação da identidade dos participantes, omitimos seus nomes e optamos pelo uso de letras para cada adolescente e a indicação de suas idades na exposição desses diálogos.

Apesar da escola, ambiente físico do campo da pesquisa, está situada no município de Fortaleza, o grupo de participantes é formado por 12 adolescentes que residem em bairros periféricos da capital do estado e 06 participantes que moram no município de Caucaia pertencente à região metropolitana de Fortaleza. Entre os bairros citados estão: Barra do Ceará, Planalto Pici, Monte Castelo, Farias Brito, Pirambu, Antônio Bezerra, Parque Araxá, Presidente Kennedy, Álvaro Weyne e Rodolfo Teófilo, em Fortaleza, e Parque Potira, Tabuba, Patricia Gomes, Nova Cigana e Araturi, em Caucaia.

De acordo com o Instituto de Pesquisa e Estatística Econômica do Ceará – IPECE, o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH está relacionado diretamente as dimensões de renda, educação e longevidade analisando as variantes que indicam a expectativa de vida ao nascer, o desenvolvimento educacional e o Produto Interno Bruto per capita – PIBpc. Através deste dado, é possível mensurar o desenvolvimento de municípios, estados, regiões e países, além de executar processos comparativos entre eles com o intuito de compreender os avanços nestas áreas. (IPECE, 2022).

O IDH é calculado e classificado a partir de uma escala entre zero e um. Desta forma, quanto mais próximo de um, maior será o índice de desenvolvimento e sua classificação atende a seguinte organização: IDH muito alto (acima de 0,800); IDH Alto (0,700 até 0,799); IDH Médio (0,600 até 0,699) IDH Baixo (0,500 até 0,599) e IDH Muito Baixo (0,000 até 0,499) (IPECE, 2022).

Apesar dos dados analisados em 2010 indicarem que Fortaleza possui IDH de 0,754, avaliado como alto, sinalizando está acima do IDH do Estado do Ceará que é de 0,682 (CARVALHO *et al.*, 2021), os bairros citados possuem IDH variante entre baixo e muito baixo (IPLANFOR, 2022). Já a cidade de Caucaia possui IDH 0,682, semelhante ao do Estado do Ceará, classificado como médio (COELHO, 2017), embora os bairros mencionados estejam situados em regiões periféricas e distantes da sede do município.

Esses dados nos fazem refletir sobre as condições de desigualdades sociais a que estes adolescentes estão expostos que podem estimular processos relacionados a adoecimentos psíquicos, uma vez que para os adolescentes o conceito de saúde mental está relacionado as condições de bem-estar pessoal, bem como aos contextos sociais que estes sujeitos vivenciam. (FUKUDA *et al.*, 2012).

Ao serem questionados sobre as causas do adoecimento mental dos adolescentes na escola, os participantes sinalizaram diferentes fatores, dentre eles: pressão diante da formação profissional e preparação para o ENEM; alta carga horária de aulas durante os dias letivos; acúmulo de atividades; autocobrança; discussões familiares; rotina cansativa

de trabalho, casa, escola; medo de fracassar; rotina do transporte público no percurso entre casa e escola, que envolve: lotação, estresse, medo de perde o horário do ônibus e chegar atrasado para aula; não saber lidar com sentimentos e emoções; e autocomparação, como podemos empreender a partir do diálogo em destaque:

– Bom, muitas vezes nossos pais pontuam que nós temos que estudar para ser alguém na vida, mas muitas vezes eles pontuam tanto isso, que isso se torna tipo (+) quando a gente vai fazer as disciplinas agora no retorno, a gente fica pensando: nossa, eu tenho que me sair bem nisso pra eu ser alguém na vida e quando você vê que você foi mal na prova você começa a entrar em desespero porque a gente tá no ensino médio. São três anos para acabar e a gente vai chegar no mundo do trabalho, a gente não sabe de nada, a gente tá só recebendo cobrança, ENEM, principalmente. Os professores, a cada 10 palavras que eles falam, 11 é ENEM, vestibular. Ai o que acontece? Essa cobrança que acontece em cima da gente reflete muito sobre a frustração que a gente tem em uma prova. Por que a gente sabe o conteúdo, mas durante a prova bate um desespero, ai Puff! Esqueceu! Então, isso reflete muito sobre esse negócio de eu preciso ser alguém na minha vida, eu preciso me sair muito bem nisso. Tanto que a gente se cobra tanto, quanto a gente é cobrado, tipo pressão de todos os lados. (L., 16 anos).

– A gente entrou em uma discussão que não deu para escrever tudo, mas a gente falou sobre a carga horária alta, porquê? Porque muita gente veio de escola regular, 05 horas, ai quando a gente chega aqui são 09 horas e pá, se vira! Isso foi um choque muito grande (+) e também a gente começou a falar sobre a pressão familiar que é muito direta na pessoa, estresse de coisas pequenas (+) a gente dá muita atenção para esse ciclo de casa, escola, nossa e dos pais também, e a gente focou nesse ciclo escola – casa, porque é o nosso cotidiano e a gente não tem tempo, é uma rotina muito pesada. A gente acaba pensando muito sobre o nosso profissional, sobre o nosso curso técnico. Durante as aulas do técnico eu fico pensando: meu Deus, eu preciso entender isso! Medo de fracassar. (L., 16 anos).

– E também se complementando isso que ela falou, não é nem as 09 horas que a gente tem de carga horária, tem também o caminho que a gente vem de ônibus. Eu por exemplo, acordo às 04 horas da manhã. (Y., 17 anos).

– Quando a gente costuma guardar muita coisa pra si, por exemplo, estava acontecendo muitas coisas na sala e eu tipo: vou guardar porque só tem esse ano, não preciso me alterar, não preciso me estressar. Só que tem uma hora que a pessoa simplesmente explode. E com certeza as crises de ansiedade que eu tive foi por conta disso, por coisas que eu tinha, ai eu guardava muito e ai quando eu ia colocar para fora, era tudo de uma vez. (S., 17 anos).

– E ainda tem isso a gente vê as pessoas fazendo várias coisas. Como é que vocês conseguem? A gente começa a se sentir, tipo meu Deus, eu sou o quê? (Y., 17 anos)

– Tipo aquelas modelos que acordam às 5h30min da manhã, cuida de filho, trabalha, estuda, é bonita.

Quem tem tempo pra isso? Eu só com o estudo e família já estou ò. Conflitos. Ver que essas pessoas conseguem lidar melhor do que a gente já é tipo assim (+) (L., 16 anos).

De acordo com Roehs *et al* (2010) o adolescer se constitui como uma etapa do desenvolvimento humano marcada por transformações físicas, biológicas e emocionais importantes, associadas às características das condições de existência desses adolescentes, sejam elas econômicas, sociais, geográficas e históricas. Aberastury e Knobel (1981) salientam que dentro do processo de desenvolvimento da adolescência existe uma variação de normalidade de comportamentos diante das transformações vivenciadas.

Diante dos dados elencados e ainda dialogando com Aberastury e Knobel (1981) podemos compreender que as relações conflituosas estabelecidas entre os adolescentes, seus pais e seus familiares em busca da construção de suas autonomias e liberdades; as inseguranças e comparações, frente às transformações vivenciadas por seus corpos e a inabilidade no tratamento das emoções experimentadas durante o adolecer, constituem-se como a Síndrome da Adolescência Normal.

No entanto, a partir da compreensão da relação entre saúde-doença e as condições socioeconômicas dos indivíduos torna-se necessário considerarmos o cenário de exclusão social que os sujeitos desta pesquisa vivenciam. A Organização Mundial da Saúde (2010) denuncia que a promoção de desigualdades sociais deve-se a ausência de justiça social e afeta as condições de saúde e doença das populações. Dimenstein *et al* (2017) corrobora afirmando que a escassez de oportunidades que podem gerar desigualdades sociais que ocasionam adoecimentos mentais.

Ao relataram os agentes promotores de adoecimento mental na escola, os adolescentes destacam fatores relacionados à ausência de condições sociais básicas somente experimentadas pela parcela da população mais pobre, como por exemplo o acesso a transportes públicos precários. Ao sinalizarem suas preocupações com a necessidade de uma formação profissional que os insira efetivamente no mercado de trabalho, em uma perspectiva de ascensão social os adolescentes conferem à escola a função de assegurar garantias de reconhecimento como “alguém” em nossa sociedade.

Às escolas de educação profissional cabe o desenvolvimento da formação profissional dos adolescentes e suas inserções na sociedade como sujeito ativo. No entanto, o processo de divisão social do trabalho, a regulamentação do tempo a partir de atividades profissionais e o disciplinamento dos corpos para o mercado de trabalho, traduzem-se

em fatores geradores de adoecimento mental para os adolescentes, uma vez que estes ainda não estão preparados emocionalmente para adentrar o mundo socialmente diferenciado a partir das relações de trabalho.

Considerando o modelo de sociedade em que vivemos, organizada a partir de um sistema econômico capitalista detentor de interesses neoliberais direcionados à globalização e à competitividade, percebemos que as expectativas dos adolescentes e das famílias com relação às possibilidades que a escola pode ofertar e suas inseguranças sobre Ser e Fazer no mundo, quando não mediados, podem gerar agentes promotores do adoecimento mental dos adolescentes na escola (Xavier, 2021).

Diante da identificação dos agentes promotores do adoecimento mental dos adolescentes na escola e apropriados de suas realidades, os participantes da pesquisa foram instigados a produzir propostas de ações com o objetivo de promover a saúde mental no ambiente escolar por meio da indagação: quais ações de promoção da saúde mental dos adolescentes podem desenvolver na escola?

Diversas atividades relacionadas ao bem-estar e a promoção da saúde mental na escola foram sugeridas e copiladas em um projeto planejado e executado pelos adolescentes, denominado "PR Abraça", em referência às iniciais do nome da unidade escolar. Rabello (2009) aponta que ao atuarem na resolução de problemáticas que afetam os espaços em que estão inseridos, os adolescentes assumem uma postura protagônica na busca pela garantia de seus direitos.

Durante um dos encontros de planejamento, os adolescentes decidiram pelo estabelecimento de uma identidade visual para o Projeto. Por meio de fóruns de discussões desenvolvidos em um aplicativo de mensagens apresentaram opções, avaliaram e elegeram uma logo para a ação. Observamos que este movimento corroborou para a construção de um sentimento de pertencimento a um grupo.

Figura 1 – Identidade visual do Projeto PR Abraça.



Fonte: elaborada pelos participantes da pesquisa, 2022.

Compreendemos que o adolescente, em seu processo de desenvolvimento, articula-se em direção a segurança e a estima pessoal. Neste sentido, recorrer a tendências grupais torna-se uma alternativa viável para a construção de uniformidades de comportamentos, crenças e aspirações. Por tanto, observamos que ao envolver-se em uma atividade planejada e executada por eles mesmos, inclinada a uma ação reivindicatória de promoção de bem-estar e saúde mental na escola, os adolescentes estabeleceram laços e fortaleceram suas potencialidades como sujeitos oportunistas de mudanças em nossa sociedade (Aberastury e Knobel, 1981).

Ao desenvolverem o Projeto PR Abraça, em comunhão com as pesquisadoras, os adolescentes assumiram a liderança da organização da ação e obtiveram da direção da escola a autorização para a realização de um dia letivo sem aulas formais. Neste dia foram realizadas diversas oficinas, palestras, rodas de conversa e atividades lúdicas, efetivadas por voluntários, universitários do curso de psicologia, alunos e ex-alunos da escola e estudantes de outras unidades educacionais convidados pelos organizadores, com foco na promoção da saúde mental dos adolescentes na escola.

A partir do planejamento e articulação dos sujeitos da pesquisa foi possível realizar 17 atividades de acordo com a necessidade e anseios dos adolescentes. Estas ações compreenderam: oficinas de elaboração de cronograma de estudos; de técnicas de respiração guiada; de desenho; de pintura em tela; de artesanato; de autoconhecimento; de dança; de dinâmica integrativa sobre interação social; roda de conversas sobre o acesso a equipamentos de assistência a saúde mental; sobre preparação para o ENEM e vestibulares; sobre inserção no mercado de trabalho – Curso de Estética e Curso de Edificações; sobre promoção da saúde e estilos de vida saudáveis dos jovens; além de atividades recreativas, sessão de cinema e o encerramento com a apresentação de uma quadrinha junina improvisada, destacadas em um folder de divulgação do evento confeccionado e distribuído pelos participantes do projeto entre a comunidade escolar.

Figura 02 – Folder de divulgação do Projeto PR Abraça.

O Projeto PR Abraça é uma iniciativa das lideranças de salas da EEEP Presidente Roosevelt com o objetivo de atenuar os efeitos do adoecimento emocional entre os estudantes da escola. Por meio de um dia dedicado à realização de oficinas, palestras, rodas de conversas e atividades lúdicas e recreativas, pretende-se promover espaços promotores de saúde mental na comunidade escolar.

Todos (as) vocês estão convidados (as) a participarem e aproveitarem este dia festivo, alegre e afetuoso em nossa Escola. Sintam-se abraçados e acolhidos! Vamos juntos!

Representantes de salas 2022

EEEP PRESIDENTE ROOSEVELT

@pr_abraca



PROJETO PR ABRAÇA



Programação:

MANHÃ: OFICINAS, PALESTRAS E RODAS DE CONVERSAS DAS 9H ÀS 11H30

1. Oficina de Elaboração de Cronograma de Estudo
Responsável: Letícia 2º EDF
Secretária: Lucas 2º EST
Local: Lab. de Informática 01
2. Oficina de Técnicas de Respiração Guiada
Responsável: Elaine e Beatriz 3º RDS
Secretária: Yasmin 3º EDF
Local: Sala 03
3. Roda de Conversa sobre os equipamentos de assistência à saúde mental
Responsável: Raíssa Pereira 3º EST
Secretária: Camile 3º EST
Local: Sala 01
4. Oficina de Pintura em Tela
Responsável: Sofia 2º RDS
Secretária: Drielly 3º EST
Local: Lab de Ciências
5. Oficina de Desenho
Responsável: Yeloá 1º EST
Secretária: Yasmin 1º EST
Local: Multimeios
6. Roda de Conversa sobre ENEM e Vestibulares
Palestrante: Matheus ex-aluno RDS/ Estudante de Medicina UECE
Secretária: Bruna 2º EDF
Local: Sala 06
7. Roda de Conversa sobre Mercado de Trabalho – Técnico em Estética
Palestrante: Marcela Martins Ex-aluna EST / Estudante de Direito FANOR
Secretária: Vivian 3º EST
Local: Lab. de Estética
8. Roda de Conversa sobre Mercado de Trabalho – Técnico em Edificações
Palestrante: Pedro Paulo Ex-aluno EDF / Estudante de Engenharia Civil - UFC
Secretária: Rafaela 2º EDF
Local: LAB de Informática II
9. Oficina de Artesanato
Responsável: Projeto Girassol – EEEP Marvin
Secretária: Rafaela 2º EST
Local: Sala 09
10. Palestra: Promoção da Saúde e Estilos de Vida Saudáveis dos Jovens
Palestrante: Profº Wesley Martins
Secretária: Emília 2º RDS
Local: Sala 04
11. Oficina: Autoconhecimento, trabalhando Emoções e Sentimentos
Facilitadora: Maria – Estudante de Psicologia / Projeto Escuta Afetiva
Secretária: Yasmin 3º EST
Local: Sala 07
12. Sala de Jogos Virtuais
Responsáveis: Davi 1º RDS / Guilherme 2º RDS
Secretária: Clara 2º EST
Local: Sala 02
13. Oficina de Dança
Facilitador: Yuri – Ex –aluno
Secretária: Marina 1º EST
Local: Sala 08
14. Oficina: Dinâmica Integrativa sobre Interação Social
Palestrantes: Amanda e Luís – Estudantes de Psicologia - UECE
Secretária: Beatriz 3º EDF
Local: Sala 05

TARDE: (DAS 13H ÀS 16H40MIN)

Atividades Recreativas - Quadra 13h às 14h50min
Cine PR - Auditório (13h às 14h50min)
Quadrilha improvisada - Quadra (15h às 16h40min)

Fonte: elaborada pelos participantes da pesquisa, 2022.

Diante das atividades vivenciadas em campo constatamos que esta experiência contrasta com as percepções de Silva *et al.* (2010), uma vez que de acordo com autora a participação dos adolescentes em atividades de promoção da saúde mental na escola limita-se a uma atuação passiva como expectadores de palestras sobre a temática, persistindo a valorização de ações adultocêntricas em detrimento a legitimação dos conhecimentos dos adolescentes e suas potências como agentes transformadores de suas realidades.

Durante o processo de elaboração e execução do Projeto PR Abraça, os adolescentes deram importantes passos em direção a prática de uma pedagogia do afeto e do respeito, necessária ao estabelecimento de uma relação horizontal dentro do processo educativo. Compreenderam e se apropriaram da escola como um espaço de produção de conhecimento e vivências transformadoras para além do que é posto pelos professores e os pelos livros na concepção de uma escola formal (PADRÃO *et al.*, 2021).

Durante o desenvolvimento do Projeto PR Abraça os adolescentes, em um exercício de reconhecimento do outro e a si mesmo, identificaram dificuldades e mapearam os obstáculos que se impunham aos seus processos de aprendizagens e desenvolvimentos pessoais. Apropriados de suas realidades, pensaram estratégias coletivas possíveis de serem realizadas e articularam junto aos docentes e a toda comunidade escolar com ações de promoção de saúde mental e compreendendo a escolar como um espaço também dedicado ao cuidado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo a produção de estratégias de atenção e cuidado com vista a promover a saúde mental dos adolescentes na escola por meio da atuação protagonista dos estudantes. No entanto, para o atendimento deste objetivo foi necessário debruçarmo-nos sobre agentes promotores do adoecimento mental dos adolescentes na escola. Neste movimento de identificação de causas e proposição de resoluções, nos defrontamos com fatores geradores de adoecimento mental que fogem a concepção biomédica e denunciam que as condições dos adolescentes em meios as desigualdades sociais fragilizam suas existências traduzindo-se adoecimento emocional (Xavier, 2021).

Apreendemos a partir dos dados analisados que este adoecimento impacta, dentre outros, no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes impossibilitando a oferta de uma educação pautada na equidade em uma perspectiva de acesso democrático a todos

os envolvidos no processo educativo. Por tanto, apropriar-se das condições de existência dos adolescentes, identificando suas necessidades, anseios e potencialidades converte-se em um compromisso urgente da Escola.

No que tange as implicações práticas, os resultados obtidos por esta investigação traçam um diagnóstico situacional das condições de saúde mental dos adolescentes na escola, identificando os fatores geradores do adoecimento mental desta população, bem como as possibilidades de estratégias para a mitigação dos seus efeitos. Neste sentido, este estudo pode referenciar ações pedagógicas a serem realizadas em diferentes ambientes escolares, protagonizada por todos os atores da comunidade escolar, inclusive os estudantes.

Ainda, este estudo contribui com os esforços que buscam a elaboração e execução de políticas públicas que visam à garantia de direitos constitucionais básicos dos adolescentes, dentre eles, saúde e educação, favorecendo o ambiente escolar como espaço propício a realização de ações intersetoriais que abarquem o tema abordado.

Embora os sujeitos da pesquisa tenham desenvolvido uma relação de confiança durante os encontros, percebemos que pela natureza da pesquisa participante realizada a partir de debates e discussões em grupos, com um importante grau de exposição, não foi possível alcançar uma amplitude maior de agentes promotores do adoecimento mental dos adolescentes na escola, tais como, os que se relacionam com questões de gênero, raça, dentre outros silenciados neste estudo. Para futuras pesquisas, recomendamos a compreensão desta limitação para o entendimento completo deste fenômeno.

Destarte, torna-se relevante à escola, enquanto espaço de formação dos estudantes compreender o protagonismo destes sujeitos como parte integrante do seu processo educacional e emancipatório (Freire, 199). Doravante, espera-se que a escola, por meio de experiências e vivências de mundo trazidas pelos adolescentes, possa abrir-se ao novo (Arendt, 2016) e experimentar a construção de novas formas de organização, pautada nos saberes, no entusiasmo, na participação, na autonomia e no protagonismo dos adolescentes.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artmed, 1981.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- BRASIL. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Caminhos para uma política de saúde mental infanto-juvenil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. Disponível em: http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/caminhos_politica_saude_mental_infanto_juvenil.pdf. Acesso em: 16 fev. 2022.
- CARVALHO, T.M. *et al.* Índice de vulnerabilidade à COVID-19: uma aplicação para a cidade de Fortaleza (CE), Brasil. **Engenharia Sanitária e Ambiental**, v. 26, n. Eng. Sanit. Ambient. 2021 26 (4), p. 731-739, ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/esa/a/6cyghb8zh85pmvh4tQpJgNP/#>. Acesso em: 28 mar. 2023.
- COELHO, Francisco Alexandre. **As transformações urbanas e a vulnerabilidade social em Caucaia-CE (2000 - 2010)**. 142 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.
- DIMENSTEIN, Magda *et al.* Determinação social da saúde mental: contribuições à psicologia no cuidado territorial. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 69, n. 2, p. 72-87, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672017000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 mar. 2023.
- FERNANDES, Amanda Dourado Souza Akahosi. **Cuidado em saúde mental infanto-juvenil na atenção básica à saúde**: práticas, desafios e perspectivas. 2019. 273 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Terapia Ocupacional, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11798?show=full>. Acesso em: 16 fev. 2022.
- Freire, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 1996.
- FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FUKUDA, C. C. *et al.* Concepções de saúde mental a partir da análise do desenho de adolescentes. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 17, n. Estud. Psicol., 2012 17(2), p. 207-214, maio 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/Xp6gN4qTymh8CXxvrRfDYzq/?lang=pt#>. Acesso em: 28 mar. 2023.
- IPECE – Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **O desenvolvimento Humano no Ceará antes da COVID-19**. Informe n. 203. Fortaleza, IPECE, 2022.
- IPLANFOR – Instituto de Planejamento de Fortaleza. **Fortaleza em Mapas**. Disponível em: <https://mapas.fortaleza.ce.gov.br/#/>. Acesso em: 28 mar. 2023.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. A saúde mental pelo prisma da saúde pública. **Relatório sobre a saúde no mundo 2021**: Saúde mental: nova concepção, nova esperança. Genebra: OPAS/OMS, 2001.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. CDSS Redução das desigualdades no período de uma geração: igualdade na saúde através da ação sobre os seus determinantes sociais: **Relatório final da Comissão para os Determinantes Sociais da Saúde**. Portugal: OMS, 2010.
- PADRÃO, M. R. A. de V. *et al.* Educação entre pares: protagonismo juvenil na abordagem preventiva de álcool e outras drogas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.26, n. Ciências Saúde Coletiva, 2021 26 (7), p. 2759-2768, jul. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/sB5VZpFCfZsLF3ysHV6GQfk/?lang=pt#>. Acesso: 25 Mar. 2023.

RABELLO, Maria Eleonora D. Lemos. O que é protagonismo juvenil? **Pesquisa e Ação**. Rio de Janeiro: CRIA – Centro de Referência Integral de Adolescente, Pelourinho, 2009. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/52863/mod_resource/content/2/Protagonismo%20juvenil.pdf. Acesso em: 23 Mar. 2023.

ROEHRS, Hellen; MAFTUM, Mariluci Alves; ZAGONEL, Ivete Palmira Sanson. A adolescência na percepção de professores do ensino fundamental. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. v. 44, n. 2, p. 421 – 428, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/Kkwp9fjGJ4D7sC6cpJqbCZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SILVA, M. A. I.; MELLO, D. F. de; CARLOS, D. M. O adolescente enquanto protagonista em atividades de educação em saúde no espaço escolar. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, Goiás, Brasil, v. 12, n. 2, p. 287–93, 2010. DOI: 10.5216/ree.v12i2.5301. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/5301>. Acesso em: 23 mar. 2023.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 122, p. 155-173. Campinas. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GQXTGfPMhWpFktxq8dLW6ny/abstract/?lang=pt#ModalArticles>. Acesso em: 16 fev. 2022.

XAVIER, Alessandra Silva. Tecnologias em saúde mental junto a adolescentes – Guardiões da Vida nas Escolas. **Revista de Psicologia**, v. 12, n. 2, p. 198 – 208, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/68027>. Acesso em: 10 ago. 2021.

Marlúcia Nogueira do Nascimento ¹
Francisco César Nobre de Sousa ²
Renata Pinheiro Simões Silva ³

The explanatory argumentative operators and the ability to differentiate argument thesis in Portuguese language teaching

Resumo:

Este artigo discute a relevância do valor semântico dos operadores argumentativos, nomeadamente os de caráter explicativo, para o domínio da habilidade de diferenciar tese de argumento no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. O trabalho tem o objetivo de propor uma abordagem pedagógica reflexiva e integrativa, que leve em conta a interdependência dos aspectos morfosintáticos e dos aspectos semânticos em proposições de caráter argumentativo. Tomam-se por ponto de partida e fundamentação teórica documentos oficiais de orientação curricular, bem como uma base epistemológica do campo linguístico da argumentação, contemplada, dentre outros, por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Fiorin (2015), Koch e Elias (2016). Metodologicamente, empreende-se uma abordagem teórica para, a partir daí, estabelecer uma proposta didática de aplicação do objeto de conhecimento em tela, considerando a integração entre elementos morfosintáticos e semânticos. Como resultado principal, observa-se que a sistematização didática aqui sugerida favorece a percepção, por parte dos discentes, de que a mediação proporcionada pelos operadores argumentativos explicativos é fundamental para a habilidade de distinguir tese de argumento. Disso se conclui que essa proposta pode contribuir para o desenvolvimento da referida habilidade não apenas nas avaliações internas, mas também nas avaliações externas do componente Língua Portuguesa, a exemplo do SAEB.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Tese. Operadores Argumentativos.

Abstract:

This article discusses the relevance of the semantic value of argumentative operators, namely those of an explanatory character, for mastering the ability to differentiate thesis from argument in the teaching of Portuguese language in High School. The work aims to propose a reflexive and integrative pedagogical approach, which takes into account the interdependence of morphosyntactic and semantic aspects in argumentative propositions. Official documents of curricular guidance are taken as a starting point and theoretical foundation, as well as an epistemological basis of the linguistic field of argumentation, contemplated, among others, by Perelman and Olbrechts-Tyteca (2005), Fiorin (2015), Koch and Elias (2016). Methodologically, a theoretical approach is undertaken to, from there, establish a didactic proposal for the application of the object of knowledge on screen, considering the integration between morphosyntactic and semantic elements. As a main result, it is observed that the didactic systematization suggested here favors the perception, on the part of the students, that the mediation provided by the explanatory argumentative operators is fundamental for the ability to distinguish thesis from argument. It follows that this proposal can contribute to the development of that skill not only in internal assessments, but also in external assessments of the Portuguese Language component, such as the SAEB.

Keywords: Portuguese Language Teaching. Thesis. Argumentative Operators.

1. Doutora em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Maria Joélia de Carvalho Silva, Pacajus-CE.

2. Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professor no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Maria Joélia de Carvalho Silva, Pacajus-CE.

3. Pós-graduanda em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Maria Joélia de Carvalho Silva, Pacajus-CE.

1. INTRODUÇÃO

O reconhecimento de teses – opiniões, pontos de vista – assim como a identificação do constructo argumentativo que as sustenta são habilidades fundamentais na interação comunicativa dos indivíduos, seja nas relações íntimas ou em situações sociais. No que tange ao componente curricular de Língua Portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) legitima a presença dessa habilidade no âmbito de diferentes campos de atuação social, eixos e objetos de conhecimento, que contemplam a oralidade, a leitura, a escrita e a própria análise linguística (BRASIL, 2018).

Trata-se de um objeto de conhecimento – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la – previsto na Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, 2020), recomendado a partir do 9º ano do Ensino Fundamental e que deve ser desenvolvido no percurso do Ensino Médio.

Nota-se que a aquisição desse saber, conforme se verifica na BNCC, está diretamente ligada à promoção da capacidade de “[...] compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos.” (BRASIL, 2018, p. 490). Tal proposta encontra amparo no preconizado, em uma das finalidades para o ensino médio, pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 35, inciso III: “[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996).

Para que se alcance esse aprimoramento, um dos fatores a serem enfrentados é a ausência de compreensão dos processos que envolvem a argumentação, os quais, por sua vez, passam pela aprendizagem dos diversos mecanismos de articulação sintática.

Vale ressaltar que, de acordo com o resultado do SAEB 2019, a média nacional geral alcançada pelos estudantes do Ensino Médio em Língua Portuguesa foi de 280,5 – pontuação correspondente ao nível 4, numa escala de proficiência que segue até o nível 8⁴ (BRASIL, 2020). Não obstante o progresso observado por esse processo avaliativo em larga escala, os resultados oferecidos evidenciam a importância de se estimular uma ação pedagógica estruturada e constante acerca dos objetos de conhecimento estabelecidos nos níveis subsequentes da referida escala, a qual situa, a partir do nível 4, a habilidade de diferenciar tese de argumento.

Até porque, numa sociedade grafocêntrica, como a brasileira, tal habilidade é constantemente exigida nos mais diversos contextos, seja em ocorrências sociais cotidianas, seja em práticas mais específicas, como a produção textual do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em que o candidato necessita demonstrar, além de sua criticidade, sua capacidade persuasiva.

Tal relação entre as práticas de linguagem, notadamente as argumentativas, e a atitude cidadã é originalmente reconhecida pelos documentos oficiais que orientam a educação básica, inspirados em preceitos constitucionais de 1988. Assim é que a LDB/96 preconiza a vinculação do ensino escolar à prática social, reconhecendo, com isso, a relação entre o “pleno desenvolvimento do educando” e o “exercício da cidadania”.

Numa sociedade regida pela comunicação em rede global, sobretudo em redes sociais, em que, cada vez mais, precisamos conviver com o “pluralismo de ideias”, demonstrando “apreço à tolerância”, torna-se crucial a habilidade de compreender a concepção de tese e argumento, não somente para se dominar um objeto de conhecimento, mas também para que o estudante reconheça as ocasiões em que deverá manifestar seu respeito ao pluralismo e à divergência.

Diante desse contexto, este artigo propõe uma discussão sobre a relevância dos operadores argumentativos explicativos para a promoção da habilidade de diferenciar tese de argumento. Parte-se da hipótese de que o domínio das relações sintáticas, juntamente ao das relações semânticas, favorece o desenvolvimento da habilidade entre um ponto de vista e os fundamentos que o sustentam. Para tanto, empreendemos uma abordagem bibliográfica, didaticamente propositiva, tendo em vista uma atuação pedagógica holística a partir dos aspectos aqui colocados.

2. PRESSUPOSTOS DA ARGUMENTAÇÃO

A argumentação, “[...] uma ação que tende sempre a modificar um estado de coisas preexistente” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 61), está intrinsecamente ligada à vida em sociedade. Não é à toa que, na obra *Escrever e Argumentar*, Koch e Elias (2018, p. 9) asseveram que “argumentar é humano”, dado que estamos sempre exercendo essa habilidade, seja de forma oral, seja de forma escrita, nas mais diferentes situações sociais. Sua origem remonta à tradição oral da Retórica Antiga, a qual, por sua vez, tem, na Grécia, entre os séculos V

4. No nível 8, define-se valor igual ou maior que 400 pontos, enquanto, no nível 4, define-se desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325.

e IV A.C., o seu berço, mais precisamente na famosa ágora grega.

E para que fazemos uso da argumentação? De acordo com Zoppi-Fontana, o fazemos com o intuito de

[...] direcionar a tomada de decisões ou a realização de ações ou para modificar representações de mundo, isto é, argumenta-se sobre domínios nos quais o homem tem um certo controle e argumenta-se entre e para homens, o que significa reconhecer uma distinção enquanto (sic) à argumentação (e a eficácia da linguagem), entre o mundo social e o mundo natural (ZOPPI-FONTANA, 2006, p. 179-180).

Essa mesma argumentação, que é inerente à Retórica Antiga, ficou ignorada desde o final do século XIX, num contexto de preponderância do pensamento racional cartesiano, até o seu ressurgimento no universo acadêmico, em 1958, graças à publicação de duas obras, uma na Inglaterra e outra na Bélgica, respectivamente: *Os Usos do Argumento, de Toulmin, e O Tratado da Argumentação: a nova retórica*, de Perelman e Olbrechts-Tyteca. A respeito desta última, Pinto (2010, p. 43) declara que seus autores “[...] rompem com o conceito da razão e do raciocínio, preconizados por Descartes, e reatam com a tradição retórica grega, principalmente a aristotélica”.

Tendo amargado, durante décadas, o limbo acadêmico, a argumentação chega aos estudos linguísticos na segunda metade do século XX, e hoje tais estudos advogam, segundo Fiorin (2018), seu pertencimento intrínseco à linguagem humana e, conseqüentemente, o caráter argumentativo de todos os enunciados. Koch e Elias (2018) corroboram essa definição ao afirmarem que o uso da linguagem “[...] é essencialmente argumentativo: orientamos os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões com exclusão de outras.” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 13).

As referidas linguistas partem da concepção de texto como um objeto complexo que engloba operações linguísticas, cognitivas, interacionais e conhecimento enciclopédico. Dado que a língua se manifesta por meio de textos, tal concepção implica que o significado produzido em uma sequência textual não se compõe apenas de informações objetivas e explícitas. Existem também os implícitos, não ditos por meio de palavras, mas presentes na significação geral da mensagem.

Se a língua é uma forma de interação e o texto é eminentemente argumentativo, os eventos comunicativos, por sua vez, são assinalados pela intencionalidade, um dos princípios que regem a linguagem em seu aspecto interacional. O falante está sempre querendo atingir um objetivo (informar, sugerir, convencer etc).

A aptidão argumentativa dos textos, contudo, torna-se mais sobressaltada em textos opinativos, pois, nestes, o enunciador pode lançar mão de recursos expressivos, morfológicos e sintáticos, com o intuito de melhor marcar seu posicionamento. Trata-se de composições textuais em que há a intenção clara de se manifestar um ponto de vista, a ser aceito ou não, na medida em que estiver respaldado em argumentos, definidos por Fiorin (2018) como afirmações que têm como objetivo justificar e promover uma tese.

Portanto, partindo do pressuposto de que os conectores não são “[...] elementos meramente relacionais [...]” (KOCH, 2011, p. 101), mas cumprem um papel fundamental quando da exposição e defesa de uma opinião, defendemos que os operadores argumentativos de valor semântico explicativo podem favorecer o domínio da habilidade de diferenciar tese de argumento, haja vista a noção de explicação ser inerente à construção da argumentação. Para isso, é fundamental, ainda, a atenção aos elementos que compõem o texto, pela perspectiva da Linguística Textual, que reconhece a função social da língua, materializada nas situações de interação.

3. OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS NA PERSPECTIVA TEXTUAL

Na produção de um texto, notadamente do texto argumentativo, não basta a mera exposição dos elementos básicos que o constituem: tese e argumento. É necessária a realização de determinadas escolhas quanto aos aspectos morfológicos, semânticos e sintáticos a serem utilizados para se chegar ao resultado esperado – do convencimento do leitor. Nesse sentido, além da organização textual em uma estrutura persuasiva, a articulação entre o ponto de vista e os argumentos que o sustentam se torna imprescindível para uma adequada apresentação do ponto de vista defendido.

Ainda que, como salientam Koch e Elias (2018), a argumentação seja um elemento inerente ao exercício linguístico, as relações por meio das quais esse aspecto se concretiza nem sempre são identificadas pelos estudantes de modo pontual, principalmente em situações textuais nas quais os mecanismos de articulação não estão explícitos. Assim, para localizá-las ou evidenciá-las, faz-se necessária a identificação do sentido de argumentação ou valor semântico presente nos conectores explicativos.

Na perspectiva tradicional de currículo escolar, os operadores argumentativos são estudados sob a nomenclatura de conjunções coordenativas e subordinativas e costumam ser abordadas de forma individual, sequencial e ordinária, o que se torna monótono ao olhar dos discentes. São apenas depositadas suas classificações sem uma adequada

contextualização e sem que se proponha uma reflexão em uma perspectiva textual sobre o efeito de seu uso na composição do texto.

Por essa ótica, a língua é vista de forma sistemática e mecânica, reduzida a regras de uso que desconsideram a percepção de sua funcionalidade dentro da sociedade. Contrariamente a essa perspectiva, a associação entre a análise dos recursos linguísticos de argumentatividade e a compreensão/produção de textos argumentativos colabora para que os educandos reconheçam na natureza interacional da língua a essência de sua função social.

A crítica a uma abordagem mecanizada da língua não quer dizer, contudo, que deva ser desconsiderada a descrição das categorias morfológicas, notadamente das conjunções coordenativas explicativas. Não obstante, essa etapa do ensino poderá tornar-se mais eficiente se modulada pela ênfase na funcionalidade essencial de tais mecanismos, o que vem a ser, precisamente, a associação ao caráter argumentativo.

Uma breve consulta a compêndios gramaticais didáticos, como o de Evanildo Bechara (2009), mostra que a conjunção é definida com a "missão" de "[...] reunir unidades independentes [...]", podendo também "[...] conectar' duas unidades menores que a oração[...]" (BECHARA, 2009, p. 267). Entretanto, ao abordar essa definição, é necessário que o docente ultrapasse o conceito gramatical puro e conduza sua exposição de forma a alcançar o propósito fundamental dos conectivos, que é introduzir, de modo coerente, determinado efeito de sentido, sem o qual a sua "missão" não estará completa.

Ducrot (2002) define operadores argumentativos, de forma ampla, como elementos que orientam a argumentatividade dos enunciados em direção a uma conclusão, dentre os quais estariam, além de conjunções, advérbios, preposições e as locuções a eles equivalentes. São "palavras instrumentais [...]" que servem para constituir discursos doadores de sentido que são, em nossa perspectiva, os encadeamentos argumentativos" (DUCROT, 2002, p. 11).

Alinhadas a esse estatuto dos operadores argumentativos, Koch e Elias (2018) trazem uma classificação que, não apenas leva em conta, mas tem como base as relações semânticas por eles estabelecidas. Assim, os tipos listados pelas autoras têm como característica geral posicionar argumentos em relação a uma conclusão com diferentes finalidades: contrapor, comparar, hierarquizar ou justificar ideias.

Nota-se, a partir de tais observações, que um entendimento dos operadores argumentativos

restrito à função de ligar, reunir, conectar sintaticamente reduz, de forma dramática, a multiplicidade de papéis desempenhados por esses elementos, multiplicidade que deve ser levada em conta na abordagem do tema em sala de aula. Tal como sua colaboração no desenvolvimento da habilidade de distinguir tese e argumento, como veremos a seguir.

4. OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS EXPLICATIVOS NA DISTINÇÃO ENTRE TESE E ARGUMENTO

O que denominamos aqui de operadores argumentativos explicativos são aqueles amplamente apresentados como conjunções coordenativas explicativas (pois, que, porque, porquanto etc.). Embora reconhecida a qualidade argumentativa das conjunções de forma geral, esse conjunto delas se sobressai por sua propriedade intrínseca de acrescentar uma razão, uma justificativa ao que tenha sido anteriormente afirmado.

Um dos pontos de dificuldade por parte do ensino-aprendizagem desse objeto de conhecimento advém da insistência em uma abordagem que desconsidera a presença concreta e a função semântica dos conectivos em situações de interação. Em outras palavras, o tratamento desse conteúdo deve ser realizado a partir de textos, de preferência partindo daqueles circulantes no universo cotidiano dos educandos até atingir estruturas textuais opinativas mais complexas.

Se, para Fiorin (2018), argumentar é o ato de elaborar um discurso com a finalidade de persuadir, a exposição de motivos, justificativas e explicações se faz imprescindível ao alcance desse intuito, pois é esse procedimento que permite ao interlocutor perceber a solidez de uma tese, para tomar a decisão de aderir ou não a ela.

Estabelecidas essas premissas, é necessário considerar que os marcadores da argumentação nem sempre estão explícitos na sentença. Daí a relevância de se chamar a atenção dos aprendizes para a ideia, o valor semântico contido na frase, ainda que não materialmente expresso. São situações em que o lugar do conector é preenchido pela pontuação, o que, na fala, equivaleria às pausas. Nota-se, desde logo, que se trata das ocorrências chamadas pela gramática tradicional de orações assindéticas, nas quais o elemento conector está eclipsado, mas seu sentido subjacente é facilmente recuperado porque, considerando-se o contexto, a lógica semântica do enunciado se faz imperativa.

A título de ilustração, em “Sou contra a posse de armas de fogo, pois estar armado aumenta os riscos em caso de assalto”, o conectivo em destaque incorpora a responsabilidade de indicar a relação de explicação estabelecida entre os dois segmentos oracionais. Suprimida a conjunção explicativa, a mesma significação pode ser extraída da frase “Sou contra a posse de armas de fogo, estar armado aumenta os riscos em caso de assalto”.

Nos dois casos, cabe ao docente enfatizar o papel do conectivo na fundamentação da tese proposta, para além da simples função de ligar as duas orações. O posicionamento do enunciador (contra a posse de armas) vem acompanhado de uma justificativa, ou seja, um argumento, a fim de fornecer ao enunciatário uma razão para seu ponto de vista. O estudante precisa estar ciente de que a conexão entre a tese e o argumento, nessa abordagem, pressupõe a conjunção e, embora esta nem sempre esteja explícita, a relação semântica de justificativa e argumentação é intrínseca a essa formulação discursiva. Os operadores argumentativos agem, então, como elementos linguísticos em que se concentra o significado da sentença (DUCROT, 2002), garantindo-lhe também a coesão e a coerência.

Tanto é assim que, se desejássemos interpor um contra-argumento à tese hipotética acima referida, recorreríamos a um operador do campo semântico da oposição, comumente representado pelo conectivo adversativo *mas*, abaixo exemplificado, o que indica a existência de uma estrutura enunciativa lógica na interação argumentativa:

- Sou contra a posse de armas de fogo, pois estar armado aumenta os riscos de morte em caso de assalto.
- Mas, diante de alguém armado, um criminoso pensaria duas vezes antes de atacar.

Para Christian Plantin (2008, p. 64), “[...] a situação argumentativa típica é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta.” Introduzida uma opinião, o jogo argumentativo dialogal se desenvolve com o encadeamento de argumentos, contra-argumentos e novas teses, que podem ser inteiramente antitéticas ou relativamente divergentes, sempre mediadas por uma ligação sintático-semântica, de caráter reiterado. O teórico francês salienta ainda que, de modo particular, “[...] as justificativas podem se fazer acompanhar de uma série de ações concretas, coorientadas pelas falas e visando tornar sensíveis as posições defendidas” (PLANTIN, 2008, p. 65).

Verificamos que o aspecto semântico mantém uma interdependência com o aspecto morfosintático, de modo a revelar a recorrência da estrutura enunciativa.

Observar essa interdependência equivale a priorizar a textualidade na análise de situações linguísticas concretas e não da simples metalinguagem. Resulta, por conseguinte, que a assimilação dessa estrutura favorece a habilidade de diferenciar, pelos critérios da forma e do sentido, uma tese de seus argumentos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a abordagem aqui proposta, buscamos refletir sobre a importância de se desenvolver, em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, a habilidade de diferenciar tese de argumento a partir das relações sintáticas e do valor semântico dos operadores argumentativos explicativos, estejam implícitos ou explícitos no texto. Para isso, consideramos princípios teóricos dos estudos linguísticos e afins, como Koch e Elias (2018) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), os quais têm servido de base a teorias pedagógicas para o trabalho docente em Língua Portuguesa a partir da centralidade do texto enquanto unidade de relações sintáticas e semânticas que só ganha sentido nas práticas sociais de linguagem.

Tal perspectiva consta como pressuposto fundamental dos principais documentos normativos da Educação Básica brasileira, bem como dos processos avaliativos em larga escala, em nível nacional, a exemplo do SAEB e do próprio ENEM, estratégias cada vez mais consolidadas para a apreciação e a definição de políticas públicas para a educação que visam ao aprimoramento da aprendizagem.

Sem prejuízo de outras abordagens que visem a alcançar o mesmo objetivo, entendemos que, no plano formal da língua, o estímulo à percepção do valor semântico dos conectivos, especificamente aqueles de caráter explicativo (tradicionalmente denominados — conjunções — coordenativas explicativas), constitui-se como ponto-chave para a habilidade de diferenciar tese de argumento, que tão bem atende ao escopo de fomentar nos educandos o pensamento crítico, como orientam a LDB e a BNCC.

É pela argumentação que justificamos nossos mais variados atos em defesa de variados posicionamentos, seja na reivindicação de direitos e garantias em circunstâncias mais solenes, quando priorizamos a escrita, seja no simples debate de ideias, em contextos mais triviais, quando predomina a oralidade. Por essa perspectiva, a análise linguística deve ir além do reconhecimento e da memorização inócua de categorias gramaticais, tendo como foco o desempenho dos educandos nas diversas práticas de linguagem.

Tendo em mente esse objetivo, o papel do docente de Língua Portuguesa é percorrer um caminho

didático-pedagógico que proporcione a reflexão sobre a linguagem, mostrando o quanto os aspectos morfosintáticos e semânticos são interligados e determinantes de sentido nas práticas linguísticas.

Assim, para além de um tópico curricular requisitado em avaliações internas e externas, ou um ato de linguagem que atravessa amplamente as mais variadas situações de interação social, a habilidade

de defender posicionamentos consiste em um inestimável ato de participação social, um meio de firmarmos não apenas nossos valores e nossas crenças, mas também de firmarmos nosso lugar no mundo.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Escalas de proficiência do SAEB**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/porta_ideb/documentos/2020_Apresentacao_Coletiva_Imprensa_Saeb_2019.pdf. Acesso em: 27 nov. 2020.

DUCROT, Oswald. Os internalizadores. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, PUCRS, v. 37, n. 3, p. 7-26, set. 2002. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14221/9431> Acesso em: 27 nov. 2020.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore. **Argumentação e linguagem**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PLANTIN, Christian. **A argumentação**: história, teorias, perspectivas. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Na ponta da língua, 21)

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a Nova Retórica. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Justiça e direito)

ZOPPI-FONTANA, M. Retórica e argumentação. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy e ORLANDI, Eni P. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem – discurso e textualidade**. Campinas: Pontes Editores, 2006.

O FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: A METAFUNÇÃO INTERPESSOAL DA LINGUAGEM E A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS LÉXICO-GRAMATICAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MACIÇO DE BATURITÉ-CE

Sofia Regina Paiva Ribeiro ¹

Linguistic functionalism and mother language teaching: the interpersonal metafunction of language and the use of lexicogrammatical resources in youth and adult education in Maciço de Baturité-CE

Resumo:

A proficiência do educando em leitura e escrita, assim como a sua competência na oralidade, está interligada ao ensino formal da língua materna. Este estudo investigativo, realizado no CEJA Donaninha Arruda, em Baturité, Ceará, Brasil, objetiva analisar o impacto da abordagem do multilinguismo e da valorização das variantes do uso da língua no ensino produtivo e reflexivo da Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos – EJA. O percurso metodológico reveste-se de características qualitativas, descritivas e exploratórias, contemplando estudos bibliográficos, dados empíricos, constatações in loco e observação participante. Para a tessitura deste trabalho, o escopo teórico utilizado compreende as produções de autores como Freire, Travaglia, Neves, Cosson, dentre outros. O recorte temporal compreende os meses de agosto a outubro de 2022. Pode-se inferir que os aspectos metodológicos da abordagem funcionalista na EJA propiciaram a utilização do livro didático e da gramática normativa a partir de um viés reflexivo, dinâmico/participativo, onde a linguagem foi vislumbrada como processo e produto social, cultural e cognitivo, contribuindo para a valorização da heterogeneidade das variedades linguísticas (presentes nas interações sociais) e o domínio dos recursos linguístico-discursivos.

Palavras-chave: Interação. Linguagem. Aprendizagem. Textos Verbais. Textos Não-Verbais.

Abstract:

The proficiency of the student in reading and writing, as well as their competence in orality, is interconnected with formal teaching of their mother tongue. This investigative study, conducted at CEJA Donaninha Arruda, in Baturité, Ceará, Brazil, aims to analyze the impact of the multilingualism approach and the appreciation of the variants of language use in the productive and reflective teaching of the Portuguese Language in Youth and Adult Education – EJA. The methodological process has qualitative, descriptive and exploratory characteristics, including bibliographical studies, empirical data, on-the-spot findings and participant observation. For the manufacturing process of making this work, it was used a theoretical scope that embraces the productions of authors such as Freire, Travaglia, Neves, Cosson, among others. The time frame comprises the months between August and October of 2022. It can be inferred that the methodological aspects of the functionalist approach in EJA propitiated the use of textbooks and normative grammar from a reflective, dynamic/participatory bias, where the language was envisaged as a social, cultural and cognitive process and product, contributing to the appreciation of the heterogeneity of linguistic varieties (present in social interactions) and the mastery of linguistic-discursive resources.

Keywords: Interaction. Language. Learning. Verbal Texts. Nonverbal Texts.

1. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA), Universidade Federal do Ceará (UFC). Letróloga pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1320-4796>

1. INTRODUÇÃO

No CEJA Donaninha Arruda, conhecido como CEJA Baturité, o ensino das estruturas formais da linguagem segue os preceitos/orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa – PCN-LP, (BRASIL, 1998). Nessa perspectiva, a proposta de ensino interventiva, onde a abordagem acerca da variação linguística, em sala de aula, possibilita uma melhor compreensão da estrutura gramatical a partir das situações reais de comunicação, através dos fenômenos variacionais linguísticos e seus funcionamentos. Para Neves (2007), a escola é uma entidade sociopolítica que prepara o cidadão para um desempenho linguístico que favoreça uma elevada qualificação social.

Em consonância com o exposto, Oliveira e Cezario (2007) ressaltam que é possível associar a orientação funcionalista aos objetivos atuais do ensino-aprendizagem da língua portuguesa na educação básica, onde a sociedade é vislumbrada como um todo (normas, cultura, costumes e tradições). Isto posto, na EJA, no CEJA Baturité, a linguística funcional busca valorizar a diversidade linguística mediante aplicação de uma proposta didático pedagógica que pretende ir além dos preceitos normativos arraigados nas tradições e no discurso-pragmático, eivado no estudo de normas, conceitos, ensino de regras gramaticais e tópicos isolados. Para Bagno (2001) e Travaglia (2002), a gramática normativa pode ser comparada a “um código de leis”, uma “régua” para medir todo e qualquer uso oral ou escrito de uma língua, fornece regras/normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua.

Convém destacar que nenhuma língua é homogênea, pois as variantes linguísticas surgem a partir de fatores históricos, sociais e culturais (BAGNO, 2015). Isto posto, durante as aulas de língua materna, na EJA, faz-se necessário que o docente conheça a realidade linguística dos alunos para, a partir daí, intervir da melhor forma possível, tanto no exercício da oralidade como no uso da escrita, domínio da norma culta. Dada a relevância do tema, tanto no meio acadêmico como para os docentes de Linguagens e Códigos, a motivação para este trabalho surgiu a partir da necessidade de responder a seguinte pergunta: como se dá a abordagem da diversidade linguística, a valorização das variantes do uso da língua e o ensino produtivo e reflexivo da Língua Portuguesa na EJA?

Diante desse questionamento, objetiva-se analisar o impacto da abordagem do multilinguismo e da valorização das variantes do uso da língua no

ensino produtivo e reflexivo da Língua Portuguesa na EJA, no CEJA Baturité.

Nessa esteira, a pesquisa em foco mostra-se relevante por buscar compreender os postulados das gramáticas “Tradicional” e “Linguística”, contemplando tanto o caráter normativo e prescritivo como as variantes linguísticas. Segundo Freire (1992), a palavra é um bem simbólico de natureza dialógica, onde os diferentes contextos comunicativos ocorrem a partir da interação social, valorizando os aspectos cognitivos e comunicativos envolvidos na comunicação humana.

No CEJA Baturité, o desenvolvimento dos alunos, como um sujeito sócio-histórico-cultural, é visto sob uma lente diferente da perspectiva didático-pedagógica voltada “apenas” para as aulas expositivas, ocorrendo a partir de um processo dialético. Para Freire (2001) a leitura da palavra é antecedida da leitura do mundo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O CEJA Baturité: características e funcionamento

Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educacional que contempla educandos com idade acima de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. No Ceará há 32 CEJAs, sendo 09 na capital (Fortaleza) e 23 no interior, contemplando as cidades de Pacajus, Itapipoca, Acaraú, Camocim, Granja, Tianguá, Ipu, Sobral, Canindé, Baturité, Limoeiro do Norte, Jaguaribe, Quixadá, Senador Pompeu, Tauá, Iguatu, Icó, Crato Juazeiro, Barbalha, Brejo Santo e Milagres (SEDUC, 2017).

O CEJA Donaninha Arruda, conhecido como CEJA Baturité, foi criado pelo Decreto nº 25904 de 05 de junho de 2000, pertence a rede pública oficial de ensino do Ceará, mantido pela Secretaria de Educação Básica, subordinado a Célula de Educação de Jovens e Adultos e a 8ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (PP, 2023). A referida instituição, tem um raio de ação que abrange toda a região do Maciço de Baturité, que é composto por treze municípios: Acarape, Aracoiaíba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Itapiúna, Pacoti, Palmácia, Guaramiranga, Mulungu, Redenção e Ocara (Figura 1).

Figura 1 – Mapa do Maciço de Baturité, Ceará.

Fonte: SINTSEF, 2022 (<https://sintsefceara.org.br/delegacias/macico-de-baturite/>).

A região do Maciço de Baturité, que possui características geoambientais com expressivo volume montanhoso que se avizinha a superfícies de aplainamento (sertões), tem como cidade polo Baturité. No referido município, encontra-se o CEJA Baturité que atende a uma clientela diversificada oriunda de áreas serrana e sertaneja, onde a grande maioria dos alunos são oriundos da zona rural ou rural-urbana.

O corpo discente do CEJA Baturité, que contempla 550 educandos (SIGE, 2022), é diverso/múltiplo e possui uma clientela composta por educandos de origem quilombola (serra do Evaristo, em Baturité), indígena (Aratuba, serra de Baturité), trabalhadores formais (comércio e prestação de serviços) e informais (autônomo); público LGBTQIAP+ (pessoas que de alguma forma não se identificam com a heterossexualidade); educação inclusiva (com necessidades especiais), alunos vulnerabilidade social, jovens em conflito com a lei, dentre outros.

Os discentes, menores de idade, que são matriculados para cumprir medidas socioeducativa, na grande maioria, apresenta baixo desenvolvimento das habilidades e competências relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. O assessoramento pedagógico do CEJA Baturité busca acolher os jovens que cometeram algum delito (crime ou contravenção penal) assegurando o mesmo tratamento e regras destinados aos demais educandos, prezando pelo respeito ao indivíduo, para que possam reintegrar-se ao contexto educacional. Convém destacar que a referida instituição de ensino está localizada no entorno de comunidades com precárias condições socioeconômicas e ambientais, que evidenciam aspectos de pobreza urbana.

O CEJA Baturité, criado em 2001, vinculado à Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), contempla uma política pública educacional federal que oferece Escolarização Básica (EB) em igualdade de condições, por meio da formação humana, social e científica a homens e mulheres que não tiveram oportunidade de estudar e/ou concluir seus estudos no período considerado regular. Dentre as características inerentes a essa modalidade, destacam-se: matrícula durante todo o ano letivos; ensino semipresencial; atendimento individualizado; frequência não rígida; respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno.

2.2 A EJA e o funcionalismo linguístico

A EJA é uma modalidade de ensino criada pelo Governo Federal, que contempla jovens, adultos e idosos em todos os níveis da Educação Básica (SEDUC, 2017). Para Ferreira (2012, p. 14), "[...] os jovens e adultos que compõem a modalidade da EJA veem na escola a chance de integrar-se à sociedade letrada da qual fazem parte por direito, cujo portal de acesso é o domínio da leitura e da escrita".

No Brasil, a EJA inicia-se na época Imperial, quando os padres Jesuítas chegaram no Brasil e ensinaram os nativos e, posteriormente, os africanos escravizados a lerem e escreverem com o intuito de propagar a fé cristã (SANGENIS, 2004). Contudo, a EJA destaca-se como política pública educacional a partir de 1934, quando o Plano Nacional de Educação estabelece que a EJA é um direito constitucional (FRIEDRICH *et al.*, 2010). O perfil do público de EJA caracteriza-se na contraposição ao estereótipo de adulto que segue o curso regular de escolarização (OLIVEIRA, 1999). O aluno que frequenta a EJA

[...] traz consigo sequelas de experiências frustradas ao longo da vida, o adulto chega à EJA com uma bagagem cultural diversificada, habilidades inúmeras, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o seu mundo. Muitos se encontram humilhados pela condição de excluídos da escola por diferentes razões: necessidade de trabalho, reprovações sucessivas, por não se terem adaptado às normas da escola, por não terem conseguido aprender o que necessitam com urgência aprender o necessário para sobreviver neste mundo científico e tecnológico em que vivem (FRIEDRICH *et al.*, 2010, p. 3).

Segundo Paulo Freire (1992), considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, cada indivíduo é um ser em construção, imerso, ao mesmo tempo, no cotidiano e na história, que volta para a escola para aprender habilidades necessárias para o momento atual.

Nessa perspectiva, no CEJA Baturité, as aulas são pautadas no paradoxo heterogeneidade da clientela e individualidade do educando (REGIMENTO

CEJA, 2022) e segue uma proposta metodológica fundamentada nos pilares ensino andragógico, interdisciplinar e dialógico, onde a comunicação direta entre docente e discente valoriza o intercâmbio de experiências, saberes, cooperação e diálogo. Segundo Lukianova (2014), a andragogia é a arte e/ou ciência de orientar, conduzir e/ou educar adultos e tem como princípios: flexibilidade e independência na aprendizagem; autoaprendizagem; aprendizado rápido e centrado em problemas reais.

Farias (2009) enfatiza que o ponto de partida das ações pedagógicas na EJA consiste em respeitar o tempo, o ritmo e a disponibilidade de cada grupo e/ou pessoa para garantir sua permanência no ambiente escolar. Diante do exposto, busca-se propiciar que o tempo escolar, no CEJA Baturité, seja vivenciado, pelo educando, através de metodologias ativas, com foco na inclusão, na colaboração e no engajamento do aluno, tornando-o protagonista de seu próprio ensino. Para tanto, no ensino da língua materna, utiliza-se uma proposta didático-pedagógica que leva em consideração o funcionalismo linguístico, em meio a usos linguísticos concretos, através de situações comunicativas e interacionais.

De acordo com Sperança-Crisuolo (2014), a ótica funcionalista da linguagem evidencia que não podemos desassociar o discurso e a gramática nas reais intenções comunicativas, pois o discurso e os elementos linguísticos se constituem mutuamente, são interligados em prol da eficiência da interação.

[...] nos termos funcionalistas, a gramática não pode ser vista como independente do uso concreto da língua, ou seja, do discurso. Quando falamos, valemo-nos de uma gramática, ou seja, de um conjunto de procedimentos necessários para, através da utilização de elementos linguísticos, produzirmos significados em situações reais de comunicação. Mas, ao adaptarmos esses procedimentos aos diferentes contextos de comunicação, podemos remodelar essa gramática, que, na prática, seria o resultado de um conjunto de princípios dinâmicos que se associam a rotinas cognitivas e interativas moldadas, mantidas e modificadas pelo uso. (MARTELOTTA, 2013, p. 63).

Diante do exposto, destaca-se que o ensino da língua materna no CEJA Baturité leva em consideração a linguagem em suas naturezas humana, social, cultural e interacional. As ações estão em sintonia com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na área de Língua Portuguesa, Ensino Médio (BRASIL, 2002), que evidencia a relevância de vincular o contexto sociocultural do educando para desenvolver as competências interativa, textual e gramatical. "Os textos estão impregnados de visões

de mundo proporcionadas pela cultura e resultam das escolhas e combinações feitas no complexo universo que é uma língua" (BRASIL, 2002, p.58).

Com as discussões apresentadas, evidencia-se que a intrínseca relação dos conteúdos curriculares que interliga a metafunção interpessoal da linguagem² aos recursos léxico-gramaticais vem contribuindo para tornar as aulas mais dinâmicas e participativas. Para Halliday (2013), o pensamento linguístico ocidental e/ou a linguística moderna é representada, basicamente, por dois grandes polos de atenção: formalismo e funcionalismo, que se ligam à própria natureza da linguagem e à raiz do pensamento ocidental.

De um modo geral, pode-se dizer que o Formalismo consiste numa abordagem cujo foco incide tão somente na observação e descrição das características estruturais das línguas, desconsiderando suas possíveis funções. Já o Funcionalismo consiste em qualquer abordagem linguística que dá importância aos propósitos inerentes ao emprego da linguagem (SILVA, 2006, p. 107).

Para Nichols (1984) e Martelotta (2008) a gramática funcional analisa a situação comunicativa, considerando o propósito da fala, dos participantes e do contexto discursivo, através de construções gramaticais moldadas por motivações de ordem semântica e pragmática, como um instrumento de interação social. Diante do exposto, no CEJA Baturité busca-se utilizar, no ensino de Língua Portuguesa (LP) a vertente sociointeracionista de ensino, uma metodologia de ensino que tem como foco a interação do educando com o meio em que vive.

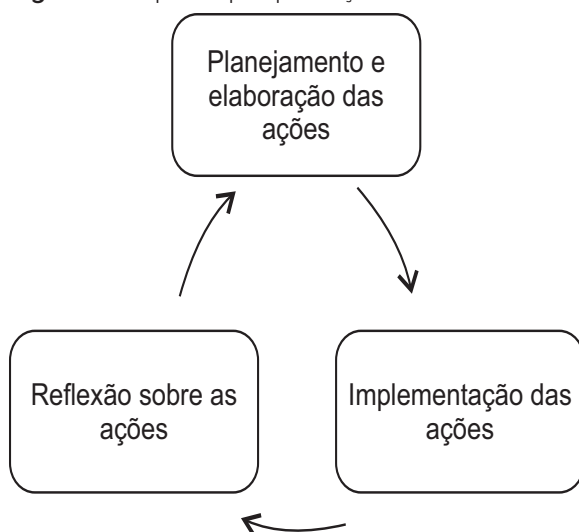
3. PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo contempla uma abordagem qualitativa, com estudo bibliográfico, constatações *in loco* e observações participantes, com pesquisa-ação. O recorte espacial contempla o CEJA Donaninha Arruda, mais precisamente nas turmas da EJA III (Ensino Médio), no período de agosto a dezembro de 2022.

Para Bauer e Gaskell (2008), a pesquisa qualitativa visa conhecer a maneira como as pessoas se relacionam, suas representações no seu mundo vivencial. Já a pesquisa-ação, permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente (teoria e a prática) favorecendo a solução de problemas, após um período de planejamento-ação-reflexão (ELLIOTT, 1997; OLIVEIRA, 2011).

2. Que se relaciona com os significados que exprimem a intersubjetividade na linguagem e as relações que os interlocutores constroem no ato das trocas interativas. A respeito ver: A respeito ver: HALLIDAY, Michael. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4th ed. edição. Routledge: London, 2013. p. 790.

Figura 2 – Etapas da pesquisa-ação, modelo conceitual.



Fonte: Adaptado pela autora, Oliveira (2011).

O escopo teórico utilizado compreende as produções de autores como: Freire (1992; 1994; 1997), Travaglia (2002), Neves (2007), Cosson (2014), dentre outros. Para Gil (2002) o estudo bibliográfico é o ponto de partida para qualquer estudo científico, pois permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos de forma muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

As atividades observações participantes da pesquisa-ação foram executadas no decorrer das visitas semanais, em sala de aula, nas turmas da EJA III, em turnos distintos, com o intuito de vislumbrar a problemática sob diversas perspectivas. Na ocasião, foram realizadas palestras, oficinas temáticas, pesquisa interativa e círculos de debate, dentre outros.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Algumas práticas e/ou resultados alcançados

A prática discursiva utilizada no cotidiano da aludida instituição configura-se como o fio condutor utilizado pelo docente para expor os conhecimentos científicos disciplinares de uma forma crítica e contextualizada, considerando a amplitude semântica enraizada nas dimensões linguísticas do educando. No plano da execução, o planejamento das ações didático-pedagógicas visa utilizar diferentes estratégias de comunicação por meio de uma estrutura conceitual explanatória que leve em consideração os múltiplos aspectos envolvidos no ato comunicativo, da linguagem verbal escrita, falada, bem como da linguagem não verbal, valorizando o conhecimento empírico do educando e buscando transformar em curiosidade epistemológica.

No CEJA Baturité procura-se utilizar diferentes estratégias metodológicas (Tabela 1) para propiciar o ensino da gramática, a partir de um viés interdisciplinar, indo além dos aspectos morfológicos, sintáticos, lexicais e semânticos, levando em consideração as variantes linguísticas e os aspectos sociais, econômicos, culturais do indivíduo. Para Arroyo (2011) os sujeitos da EJA têm um perfil com rosto, histórias, trajetórias sócio-étnico-racial bastante diferenciado, onde a grande parte é oriunda do campo e das periferias.

Quadro 1 – Projetos interdisciplinares, com foco na área de Linguagens e Códigos, CEJA Baturité, 2022.

Projeto	Ações
Café&Cultura na EJA	-Roda de leitura na multimídias (biblioteca). -Leitura literária e iconográfica (linguagem visual). -Produção textual a partir de palavras geradoras, com a temática "Baturité, a terra do café". -Palestra sobre o contexto histórico-cultural dos 200 anos da produção cafeeira em Baturité
Fitoterapia Aromas e Sabores	-Resgate de vivências a partir da utilização da memória gustativa. -Confecção de textos e poesias a partir de vivências e lembranças. -Educomunicação: utilização de fotografias como forma de expressão.
Macramê: arte e linguagem	-Experiência e vivências a partir de oficinas de produção de trabalhos em tecelagem manual. -Produção de textos, poesias e poemas. -Parceria: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira Unilab.

Gramática: diálogo e intertextualidade	-Utilização de letras de música, publicidade, imagens, história em quadrinhos, resenha crítica e biografia para manifestar as mais diversas situações de comunicação (oral e escrita). -Abordagem gramatical a partir da intertextualidade.
--	--

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

O projeto "Café&Cultura" na EJA, que teve início há 05 anos, envolve os conteúdos curriculares do ensino da língua portuguesa, a partir de ações interdisciplinares que contemplam o viés histórico-cultural e ambiental da atividade cafeeira na região, que foi introduzida há dois séculos (1822-2022) na serra de Baturité.

As atividades educacionais foram pautadas no ensino híbrido, por meio da escrita eletrônica em interfaces de comunicação assíncronas, que foram divulgadas nas redes sociais da instituição (*Facebook, Instagram e WhatsApp*). O suporte midiático (textos, sons, imagens dinâmicas e estáticas, gráficos e mapas) servia de base para as atividades realizadas em sala de aula, tais como: aulas temáticas, rodas de conversa e oficinas de produção textual. As redações consistiram na elaboração de texto dissertativo-argumentativo e tinham como objetivo desenvolver competências e habilidades em leitura e escrita com foco nas provas de redação do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)³ e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). De acordo com Santos (2009), o conjunto de ações de ensino e de aprendizagem mediados por interfaces digitais ajudam a potencializar as práticas comunicacionais, interativas e textuais.

O projeto "Fitoterapia: Aromas e Sabores" surgiu a partir da parceria escola-comunidade, onde a cultura do chá tem forte influência indígena e quilombola. A ação didático-pedagógica que reúne objetivos, metas e diretrizes voltadas para a confecção de textos, em prosa e verso, teve início no Dia Internacional do Chá, 21 de maio. Dentre as ações desenvolvidas pode-se citar: degustação de chás; pesquisa bibliográfica no laboratório de informática e na multimídia (biblioteca interativa) do CEJA Baturité; palestras e/ou oficinas sobre os aspectos científicos do chá (planta *Camellia sinensis*) e das infusões de ervas aromáticas e frutas (camomila, erva-cidreira, hortelã, capim santo e canela), aulas temáticas e as produções textuais. Como exemplo, pode-se citar a oficina "Chá de Canela" (*Cinnamomum zeylanicum*), Figura 3.

Figura 3 – Oficina Aromas e Sabores: chá de canela, CEJA Baturité, 2022.



Fonte: Adaptado pela autora, Oliveira (2011).

As pesquisas e produções textuais foram socializadas nas redes sociais da instituição; no programa "CEJA nas Ondas do Rádio", na rádio Girassol (106.3 FM),⁴ e para a comunidade escolar através de painéis temáticos, no CEJA Baturité, onde foram expostas produções textuais e os registros fotográficos das ações. Salienta-se que a heterogeneidade dos atores sociais envolvidos nas atividades, professores e/ou aluno(a)s oriundos da região quilombola (serra do Evaristo, em Baturité) e aluno(a)s de origem indígena (serra de Baturité), favoreceu um amplo debate envolvendo os saberes ancestrais da cultura do chá na região e as pesquisas atuais sobre a temática. As atividades desenvolvidas no projeto "Macramê: arte e linguagem", uma parceria entre professoras de Linguagens e Códigos do CEJA Baturité e uma docente da UNILAB, com duração de maio a dezembro de 2022, possibilitou que a arte da tecelagem manual, com uso de nós (macramê), fosse vivenciada pela comunidade escolar do CEJA Baturité (alunas, ex-alunas e comunidade), através de oficinas de "arte e cultura". As ações, realizadas semanalmente, tinham caráter educativo, social e cultural, e articulavam, de forma indissociável, arte-cultura, onde o empoderamento feminino, o papel da mulher na sociedade e a arte como forma de expressão e renda eram trabalhados de forma teórica e prática.

As ações realizadas nas oficinas de macramê eram estendidas ao ambiente de sala de aula, através de

3. O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) serve para aferir competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou Ensino Médio na idade adequada. O Encceja é realizado pelo Inep em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação. Ver: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja>. Acesso em: 24 Mai 2023.

4. Uma rádio comunitária peixeira do CEJA Baturité.

debates, pesquisas e produções textuais. O projeto contou com um ensaio fotográfico, divulgação das ações nas redes sociais (CEJA e UNILAB), participação e vendas dos produtos em feirinhas de artesanato (Figura 4).

Figura 4 – Feira de artesanato, praça da Matriz em Baturité, 2022.



Fonte: Autora, 2022.

Na conclusão das atividades, as artesãs participaram de um evento, no CEJA Baturité, onde foram entregues os certificados de conclusão do curso, com a carga horária de 160 h., fornecidos pelo Instituto de Linguagens e Literaturas da UNILAB.

Já no projeto "Gramática: diálogo e intertextualidade", as ações docentes se voltaram para as oficinas de leitura e escrita, e buscaram levar o educando a compreender a pluralidade de significados presentes em textos e/ou imagens (letras de música, textos de publicidades, imagens iconográficas, história em quadrinhos, resenha de filmes, biografia e bibliografia de autores), levando em consideração os detalhes e as sutilezas presentes nas entrelinhas das mensagens. Para Cosson (2014), a leitura de textos, em sua totalidade significativa, possibilita a reconstrução do universo simbólico, tendo como base as vivências cotidianas do receptor, ampliando os horizontes do conhecimento e o compartilhamento de experiências.

A proposta intervencionista busca levar o educando da EJA a compreender a organização da estrutura linguística (variações e a mudanças de padrões gramaticais) como um sistema cognitivo complexo, que é usado/adaptado para atender a uma demanda comunicativa, que atende as dimensões: histórica, social, política, pedagógica, cognitiva e linguística. Nessa perspectiva, o projeto em foco visa contribuir para tornar o educando da EJA protagonista no seu processo de ensino e aprendizagem, através de uma pedagogia ativa e participativa, cujos pilares são o apoio mútuo entre professor e aluno.

As ações que envolvem os projetos "Café&Cultura na EJA", "Fitoterapia Aromas e Sabores"; "Macramê: arte e linguagem" e "Gramática: diálogo e intertextualidade", embora com características e métodos diferentes, têm em comum ações metodológicas que estão

em sintonia com os pressupostos teóricos de Paulo Freire, "Patrono da Educação Brasileira" (BRASIL, 2012), que utiliza o diálogo, a interação e a construção colaborativa do conhecimento para levar o educando a sair da condição de receptor passivo do conhecimento (educação bancária) para tornar-se um sujeito ativo e reflexivo, de forma libertadora e transformadora.

Dessa forma os desafios enfrentados pelos projetos supracitados vêm repercutindo de forma positiva no processo de ensino aprendizagem dos estudantes EJA, fato comprovado através dos relatos de docentes e discentes, o que vem reverberando nos resultados do sistema educacional da instituição como um todo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No espaço escola do CEJA Baturité, o ensino da Língua Materna vem sendo vivenciado à luz dos pressupostos teórico-metodológicos do Funcionalismo Linguístico, onde os projetos escolares estão contribuindo para fundamentar a prática pedagógica através do diálogo enriquecedor das vivências humanas e da integração dos conteúdos de várias áreas, a interdisciplinaridade. A metafunção interpessoal da linguagem, como recurso léxico-gramatical, vem possibilitando que a língua/ linguagem possa ser vivenciada pelos educandos da EJA em níveis variados de formalidade, levando em consideração o viés ideológico a que se propõe o ato comunicativo.

Diante do que foi exposto, cabe evidenciar que o ensino da gramática formativa no CEJA Baturité, vivenciado a partir de uma pluralidade de atividades, recursos e práticas metodológicas, vem impactando de forma positiva no processo formativo do educando da EJA, na valorização da heterogeneidade sociocultural presente na instituição e no domínio dos recursos linguístico-discursivos, tanto nas etapas avaliativas da instituição como nas avaliações externas (ENCCEJA e ENEM).

Pode-se constatar que a integração entre o ensino da Gramática Normativa e a valorização da competência comunicativa dos estudantes contribuiu para capacitá-los tanto na escrita, quanto na fala, favorecendo o seu desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a ordenação lógica do pensamento e ao exercício efetivo da expressão oral e escrita, sem prejuízo de conteúdos curriculares. A abordagem funcionalista na EJA permitiu uma práxis direcionada para as relações humanas e culturais onde a linguagem foi vislumbrada numa perspectiva integrada e integradora, possibilitando um aprendizado mais significativo.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2011.
- BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 56. Ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 2a. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi, São Paulo: Hucitec, 1986
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som - um manual prático**. Gareschi, P. A. (trad.), 7ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 12.612**, de 13 de abril de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. *In*: GERARDI, C. M. C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- SPERANÇA-CRISCUOLO, AC. **Funcionalismo e cognitismo na sintaxe do português: uma proposta de descrição e análise de orações subordinadas substantivas para o ensino [online]**. São Paulo: Editora UNESP, 2014.
- FARIAS, Wendell Fiori de. **Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Editora Pearson Education do Brasil, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 5ª ed. - São Paulo: Editora Paz e Terra, 2020.
- FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna; BENITE, Cláudio; PEREIRA, Viviane. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- HALLIDAY, Michael. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4th ed. Routledge: London, 2013.

- LUKIANOVA, L. Professional activities of teacher-andragogue (foreign experience). **Comparative Professional Pedagogy** 4 (3), p. 1-5, 2014. DOI: 10.2478/rpp-2014-0031
- MARTELOTTA, Mário Eduardo. (org.). **Manual de Linguística**. 1ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.
- MARTELOTTA, Mario Eduardo. Conceitos de gramática. *In*: MARTELOTTA, M. E. **Manual de Linguística**. 2 ed. São Paulo: Contexto, p. 43-70, 2013.
- NEVES, Maria Helena de M. A gramática e suas interfaces. **Revista Alfa**, São Paulo, v. 51, pp. 81-98, 2007.
- NICHOLS, Johanna. Functional Theories of Grammar. **Annual Review of Anthropology**, v. 43, 1984, pp. 97-117, Berkeley.
- OLIVEIRA, Mariangela Rios de; CEZARIO, Maria Maura. PCN à luz do funcionalismo linguístico, **Linguagem & Ensino**, v. 10, n.1, pp. 87-108, jan./jun. 2007.
- OLIVEIRA, M. F. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011.
- PP, Projeto Pedagógico. **Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Donaninha Arruda**. Governo do Estado do Ceará. Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 8, Baturité, Ceará, 2023.
- REGIMENTO CEJA, **Regimento Escolar**: CEJA Donaninha Arruda. Governo do Estado do Ceará. Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 8. Baturité, Ceará, 2022.
- SANGENIS, Luiz Fernando Conde. Franciscanos na Educação brasileira. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. vol. I – séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.
- SEDUC, Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA**. 2017. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2017/08/16/centro-de-educacao-de-jovens-e-adultos-ceja/>. Acesso em: 24 mai. 2023.
- SIGE, Sistema Integrado de Gestão Escolar. **Acadêmico**. Mapa de Enturmação – Estadual. CREDE 8. 2022. Disponível em: <http://sige.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 24 mai. 2023.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

AS TECNOLOGIAS A SERVIÇO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA DE USO DE TEXTOS MULTIMODAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL CEARENSE

Rosália da Maia Costa Freitas¹
Ana Cristina Lacerda Gonçalves²
Gilmar Pereira Costa³

Technologies at the service of teaching and learning: an experience of using multimodal texts in a state public school in Ceará

Resumo:

No presente trabalho buscamos refletir sobre os usos de textos multimodais como apoio didático firmado nas tecnologias e de que forma estes textos auxiliam na construção da argumentação. Através das premissas da pesquisa-ação, visamos compreender se o uso de textos/recursos multimodais favorece o processo de ensino-aprendizagem. A fundamentação teórica deste trabalho está pautada na visão de multiletramentos e ensino e aprendizagem apresentada por Rojo e Moura (2012), sobre a multimodalidade, e também nos pressupostos de argumentação e linguagem, de Koch (2011). O desenvolvimento das sequências didáticas amplia novos horizontes no que diz respeito à diversificação e à dinamização das aulas de Língua Portuguesa. A realização da pesquisa-ação comprovou que a aprendizagem por meio dos textos multimodais facilita a compreensão da linguagem escrita e oral. Além disso, incorpora às aulas de Língua Portuguesa dinamicidade e interatividade, fazendo com que os estudantes aprendam e saibam atribuir significados aos conhecimentos adquiridos.

Palavras-chave: Tecnologias. Multimodalidade. Ensino-Aprendizagem.

Abstract:

In this work, we aim to reflect on the usage of multimodal texts as didactic support based on technologies and how these texts help in arguments construction. Through the premises of action research, we intent to understand whether the use of multimodal texts/resources favors the teaching-learning process. The theoretical foundation of this work is based on the vision of multiliteracies and teaching and learning presented by Rojo and Moura (2012), on multimodality as well as on the assumptions of argumentation and language, by Koch (2011). The development of didactic sequences broadens new horizons with regard to the diversification and dynamization of Portuguese Language classes. Carrying out the action research has proved that learning through multimodal texts facilitates the understanding of written and oral language. In addition, it incorporates dynamism and interactivity into Portuguese language classes, making students learn and know how to assign meanings to the acquired knowledge.

Keywords: Technologies. Multimodality. Teaching-Learning.

1. Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba e em Gestão Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora na EEM Maria José Coutinho, em Quiterianópolis (CE).

2. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela UVA. Licenciada em Letras pela UECE. Professora na EEM Maria José Coutinho, em Quiterianópolis (CE).

3. Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor de Arte e Superintendente Escolar na CREDE 15 (Tauá/CE).

1. INTRODUÇÃO

A escola é um ambiente propiciador de diversas aprendizagens e um cenário adequado para a construção e desenvolvimento da argumentação. À medida que os jovens vivenciam as situações familiares, sociais, culturais e escolares, os processos de argumentação vão se desenvolvendo a fim de direcioná-los para as tomadas de decisões e a participação nas comunidades. Assim, é possível afirmar que o fortalecimento de argumentos se torna mais propício através de textos multimodais, pois estes utilizam diversas linguagens e estão intimamente ligados ao ambiente mediado pelas tecnologias.

Desse modo, é importante e urgente que a escola saiba se beneficiar da facilidade, da habilidade e da necessidade que o jovem tem no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), para contribuir por meio dessas para o crescimento intelectual dos educandos, ao lhes mostrar como a tecnologia pode ser usada de modo atrativo e responsável na sua formação escolar, profissional e pessoal.

Esta reflexão justifica-se pela importância deste estudo devido à necessidade da contínua e persistente ação dos docentes em busca de estratégias que proporcionem uma melhor compreensão e aprendizagens aos estudantes, partindo do pressuposto de que a argumentação é uma habilidade essencial no processo de desenvolvimento dos estudantes e que os textos multimodais aliados às tecnologias podem contribuir de maneira significativa nesse processo de aprendizagem.

Segundo Rojo e Moura (2012, p. 39), “[...] a multimodalidade não é apenas a soma de linguagens, mas a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto”. Essa interação de diferentes linguagens se dá pela articulação entre palavras e imagens. Sendo assim, cores, imagens, disposição da escrita e das imagens presentes no texto e a formatação textual são características/elementos multimodais, os quais evidenciam a pretensão comunicativa do texto, contribuindo de forma significativa para a elaboração de significado por parte do leitor.

A necessidade de pensar e pesquisar essa temática se deve ao fato de que a expansão tecnológica faz emergir um novo tipo de texto predominante na sociedade contemporânea: os textos multimodais, que Rojo e Moura (2012, p. 19) definem como “[...] textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) [...]”, que exigem multiletramentos para a sua compreensão, ou seja, demandam

capacidades e práticas de compreensão e produção para significar.

Conforme Rojo (2013, p. 125), a tecnologia tem gerado impactos nos modos de ler e produzir textos e, conseqüentemente, é um meio de disseminação da leitura, produção e socialização de textos multimodais. Como os alunos estão inseridos em uma cultura na qual a tecnologia ocupa lugar central, não há como fugir da abordagem de tal tipologia de textos nos meios tecnológicos, sob pena de, numa suposta tentativa de fuga, negligenciar o processo digital que permeia a vida cotidiana dos alunos, na escola ou em qualquer outro espaço social.

Considerando o exposto e o atual cenário de mudanças e inovações tecnológicas, a função do professor ganha novos contornos a medida em que se faz necessária a realização de pesquisas para o uso de tecnologias em favor do ensino de Língua Portuguesa, especialmente voltadas para a criação, produção e uso de textos/recursos multimodais em processos de ensino e aprendizagem.

O caminho de uma pesquisa envolve concepções, hipóteses, metodologias, para dar inteligibilidade a um problema que, ao ser investigado, levanta informações e produz conhecimentos que podem apontar para novas considerações e produções.

Além disso, evocando-se a natureza da pesquisa como construção intelectual e acadêmica, justifica-se também o interesse pessoal, na condição de professores do Ensino Médio em escola pública, cuja missão é desenvolver ações para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes a partir da análise de textos multimodais e de como estes podem facilitar a construção de argumentos nos estudantes das primeiras séries do Ensino Médio. Objetiva-se ainda que a pesquisa e seus resultados possam contribuir para a disseminação de ações que possam auxiliar melhor os docentes a fim de atender às demandas e necessidades oriundas desta intervenção.

Desta forma, o trabalho foi desenvolvido por meio da seguinte pergunta norteadora: de que maneira os textos multimodais vinculados às tecnologias podem facilitar a construção da argumentação nos estudantes da 1ª série do Ensino Médio na EEM Maria José Coutinho?

É importante frisar que esta pesquisa é relevante não só para o meio acadêmico, mas, também, no meio escolar em si. Academicamente, porque o trabalho contribui para a ampliação dos estudos na seara do ensino da Língua Portuguesa, tão necessários para o campo em debate; para a escola, porque confere visibilidade a uma experiência desencadeada no âmbito de uma instituição escolar pública, como

possibilidade de favorecer o intercâmbio de práticas significativas com sujeitos inseridos em outras realidades escolares.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o avanço tecnológico é perceptível presenciar as mudanças na formulação de textos e também nos hábitos de leituras das pessoas. Os textos estão se reformulando e ganhando outra estrutura, uma combinação de recursos visuais, como: gráficos, imagens, fotos, atrelados às letras, que aparecem com fontes e cores bem diversificadas e o acréscimo de áudio, como música ou sons em geral. Esta mistura ou multiplicidade de modos/formas utilizados juntos para compor um texto é a base para a multimodalidade.

O estudioso Mazdzenski (2008, p. 21) explica que: “[...] ilustrações, fotos, gráficos e diagramas, aliados a recursos de composição e impressão, como tipo de papel, cor, diagrama da página, formato das letras, etc. vêm sendo [...] conjugados aos gêneros textuais escritos”. Algo só possível pelo avanço tecnológico.

Desse modo, é comum encontrar em jornais, revistas e, mesmo em livros didáticos, este tipo de texto, que usa e abusa de letras e imagens, levando o leitor a pensar se vai lê-los ou vê-los. Além da utilização das cores dos papéis, seu tamanho e textura. Certamente, é preciso que se desenvolva a leitura em conjunto para a compreensão da mensagem.

Nesta perspectiva, Mazdzenski (2008, p. 22) explica que:

[...] o processo textual das informações só pode se dar com a leitura integrada do texto verbal e do material visual – fotografias, infográficos, desenhos, símbolos e ícones, além do emprego de várias cores e da elevada informatividade visual do layout. Caso contrário, a leitura lacunosa poderá afetar significativamente a compreensão da unidade global do texto. Além disso, uma vez que os sentidos produzidos pelas diversas semioses que compõem o texto multimodal não são independentes entre si, pode-se constatar.

A utilização destes recursos tem diversas finalidades e uma delas é ajudar no processo de recepção da mensagem, para uma melhor compreensão, ou mesmo servem como guias, quando se refere a terminais digitais de bancos, pois estes recursos complementares (principalmente as imagens) podem contribuir para auxiliar o leitor, uma vez que trabalham a capacidade humana visuoverbal. Desta forma,

É preciso perceber que as imagens (estáticas ou dinâmicas) e os sons são concluintes de uma obra que, ao considerá-los, a elaboração de sentidos

tomará muitos outros caminhos além daquele formado estritamente pelas palavras. Com isso, os textos passam a ser entendidos como ‘modos de dizer’ que não precisam ser exclusivamente escritos: podem também apresentar elementos visuais e sonoros ou acontecer formas estáticas ou em movimento, como vemos em filmes ou propagandas. [...] isso construiria a multimodalidade ou multissemióse dos textos, as quais instauram várias possibilidades de construção de sentido (ROJO, 2013, p. 182).

Essa forma de conceber texto é consequência das novas práticas de leitura e escrita produzidas pelas inovações sociais que estabelecem novas reflexões sobre o ensino e a formação do leitor nas aulas de Língua Portuguesa. Para Rojo (2013), as novas práticas sociais demandam leitores mais críticos, que sejam capazes de ler e atribuir sentido a textos cada vez mais multissemióticos, decorrentes dos avanços tecnológicos. Nesse sentido, a formação do leitor deve partir do pressuposto de que a construção de significados não se limita ao processo de decodificação.

Rojo (2013) afirma, ainda, que a leitura é ressignificada a cada momento graças a seus leitores, as situações comunicativas e as novas práticas digitais, multimodais e multimidiáticas de letramento. O ensino de língua materna precisa promover novas práticas pedagógicas que contemplem os atuais letramentos que inovam as relações sociais. As novas relações sociais e históricas e os instrumentos multissemióticos estão impulsionando a escola e, mais especificamente, a disciplina de Língua Portuguesa a trabalhar com foco no desenvolvimento de competências de leitura que envolvam diferentes semioses como “[...] imagens estáticas ou em movimento, as cores, os sons os efeitos computacionais, etc.” (ROJO, 2013, p. 152).

Segundo Rojo (2013), é o que constitui a multimodalidade que exige multiletramentos, ou seja, novas capacidades para leitura e compreensão. Assim,

[...] são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio (vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação). São requeridas novas práticas – de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas de análise crítica [...] (ROJO, 2013, p. 21).

Nesse contexto, é preciso desenvolver nos alunos competências voltadas para o domínio de práticas letradas em relação à linguagem em suas variadas combinações. Os multiletramentos demandam e incentivam a preparação de um aluno crítico, autônomo, sujeito de sua aprendizagem e criador de sentido. O aprendiz tem que aprender a interagir em ambientes interativos cujos textos são multissemióticos.

Na contemporaneidade, é possível perceber que vários recursos tecnológicos estão sendo utilizados, não só em indústrias e empresas de grande porte, mas no nosso dia a dia. Um caixa eletrônico, uma tela com *touch screen*, um celular que hoje, na verdade, é um microcomputador. A utilização destas ferramentas na educação não poderia ser diferente. Os recursos midiáticos utilizados na maior parte das escolas têm ajudado o educando a aprender a partir de diferentes perspectivas, mas a tecnologia por si só não faz milagres. O profissional na área de educação deve buscar maneiras de manuseá-las adequadamente para mediar o ensino.

Nesse contexto, as ferramentas tecnológicas podem deixar as aulas mais interessantes e envolventes na visão do aluno, uma vez que o assunto pode ser explicado utilizando-se de imagens, sons, vídeos, gráficos e outras linguagens que, juntas, podem melhorar a aprendizagem do educando uma vez que envolverá vários sentidos ao mesmo tempo. Bunzen e Mendonça (2013, p. 19) afirmam que é necessário “[...] trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa, portanto, promover o desenvolvimento neuropsicológico de nossos aprendizes”.

A aplicação de várias linguagens favorece a aprendizagem do educando, além de motivá-los e engajá-los nas atividades, pois não se trabalha apenas a leitura de textos, mas a leitura de imagens que ajudam na aquisição das informações lidas, vistas e, até mesmo, escutadas.

Embora a escola ainda não tenha tomado consciência desta nova postura com relação ao ensino de leitura de textos multimodais, o que, necessariamente ocasiona trabalhar com aspectos neuropsicológicos, é importante amadurecer esta necessidade nos profissionais envolvidos com o processo de ensino. De acordo com Bunzen e Mendonça (2013, p. 38),

[...] uma escola, ainda que não se aperceba dessa tarefa, promove “desenvolvimento neuropsicológico” referindo-se, principalmente, à aquisição de formas de raciocínio e de funcionamento cognitivo mais sofisticados, à promoção de situações favoráveis que possibilitem aprender a codificar, relacionar e organizar as informações, aprender a pensar, transferir e generalizar conhecimentos, aprender a estudar, a verbalizar seus raciocínios e a responder, de maneira eficaz, à demanda escolar e social.

O contato dos estudantes com as novas ferramentas digitais disponíveis, a elaboração de trabalho com textos multimodais e a possibilidade de elaborá-los com o auxílio das TDIC pode auxiliar no processo de autonomia do educando, promovendo sua aprendizagem contínua e novas formas de pensar. Além disso, a aprendizagem se tornará um processo

dinâmico e prazeroso, transformando a escola em ambiente propiciador de múltiplas aprendizagens.

Acrescentamos, ainda, que a articulação entre tecnologia e multimodalidade consiste em uma eficaz possibilidade de atrair o interesse dos alunos que, na condição de nativos digitais, apresentam facilidade em lidar com as diversas ferramentas tecnológicas, aprendendo de maneira significativa. Autoras como Rojo (2013) defendem tal prerrogativa, sustentando-a com base na ideia de multiletramentos.

3. METODOLOGIA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Delineamento da pesquisa

No que se refere à metodologia selecionada, optamos pelo Protótipo Didático (PD) que Rojo e Moura (2012, p. 08) definem como: “[...] estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos”. Isso posto, torna-se relevante enfatizar que o protótipo que foi analisado neste trabalho tem como bases teóricas as concepções de multiletramentos e aborda diversos gêneros textuais com foco na multimodalidade.

A elaboração e a aplicação do protótipo didático se concretizou dentro do contexto da pesquisa-ação, de caráter qualitativo, uma vez que sua aplicação é possível no contexto educacional. Na pesquisa-ação, “[...] os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas” (THIOLLENT, 1986, p. 14). Em tal delineamento de pesquisa, a relação entre pesquisados e pesquisadores apresenta caráter participativo.

Acreditando no potencial inovador e positivo do uso das TDIC no contexto educacional foi desenvolvido o Protótipo Didático que sustenta esta pesquisa-ação. O material didático é composto por 08 oficinas e foi aplicado em duas turmas da 1ª série do Ensino Médio, envolvendo, aproximadamente, 70 alunos da EEM Maria José Coutinho, em Quiterianópolis, Ceará, no decorrer do primeiro semestre do ano letivo de 2022.

3.2 Percorso didático das oficinas

A proposta de produto apresentada deve ser entendida como sequências didáticas, as quais são, conforme Pais (2002, p. 102), formadas “[...] por um certo número de aulas planejadas e analisadas previamente com a finalidade de observar situações de aprendizagem, envolvendo os conceitos previstos na pesquisa didática”. Dessa forma, as sequências

didáticas são construídas com base no planejamento dos professores, sofrendo forte influência das experiências coletadas no contexto de sua ação docente.

As dificuldades tradicionalmente apresentadas na compreensão dos conteúdos de Língua Portuguesa fazem com que muitos professores busquem alternativas inovadoras para a sua abordagem. Essa busca tem sido traduzida em sequências didáticas que proporcionam diferentes possibilidades de explorar o conteúdo, nesse contexto envolvendo as tecnologias.

Para iniciar as oficinas de textos multimodais foi apresentado o conceito de linguagem a partir de leitura e análise de textos diversos. Previamente, houve uma seleção de vários textos (imagens e escritos) em revistas e jornais para que os alunos pudessem folhear e lê-los. Após isso, os alunos puderam identificar a função da linguagem na nossa vida. Depois, com o auxílio de um projetor multimídia, foi feita uma explanação oral com conceitos de linguagem e alguns exemplos para complementar. Após o momento foi realizada a dinâmica das mímicas. Os alunos retiraram um papel da caixinha com um comando para fazer uma ação (mímica) para que os outros alunos pudessem adivinhar. Após a dinâmica, houve uma conversa com eles sobre os vários tipos de linguagem e foram indagados sobre a sensação que tiveram ao executar aquela ação. Em seguida foram distribuídos textos (charges) utilizando a linguagem verbal e a não verbal e solicitado que eles identificassem se a linguagem utilizada foi a verbal, não verbal ou mista.

Na segunda oficina, a aula teve início com uma mensagem de motivação e com a contribuição (falas) dos alunos acerca da temática da mensagem. Depois, com auxílio de um cartaz foi apresentando o conceito de multimodalidade, além disso foi ressaltada a sua importância e como está presente nos textos. Após isso, houve a exposição de variados textos com diferentes temáticas para que os estudantes escolhessem um para fazer uma análise, destacando a finalidade, o propósito comunicativo e o gênero textual. A proposta desta atividade foi uma produção de mapa mental com destaque aos elementos citados anteriormente.

A terceira oficina consistiu na apresentação do gênero fanzine. Para iniciar a aula, realizamos uma predição sobre o que eles já conheciam sobre o gênero. Depois, com o auxílio de um projetor multimídia, apresentamos as características, o contexto de produção e os elementos que o compõem. A proposta de atividade ocorreu mediante a análise de alguns fanzines levados pelo professor com a temática juventudes. Em seguida, foram apresentadas aos alunos as múltiplas temáticas

abordadas no referido gênero, associando-as ao movimento artístico conhecido como contracultura, para que, em seguida, fossem conduzidos a pensarem em um tema para seus fanzines. Durante essa aula, trabalhamos também algumas questões de composição textual, incentivando a pesquisa e a produção a partir da temática escolhida pelos alunos e, por fim, as orientações de elaboração de resenhas, como uma produção típica do gênero. Como proposta de produção foi orientado que pesquisassem sites que auxiliam nas confecções destes textos.

Na quarta oficina ocorreu a atividade prática acerca do gênero fanzine. Esta aula possibilitou que os alunos produzissem os seus fanzines, baseados nos conhecimentos adquiridos. Primeiro, apresentamos o conceito de diagramação e o uso que os "zineiros" fazem deste para subverter a arte gráfica e construir páginas provocadoras. Depois, introduzimos a ideia da necessidade de produção de um "boneco", como guia de confecção de um fanzine. Alguns estudantes utilizaram recursos tecnológicos para a produção dos textos, outros produziram de forma artesanal.

Outro gênero multimodal foi trabalhado na quinta oficina: as Histórias em Quadrinhos (HQs). Para iniciar a aula, realizamos uma tempestade de ideias sobre o que eles já conheciam do gênero. Depois, com o uso de um projetor multimídia e slides, apresentamos as características, o contexto de produção e os elementos que o compõem. A proposta da atividade ocorreu mediante leitura e análise de uma história em quadrinhos para que os alunos observassem a temática abordada e as características do gênero. Em seguida, os alunos foram orientados a irem ao Laboratório de Informática para que pudessem pesquisar sobre a história das HQs, observando quando e onde elas surgiram, quem são os principais autores do gênero no Brasil e em outros países, além de quais são as personagens mais conhecidas. Depois, a turma socializou um pouco do que pesquisou. Em seguida, foi realizada a leitura compartilhada de uma HQ, apresentada em slides.

A sexta oficina foi o momento de conhecer alguns aplicativos que pudessem ajudá-los na produção de Histórias em Quadrinhos. Os estudantes foram conduzidos ao Laboratório de Informática da escola, com o intuito de aprender a manusear o aplicativo e de fato produzir. Os alunos escolheram suas temáticas e começaram as produções. Ao término do produto, foi realizada a revisão e reescrita do texto. Na sétima oficina, desenvolvemos o trabalho sobre o gênero meme e sua estrutura. Primeiramente, realizamos uma predição com os alunos acerca do que sabem sobre o gênero. Depois, houve a apresentação do tema por meio de slides. Em seguida, conduzimos os estudantes ao Laboratório de Informática para que fizessem uma visita on-line ao portal Museu dos Memes. Houve uma apresentação

e discussão dos memes escolhidos pelos alunos, enfatizando as relações estabelecidas com o contexto social de produção. Em grupos compostos por quatro ou cinco componentes, os alunos fizeram uma pesquisa sobre o tema, abordando as seguintes questões:

- Origem do termo “meme”;
- Principais características;
- Tipos de “meme”;
- Meios em que são veiculados;
- Dois exemplos de memes e os fatos aos quais estão vinculados.

Em seguida, os alunos apresentaram o resultado da pesquisa por meio de um vídeo para a socialização à turma. Depois, os estudantes receberam as orientações para produção dos memes.

A última oficina foi reservada para um momento de socialização de todos os textos produzidos. Os estudantes foram organizados em grupos, apresentaram as características dos textos, o fato de serem considerados multimodais e sua importância e finalidade na vida social.

Percebemos que o trabalho com os textos multimodais facilitou bastante a compreensão de outros conteúdos no que diz respeito à aprendizagem dos alunos, já que a multimodalidade envolve o uso de várias estratégias para se chegar às respostas. Os alunos se mostraram interessados e motivados a participarem das oficinas, uma vez que os temas escolhidos nos textos fazem parte do cotidiano e é do interesse deles.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização das sequências didáticas amplia novos horizontes no que diz respeito à diversificação e à dinamização das aulas de Língua Portuguesa. Cabe destacar, ainda, que a aprendizagem por meio dos textos multimodais facilita a compreensão da linguagem escrita e oral.

Considerando as peculiaridades e as especificidades de cada aluno-sujeito, faz-se necessário que o professor lance mão de variados recursos pedagógicos e linguísticos durante a implementação dos conteúdos disciplinares, facilitando a compreensão dos temas apresentados. Embora o contexto da sala de aula e as exigências próprias do fazer pedagógico estejam repletas de desafios que se traduzem no cotidiano vivido por professores e alunos ao partilharem uma ação conjunta que envolve o ensinar e o aprender, cabe ao professor, enquanto profissional responsável pela aprendizagem dos alunos, dinamizar suas aulas, utilizando-se de todos os recursos disponíveis, com o objetivo de fazer com

que cada aluno-sujeito aprenda significativamente segundo suas possibilidades e potencialidades.

Nesse cenário, o estudo em questão compreende que pensar o contexto educacional, especialmente, nas aulas de Língua Portuguesa, aborda diferentes elementos importantes para um bom desenvolvimento. As oficinas realizadas apontam para uma necessidade prática de metodologias que se ajustem às exigências específicas de cada indivíduo, pensando em garantir a aprendizagem significativa dos estudantes.

É visível que a realização das oficinas favoreceu a aprendizagem dos alunos no que diz respeito aos textos multimodais, pois seus usos são contínuos e os estudantes conseguem fazer a associação dos assuntos abordados nos textos com outros que envolvem outras disciplinas.

REFERÊNCIAS

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZDZENSKI, L. **Multimodalidade e gênero textual**: analisando criticamente as cartilhas jurídicas. Recife: Universitária, 2008.

PAIS, L. C. **Didática da Matemática**: uma análise da influência francesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, R. (Org). **Escol@ Conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.



ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES: UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA EFICAZ PARA O ENSINO DA BOTÂNICA

Maraysa Cristina Ribeiro Albuquerque ¹

Rotation by seasons: na effective methodological strategy for teaching botany

Resumo:

Esta pesquisa utilizou a rotação por estações como estratégia pedagógica para tornar o ensino da botânica significativo, dinâmico e interessante. Teve como objetivos despertar no discente o interesse em conhecer e aprender sobre o Reino *Plantae*, estimular o protagonismo estudantil, colocar o foco da aprendizagem no aluno e possibilitar a construção de saberes coletivamente. A sequência didática foi desenvolvida na disciplina de biologia, envolvendo 180 estudantes matriculados no 2º ano na Escola de Ensino Médio Tancredo Nunes de Menezes, localizada no município de Tianguá – CE. Durante a realização da rotação por estações, os alunos mostraram-se receptivos, curiosos e interessados em manipular os instrumentos e aprender sobre os grupos botânicos. Eles avaliaram positivamente a metodologia utilizada, destacando a necessidade de aulas que vão além da mera transmissão dos conhecimentos pelo docente e da utilização do livro didático.

Palavras-chave: Ensino Híbrido. Metodologias Ativas. Protagonismo Estudantil. Sequência Didática.

Abstract:

This research used the rotation by stations as a pedagogical strategy to make the teaching of botany meaningful, dynamic and interesting. It aimed to awaken the students' interest in knowing and learning about the Plant Kingdom, stimulate student protagonism, focus the learning on the student, and enable the construction of knowledge collectively. The didactic sequence was developed in biology, involving 180 students enrolled in the 2nd year in the Tancredo Nunes de Menezes High School, located in Tianguá - CE. During the rotation by stations, the students were receptive, curious and interested in manipulating the instruments and learning about the botanical groups. They positively evaluated the methodology used, highlighting the need for classes that go beyond the mere transmission of knowledge by the teacher and the use of textbooks.

Keywords: Hybrid Education. Active Methodologies. Student Protagonism. Didactic Sequence.

1. Mestre em Ensino de Biologia – Profbio (UESPI). Professora de Biologia na E.E.M. Tancredo Nunes de Menezes, Tianguá-CE.

1. INTRODUÇÃO

A compreensão dos ecossistemas, a conservação e o desenvolvimento sustentável são impactados pela botânica. Entretanto, esse campo do conhecimento encontra diversos desafios no contexto da rede de Ensino Básico brasileiro, que vão desde a falta de interesse e envolvimento dos alunos até o uso de metodologias baseadas apenas na transmissão de conceitos, nomenclaturas e classificações. Isso suscita nos discentes sentimentos de aversão e rejeição em relação ao aprendizado dos fenômenos e processos inerentes às plantas.

Diante desses problemas, é fundamental que o ensino da botânica vá além da simples memorização, permitindo aos alunos o desenvolvimento de competências, habilidades e construção de aprendizagens integradas às demais áreas do conhecimento. Além disso, é importante acompanhar as transformações da sociedade contemporânea e proporcionar uma educação alinhada com essas mudanças, começando pela inserção das tecnologias de informação e comunicação nas instituições de ensino.

Por isso, a adoção de metodologias ativas como estratégia de ensino é fundamental, pois auxiliam os alunos a desenvolver o pensamento crítico, estimulam a participação ativa e promovem o trabalho em equipe. Dentre o leque de possibilidades, uma abordagem que tem se mostrado bastante eficiente é a rotação por estações.

Bacich e Moran (2018) fortalecem a discussão ao informar que o desenvolvimento das metodologias ativas em conjunto com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) representa uma reinterpretação das concepções e princípios estabelecidos em um contexto histórico, sociocultural, político e econômico diferente do atual.

Portanto, foi nesse contexto que se desenvolveu a presente pesquisa, que teve como objetivo investigar a eficácia da estratégia metodológica rotação por estações na aprendizagem dos alunos sobre o reino *Plantae*. Buscando responder aos seguintes questionamentos: O interesse dos alunos em conhecer e aprender sobre as plantas será despertado com a utilização da rotação por estações? As competências e habilidades que vão além da aprendizagem conceitual são fomentadas por essa metodologia ativa? Supõe-se que a implementação das aulas de botânica com a rotação por estações resultará em um maior envolvimento dos alunos, promovam o pensamento crítico, o trabalho em grupo e a autonomia, além de permitir uma compreensão mais profunda e duradoura dos conceitos.

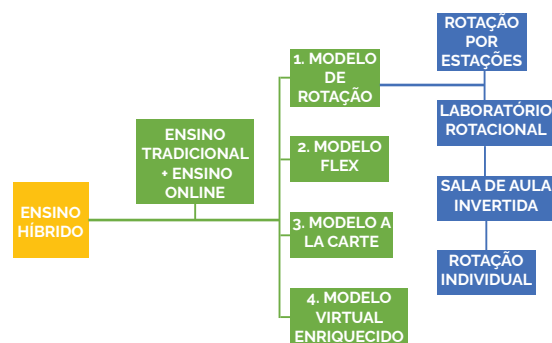
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O processo de ensinar e aprender centrado na transmissão de conhecimentos por parte do professor, o livro didático sendo o único recurso pedagógico e o aluno comportando-se como um espectador nessa "dinâmica" de aula, remonta ao ensino tradicional que mesmo ultrapassado ainda é bastante utilizado na rede básica de educação. Com as mudanças e os avanços tecnológicos é imprescindível a inserção de novas metodologias de ensino que o discente tenha autonomia para buscar e construir seus conhecimentos, que sejam ouvidos e que o ambiente escolar possibilite o desenvolvimento do seu pensamento crítico.

Nessa perspectiva, Berbel (2011) acrescenta que a utilização das metodologias ativas nas instituições de ensino desperta nos estudantes a curiosidade, estimula o sentimento de engajamento e persistência na busca dos seus conhecimentos. Paiva *et al.* (2016) robustecem que os alunos precisam estar envolvidos no processo de ensinar e aprender onde curiosidade e uma postura ativa são imprescindíveis. Bacich e Moran (2018) complementam que as metodologias ativas são desenvolvidas por intermédio de métodos ativos e criativos o que asseguram a interdependência entre "educação, cultura, sociedade, política e escola".

É notório que no contexto escolar são várias as possibilidades de inserir as metodologias ativas desde problematizações, aprendizagem por pares, aprendizagem por problemas, sala de aula invertida, *design thinking*, metodologia *STEAM* e o *blended learning*. Em referência ao ensino híbrido Christensen, Horn e Staker (2013) afirmam que nesta zona encontram-se uma junção da sala de aula tradicional com a modalidade de ensino *online* o que demonstram ser inovações sustentadas em relação ao modelo tradicional de ensinar (Figura 01).

Figura 01 – Organização do ensino híbrido.



Fonte: Adaptado de Christensen; Horn; Staker, 2013.

Dentre as estratégias da zona híbrida de ensino o modelo de rotação por estações foi a selecionada para o desenvolvimento desta sequência didática. Nesta metodologia existe uma organização dos alunos em grupos para desenvolver várias atividades como debates em grupo, leituras, atividades escritas e, pelo menos, uma atividade *online*. O docente e os alunos determinam um tempo para cada estação e, após este período, eles vão rotacionando ao passo que, no final todas, as atividades propostas serão solucionadas. É válido ressaltar que o professor, ao planejar as tarefas, deverá organizá-las de maneira independentes e que não siga uma sequência. Durante a execução da estratégia ele poderá mediar, levantar os conhecimentos prévios, estimular o trabalho em equipe e sistematizar, no final, as aprendizagens.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) permitem uma reflexão ao destacar a ação do professor e as consequências por este provocado ao levar para a sala de aula mudanças nas estratégias de ensinar e aprender.

Quando o professor se esforça para enxergar a sala de aula como um espaço de aprendizagem diferente daquele para o qual ela foi projetada, está provocando uma pequena disrupção no modelo atual de ensino. E qualquer pequena mudança provoca ondas de transformação. Para iniciar essa onda de transformações, acreditamos haver apenas um caminho, que se inicia com a mudança da sala de aula do professor engajado no ensino híbrido. Cada docente é livre para escolher a melhor forma de atuar com seus alunos visando encontrar maneiras mais eficazes de ensino e de aprendizado. Ao transformar sua sala em um ambiente de ensino híbrido, onde celulares e *tablets* não sejam proibidos, mas bem-vindos, onde alunos não passem cinco horas por dia sentados enfileirados ouvindo os professores, mas passem a se movimentar pela sala, sentados em duplas, grupos ou pesquisando individualmente em um canto da peça, o professor estará dando o pontapé inicial para deixar a massificação do ensino de lado e partindo para um caminho sem volta rumo à personalização do ensino [...]. A experiência bem planejada e executada de um professor pode servir de exemplo de sucesso para os demais, bem como para a equipe gestora, os quais, muitas vezes, estão ávidos por encontrar técnicas e meios de engajar e empoderar seus alunos no processo de aprendizagem (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 94-95).

Nesse aspecto, a educação contemporânea exige que os professores sejam proativos e implementem estratégias metodológicas que viabilizem a construção de uma educação participativa, personalizada e condizente com o contexto tecnológico em que o educando está inserido.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada na Escola de Ensino Médio Tancredo Nunes de Menezes, localizada na zona urbana do município de Tianguá – CE. Os critérios de inclusão para participar da pesquisa foram os alunos matriculados no 2º ano do ensino médio e que fossem discentes da professora pesquisadora. Nesse aspecto, contemplou seis turmas, distribuídas nos turnos matutino e vespertino, com um total de 180 alunos.

Durante os meses de agosto e setembro de 2022 a pesquisa foi aplicada por meio de uma Sequência Didática (SD) cuja estratégia metodológica foi a rotação por estações. Nesse modelo de ensino híbrido, os estudantes são organizados em grupos, recebem uma atividade e, após um período preestabelecido entre o docente e a turma, mudam de estação até que no final todos tenham solucionado as atividades propostas. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) complementam que essa é uma ferramenta bastante utilizada pelos professores que optam por mudar o ambiente e a regência de suas aulas.

Os dados foram coletados por meio da observação direta e da aplicação de um questionário via *Google Forms*. Segundo Marconi e Lakatos (2017) a técnica da observação tem algumas vantagens, como, por exemplo, possibilitar a coleta de informações a partir do comportamento, além de evidenciar dados que não estão incluídos nos roteiros de entrevistas. Quanto aos benefícios ao utilizar questionários, os autores supracitados complementam que os participantes se sentem mais seguros e livres nas suas respostas devido ao anonimato o que diminui a distorção pelo fato de o pesquisador não estar presente.

Antes da aplicação da metodologia os alunos tiveram duas aulas expositiva e dialogada, com duração de 50 minutos cada, no ambiente da sala de aula. A temática sobre as principais características e representantes dos grupos botânicos foram expostas com a utilização de *slides* do *PowerPoint*. Finalizada a explanação, os alunos foram instruídos quanto à organização em grupos de cinco a seis componentes e que no trajeto da escola, em casa ou no bairro realizassem coletas de musgos, folhas de samambaias com soros e flores de hibiscos para serem utilizados na aula seguinte.

Conforme solicitado previamente, os alunos levaram os materiais, receberam as instruções e ficou estabelecido o tempo de 20 minutos para cada estação. Os discentes foram direcionados ao pátio da escola, encontraram cinco estações diferentes, sendo quatro com utilização de materiais botânicos (musgo, folha da samambaia com soro e flor de hibisco), cola, tesoura, caneta, livro didático,

microscópio, lâminas, lupa e o material estruturado e uma estação em que estava disponível um *notebook* com acesso à internet para resolução do *Quiz* sobre

os conhecimentos gerais dos grupos vegetais. O Quadro 1 sintetiza as atividades realizada em cada estação.

Quadro 1 – Síntese das etapas da rotação por estações desenvolvidas com alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola pública no município de Tianguá-CE.

Estação	Duração	Grupo Botânico	Atividade proposta	Momento
1	20'	Briófitas	- Observar com uma lupa o musgo coletado; - Desenhar a planta e identificar suas estruturas; - Resolução de questões.	Offline
2	20'	Pteridófitas	- Observar as folhas das samambaias com soros; - Extrair o soro, colocar na lâmina e observar o esporângio no microscópio óptico; - Resolução das questões.	Offline
3	20'	Gimnospermas	- Observar a imagem com a representação do ciclo de vida do pinheiro; - Recortar as tarjetas e colar na imagem o nome de cada estrutura; - Resolução de questões.	Offline
4	20'	Angiosperma	- Dissecar a flor; - Identificar as estruturas e colar no material disponibilizado.	Offline

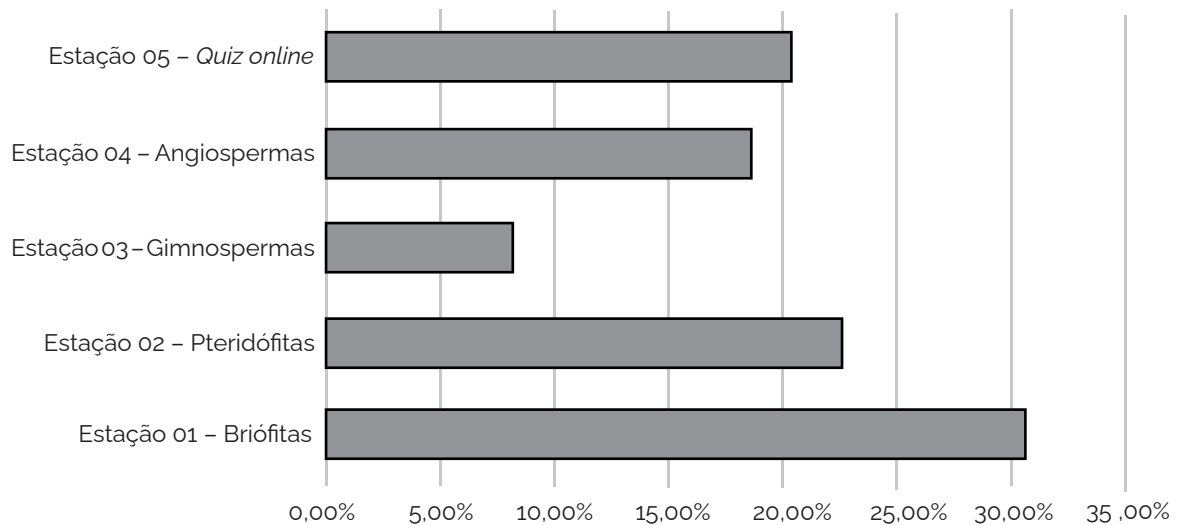
Fonte: Autora, 2022.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os alunos foram bem receptivos, atenciosos, curiosos e participativos em cada estação. Em relação ao tempo de 20 minutos, destinado a cada atividade, foi bem aproveitado e por saberem que tinham um tempo determinado, evitou-se a dispersão e aumentou a concentração na busca da solução da atividade proposta. Em cada estação a professora pesquisadora mediu, orientou, dialogou com as equipes e sanou as dúvidas referentes à utilização de materiais ou de interpretação textual.

Ao serem questionado sobre qual(is) estação(ões) foram mais interessantes e que viabilizaram a aprendizagem (Figura 02) 30,5% citaram a atividade desenvolvida com o grupo vegetal das Briófitas que consistiu na análise do musgo com utilização da lupa e 22,5% relataram a estação das Pteridófitas em que eles conheceram os soros da samambaias e visualizaram os esporângios no microscópio óptico (Figura 03). Em contrapartida, a atividade da estação três em que eles tinham que identificar, recortar a tarjeta e colar no ciclo de vida do pinheiro foi a menos votada com apenas 8,2%.

Figura 02 – Estações elencadas pelos discentes do 2º ano do ensino médio da E. E. M. Tancredo Nunes de Menezes como as mais interessantes.



Fonte: Autora, 2022.

Figura 03 – Discentes do 2º ano do Ensino Médio da E. E. M. Tancredo Nunes de Menezes desenvolvendo as atividades propostas nas estações.



Fonte: Autora, 2022.

Esta avaliação reforça que manipular os materiais botânicos in vivo e utilizar instrumentos que vão além do livro didático tornam a aula mais dinâmica, interativa e permitem uma aprendizagem significativa. Conforme Krasilchik (2004) “[...] ouvir falar sobre um organismo é, em geral, muito menos interessante e eficiente do que ver diretamente a realidade, o que justifica a inclusão das excursões, aulas práticas e demonstrações nas programações dos cursos.” Silva e Aoyama (2022) robustecem ao afirmarem que no diálogo que permeia entre o ensinar e o aprender botânica, é imprescindível o uso de materiais e modalidades de ensino diferenciadas como, aulas de campo, oficinas e recursos audiovisuais.

Portanto, utilizar as espécies botânicas que estão presentes no cotidiano dos alunos permitiram uma maior significação dos conteúdos abordados anteriormente. Silva e Ghilardi-Lopes (2014) e Nascimento *et al.* (2017) também concluíram em suas pesquisas que o contato e a manipulação das plantas possibilitaram aos discentes a construção de uma aprendizagem significativa pois, estes correlacionaram o conteúdo teórico com a prática.

A estação 05, que correspondeu a atividade *online*, permitiu que os alunos revisassem todos os grupos botânicos por meio da realização de um *Quiz*. Inicialmente apresentaram algumas dificuldades no manuseio do jogo, mas, a cada acerto, vibravam e demonstravam entusiasmo ao avançarem. Segundo Bastos e Oliveira (2020) os discentes ao utilizarem o *Quiz* conseguem verificar imediatamente os acertos, as dificuldades e realizam revisões o que contribui significativamente na sua aprendizagem. Quanto à avaliação da estratégia metodológica utilizada, rotação por estação, todos os discentes afirmaram que a mesma possibilitou uma melhor aprendizagem sobre os grupos botânicos e ao serem questionados sobre a frequência na utilização das

metodologias ativas, eles informaram que sentem a necessidade de aulas mais dinâmicas e diferentes do tradicional. É importante frisar que o modelo de ensino e aprendizagem centrado no professor já não condiz com a realidade que os discentes estão inseridos. Na pesquisa desenvolvida por Steinert e Haridoim (2019), os alunos também avaliaram positivamente a rotação por estação e a perceberam como uma forma de sair da rotina e que desperta o interesse pela aprendizagem.

Finalizando a aplicação da SD aconteceu a correção das atividades da rotação na sala de aula. Conforme avaliação dos alunos este momento foi elencado como primordial pois, tiveram a oportunidade de visualizar o erro, corrigi-los e aprender. Salsa (2016) complementa que os erros quando explorados pedagogicamente é uma ferramenta bastante útil no processo de aprendizagem. A seguir algumas transcrições, na íntegra e com correções ortográficas, sobre a opinião dos alunos quanto ao desenvolvimento deste momento.

A1: “Foi necessário para nos auxiliarem a entender o que tínhamos feito corretamente e o que não tínhamos”.

A2: “É bem necessário pois, pode ter deixado dúvidas para algumas pessoas e com isso pode-se tentar saná-las”.

A3: “Foi ótimo para ter noção das minhas respostas”.

A4: “Foi muito interessante e bastante produtivo. Além de termos consciência do que erramos/acertamos, descobrimos outros detalhes e aprendemos mais informações sobre as plantas”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As expressões faciais dos estudantes ao visualizarem as estações com os equipamentos, o empenho ao desenvolver as atividades propostas, a curiosidade, os questionamentos, as participações e o desempenho reforçam a boa aceitação dos discentes no desenvolvimento da sequência didática sobre os grupos botânicos utilizando como recurso pedagógico a rotação por estações.

Nesse contexto, fica evidenciada a eficácia da estratégia empregada, contribuindo para o desenvolvimento da criticidade no aluno e da capacidade de trabalhar em equipe, construindo seus saberes de forma colaborativa e coletiva, por meio da partilha de vivências e conhecimentos prévios.

A análise dos resultados e as discussões apresentadas nesta pesquisa também permitiram uma reflexão e reforçaram a necessidade de aulas condizentes com o ambiente em que o aluno está inserido, bem como a urgência de inovações nas práticas pedagógicas.

Portanto, aprender Botânica utilizando os exemplares vegetais e por meio da rotação por estações mostrou-se uma estratégia bastante eficaz que possibilitou relacionar a teoria à prática, estimulou a autonomia do estudante e permitiu uma aprendizagem colaborativa. É uma metodologia de fácil aplicação, baixo custo, mas requer do docente tempo para poder planejar cuidadosamente as atividades que serão executadas em cada estação.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; TANZIN NETO, A. TREVISANI, F. de M. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BASTOS, L. C. S.; OLIVEIRA, L. S. *Quiz* como ferramenta motivacional e avaliativa no ensino-aprendizagem de química. *In: Semana de Mobilização Científica*, 23., 2020, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: Universidade Católica de Salvador, 2020. Disponível em: <http://ri.ucesal.br:8080/jspui/handle/prefix/3046>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B; STAKER, H. **Ensino Híbrido**: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria aos híbridos. Disponível em: https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.
- KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- NASCIMENTO, B. N. *et al.* Propostas pedagógicas para o ensino de Botânica nas aulas de ciências: diminuindo entraves. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 16, n. 2, p. 298-315, 2017.
- PAIVA, M. R. F. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016.
- SALSA, I. da S. A importância do erro do aluno em processos de ensino e de aprendizagem. **REMATEC**, v. 12, n. 26, p.86-99, 2017.
- SILVA, V. T. da; AOYAMA, E. M. Imagem e educação: uso da fotografia no processo de ensino-aprendizagem de Botânica. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade, v. 11, n. 2, 2022.
- SILVA, J. N.; GHILARDI-LOPES, N. P. Botânica no Ensino Fundamental: diagnósticos de dificuldades no ensino e da percepção e representação da biodiversidade vegetal por estudantes. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 13, n. 2, p. 115-136, 2014.
- STEINERT, M. E. P.; HARDOIM, E. L. Rotação por Estações na Escola Pública: Limites e Possibilidades em uma aula de Biologia. **Ensino em Foco**, v. 2, n. 4, p. 11-24, 2019.

Francisco Tadeu Teófilo Arrais ¹
Maria Luciléia Gonçalves da Silva ²

Focus on learning: the training of portuguese language teachers and impacts on students' reading comprehension

Resumo:

Este estudo objetivou analisar os impactos da formação de professores de Língua Portuguesa da iniciativa Foco na Aprendizagem na compreensão leitora dos alunos da 1ª série da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral de Campos Sales. Enquanto método, adotou-se a pesquisa documental a partir da análise de dados da plataforma SISEDU. Os resultados apresentam que a formação docente propiciada pela Iniciativa Foco na Aprendizagem desencadeou a melhoria do desempenho dos alunos da 1ª série na avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa 2022.2 quando comparado com o resultado da avaliação diagnóstica 2022.1. Na avaliação 2022.1, 75,47% dos alunos estavam em níveis críticos. Após o processo formativo e a intervenção docente, 40,47% saíram dos níveis críticos. Concluímos que a Iniciativa Foco na Aprendizagem apresenta-se como um recurso fundamental para a ampliação do arcabouço teórico, metodológico, didático e avaliativo do professor, a fim de que possa utilizar estratégias que potencializem o desenvolvimento dos alunos.

Palavras-chave: Formação Docente. Foco na Aprendizagem. Língua Portuguesa. Desenvolvimento Discente.

Abstract:

The deficiency in understanding is presented as a problem to be faced by teachers and managers of public schools in the state education network. In this context, the government of the state of Ceará created the Foco na Aprendizagem initiative, based on the following premises: Diagnostic and formative assessment, continuing education of teachers and structured didactic material (MDE). Teacher training is presented as an alternative that encourages the implementation of didactic-methodological strategies that make it possible to strengthen student learning. This study aimed to analyze the impacts of the training of Portuguese Language teachers from the Focus on Learning initiative on the reading comprehension of 1st grade students at the Campos Sales Full-Time Secondary School. As a method, documental research was adopted based on data analysis from the SISEDU platform. The results show that the teacher training provided by the Focus on Learning Initiative led to an improvement in the performance of 1st grade students in the diagnostic assessment of Portuguese Language 2022.2 when compared to the result of the diagnostic assessment 2022.1. In the 2022.1 assessment, 75.47% of the students were at critical levels. After the training process and the teaching intervention, 40.47% left the critical levels. We conclude that the Focus on Learning Initiative is a fundamental resource for expanding the theoretical, methodological, didactic and evaluative framework of teachers, so that they can use strategies that enhance student development.

Keywords: Teacher Training. Focus on Learning. Portuguese Language. Development.

1. Mestrando em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Professor de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Campos Sales e da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8736-1631>.

2. Graduada em Letras pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Especialista em Letras e Literatura pela Universidade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6085-4559>.

1. INTRODUÇÃO

A compreensão leitora é uma atividade essencial e necessária ao aluno, possibilitando a realização de diversas tarefas nas quais essa habilidade é requisitada. Diante do exposto, ressalta-se que ler, compreender e interpretar requer a mobilização de competências inerentes a esta atividade, que vão além da identificação e decodificação do código linguístico. Outrossim, a ampliação dessa habilidade está ligada ao fato de os alunos monitorarem os níveis de sua leitura a partir de uma perspectiva crítica e autoavaliativa (COELHO; CORREA, 2010).

O processo de compreensão e interpretação leitora acontece a partir de um objeto denominado texto, que é visto como material que encerra em si uma linguagem e, por meio dela, apresenta comunicação. Deste modo, o texto pertence a determinado gênero discursivo relativamente estável, que de acordo com Bakhtin (1997, p. 284) “[...] é delimitado a partir de aspectos temáticos, estilísticos e composicionais”.

De acordo com Ferrarezi e Carvalho (2017), a compreensão do gênero textual/discursivo refere-se à capacidade de reprodução ou paráfrase de uma informação lida até o domínio das habilidades de produção de inferências de informações que não estão explícitas no texto, porém, torna-se possível a partir das relações estabelecidas entre o material linguístico e o conhecimento de mundo que o leitor detém. Corroborando com o exposto, entende-se que se faz necessária a consolidação de uma estreita relação entre o autor, o material textual e o leitor, para que seja viabilizada a construção de sentidos.

Levando em consideração a ampliação da utilização de recursos tecnológicos e as “novas” configurações educacionais que emanam a partir das percepções discentes, o debate pautado na utilização de recursos metodológicos ativos, que coloquem os alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem intensifica-se, se inserindo de maneira transversal a diversos componentes curriculares (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). Com reforço, Bauman (2009) destaca que a sociedade atual está em um modo denominado líquido, caracterizado pela fluidez, incerteza e imprevisibilidade, fato que apresenta uma exasperação no processo educacional, pautando-se em uma resignificação contínua.

Tendo em vista essas “novas” configurações dos tempos líquidos, faz-se necessária uma ampliação no processo formativo discente, a fim de que as metodologias aplicadas sejam condizentes com a realidade dos alunos. Neste ínterim, o desenvolvimento profissional está ligado à

reconfiguração da identidade docente, partindo de um ponto de ensino tradicionalista para a inovação metodológica a partir de dispositivos que considerem a atual conjectura social (GUIMARÃES, 2016).

Lopes e Borges (2015) destacam que a formação docente sempre apresentou grandes lacunas, seja na formação inicial ou continuada. Todavia, mecanismos para minimizar esses déficits estão sendo implementados, como o estágio curricular supervisionado, PIBID,³ especializações, cursos técnicos e pós-graduações a nível *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*.

Moldeski, Giraffa e Casartelli (2019) destacam que os docentes estão a desenvolver novas competências em seus recursos pedagógicos, modificando suas práticas pedagógicas a partir da utilização dos recursos tecnológicos, oportunizando a criação de alternativas pedagógicas que consideram suas experiências e dos seus pares. Percebe-se avanços nos níveis didáticos e a instrumentalização e direcionamento para o uso de ferramentas tecnológicas.

Nesse sentido, a ampliação da formação continuada configura-se como um dispositivo essencial para a ampliação dos debates, discussões e reflexões sobre a didática e a implementação de recursos metodológicos que potencializem o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a melhoria da formação básica dos professores deve pautar-se como uma política que qualifica os professores nas redes de ensino, propiciando aos alunos, a ampliação dos conhecimentos a partir de ações coletivas mais integradas (GATTI, 2008).

Com reforço, Feldmann (2009) destaca que o processo formativo deve caminhar junto com a produção da escola por meio de ações coletivas que levem em consideração a gestão escolar, as práticas curriculares e as condições concretas de trabalho vivenciadas. Desse modo, é necessário compreender a multidimensionalidade escolar, abordando a instituição que se faz a partir da tensão dialética entre seus condicionantes endógenos e exógenos, no cumprimento de seu significado social, circunscrito na preparação e socialização do conhecimento das gerações.

É válido enfatizar que a oferta de um percurso formativo eficaz ao professor é um fator preponderante para o planejamento e execução de práticas pedagógicas que possibilitem a formação de leitores competentes capazes refletir, criticar e intervir diante de situações inerentes a atual conjuntura. Segundo Imbernón (2011) a formação permanente do professor está

3. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) (FARIAS; ROCHA, 2012).

alicerçada na reflexão sobre sua prática pedagógica, de forma que seja possibilitada a análise de seus postulados e atitudes comportamentais diante dos educandos. Assim, cabe observar que a autoavaliação é essencial no processo de (trans)formação docente e, conseqüentemente, na melhoria da aprendizagem dos educandos no que se refere ao desenvolvimento de habilidades leitoras.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE), através da Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem (Coade), Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio (Cogem), Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (Coded/CED), e em parceria com o Programa Cientista Chefe⁴ implementou na Rede Estadual de Ensino a iniciativa Foco na Aprendizagem.

O Foco na Aprendizagem configura-se como um programa que objetiva o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas integralizadas voltadas à recomposição das aprendizagens; orientações para a implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC); Novo Ensino Médio (NEM); estratégias metodológicas para melhoria da atuação dos professores de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e possibilidades de execução da Educação Híbrida, visando a efetivação do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDICs) no intuito de apoiar o processo de ensino e aprendizagem na Rede Estadual de Ensino do Ceará.

Em vista disso, a Iniciativa Foco na Aprendizagem associa as ações didático-pedagógicas relacionadas ao acesso e elucidação do direito à aprendizagem dos estudantes cearenses, tendo como alicerce as seguintes premissas: avaliação diagnóstica e formativa; formação continuada de professores; tutoria de Língua Portuguesa e de Matemática e elaboração e utilização do Material Didático Estruturado (MDE), dos referidos componentes curriculares, com o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem e, além disso, garantir à equidade.

Deste modo, tomamos como *lócus* de estudo os alunos da 1º série da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral de Campos Sales. A seleção desse grupo de alunos justifica-se pela tensão vivenciada pela sua entrada no ensino médio, em que esses alunos iniciam o contato com outra etapa do ensino básico, outros professores e outra estrutura física e pedagógica, fato que pode desencadear na reconfiguração dos recursos metodológicos

a serem aplicados pelos professores a partir dos conhecimentos oriundos dos próprios estudantes. Com reforço, Silva (2021) destaca que nessa etapa de ensino, os alunos aprofundam suas discussões, potencializando-as de maneira mais profunda, como por exemplo: as reflexões sobre preconceito linguístico. Deste modo, podemos questionar: a formação continuada de professores de língua portuguesa da referida escola potencializou o desenvolvimento dos estudantes no que concerne às avaliações diagnósticas propostas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará? A formação continuada de Língua Portuguesa apresenta-se como premissa responsável pelo preenchimento de lacunas no déficit da compreensão leitora dos alunos da série mencionada?

A partir destes questionamentos, este estudo tem como objetivo analisar os impactos da formação continuada de professores de Língua Portuguesa sobre os resultados do Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional (SISEDU) dos alunos da 1º série da Escola de Ensino Médio no ano de 2022.

2. METODOLOGIA

A partir de uma análise quantitativa e qualitativa, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa documental, que configura-se como a análise de materiais que apresentam informações a partir de documentos escritos, propiciando o resgate e a interpretação de fenômenos (MOURA, 2021).

Cellard (2008, p. 303), destaca que a análise documental é o “[...] momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave”. Desse modo, compreendemos que esse recurso metodológico pauta-se em dois pressupostos: a análise preliminar e a análise propriamente dita. Análise preliminar envolve o estudo do contexto, autenticidade, confiabilidade e lógica interna do trabalho. Análise propriamente dita configura-se como a obtenção de informações significativas que possibilitarão a discussão e reflexão de um fenômeno específico (CELLARD, 2008).

Para a coleta de dados, utilizamos a plataforma SISEDU, onde buscamos os gráficos das avaliações diagnósticas de Língua Portuguesa, aplicadas em 2022. É preciso considerar que a avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa 2022.1 foi aplicada no início do primeiro semestre e a avaliação diagnóstica de

4. Projeto composto por pesquisadores e cientistas que atuam em secretarias e órgãos estratégicos do Governo do Estado do Ceará, a fim de potencializar a melhoria no serviço público.

Língua Portuguesa 2022.2 foi aplicada no início do segundo semestre.

É válido ressaltar que este estudo analisa e interpreta os resultados da avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa que foi aplicada antes da inserção dos professores no ciclo formativo da Iniciativa Foco na Aprendizagem de Língua Portuguesa em 2022. É com base nessas informações que foi realizado o estudo comparativo e interpretativista a partir dos padrões de desempenho dos alunos da 1ª série na avaliação diagnóstica 2022.2, período em que os professores já estavam recebendo a formação continuada. Diante desse quadro, salienta-se que a análise dos dados coletados tem como eixo norteador a formação continuada da Iniciativa Foco na Aprendizagem para Professores de Língua Portuguesa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentam o percentual de acerto de itens dos alunos da 1ª série do Ensino Médio. Os estudantes realizaram a primeira avaliação diagnóstica antes da execução da formação da Iniciativa Foco na Aprendizagem para professores de Língua Portuguesa, que objetiva capacitar os docentes para utilizarem o Material Didático Estruturado (MDE) de Língua Portuguesa e outras estratégias metodológicas que ampliem o desenvolvimento de habilidades leitoras dos alunos. O campo vermelho corresponde aos alunos muito críticos, que acertaram de 0 a 25% dos itens. O campo amarelo corresponde ao campo crítico, demarcando alunos que acertaram de 25 a 50% dos itens. O verde corresponde ao intermediário, evidenciando alunos que acertaram de 50 a 75% dos itens, e o campo azul corresponde aos alunos considerados adequados, tendo acertado um quantitativo entre 75 a 100% dos itens da avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa 2022.1. A figura 1 apresenta o padrão de desempenho em que os alunos encontravam-se antes dos Professores de Língua Portuguesa participarem da formação continuada da Iniciativa Foco na Aprendizagem.

Figura 01 – Resultado da Avaliação Diagnóstica 2022.1 por padrão de desempenho.

PERCENTUAL DE ACERTO	PERCENTUAL DE ALUNOS
0% – 25%	28,30%
25% – 50%	47,17%
50% – 75%	22,64%
75% – 100%	1,89%

Fonte: SISEDU (2022).

No primeiro protocolo avaliativo, percebemos que 75,47% dos alunos estavam no campo muito crítico e crítico, ou seja, a maioria dos alunos não conseguem acertar a metade dos itens da avaliação, o que mostra sua dificuldade no que concerne às habilidades relacionadas a compreensão leitora. Apenas 24,53% dos alunos estavam no campo intermediário e adequado, fato que aponta que o Ensino Médio apresenta novas configurações educacionais que podem estar ligadas à estrutura da escola, ao acompanhamento familiar e sua adaptação às novas metodologias implementadas pelos professores.

Desse modo, o baixo rendimento dos alunos desencadeia uma tensão no campo educacional, fazendo-se necessário o desenvolvimento de estratégias autoavaliativas que propiciem aos professores a constante reflexão sobre as práticas pedagógicas. No que se refere aos discentes cabe refletir sobre o seu engajamento nas aulas e responsividade no que concerne às metodologias propostas nas aulas de Língua Portuguesa.

Neste cerne, os professores de Língua Portuguesa da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral de Campos Sales foram inseridos no ciclo formativo 2022 ofertado pela iniciativa Foco na Aprendizagem, que se configura como um programa que objetiva a recomposição da aprendizagem dos alunos. Neste interim, os professores de Língua Portuguesa participaram de formações nos formatos *online* e presencial em que foram abordadas pautas inerentes ao fortalecimento da prática pedagógica docente. Pelo retrospecto feito, podemos citar as seguintes temáticas: metodologias ativas (sala de aula invertida, gamificação, laboratório rotacional e rotação por estação); intercâmbio de boas práticas entre pares; letramento literário; multiletramentos; confecção de CARDS; uso de ferramentas e plataformas digitais de apoio a aprendizagem dentre outras estratégias metodológicas para utilização do material didático estruturado (MDE) de Língua Portuguesa.

Lima e Andrade (2022) destacam que a partir das discussões entre os pares, pode-se produzir materiais didáticos que podem ir ao encontro das demandas deste século, a partir do embricamento de metodologias ativas, temas transversais e multiletramentos, elaborados a partir do "currículo vivido"⁵ de professores do "chão da escola".⁶

A figura 2 apresenta os resultados da avaliação diagnóstica 2022.2, realizada após a efetiva execução da formação de professores de Língua Portuguesa da Iniciativa Foco na Aprendizagem.

5. Um currículo "oculto", fomentado a partir da vivência do professor no ambiente escolar.

6. Professores com experiências docentes concretas.

Figura 02 – Resultado da Avaliação Diagnóstica 2022.2 por padrão

PERCENTUAL DE ACERTO	PERCENTUAL DE ALUNOS
0% – 25%	5,00%
25% – 50%	30,00%
50% – 75%	43,33%
75% – 100%	21,67%

Fonte: SISEDU (2022).

Após a realização das formações da Iniciativa Foco na Aprendizagem, percebem-se diferenças significativas no desenvolvimento dos alunos. Houve uma queda significativa do percentual de alunos no nível muito crítico. Deste modo, houve uma redução de 23,3% do número de alunos muito críticos. Também notamos uma redução de 17,17% no número de alunos críticos. Em um contexto geral, 40,47% dos alunos saíram dos níveis muito crítico e crítico.

No que concerne ao aumento dos níveis intermediário e adequado, notamos que houve um aumento de 20,69% no número de alunos que migraram para o nível adequado. Percebemos um aumento de 19,78% dos alunos que adentraram no nível adequado. Deste modo, entende-se que os alunos migraram dos níveis críticos para o campo intermediário e adequado, o que favorece a autoconfiança e autonomia dos alunos para sua continuidade no campo educacional.

A partir do exposto, pode-se questionar: quais os fatores que contribuíram para a melhoria do rendimento dos alunos na avaliação? O processo formativo desencadeado pela Iniciativa Foco na Aprendizagem, pode se configurar como um dispositivo essencial para a melhoria do desenvolvimento dos alunos na avaliação supracitada, uma vez que os professores participaram de formações que ampliaram o desenvolvimento de estratégias metodológicas que ampliaram a competência leitora dos alunos, fato que se consolidou a partir dos resultados encontrados. Silva (2021) buscou refletir sobre as contribuições do Programa Foco na Aprendizagem no processo pedagógico. O autor destaca que o programa Foco na Aprendizagem possui grande relevância para a ressignificação dos recursos metodológicos dos professores, contribuindo para o desenvolvimento de propostas que impactam positivamente o desenvolvimento dos alunos.

Ao analisarem o programa Foco na Aprendizagem, Silva e Vale (2021) destacam que a partir desse processo formativo, puderam criar *cards* pedagógicos que possibilitaram o desenvolvimento de estratégias metodológicas pautadas em jogos.

Os autores concluem que o programa possibilitou a construção de materiais e a ressignificação de recursos metodológicos que ampliaram a interação e o desenvolvimento cognitivo dos alunos durante as aulas. Com reforço, Lima e Silva (2021) e Silva, Maia e Lima (2022) asseveram que a utilização de jogos e atividades lúdicas pautados em situações-problema, configuram-se como estratégias eficazes para o desenvolvimento dos alunos, pois são capazes de ampliar seu interesse pelas atividades pedagógicas a partir da sua participação ativa e sua socialização com os pares e o ambiente de aprendizagem.

Dessa forma, percebe-se que a Iniciativa Foco na Aprendizagem se configura como uma estratégia que amplia o repertório teórico-metodológico do professor, potencializando o desenvolvimento de habilidades concernentes à compreensão leitora dos alunos.

Com reforço, Gonsalves (2022) destaca que a Iniciativa Foco na Aprendizagem tem grande significado para a prática docente, potencializando melhor organização, estrutura, arcabouço metodológico e ampliação de trocas de experiência entre pares, viabilizando, desta forma, a contínua formação do professor de Língua Portuguesa que se (trans)forma em um sujeito crítico e reflexivo capaz de intervir de maneira proativa e significativa a partir da construção e execução de um planejamento pedagógico eficaz para o desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos do Ensino Médio das Escolas da Rede Pública Cearense.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscou-se enfatizar a importância da iniciativa Foco na Aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades dos alunos da 1ª série da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral de Campos Sales - Ceará. No decorrer dos ciclos formativos de Língua Portuguesa, vários foram os desafios encontrados, como mudanças do formato remoto para o presencial, o que exigiu dos formadores e professores a adoção de novas estratégias para assegurar a permanência do aluno na escola. Diante disso, a consolidação da competência leitora apresenta-se como garantia de uma formação discente consistente que viabiliza a interpretação textual dos gêneros textuais/discursivos que circulam nas esferas sociocomunicativas, propiciando um posicionamento crítico referente às temáticas e acontecimentos que emergem na atual conjuntura social.

Desse modo, pode-se concluir que a iniciativa Foco na Aprendizagem apresenta-se como um recurso fundamental para a ampliação do arcabouço teórico, metodológico e didático do professor, possibilitando

a utilização de estratégias que potencializem o desenvolvimento cognitivo dos alunos no que tange à compreensão leitora. Neste estudo, pode-se perceber uma grande diferença no que concerne aos resultados dos alunos entre a avaliação diagnóstica 2022.1 e a avaliação diagnóstica 2022.2. No primeiro protocolo avaliativo, 75,47% estavam em níveis críticos. Após o processo formativo e a intervenção pedagógica dos professores nas aulas de Língua Portuguesa nas turmas da 1ª série da EEMTI de Campos Sales, 40,47% saíram dos níveis críticos.

Neste interim, salienta-se que essa iniciativa formativa apresenta-se como um recurso fundamental para a recomposição da aprendizagem dos alunos.

Desse modo, faz-se necessária a implementação de estratégias que ampliem os recursos formativos utilizados a partir da adoção da postura de um professor curador, capaz de selecionar a estratégia/método eficaz para atender de forma personalizada à necessidade cognitiva dos estudantes.

Este estudo apresenta algumas limitações, como: (i) a análise apenas do componente curricular: Língua Portuguesa, (ii) e a análise apenas do ano de 2022. Todavia, buscamos potencializar as discussões e problematizações sobre o fenômeno estudado, a fim de ajudar na problematização de aspectos que intensifiquem às reflexões sobre a formação docente no Brasil.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n. 137, maio/ago.2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**, p. 295-316. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COELHO, Carmen Lucia Göbel; CORREA, Jane. Desenvolvimento da compreensão leitora através do monitoramento da leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, p. 575-581, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000300018>. Acesso em: 23 Jan. 2023.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>. Acesso em: 23 Jan. 2023.

FARIAS, Isabel Maria Sabino; ROCHA, Cláudio César Torquato. PIBID: uma política de formação docente inovadora? **Revista Cocar**, v. 6, n. 11, p. 41-50, 2012.

FELDMANN, M. G. **Formação de professores e cotidiano escolar**. Senac, São Paulo, 2009.

FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

GUIMARÃES, Ana Maria de Matos. O professor de Língua Portuguesa em processo de formação continuada: conjugando reflexão e ação. **Calidoscópio**, v. 14, n. 1, 2016.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, p. 57-70, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Acesso em: 23 jan. 2023.

GONSALVES, Johnantan Pereira. **Formação continuada de professores de matemática da educação básica: um estudo sobre a iniciativa foco na aprendizagem 2021. 2022**. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em

Matemática em Rede Nacional) - Centro de Ciências, Departamento de Matemática, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/69248> Acesso em: 23 Jan. 2023. IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011. 9.ed.

LIMA, Priscila Sandra Ramos de; ANDRADE, Francisco Rogiellyson da Silva. **Análise da experiência de produção de material didático de Língua Inglesa para o Programa Foco na Aprendizagem da Secretaria de Educação do Estado do Ceará**. XV SEMANA DE HUMANIDADES DE UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/70226> Acesso em: 23 Jan. 2023.

LIMA, George Almeida; SILVA, Maria Luciléia Gonçalves. Corporeidade e motricidade na escola: o jogo enquanto ferramenta de desenvolvimento da criança. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-13, 2021.

MOURA, Diego Luz. **Pesquisa qualitativa**: um guia prático para pesquisadores iniciantes. Editora CRV, 2021.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia MM; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201> Acesso em: 23 Jan. 2023.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00486.pdf> Acesso em: 23 jan. 2023.

SILVA, Ana Gisnayane Sousa; VALE, Iara Marques. A formação foco na aprendizagem em matemática: o uso dos cards com os professores da creche 13 fortalecendo a aprendizagem em tempos de pandemia. **Anais do Seminário Docentes**, 2021.

SILVA, José Cleyton Sousa. Programa foco na aprendizagem: as contribuições para o ensino e aprendizagem da matemática. **Anais do Seminário Docentes**, 2021. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2021/02/210-Anexo-0001.pdf> Acesso em: 23 jan. 2023.

SILVA, Maria Luciléia Gonçalves. O papel da escola como instrumento de combate ao preconceito linguístico. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 3, n. 2, p. e324614-e324614, 2021.

SILVA, Maria Luciléia Gonçalves; MAIA, Francisco Eraldo da Silva; LIMA, George Almeida. A percepção do jogo como uma ferramenta educativa na educação infantil. **Cadernos da Pedagogia**, v. 16, n. 36, 2022.



O USO DA PLATAFORMA DO GOOGLE CLASSROOM E DO GOOGLE MEET COMO FERRAMENTAS DE APOIO AO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE REDAÇÃO PARA O ENEM

Rafaelly Carneiro dos Santos Nogueira ¹

The use of the Google Classroom platform and Google Meet as tools to support the teaching learning process of writing for Enem

Resumo:

Este trabalho tem por objetivo apresentar um relato de experiência da Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Virgílio Távora, na cidade de Barbalha-CE. Trata-se de um projeto de redação para o Enem voltado a alunos dos 3º anos, ocorrido no período da pandemia. Desenvolvido a distância, de forma on-line, por meio das plataformas do *Google Classroom* e do *Google Meet*. Utilizou-se a etnografia na descrição e interpretação dos dados de forma qualitativa. A revisão de literatura tem como base Scuisato (2016), Bortoni-Ricardo (2008), Freire (1983), Mattos (2011) e Morin (2011). Dessa forma, pretende-se apresentar que mesmo em meio às dificuldades é possível fazer educação adaptando-se as novas tecnologias e ainda atender as necessidades dos estudantes. Portanto, evidencia-se o trabalho com a disciplina de redação com ênfase para o Enem, apontando ideias possíveis que podem ampliar o tempo de estudo dos estudantes mesmo diante das dificuldades impostas pela pandemia.

Palavras-chave: Redação. Ensino *Online*. Pandemia. Plataformas Digitais.

Abstract

This paper aims to present an experience report of the Virgílio Távora Full Time High School, in the city of Barbalha-CE. It is an essay project for Enem aimed at 3rd grade students, which took place during the pandemic period. It was developed remotely, online, through Google Classroom and Google Meet platforms. Ethnography was used to describe and interpret the data in a qualitative way. The literature review is based on Scuisato (2016), Bortoni-Ricardo (2008), Freire (1983), Mattos (2011) and Morin (2011). Thus, it is intended to present that even amid the difficulties it is possible to do education adapting to new technologies and still meet the needs of students. Therefore, it is evidenced the work with the subject of writing with emphasis on Enem, pointing possible ideas that can extend the students' study time even in the face of the difficulties imposed by the pandemic.

Keywords: Writing. Online Learning. Pandemic. Digital Platforms.

1. Mestra em Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professora de Língua Portuguesa na EEMTI Virgílio Távora, em Barbalha-CE.

1. INTRODUÇÃO

Durante a pandemia da covid-19, com a emergência do ensino remoto e/ou à distância, novas metodologias de ensino utilizando o ambiente virtual passaram a fazer parte da prática pedagógica de muitos educadores no Brasil e no mundo. Para muitas escolas, o uso dessas metodologias foi a única saída para manter a continuidade das aulas, frente ao delicado contexto de saúde pública. A educação e seus atores precisaram se adequar às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para atender às insurgências que a nova forma de fazer educação impunha.

Conforme dados abaixo:

A título de exemplificação, de acordo com a UNESCO, devido à paralisação das aulas presenciais, cerca de 1,5 bilhão de estudantes teve sua rotina impactada e precisou recorrer à tecnologia e ao estudo remoto. Só no Brasil, 48 milhões de alunos foram mandados para casa, e cerca de 63 milhões de professores tiveram que se adaptar a um novo formato de ensino. (OLIVEIRA, 2021, p. 104)

Entretanto, diversas práticas e atividades envolvendo a interação tecnológica aconteceram em diversos lugares do país, permitindo diversificar conteúdos e metodologias que muitas vezes, por motivos diversos, não ocorriam ou não haviam sido pensadas no ensino presencial. Muitas secretarias de educação passaram a utilizar o *Google Classroom* (*Google Sala de Aula*) acompanhado de outras ferramentas como o *YouTube* para transmitir videoaulas, o *Meet*, por exemplo, para videoconferências e os aplicativos *WhatsApp* e *Telegram* para sanar as dúvidas dos estudantes.

Atualmente os professores são conhecedores de diversas plataformas para ajudá-los no processo de ensino aprendizagem dos estudantes e proporcionar um espaço de aprendizagem mais participativo e dinâmico entre eles. Segundo Scuisato (2016, p.20) “[...] a inserção de novas tecnologias nas escolas está fazendo surgir novas formas de ensino e aprendizagem; estamos todos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender, a integrar o humano e o tecnológico”.

A Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), cuja escola onde foi realizada a ação relatada pertence, adotou o *Google Classroom* como plataforma oficial para os alunos da rede pública de ensino estadual. No entanto, apesar da revolução tecnológica e dos avanços no processo de integração das TDICs no cenário educacional, a desigualdade social que se tornou ainda mais evidente no contexto de pandemia levou muitos estudantes a não acessarem essa e outras plataformas digitais por não possuírem equipamentos adequados, como

computadores, *smatphones*, *tablets* ou *notebooks*, e até mesmo acesso à internet em casa.

Diante de tal cenário e tendo em vista a importância da troca de experiência entre professores e gestores para um melhor aprimoramento dos fazeres educacionais contemporâneos, o presente trabalho busca discutir e compartilhar a experiência de ensino aprendizagem de redação, com foco no Enem. Por sua vez, ressalta-se que esta foi desenvolvida no ano de 2021, durante a pandemia da Covid-19, com os alunos dos 3º ano do ensino médio da E. E. M. T. I. Virgílio Távora, localizada em Barbalha-CE.

A intervenção aconteceu de forma *online* síncrona, por meio da plataforma do *Google Meet* e através de videoconferência no horário noturno, atendendo as necessidades e disponibilidade dos estudantes e sem comprometer as aulas da grade curricular que ocorriam no contra turno. Enquanto que a plataforma do *Google Classroom* e os grupos de *WhatsApp* das turmas funcionavam como meios de comunicação entre os pares e na transmissão e divulgação de informações sobre os encontros e as temáticas abordadas.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa se volta para a descrição de um projeto de produção textual com foco na estrutura do texto dissertativo argumentativo proposto pela redação do Enem. Para a produção dos textos foram realizados encontros semanais, sendo um encontro por semana, com alunos dos 3º anos da EEMTI Virgílio Távora. Nesse sentido, buscou-se atender a defasagem evidenciada em anos anteriores e de cumprir com uma das ações do Programa Jovem de Futuro – PJF, que prevê ações de intervenção nas dificuldades dos estudantes. Mesmo em contexto de pandemia essas ações foram desenvolvidas e uma delas trata-se da experiência aqui apresentada.

O projeto aconteceu entre os meses de março e junho de 2021, por meio da plataforma do *Google Meet*, nas terças-feiras ou quartas-feiras, sempre das 19:00 às 20:00 horas, horário sugerido pelos estudantes. A dinâmica do projeto consistia na realização de debates de assuntos da atualidade, como possíveis temáticas à redação do Enem do ano em questão. Os alunos de todos os 3º anos eram previamente consultados sobre as temáticas a serem abordadas, de maneira a levar conhecimento sobre os temas que considerassem mais complexos de compreender e de escrever.

Para cada encontro foram disponibilizados textos e vídeos na plataforma do *Google Classroom* e no grupo do *WhatsApp* como forma de preparar os estudantes para as discussões. Professores e pesquisadores

que conheciam mais a fundo os assuntos temáticos abordados eram convidados para participar dos encontros, como forma de incentivar os alunos e ampliar o debate.

Este trabalho fez uso de técnicas de observação para relatar essa experiência de ensino já que “[...] as escolas e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo” conforme Bortoni-Ricardo, (2008, p. 32). Em relação ao método utilizou-se a etnografia considerando que:

“[...] área da educação, os estudos etnográficos têm sido ponto de acercamento com a abordagem socioantropológica, dando voz e ouvindo os sujeitos envolvidos, possibilitando reflexões e ações nas práticas e políticas educacionais que envolvem os sujeitos” (MATTOS; CASTRO, 2011, p.20).

Para as autoras acima o objetivo da Etnografia é observar as maneiras como os participantes agem dentro de determinado contexto revelando o significado de tais comportamentos em determinada ação. Apoiamo-nos ainda na justificativa apresentada por elas para utilizar a etnografia na educação, sobretudo no que se refere a alunos que se encontram em situação de exclusão e vulnerabilidade social, como é o caso dos sujeitos desta pesquisa:

[...] chegou-se ao entendimento de que mais do que dar voz aos ditos sujeitos da exclusão era preciso ouvi-los para então obter resultados de pesquisas que refletissem a percepção e a participação desses sujeitos no desenvolvimento, na análise dos dados e nos resultados da pesquisa. Este mesmo processo poderia informar sobre as políticas educacionais e, ainda, promover mudanças em suas vidas (MATTOS; CASTRO, 2011, p.17).

A pesquisa é de natureza qualitativa, pois nosso foco é a compreensão e interpretação dos significados apresentados e construídos pelos sujeitos da pesquisa e a análise das ações/inter-relações vivenciadas durante o processo de coleta e análise dos dados. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: a observação participante de cunho etnográfico nos encontros, participação e interação dos estudantes nas aulas de português e redação, bem como nos referidos encontros, as produções textuais e a participação contínua ao longo do projeto.

2.1 Planejamento das atividades

O planejamento das temáticas a serem discutidas nos encontros foi previamente estabelecido entre os alunos no primeiro encontro do projeto e semanalmente era disponibilizado no *Classroom* e no *WhatsApp*, sob a forma de material de apoio para o debate. Abaixo está um resumo com as principais atividades realizadas com as referidas datas:

- ▶ Apresentação do projeto e debate acerca dos temas a serem tratados ao longo dos encontros. Pelo *Classroom* e *WhatsApp* (02/03/2021);
- ▶ Encontro sobre o tema: O combate ao analfabetismo funcional e estrutural no Brasil. Pelo *Meet* (24/03/2021);
- ▶ Encontro sobre o tema: Racismo estrutural. Pelo *Meet* (07/04/2021);
- ▶ Encontro sobre o tema: Militância em tempos de crise. Pelo *Meet* (13/04/2021);
- ▶ Encontro sobre o tema: A causa indígena no Brasil ante e durante a pandemia. Pelo *Meet* (28/04/2021);
- ▶ Encontro sobre o tema: Violência infantil no Brasil. Pelo *Meet* (12/05/2021);
- ▶ Encontro sobre o tema: A importância da literatura negra no Brasil. Pelo *Meet* (18/05/2021);
- ▶ Encontro sobre o tema: As profissões do futuro e seus desafios. Pelo *Meet* (02/06/2021);
- ▶ Encerramento do projeto. Pelo *Meet* (29/06/2021).

Outros encontros foram realizados para sanar dúvidas acerca da estrutura do texto dissertativo-argumentativo, da escolha vocabular e questões de coesão e coerência.

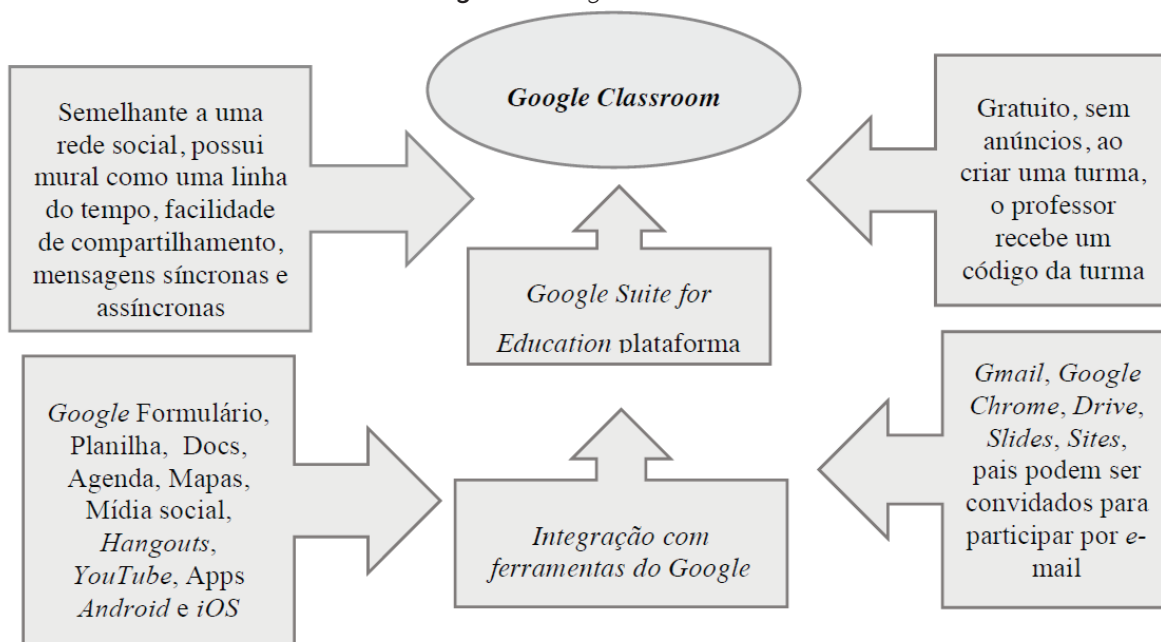
2.2 O Google Classroom e o Google Meet

O *Google Classroom* é uma ferramenta do *Google* for Education que, segundo Silva e Barcelos (2017), foi lançado globalmente em 2014, inicialmente com o nome de G Suite for Education. A plataforma tem como objetivo atender as necessidades a todos os setores educacionais, desde a escola primária até o ensino em universidades.

Trata-se de uma sala de aula *online* do *Google*, em que alunos e professores podem realizar encontros virtuais para a realização de aulas à distância. A plataforma foi bastante utilizada pela maioria das escolas públicas e privadas durante a pandemia da Covid-19. O acesso à plataforma é gratuito, devendo as instituições de ensino realizarem apenas um cadastro das turmas e possuir uma conta de e-mail institucional da escola cadastrada no banco de dados do *Google for Education* ou conta do *Google* pessoal (*Gmail*).

Essa plataforma ainda oferece inúmeras ferramentas que facilitam a interatividade entre professores e alunos, além de organizar, gerenciar e armazenar trabalhos, avaliações e atividades em geral. De forma simplificada Silva e Barcelos (2017) nos apresentam os recursos disponíveis no *Google* sala de aula:

Figura 1 – Google Sala de Aula.



Fonte: SILVA; BARCELOS, 2017, p. 4.

Nesse mesmo seguimento, o *Google Meet* (também chamado de *Hangouts Meet*) foi outra importante ferramenta utilizada pelos professores durante a pandemia. Assim como o *Google Classroom*, ele possui fácil manuseio e atende as necessidades pedagógicas do ensino aprendizagem, podendo também comportar um grande número de participantes de forma *online*. Tudo isso contribuiu para que a maioria dos professores que antes nunca haviam utilizado essas ferramentas se adaptasse rapidamente. Isso considerando os professores que possuíam equipamentos adequados e boa conectividade, uma vez que sabemos dos diversos fatores sociais, regionais e culturais que impediram que a “todos” os professores (as) pudessem desenvolver suas aulas de forma *on-line* através destas e de outras plataformas.

Uma particularidade do *Google Meet* é que, diferentemente do *Google Classroom* que teve sua criação voltada para o campo educacional, foi desenvolvido para atividades corporativas, ou seja, foi pensada e desenvolvida especificamente para as empresas realizarem reuniões em vídeo à distância, com alta qualidade de áudio e vídeo e comportando um grande número de participantes *online* ao mesmo tempo. Sendo assim, facilmente adaptável para a realização de aulas *on-line*.

Dessa forma, fica evidente que durante a pandemia da Covid-19, essas plataformas foram de grande valia para a continuidade do ensino em suas diversas modalidades, permitindo que atualmente os educadores possam repensar sua prática docente atrelada as TDICs de forma híbrida e mais eficiente.

3. DISCUSSÃO

Antes da pandemia, nas aulas de redação, a utilização de recursos tecnológicos e midiáticos para promover os debates sobre as temáticas propostas à escrita das redações foram fundamentais. Recursos didáticos como: apresentações de slides, documentários, análises de textos entre outros. Entretanto, após o início da pandemia, a utilização desses recursos intensificou-se nas aulas de redação, sobretudo para as turmas do 3º ano que iam fazer o Enem. Isso porque tínhamos acesso direto à internet o que facilitou a dinâmica e o tempo das aulas abrindo outras possibilidades, como é o caso do projeto de redação.

Logo, a ideia de ampliar as aulas de redação para o contra turno sob a forma de projeto foi acatada pela maioria dos estudantes. A ideia atendeu as necessidades de alguns alunos quanto ao conhecimento sobre alguns temas emergenciais e insurgentes na sociedade ainda pouco discutidos e possíveis para a proposta de redação do Enem. Assim, atendendo também às ações do PJF (Programa Jovem de Futuro), que já estavam traçadas desde o início do ano para as turmas dos 3º anos da escola. A preocupação com a redação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) sempre foi uma constante na escola em estudo, a qual já apresentava em anos anteriores deficit nos resultados da prova. A escrita da redação permite testar os conhecimentos em atualidades e a capacidade de argumentação dos estudantes através de cinco competências consideradas essenciais para a tipologia textual

solicitada e àqueles que concluem o ensino médio. Assim, a complexidade dessa produção textual aliada à ausência de aulas presenciais, as quais os estudantes estavam adaptados, influenciou para que estes tivessem um cuidado maior com a disciplina, resultando no projeto em questão.

Para melhor entendermos a estrutura de redação do Enem aqui discutida e a necessidade de uma maior atenção a sua escrita temos a Cartilha de Participante do Enem 2022. Esta se volta completamente para abordar a estrutura e avaliação desse texto, trazendo em sua apresentação, logo no início, a seguinte explicação:

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender um ponto de vista – uma opinião a respeito do tema proposto –, apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Você também deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto. Essa proposta deve respeitar os direitos humanos (BRASIL, 2022, p. 6).

A participação dos estudantes nas aulas *online*, na maioria das escolas públicas do país, foi comprometida por fatores de diversa ordem e em nossa escola não foi diferente. No entanto, foi possível observar que no horário das aulas *online* síncronas de português a participação dos estudantes era menor do que na participação nas aulas de redação. Fato que, segundo conversas com os alunos, se deve ao projeto de redação a noite ter incentivado a participar mais ativamente das aulas nos horários propostos pela grade escolar. Podemos assim dizer que o projeto exercia a função de uma extensão dos conhecimentos discutidos nas aulas de redação e instigava a curiosidade e participação da turma.

A partir dos registros em diário de bordo e das observações com os alunos na plataforma do Meet, durante os debates, e no *Google Class* e *WhatsApp*, podemos afirmar que houve indícios de que o uso das plataformas *online* apoiou o aprendizado dos participantes em redação. A plataforma contribuiu para que os alunos interagissem mais entre si e com o professor e fossem capazes de escrever mais e melhor nas produções das redações.

Outro ponto importante é a forma como as correções das redações podem ser feitas pelo computador, de forma virtual em programas que permitem utilizar diversas ferramentas de realce, marcação e *box* de comentários, tornando a devolutiva mais explicativa

para os estudantes, as quais eram envidas pelas plataformas já mencionadas.

Além disso, buscamos através desses encontros minimizar, de certa forma, os impactos socioemocionais causados pela pandemia na maioria dos jovens pelo isolamento social. Os temas e discussões realizados permitiam o compartilhamento de experiências, sentimentos e gostos que, à medida que ajudava no emocional, contribuía para o repertório sociocultural das redações. Assim, estamos falando do contexto educacional contemporâneo que, para além da pandemia, vivencia um dos maiores desafios: promover o desenvolvimento integral do ser humano.

Conforme afirma Morin (2011, p.15): “[...] o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, histórico e social”. Sendo assim, é preciso considerar que a educação escolar precisa ampliar suas ações, para favorecer o desenvolvimento dos diversos saberes dos educandos, atendendo a todos os aspectos da formação humana, com vista à preparação para a vida.

Dessa forma, é diante de todo esse contexto que cabe refletirmos sobre os diversos processos da educação e a sua necessidade de adaptação no mundo. A nossa escola buscou de todas as formas atender as necessidades dos estudantes no sentido de garantir-lhes não apenas avançar nos estudos, mas também capacitá-los para a vida. A capacidade de adaptação às mudanças impostas pela pandemia na educação, nos leva a pensar em Freire quando escreveu: “O homem está no mundo e com o mundo” (1983, p. 30). O homem não está inerte no mundo, ele o transforma, adapta e molda, assim como na educação com seus atores.

4. CONCLUSÃO

A rede pública estadual de ensino do Ceará sempre buscou oferecer aos estudantes a continuidade de ensino aprendizagem de qualidade desde a suspensão das atividades presenciais. Dessa forma, objetivou-se reduzir os impactos da pandemia na educação pública, a exemplo a produção textual, de grande relevância no referido contexto. Assim, o Projeto de Redação, já idealizado pela escola para acontecer de forma presencial e adaptado ao meio virtual, consistiu em atender as necessidades da escola e dos estudantes em relação a melhorar a escrita da redação para o Enem diante das dificuldades existentes no ensino a distância.

Nesse contexto, a apropriação das plataformas digitais do *Google Classroom* e *Google Meet* foi imprescindível para a realização desta ação pedagógica. O processo de leitura e escrita teve continuidade de forma qualitativa e satisfatória mesmo de maneira remota.

Ademais, a sensibilidade dos estudantes também foi trabalhada interativamente por meio dos momentos de conversa nos grupos de *WhatsApp*, nos debates sobre os temas selecionados, que em muitos momentos levavam para uma partilha pessoal e permitiam uma aproximação virtual dirimindo o distanciamento social causado pela COVID-19.

Voltando ao paradigma interpretativista mencionado por Bortoni-Ricardo (2008), em que a autora faz uma observação sobre o mundo e os fenômenos que existem nele e estes estarem diretamente ligados aos seus indivíduos e suas práticas sociais, podemos dizer existir uma correlação com a escola:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

Assim, compartilhar essa experiência pedagógica é mais que um simples trabalho, trata-se de contribuir para a construção de uma educação mais justa e transformadora. Em que discentes e docentes possam criar e recriar suas funções de forma colaborativa e integrada às novas tecnologias e aos problemas que o mundo impõe.

Com efeito, essa foi uma das maneiras encontradas pela EEMTI Virgílio Távora para continuar garantindo aos alunos o direito por maior conhecimento sobre os diversos assuntos da atualidade que, muitas vezes, geram dúvidas na hora de escrever em uma redação, como é o caso da redação do Enem, que se volta para este viés social. A todo o momento foi respeitado e aprimorado o protagonismo dos estudantes, com o fito de estimular sua percepção como agente e parte do mundo na proporção em que discute e conhece os diversos assuntos debatidos nas aulas do projeto de redação.

Com isso, esperamos ter contribuído para a curiosidade do nosso alunado para além dos muros da escola, no sentido de que a nossa ação os tenha impulsionado não só na escrita de textos, mas também na continuidade da formação digital e cidadã que o mundo tanto exige e precisa.

REFERÊNCIAS

ABNT. **NBR 6023**: 2018. Informação e documentação — Referências — Elaboração. - 2ª ed.

BORTONI RICARDO, S. M. **O professor Pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM**: Cartilha do participante. Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha_do_participante_enem_2022.pdf. Acesso em: 27. ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 6. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983. p.27-41.

MATTOS, C. G. L. de; CASTRO, P. A. de. **Etnografia e Educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p. ISBN 978-85-7879-190-2.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, Livia Nara de Souza. Laboratório de Redação Durante o Ensino Remoto: o estímulo à produção textual no contexto de pandemia. In: SANTANA, Onélia Maria Moreira Leite de et al. **Educação do Ceará em Tempos de Pandemia**: estratégias de gestão. Fortaleza: SEDUC: EDUECE, 2021.

SCUISATO, Dione Aparecida Sanches. **Mídias na educação**: uma proposta de potencialização e dinamização na prática docente com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem coletiva e colaborativa. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 27. ago. 2022.

SILVA, Flávia Cristina dos Santos; BARCELOS, Gilmara Teixeira. Sala de Aula Invertida: uso do *Google Classroom* no estudo de História. **Anais**. 9º CONGRESSO INTEGRADO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO. 2017.



SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERCURSO HISTÓRICO E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

Andréa Rodrigues de Souza Leão Fonteles ¹

Basic Education Assessment System: historical background and contributions to 21st century education

Resumo:

Este texto trata da constituição histórica do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, situando-o no contexto do surgimento da avaliação educacional em escala internacional. O objetivo é compreender como a avaliação educacional está configurada no Brasil, como ela foi sendo consolidada, destacando os desafios e as perspectivas enfrentados pelo SAEB para a educação do século XXI. O referencial metodológico está fundamentado em técnicas de pesquisa bibliográfica, pois se desenvolve a partir de livros, artigos de caráter científico e documentos que têm como fonte os arquivos públicos dos tipos digitais e escritos. Constatou-se que o SAEB deve ser usado para identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores em cada etapa da educação básica, em prol do alcance de uma educação de qualidade em todos os aspectos, e não somente voltada à preparação dos estudantes para os testes, pois isso pode trazê-los prejuízo nas suas características humanas, sociais, culturais, filosóficas e afetivas.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. SAEB. Educação de Qualidade.

Abstract:

This text deals with the historical constitution of the Basic Education Assessment System- SAEB, placing it in the context of the emergence of educational assessment on an international scale. The goal is to understand how educational assessment is configured in Brazil, how it has been consolidated, highlighting the challenges and prospects faced by the SAEB for education in the twenty-first century. The methodological reference is based on bibliographic research techniques, since it is developed from books, scientific articles, and documents that have as a source the public archives of digital and written types. It was found that the Saeb should be used to identify the main difficulties faced by students and teachers in each stage of basic education, in favor of achieving a quality education in all aspects, and not only focused on preparing students for tests, because this can bring them harm in their human, social, cultural, philosophical and affective characteristics.

Keywords: Educational Assessment. SAEB. Quality Education.

1. Especialista em Avaliação Educacional pela Faculdade Sertão Central (FASEC). Formadora de Professores de Ciências Humanas da iniciativa Foco na Aprendizagem da SEDUC/CREDE 1.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação educacional constitui uma etapa importante do processo educacional e visa analisar o currículo e o impacto nas aprendizagens. De acordo com Luckesi (2005), a avaliação busca subsidiar a tomada de decisão e as perspectivas para a melhoria do desempenho estudantil através de um processo dinâmico e gradual que se dá através do protagonismo estudantil e pelo desenvolvimento da autonomia intelectual.

Ainda nesse contexto, para Hoffmann (1993) a avaliação é reflexo ou consequência da realidade vivenciada pelo estudante, o qual tem a possibilidade de interagir nesse processo de construção, ao mesmo tempo que o professor cria estratégias de superação dos limites e ampliação das possibilidades, com vistas à garantia da aprendizagem. Hoffmann (2007, p. 73) afirma ainda que "[...] a questão é saber qual o sentido da avaliação em essência humana (de julgamento de valores, de uma ação refletida), tomando consciência da finalidade dos processos avaliativos".

Nesse processo, conhecer o percurso histórico da avaliação educacional é fundamental para que as estratégias criadas, tornem-se assertivas à medida que sejam aplicadas intencionalmente, uma vez que o processo avaliativo promove uma relação direta professor-estudante-conhecimento com a elaboração de concepções que incidem no entendimento e sistematização do pensamento didático.

Posto isso, este trabalho tem como objetivo geral trazer o percurso histórico da avaliação educacional e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), fundamentada na perspectiva crítica de Hoffmann (1993) que "[...] destaca a avaliação como instrumento mediador cuja finalidade é levar o aluno a refletir sobre o processo de construção do próprio aprendizado, tornando-o assim um estudante protagonista". E como objetivos específicos definir o que é avaliação educacional, apresentando processo de surgimento e consolidação no mundo e no Brasil; elencar os grandes desafios do SAEB no cenário atual; associar as perspectivas do SAEB a uma posição diferente do que vem sendo praticado até hoje, que é a de avaliar somente para testar e divulgar os resultados numa perspectiva extremamente mercadológica, sem que se leve em conta a contextualização do cenário e dos atores envolvidos nesse processo.

Dessarte, surge o seguinte questionamento acerca da avaliação educacional no Brasil: como superar os desafios enfrentados pelo SAEB, a fim de alcançar perspectivas mais otimistas para a educação planejada para o século XXI? Há de se repensar esse tema com o intuito de discernir tais pontos e propor

uma adequação ao ato de avaliar e fazer com que isso chegue ao "chão da sala de aula".

2. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: DEFINIÇÃO E PERCURSO HISTÓRICO

A avaliação educacional é uma atividade importante e necessária na prática pedagógica do professor, por isso, está associada a todo processo de ensino e de aprendizagem. O trabalho educativo não pode desconsiderar que a avaliação é, essencialmente, uma oportunidade a ser oferecida para os estudantes. Freire, Carvalho e Ribeiro (2013, p. 27), defendem que "[...] conhecer a história da avaliação promove maior sentido para a prática docente no que se refere ao ato de avaliar".

Dito isso, ao fazer um recuo histórico para ampliar o nosso mirante de interpretação, pode-se apontar a primeira geração da avaliação – que ficou conhecida como a geração da mensuração, devido ao fato de que as avaliações eram feitas somente com o intuito de medir um dado fenômeno, na qual o avaliador utilizava métodos exclusivamente quantitativos, através da observação e comparação, no início e, mais tarde, por meio de testes de inteligência, conforme destaca Escorza (2003). Para Luckesi (2013, p. 23) "Os exames escolares que hoje ainda praticamos em nossas escolas, foram sistematizados no decorrer dos séculos XVI e XVII, junto com a emergência da modernidade".

No começo do século XX, passou a existir por parte da sociedade, principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, uma certa cobrança a respeito do tipo de ensino que estava sendo adotado nas escolas, que valores eram transmitidos através da educação e, portanto, os sistemas educacionais tiveram que prestar contas das suas funções, que até aquele momento não se preocupavam com a eficiência do currículo nem com a metodologia de ensino. Hippolyto (2013, p. 21) destaca que, "[...] a partir daí, surgiram as primeiras preocupações com a pesquisa e avaliação educacional. A avaliação passa a ser confundida, por vezes, com a ideia de mensuração".

Os testes de inteligência, criados por Alfred Binet em 1905, reforçam as afirmações citadas, e de acordo com Vianna (2000, p. 21), "[...] a partir deles o desempenho dos alunos era comparado ao do grupo". Dessa forma, estabeleceram-se parâmetros e aquele que não conseguisse atingi-los era tido como incapaz de aprender.

Segundo Hippolyto *apud* Scriven (2013, p. 29), "[...] a avaliação desempenha muitos papéis, porém, somente um objetivo o qual estava associado à determinação de méritos do que estava sendo avaliado". Para o autor, a avaliação não se refere

somente ao rendimento escolar, mas também à definição de valor de algo que tenha um propósito, deixando claros critérios que possibilitem julgar uma forma de valorização de um produto, de um programa ou de um material.

Nos primeiros anos do século XX, a avaliação era vista como um processo de classificação, com o objetivo de selecionar os alunos mais aptos para seguir adiante nos estudos. Uma abordagem tradicional enfatizava a aplicação de testes padronizados e provas para medir o conhecimento dos alunos, era focada principalmente em aspectos cognitivos do aprendizado, e tendia a valorizar a memorização e a reprodução de informações.

Assim, isso acarretou a um grande apreço à curva normal de comportamento, logo, os estudantes de determinada faixa etária que estivessem fora da curva eram considerados inaptos para desenvolverem as habilidades necessárias para aprender. Neste modelo de avaliação, o aluno era considerado como único responsável pelo seu insucesso escolar, conforme ressalta Hippolyto:

Destaque-se que esse fato ocorre porque a curva normal de comportamento, simples representação gráfica de uma função matemática, é muito importante na ciência, haja vista que a maioria dos fenômenos recai na curva normal. Assim, realizada as análises dos testes, os estudantes que não estivessem no interior da curva estavam condenados ao fracasso escolar (HIPPOLYTO, 2013, p. 21-22).

Com isso, ressalta-se que essas foram as ideias que definiram a primeira geração da avaliação, a qual tem como foco a mensuração de atitudes, de comportamento e de rendimento.

A segunda geração da avaliação educacional surgiu como uma alternativa à abordagem tradicional e foi inaugurada por Ralph W. Tyler quando dá início ao seu estudo longitudinal conhecido como *The Eight-Year Study* (1932 a 1940), com objetivo de responder questões sobre a eficiência da escola tradicional em relação à escola progressista. Hippolyto *apud* Vianna (2013, p. 23) relata que, "[...] ao longo desses oito anos, o pesquisador concluiu que a função da avaliação educacional era comparar objetivos pretendidos com os que, realmente, foram alcançados". O seu modelo de avaliação concentrada nos objetivos destacava principalmente se eles foram alcançados.

De 1930 a 1940, houve a tentativa de se estabelecer um paralelo entre avaliação e aprendizagem, segundo o que a influência de Ralph Tyler. Freire, Carvalho e Ribeiro (2013, p.31) destacam que "Tyler se concentrava nas habilidades do indivíduo que, a partir de então, serviriam para verificar a concretização ou não dos objetivos propostos para a aprendizagem. O conceito de avaliação associado à verificação dos

objetivos de um programa teve base em Tyler". A partir disso, acrescenta-se que o currículo precisava definir claramente quais objetivos precisavam ser atingidos. O avaliador, por sua vez, era uma função estritamente técnica e a avaliação tinha um caráter apenas descritivo dos padrões de acordo com os objetivos estabelecidos.

Desta forma, fatores como ideias, opiniões e posicionamentos ideológicos dos avaliadores passaram a influenciar a avaliação, o que acarretou o surgimento da avaliação qualitativa do conhecimento centrada no sujeito, baseada em concepções subjetivas. Tudo isso serviu como pano de fundo para o princípio da terceira geração da avaliação educacional.

A terceira geração da avaliação educacional, (a partir da década de 1960), foi classificada como a de juízo de valor e tomada de decisões que normatizam o ensino e as aprendizagens. Guba e Lincoln (2011) destacam que, além das funções técnica e descritiva, o avaliador dessa geração assume também o papel de juiz. Porém, somente a partir de 1970, a avaliação passa a ter características mais sofisticadas do ponto de vista profissional. Com isso, Hippolyto *apud* Stake (2013, p.34) salienta que "[...] antecedentes, interações e resultados são elementos que participam da descrição e do julgamento de uma avaliação".

Michael Scriven foi outro autor que deu muitas contribuições à avaliação, na medida em que se preocupava em diferenciar papéis de objetivos. Hippolyto (2013, p. 30) destaca que "[...] o objetivo da avaliação estava ligado à necessidade de respostas, o que consistia nas medições de mérito [...] e os papéis seriam as possibilidades de uso das respostas". A autora ressalta que

Scriven conseguiu diferenciar o papel formativo e somativo da avaliação acentuando o quanto essas duas formas de avaliar são importantes e também destaca que as duas deveriam ser consideradas, no caso da avaliação de um programa, especialmente, pela especificidade de cada fase da avaliação. (HIPPOLYTO, 2013, p.30)

Dito isso, segundo Freire; Carvalho; Ribeiro (2013, p. 32), nos Estados Unidos de 1950 até 1980, houve uma reorientação a qual "[...] concebeu a avaliação preservando a mensuração e aliando-a à descrição, incorporando o julgamento de mérito ou de valor e a tomada de decisão, como finalidades da avaliação". Portanto, a ideia de que o aluno sozinho é o único responsável pelo seu desempenho escolar, cessou.

A quarta geração da avaliação foi consolidada nos anos de 1990 fundamentado no construtivismo, a qual, segundo Kunz (2021, p. 18) "[...] leva em consideração a negociação e a interação observador-observador." Observa-se uma descontinuidade pois,

como afirmam Freire; Carvalho; Ribeiro (2013, p. 36), "[...] a avaliação parte para a sua concretização enquanto impulsionadora e interventora do processo educacional e pedagógico, contribuindo e esclarecendo sobre que aspectos devem ser modificados".

Nesta geração, Robert Stake conseguiu estabelecer as principais relações entre pesquisa e avaliação educacional, devido a contribuição de seus estudos qualitativos e quantitativos que eram formas de pesquisa que se integrariam durante um determinado estudo. Hippólyto *apud* Vianna (2000, p. 33), "[...] a avaliação é uma pesquisa na solução de problemas específicos de uma área de conhecimento". O autor também afirma que Stake procura destacar a diferença entre a abordagem preordenada e a abordagem responsiva.

No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) teve o seu primeiro ciclo de aferição na década de 1990, no entanto, Hippólyto (2013, p. 40) afirma que "[...] desde os anos de 1980 já havia discussões sobre a necessidade de avaliar a educação básica brasileira". Ainda de acordo com a autora, é a partir da criação do Plano Decenal e, posteriormente, do Plano Diretor da Reforma e do Aparelhamento do Estado que foi traçado o objetivo de aferir a aprendizagem e desempenho das escolas de 1º grau gerando dados e informações para a avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional.

Horta Neto (2007, p. 5) destaca que "[...] nos anos 90, no auge da globalização, surgiu a necessidade de comparação de índices educacionais obtidos através da aplicação do mesmo tipo de avaliação em diversos países do mundo [...]", citados na sequência: 1) *Programme for International Student Assessment* (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do qual participam mais de 60 países; 2) *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), que envolve mais de 50 países; 3) *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), esses conduzidos pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), com sede na Bélgica; 4) *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación* (LLECE) que consiste em uma rede de discussões virtuais sobre avaliação, da qual fazem parte 18 países latino-americanos, com a coordenação dos trabalhos a cargo da *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO). Além desses, outros estudos procuram desenvolver indicadores educacionais aplicáveis internacionalmente, como o *World Education Indicators* (WEI), o *Institute for Statistics e o Education at a Glance*.

Nesse contexto, a necessidade de mensurar a qualidade de ensino em boa parte do mundo já

estava em processo de consolidação, e com isso, o Brasil desenvolveu o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb com o intuito de aferir a qualidade da educação no país (HIPPOLYTO, 2013). Em 1992, o INEP passou a coordenar e administrar o Saeb, indicando o que havia sido decidido durante a Conferência de Jomtien, na Tailândia, que teve como resultado o compromisso de vários países com a qualidade do ensino e, a partir daí, o tema da avaliação ganhou status de Política de Estado (HORTA NETO, 2007).

A partir de 1997 a avaliação da educação básica no Brasil foi oficializada e, segundo Hippólyto (2013), após essas transformações poucas modificações foram realizadas nos ciclos seguintes que passaram a ocorrer a cada dois anos, avaliando de forma amostral alunos das redes de ensino público e privado do país do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.

Hippólyto (2013) destaca que no ano de 2005 o SAEB passou por novas modificações, dentre elas a divisão do processo em dois outros: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). Sendo que a Aneb avaliava de forma amostral os estudantes de ensino público e privado no país e a Anresc/Prova Brasil era de forma censitária, para o 5º e 9º anos do ensino fundamental e, em 2017, para a 3ª série do ensino médio das escolas públicas. Schneider e Nardi (2019, p. 98) destacam que "[...] somente com as mudanças efetuadas em 2005, foi creditado a essa avaliação maior potencial em termos de monitoramento de resultados [...]", sendo considerada a primeira avaliação brasileira "com objetivos de *accountability* da Educação Básica", isso porque fornece dados por escolas e por redes de ensino.

Em 2007, a média de desempenho dos estudantes, apurado no SAEB, passou a ser combinada com as taxas de aprovação, reprovação e abandono do Censo Escolar para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). De acordo com Fernandes (2010, p. 2), então presidente do Inep quando da sua criação, "[...] o Ideb foi criado para ser instrumento de acompanhamento da qualidade da educação, composto de metas quantificáveis amplamente divulgadas pelo país, do qual a sociedade deve se apropriar e pelo qual os gestores públicos podem ser cobrados". Para ele,

Possuir um indicador sintético de desenvolvimento educacional seria desejável, entre outros motivos, para: a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance e b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ ou redes de ensino (FERNANDES, 2010, p. 8).

Em relação aos objetivos do SAEB, observa-se “[...] diferenças de ênfase ou de nível de detalhamento, que podem ser atribuídas a muitas alterações da equipe gestora do sistema e vão além de simples diferenças de estilo” (PESTANA, 2013, p. 123).

Em 2019, foi incluído provas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas para uma amostra de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e o SAEB também passou a avaliar a educação infantil em caráter de estudo-piloto, com aplicação de questionários eletrônicos para professores, diretores, secretários municipais e estaduais, e passa a ser alinhado à BNCC (INEP/MEC 2021). No ano seguinte, a Portaria 458/2020 traz novas determinações para o SAEB que deverá ser realizado anualmente, de forma censitária, cujo objetivo é verificar o desenvolvimento das competências e das habilidades almejadas durante todo o período da educação básica, conforme estabelecido na BNCC e nas diretrizes curriculares nacionais. Assim como, estabelece que o SAEB avaliará todos os alunos de escolas públicas e privadas, localizadas em zonas urbanas e rurais.

3. O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB): DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

Na atual conjuntura da educação no Brasil, a discussão sobre os verdadeiros objetivos da avaliação desdobra-se em desafios para a educação, para as escolas, para os educandos e educadores. Hoffmann (2007, p. 77) afirma que “[...] avaliar competências significa observar o aluno em sua capacidade de pensar e agir eficazmente em uma situação, buscando soluções para enfrentá-la, apoiado em conhecimentos, sem limitar-se a eles”. Dito isso, entre os principais desafios enfrentados pelo SAEB enumeram-se a seguir:

1. Garantir a universalização da participação dos alunos nas avaliações, especialmente nas regiões mais pobres e desfavorecidas do país;
2. Melhorar a formação dos professores e gestores escolares para que possam compreender melhor os resultados do SAEB e utilizá-los para a tomada de decisões pedagógicas;
3. Reduzir as desigualdades educacionais entre as regiões do país e entre os diferentes grupos sociais, buscando garantir a equidade na oferta de uma educação de qualidade;
4. Aumentar a efetividade do SAEB como instrumento de diagnóstico da educação, aprimorando a qualidade das questões e garantindo uma avaliação mais abrangente e precisa.
5. Avaliação centrada em conteúdos: O SAEB é focado em avaliar o desempenho dos alunos

em conteúdos específicos, como matemática, português e ciências, deixando de lado outras habilidades importantes, como pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho em equipe.

6. Falta de recursos financeiros: A educação pública no Brasil é subfinanciada, o que dificulta a implementação de políticas e projetos que poderiam melhorar a qualidade da educação oferecida.

Cabe ressaltar a importância da definição do conceito “qualidade da educação”. O documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em 2014, expressa uma visão ampla de qualidade da educação do ponto de vista social:

A educação de qualidade visa à emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite. É a partir da concepção de mundo, ser humano, sociedade e educação que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes para encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos. (BRASIL, 2014b, p. 64-65)

Desse modo, o documento destaca que é “preciso pensar em processos avaliativos mais amplos, vinculados a projetos educativos democráticos e emancipatórios, contrapondo-se à centralidade conferida à avaliação como medida de resultado” (BRASIL, 2014b, p. 67), portanto, instrumento de controle e competição institucional. Assim, a avaliação deve considerar “[...] os resultados escolares como consequência de uma série de fatores extraescolares e intraescolares que intervêm no processo educativo” (BRASIL, 2014b, p. 67). Por isso, precisa estar “[...] embasada por uma concepção de avaliação formativa que considere os diferentes espaços e atores, envolvendo o desenvolvimento institucional e profissional, articulada com indicadores de qualidade” (BRASIL, 2014b, p. 67).

No que diz respeito às perspectivas do SAEB para a educação do século XXI, o destaque está no fato de que, não basta apenas testar e divulgar os resultados sem haver uma contextualização, pois isso em nada contribui para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Conforme afirma Magalhães (2022, p.122), “[...] Esta, numa perspectiva social, depende de fatores internos e externos à escola, valoriza a ação dos diferentes atores individuais e institucionais no processo educativo, visa a emancipação dos sujeitos

sociais e reconhece a educação como um direito de todos".

Portanto, o SAEB como política pública sistemática que avalia os parâmetros educacionais de aprendizagem no país e nas diversas redes, deve ser usado para identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores em cada etapa da educação básica, permitindo o desenvolvimento de ações específicas para a superação desses desafios, de acordo com o estabelecido na BNCC, levando em consideração também os aspectos sociais e culturais dos alunos, o acesso e permanência na escola, as práticas pedagógicas, a gestão, o ambiente educativo, as condições de infraestrutura escolares e a formação e valorização dos professores e demais profissionais da educação.

4. METODOLOGIA

Este trabalho classifica-se como uma pesquisa bibliográfica, pois se desenvolve a partir de livros, artigos de caráter científico e documentos que têm como fonte os arquivos públicos dos tipos digitais e escritos. A pesquisa bibliográfica de acordo com Amaral (2007):

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (AMARAL, 2007, p. 01).

É uma abordagem importante e, se tratando de pesquisa bibliográfica, deve se ter um comprometimento ainda maior em buscar informações pertinentes ao tema em fontes como dissertações, teses e periódicos científicos. Godoy (1995, p.63) afirma que "[...] quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada".

Conforme a classificação referenciada por Lakatos e Marconi (1991, p. 45), "[...] a principal vantagem consiste em permitir ao investigador o resgate histórico do objeto de estudo" que nesta pesquisa se dá em torno do conceito de avaliação educacional, mais especificamente, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Tem um foco qualitativo baseado na investigação de trabalhos de outros autores sobre o histórico da avaliação educacional em alguns países e no Brasil. Nessa abordagem, Minayo (2013, p. 57) afirma que "[...] o método qualitativo de pesquisa é entendido como

aquele que se ocupa do nível subjetivo da realidade social, tratado por meio da história, dos valores e das atitudes dos atores sociais e, neste trabalho, dos atores educacionais."

Assim, o presente trabalho tem como objeto de estudo a política educacional do Sistema de Avaliação da Educação Básica e para desenvolver a ênfase da pesquisa proposta foi fundamental a realização de pesquisas documentais sobre o SAEB em artigos encontrados em portais de periódicos científicos como Capes, Scielo, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre outros e documentos oficiais do Ministério da Educação.

5. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADO

De acordo com os dados analisados mediante a pesquisa documental e bibliográfica pode-se constatar que no percurso histórico do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), percebe-se que ela sempre foi usada somente como um teste de inteligência numa perspectiva de mercado, seguindo os moldes dos testes que eram realizados em países como Estados Unidos e Inglaterra.

A avaliação educacional passou por fases que a classificaram de acordo com os estudos e observações realizadas pelos pesquisadores que se debruçaram sobre esse assunto, ao longo dos anos iniciais do século XX e décadas de 1960, 1970 até início do século XXI. Tais classificações, conforme descritas no corpo deste estudo, são utilizadas até os dias de hoje devido ao caráter mercadológico que é empregado ao SAEB.

O SAEB passou por inúmeras mudanças estruturais, denotando os enormes desafios que vem enfrentando para garantir a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil, de maneira efetiva e eficaz, numa perspectiva de avaliar os estudantes integralmente, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), levando em consideração os fatores internos (socioemocionais) e externos que influenciam diretamente o rendimento escolar bem como a aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho pretendeu entender o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): percurso histórico e contribuições para a educação do Século XXI, com o intuito de trazer o percurso histórico da referida avaliação educacional fundamentada na perspectiva crítica de Hoffmann (1993, p. 67) que destaca "[...] a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encoraja a organização do saber. Ação, movimento, provocação,

na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa", proporcionando ao estudante se tornar protagonista do próprio aprendizado. Bem como, destacar os grandes desafios e as perspectivas para a educação do século XXI, sem perder de vista os objetivos do SAEB, enfatizando que uma educação de qualidade não diz respeito somente à preparação dos estudantes para os testes pois isso pode prejudicá-los nas suas características humanas, sociais, culturais, filosóficas e afetivas.

Para se atingir uma compreensão do objetivo geral de entender o SAEB e seu percurso histórico, definiu-se três objetivos específicos. O primeiro é definir o que é avaliação educacional, apresentando o seu processo de surgimento e consolidação no mundo e no Brasil. Verificou-se que conhecer a história da avaliação educacional é fundamental para o entendimento de quais objetivos se deseja alcançar e que a avaliação institucional e de larga escala têm objetivos e instrumentos distintos, mais abrangentes, mas que os resultados devem atingir a escola de maneira eficiente. O segundo objetivo específico é elencar os grandes desafios do SAEB

no cenário atual. A análise permitiu concluir que é necessário ter um entendimento mais claro sobre o conceito de "qualidade da educação", pois, conforme descrito no texto constitucional de 1988 no art. 214, estabelece que o plano nacional de educação deve conduzir, entre outros aspectos, a "melhoria da qualidade da educação" (BRASIL, 1988, art. 214). O terceiro objetivo foi de associar as perspectivas do SAEB a uma posição diferente do que vem sendo praticado até hoje, que é a de avaliar somente para testar e divulgar os resultados sem que se leve em conta a contextualização do cenário e dos autores envolvidos nesse processo.

Portanto, para se superar os grandes desafios do SAEB, a fim de atingir perspectivas mais otimistas para a educação planejada para o século XXI, é necessário um esforço coletivo do poder público, da escola e dos estudantes em prol do alcance de uma educação de qualidade em todos os aspectos, e não somente voltada à preparação dos estudantes para os testes, pois isso pode trazê-los prejuízo nas suas características humanas, sociais, culturais, filosóficas e afetivas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>. Acesso em 29 mar. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa (1988). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 mar 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. CONAE 2014 – CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Documento Final**. Brasília: Fórum Nacional de Educação, 2014b. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria n. 250, de 5 de julho de 2021. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2021. **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 jul. 2021, Ed. 125, Seção 1, p.39. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-250-de-5-de-julho-de-2021-330276260#wrapper>. Acesso em: 25 mar. 2023.

ESCORZA, Tomás Escudero. Desde los testes que alfred binet creó los testes de inteligencia hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intestino desarrollo la evaluación en educación. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)**, v. 9, n. ° 1. 2003.

FERNANDES, Reynaldo. Experiência: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). In: **Concurso Inovação na Gestão Pública**, 2010. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/268/1/141_09_Ideb.pdf. Acesso em: 25 mar. 2023.

FREIRE, Emanuella Sampaio; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros. A avaliação educacional: uma dimensão histórica. In: XII ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO e II ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, de 26 a 28 set. 2013. Fortaleza (CE). **Anais**. Fortaleza. (CE), 2013, p. 27-40. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39108>. Acesso em 25 mar. 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2023.

GUBA, Egon S.; LINCOLN, Yvona. **Avaliação de quarta geração**. Trad. Beth Honorato. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 318P. 2011.

HIPPÓLYTO, Luzia de Queiroz. **Avaliação dos resultados do SPAECE da 3ª série do Ensino Médio, em Matemática no Ceará, e sua repercussão na prática pedagógica dos professores**: um estudo descritivo dos anos 2008, 2009 e 2010. 2013. 157 folhas. Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação e Indicadores Educacionais: Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o Saeb de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, Brasil, v. 5, n. 42, p. 1-13, nº 42/5, 25 abr. 2007.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. 2022. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 29 mar. 2023.

KUNZ, Sidelmar Alves da Silva. **Contexto Histórico e Legislação da Avaliação**. 1. Edição. Juazeiro do Norte: Conecta Autoria e Avaliação Educacional – ConectAE, 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAGALHÃES, Wesley Brito. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**: trajetória e alterações no período de 1990 a 2021. 153 f. Área de Concentração: Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá. A experiência em avaliações de sistemas educacionais: em que avançamos? *In*: BAUER, Adriana.; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marinalva R. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. **Políticas de accountability em educação**: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

STAKE, Robert E. Uma subjetividade necessária em pesquisa educacional. *In*: GOLDEBERG, M. A. A. SOUZA, C. P. (Orgs.). **Avaliação de Programas Educacionais** – vicissitudes, controvérsias, desafios. E. P. U. - Editora Pedagógica e Universitária Ltda., São Paula, 1982.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: IBRASA, 2000.



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO