

Dirce Djanira Pacheco e Zan
Maria Edna Porangaba do Nascimento
Juliana Oliveira de Santana Novais
(Org.)

Educação

em

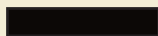
Transformação

desafios e práticas na contemporaneidade


EDuneal

Dirce Djanira Pacheco e Zan
Maria Edna Porangaba do Nascimento
Juliana Oliveira de Santana Novais
(Org.)

EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO: DESAFIOS E PRÁTICAS NA CONTEMPORANEIDADE




Editora da Universidade
Estadual de Alagoas

Arapiraca/AL
2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS

Reitor: Odilon Máximo de Moraes

Vice-Reitor: Anderson de Almeida Barros

Diretor da Eduneal: Renildo Ribeiro-de-Siqueira

CONSELHO EDITORIAL DA EDUNEAL

Presidente: Renildo Ribeiro-de-Siqueira

Titulares

Professores:

José Lidemberg de Sousa Lopes

João Ferreira da Silva Neto

Luciano Henrique Gonçalves da Silva

Natan Messias de Almeida

Maria Francisca Oliveira Santos

Márcia Janaína Lima de Souza - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

Suplentes

José Adelson Lopes Peixoto

Edel Guilherme Silva Pontes

Maryny Dyellen Barbosa Alves Brandão

Ariane Loudemila Silva de Albuquerque

Ahiranie Sales dos Santos Manzoni

Elisângela Dias de Carvalho Marques - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

Planejamento do Projeto gráfico e diagramação

Mariana Lessa de Santana

Montagem da Capa

Marseille Evelyn de Santana

Revisão

Juliana Oliveira de Santana Novais e Maria Edna Porangaba do Nascimento

Catálogo na Fonte

-
- E24 Educação em transformação : desafios e práticas na contemporaneidade / Dirce Djanira Pacheco e Zan, Maria Edna Porangaba do Nascimento, Juliana Oliveira de Santana Novais (Org.). – Arapiraca : Eduneal, 2025.
324 p. il.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-6061-056-9

1. Educação. 2. Letramento. 3. Formação docente. 4. Prática pedagógica.
5. Alfabetização. 6. Currículo. I. Pacheco e Zan, Dirce Djanira, org. II. Nascimento, Maria Edna Porangaba do, org. III. Novais, Juliana Oliveira de Santana, org.

CDU: 37.013.42

Elaborada por Fernanda Lins de Lima – CRB – 4/1717



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO _____ 9

PARTE 1 **FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

1. A FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID E PRP PARA A PRÁTICA EDUCACIONAL _____ 13

Maria Edna Porangaba do Nascimento
Juliana Oliveira de Santana Novais



2. OMISSÃO DO “R” EM VERBOS NO INFINITIVO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO ATRAVÉS DE JOGO PEDAGÓGICO EM UMA TURMA DE 8º ANO _____ 39

Luiz Antonio Barros do Nascimento
Rafael Bezerra de Lima

3. O DIÁLOGO ENTRE A ESCOLA E OS MULTILETRAMENTOS NAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM CONTEMPORÂNEA _____ 63

Adna de Almeida Lopes
Sergio Rogério Oliveira da Silva

PARTE 2
EDUCAÇÃO E JUVENTUDE

4. O “NOVO ENSINO MÉDIO”: UM ESTUDO ATRAVÉS DA PERSPECTIVA DA JUVENTUDE _____ 89

Guilherme Bufelli Macari
Dirce Djanira Pacheco e Zan

5. O QUE AS PESQUISAS SOBRE JUVENTUDE E RELIGIÃO REVELAM SOBRE A ESCOLA _____ 117

Ana Beatriz Gasquez Porelli

6. ANTIRRACISMO NA EDUCAÇÃO: O PROGRAMA “EXTENSÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS” _____ 139

Luciano Nascimento Corsino
Daniel Santana de Souza
Hilaine Santos do Carmo

PARTE 3
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

7. CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO AOS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL _____ 163

Arão Davi Oliveira
Mayara Villassante Santos
Vanessa Janaína Viana de Oliveira

8. LEITURA EM MOVIMENTO: A REINVENÇÃO DO ENSINO DE LITERATURA NA UNEAL _____ 185

Nilton José Melo de Resende
Isabel Flaviana Nascimento da Silva

**9. EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA CONTEMPORANEIDADE:
DISCURSOS, CORPOS E SUBJETIVIDADES
ATRAVESSADAS PELO RAP, TRAP E FUNK _____ 205**

Fabrício Ono

Deral Lee-Morris

**PARTE 4
CURRÍCULO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**

**10. CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA
PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA DOS DIREITOS
DE APRENDIZAGEM _____ 229**

Aline da Silva Serpa Marangoni

Roberto Rafael Dias da Silva

**11. POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE AVALIAÇÃO:
IMPACTOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS _____ 257**

Maria das Graças Correia Gomes

Paulo Candido da Silva

**12. EXAME DE SELEÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE
MATO GROSSO DO SUL: O TEXTO AINDA É PRETEXTO? _ 281**

Juvenal Brito Cezarino Júnior

Vinicius da Silva Zacarias

Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos

SOBRE OS AUTORES _____ 309



APRESENTAÇÃO

Apresentamos a obra *Educação em Transformação: Desafios e Práticas na Contemporaneidade*. Este livro foi concebido como um espaço de diálogo, reflexão e troca de saberes, reunindo diferentes olhares sobre os desafios e as práticas que permeiam a educação atualmente.

Ao longo de suas páginas, o leitor encontrará discussões que atravessam a formação docente, a juventude, os processos de alfabetização e letramento, além de questões relacionadas ao currículo e à avaliação educacional. Os textos foram cuidadosamente organizados para oferecer uma visão ampla e aprofundada, sem perder de vista o compromisso com a transformação social e a qualidade da educação.

Cada capítulo reflete o esforço coletivo de pesquisadores e educadores comprometidos em pensar uma educação mais inclusiva, inovadora e atenta às demandas de um mundo em constante mudança. A obra também convida o leitor a explorar práticas que, ancoradas em políticas públicas, tecnologias digitais e estratégias pedagógicas diversificadas, apontam caminhos para fortalecer os processos de ensino e aprendizagem.

Que esta leitura inspire reflexões críticas, provoque novos questionamentos e motive ações transformadoras. Nosso desejo é que este livro seja mais do que uma com-




pilação de ideias, mas uma ferramenta para repensarmos juntos os rumos da educação contemporânea.

Seja bem-vindo a esta jornada de descoberta e construção coletiva.


As organizadoras
Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan
Profa. Dra. Maria Edna Porangaba do Nascimento
Profa. Ma. Juliana Oliveira de Santana Novais





PARTE 1
FORMAÇÃO DOCENTE E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS





1. A FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID E PRP PARA A PRÁTICA EDUCACIONAL

Maria Edna Porangaba do Nascimento
<https://orcid.org/0000-0002-3989-2515>

Juliana Oliveira de Santana Novais
<https://orcid.org/0000-0002-9851-1954>



INTRODUÇÃO

Na formação universitária, espera-se que os estudantes adquiram não apenas conhecimentos teóricos sólidos em suas áreas de estudo, mas também habilidades práticas e competências que os preparem para os desafios do mercado de trabalho. Além disso, espera-se que desenvolvam pensamento crítico, capacidade de resolução de problemas, habilidades de comunicação eficazes e um entendimento ético e social sobre sua profissão. A universidade deve, ainda, atuar como um espaço de promoção da pesquisa, da inovação e do aprendizado contínuo, incentivando os alunos a se tornarem profissionais competentes e cidadãos responsáveis, capazes de contribuir de forma positiva e significativa para a sociedade.

Nesse sentido, programas voltados para a formação profissional podem desempenhar um importante papel na construção do perfil dos futuros profissionais e na construção de conhecimentos, desenvolvendo habilidades e capacidades nos licenciandos, próprias da profissão, ao proporcionar vivências reais no futuro ambiente de trabalho. Programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) são exemplos claros de como a formação profissional pode ser enriquecida. Esses programas permitem que os alunos de licenciatura tenham uma experiência prática em sala de aula ainda durante a graduação, sob a supervisão de professores experientes. Isso não só reforça o aprendizado teórico como também desenvolve competências práticas essenciais para o exercício da docência.

Dessa forma, o presente trabalho pretende observar as contribuições dos programas supracitados na formação e desenvolvimento dos futuros professores, avaliando como o Pibid e o PRP influenciam na aquisição de competências práticas, no aprimoramento do ensino e na preparação dos graduandos para a realidade do ambiente escolar. Para tanto, foi realizada, em dezembro de 2023, uma roda de conversa com os graduandos bolsistas do Pibid e do PRP e, em seguida, uma transcrição dos dados com o intuito de nortear a pesquisa e verificar a influência que os programas tiveram em suas formações docentes. Além das professoras orientadoras que mediam o momento, estavam presentes e participaram dessa roda de conversa 21 bolsistas, sendo 11 bolsistas do Pibid e 10 bolsistas do PRP.



Assim, esta é uma pesquisa de característica descritiva e de caráter qualitativo. Segundo Gil (2008, p.42), uma pesquisa descritiva “tem como objetivo primordial a descrição das características de uma determinada população ou fenômeno”. E a pesquisa qualitativa tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos”. Para este estudo, o foco é centralizado no específico, no peculiar, almejando sempre a compreensão do fenômeno estudado.

PROGRAMAS PIBID E PRP: HISTÓRIA E RESISTÊNCIA

Os programas de políticas de formação de professores, Pibid e o PRP, são programas importantes no cenário educacional brasileiro, voltados para a qualificação e valorização da formação docente. Os programas oferecem aos estudantes de licenciatura a oportunidade de vivenciar a prática docente desde o início de sua formação acadêmica, proporcionando um contato direto com o ambiente escolar e estimulando a reflexão sobre a prática pedagógica. Tanto o Pibid quanto o PRP foram criados na busca de fortalecer a formação inicial dos professores, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil, ao proporcionar experiências práticas que complementam a formação teórica recebida nas universidades.

Os programas são financiados pela Capes e durante a sua existência tiveram alguns editais abertos ao longo dos últimos 17 anos. O Pibid foi o primeiro programa a entrar em funcionamento, tendo seu primeiro edital publicado



em dezembro de 2007 e as atividades iniciadas em 2009. A segunda fase do Pibid ocorreu entre 2013 e 2015, marcada pelo auge do orçamento do programa, que assegurou o funcionamento das atividades e o pagamento de noventa mil bolsistas em todo o Brasil. Já a terceira fase abrangeu o período de 2016 a 2022, durante o qual o Pibid começou a enfrentar algumas crises. Desde então, sua existência tem sido constantemente questionada, enfrentando desafios de continuidade e sendo marcada por uma significativa falta de incentivo. Esse período foi de intensa resistência por parte dos participantes, especialmente durante os governos dos presidentes Temer e Bolsonaro. (Santos; Bianchini, 2022, p. 39). Após o golpe contra a presidente Dilma Rousseff, o Pibid enfrentou diversos ataques, incluindo reduções orçamentárias pelo Ministério da Educação (MEC) e uma drástica diminuição no número de vagas para bolsistas, chegando a estar à beira da extinção.

Em 2017, o programa continuava sob risco de acabar, gerando mobilização pela sua continuidade em várias universidades. Houve propostas de mudanças no seu formato, uma redução de 14,8% no número de bolsistas entre 2015 e 2017, caindo de 67 mil para 58 mil e o valor a ele destinado também caiu de 251 milhões para 220 milhões de reais. Ainda em 2017, o então, Ministro da Educação, anunciou que o programa seria reformulado e passaria a investir na residência pedagógica. (CAMPELO; CRUZ, 2019, p.71)



O PRP iniciou no ano de 2018, e teve mais dois editais lançados, um em 2020 e por último em 2022, findando em abril de 2024, cada edital com duração de 18 meses. Em seu lançamento, o programa sofreu severas críticas em função da “fluidez de uma proposta aligeirada e fragmentada para a formação de professores” (Silva; Cruz, 2018, p. 237). Na época, o programa foi visto como um “presente de grego” ofertado pelo governo Temer. Várias entidades da educação se posicionaram contra a padronização e o controle estabelecido pelo edital do PRP em função da imposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assim como na mudança obrigatórias nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPC) dos cursos de licenciatura, ferindo a autonomia universitária. De acordo com um manifesto divulgado no site da Faculdade de Educação da Unicamp, assinada por várias associações, “o Programa de Residência Pedagógica é a estratégia do MEC para enxertar a BNCC nos programas de formação inicial, cujo custo para a qualidade da formação docente nas IES será muito mais alto do que os recursos financeiros porventura recebidos.”¹¹

Outro ponto considerado controverso do programa foi a inclusão de instituições privadas de ensino superior no edital n.º 61/2013. Nas palavras de Pimenta e Lima (2019, p. 8):

Se lembrarmos de que entre essas instituições a maioria são financistas, que vêm comprando as instituições menores, formando conglomerados privatistas, que contam com capital internacional e



cujos lucros em 2015/2016 foram superiores aos do sistema bancário, pode-se perceber que o PIBID acabou por ser, de fato, um programa de repasse de recursos públicos para as instituições financeiras, contrariando claramente seus objetivos de melhoria da formação de professores para as escolas públicas.

No entanto, mesmo com as “perversões das finalidades do programa” (op. cit., p. 8), e do sucateamento que sofreram durante seis anos dos seus 17 anos de existência, eles resistiram. Em 2023, com a retomada da presidência por Lula, houve um aumento significativo tanto no número de bolsas oferecidas pelo Pibid quanto no valor financeiro atribuído a ambos os programas. Em 2024, um novo edital contemplando apenas o Pibid foi lançado, abrindo vagas para mais de 80 mil bolsistas, expandindo o alcance do programa quando comparado com o edital anterior.

A expansão do Pibid e mais tarde do PRP não fez com que os programas fossem obrigatórios, ao término de cada edital, torna-se necessário mobilizar esforços contínuos para assegurar a continuidade dos programas, “ficando à mercê da disponibilidade da Capes, sujeito às verbas e/ou às vontades políticas dos governantes que assumem o poder” (Pimenta; Lima, 2019, p. 8). Apesar dessas dificuldades, programas como o Pibid e o PRP têm se mostrado importantes iniciativas de formação, proporcionando experiências práticas essenciais e promovendo o desenvolvimento de competências fundamentais para a atuação docente.



CONTEXTUALIZAÇÃO ACERCA DO PERCURSO DOS PROGRAMAS PIBID E PRP NA UNEAL

Para esse estudo, faz-se necessário a contextualização do percurso dos programas Pibid e PRP na Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL, em especial, no Campus V, União dos Palmares-AL nos cursos de Letras. O Pibid/UNEAL iniciou com o edital em 2014 dentro do Projeto Institucional “Articulação entre a universidade e escolas de educação básica: múltiplos olhares teórico-metodológicos na formação docente” e contou como subprojeto interdisciplinar “Mediação de leitura como elo no ensino de língua portuguesa e geografia”. Aprovado no campus V, o objetivo principal era a contribuição para a formação de leitores críticos, por meio de intervenções mediadoras de leitura para o ensino de língua portuguesa e de geografia. Assim como a elaboração e o desenvolvimento de atividades escolares, pautadas na definição de itinerários e experimentação de práticas de leituras. Este subprojeto era composto por um professor coordenador de área, 6 professores supervisores (sendo 3 de geografia e 3 de Língua Portuguesa), 24 bolsistas e seis voluntários, distribuídos em três escolas situadas na cidade de União dos Palmares: Escola Estadual Dr. Paulo de Castro Sarmiento, Escola Municipal Salomé da Rocha Barros e Escola Municipal Professora Filomena Medeiros, e teve duração de quatro anos, entre 2014 e 2018.

No período de 2018 a 2020, o Projeto Institucional “Formação Docente e Prática Pedagógica: interrelação dos múltiplos olhares teórico-metodológicos para a educação



básica” foi aprovado, com o subprojeto de Letras do campus V denominado “Ensino de Línguas: Leitura, Oralidade e Escrita”. Esse subprojeto contou com a participação de um coordenador de área, três professores supervisores e 24 bolsistas, além de seis voluntários, divididos em grupos nas seguintes escolas públicas: Escola Estadual Dr. Paulo de Castro Sarmiento, com duas professoras supervisoras, uma de Língua Portuguesa e outra de Língua Inglesa, atendendo tanto alunos do curso de Letras Português quanto do curso de Letras Inglês; e Escola Estadual Jorge de Lima, com uma supervisora professora de Língua Portuguesa. As ações desse subprojeto tinham como objetivo contribuir para a formação de leitores críticos por meio de práticas que envolvessem leitura, compreensão, oralidade e escrita nas escolas da rede pública.

Na mesma época, no edital de 2018, iniciou-se o primeiro PRP com a proposta sob a designação de: “As multidimensões do estágio para a construção da identidade docente em sua relação teórico-prática na educação básica”. O Subprojeto aprovado, “O Aprimoramento da Prática Docente no Ensino de Línguas,” foi composto por um coordenador de área, três professores preceptores, 24 alunos bolsistas e seis voluntários, e funcionou no Campus V com vigência de agosto de 2018 a janeiro de 2020, totalizando 18 meses. As ações do PRP aconteceram em três escolas públicas de União dos Palmares: Escola Estadual Monsenhor Clovis Duarte de Barros, Escola Estadual Rocha Cavalcanti e Escola Municipal Laura Pereira. O objetivo desse subprojeto era integrar a educação básica com a educação superior, pro-



movendo uma formação que considerasse o tripé: pesquisa, ensino e extensão. Estavam envolvidos no projeto tanto graduandos de Letras Português quanto de Letras Inglês.

No período de 2020 a 2022, ocorreram simultaneamente os programas PIBID e Residência Pedagógica (PRP) no Campus V, uma época marcada pela pandemia e pela redução de bolsas em todas as universidades. O Projeto Institucional PIBID foi intitulado “Formação Docente e Prática Pedagógica: inter-relação dos múltiplos olhares teórico-metodológicos para a Educação Básica”. No Campus V, o subprojeto “Práticas de Leitura, Oralidade e Escrita no Ensino de Línguas” foi aprovado e teve como objetivo desenvolver habilidades linguísticas e discursivas, além de contribuir para a formação de leitores por meio de práticas de leitura, oralidade e escrita nas escolas da rede pública. Durante esse período, assim como em outras instituições de ensino superior, houve uma redução de bolsas, e as ações passaram a ser realizadas de forma *on-line*. A composição dos participantes incluiu um coordenador de área, um professor supervisor e 12 alunos bolsistas.

As ações do PRP em Letras Português e Inglês também ocorreram de forma remota, com uma equipe composta por um coordenador de área, três professores preceptores e 15 bolsistas. O subprojeto do PRP teve como intuito desenvolver atividades em parceria entre a universidade e a escola, visando fortalecer a prática docente e integrar teoria e prática de maneira mais eficaz. Além disso, buscou-se promover a inovação pedagógica, adaptando as metodologias de ensino às necessidades emergentes do contexto



educacional durante a pandemia, e garantir que os futuros docentes recebessem uma formação abrangente e de qualidade, mesmo em um cenário de adversidade.

Em 2022, a Uneal foi novamente contemplada no edital do Pibid e do PRP, com a aprovação dos subprojetos no Campus V, com a vigência de 18 meses, entre novembro de 2022 a maio de 2024. Esses subprojetos envolveram a participação de graduandos dos cursos de Letras Português e Letras Inglês, para desenvolver práticas que englobassem leitura, compreensão, oralidade e produção textual, melhorando assim o desempenho linguístico dos estudantes em escolas da rede pública. O Projeto Institucional, com o título “Formação Docente na UNEAL: Diferentes Linguagens e Saberes na Construção da Sociedade”, tinha como meta incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica e elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica. O subprojeto do Pibid do campus V, intitulado “Práticas de Linguagens no Ensino de Línguas”, teve como foco principal o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual. A composição deste subprojeto incluía um coordenador de área, três professores supervisores e 24 bolsistas, distribuídos em três escolas da rede pública e municipal de União dos Palmares: Escola Estadual Dr. Paulo de Castro Sarmiento; Escola Municipal Jairo Correia Viana e Escola Municipal Salomé da Rocha Barros.

O Projeto Institucional do PRP nomeado “Construção da Identidade Docente: Diálogos entre Saberes e Práticas



Plurais nos Espaços Escolar e Acadêmico” teve como subprojeto, no campus V, “Práticas de Linguagem no Ensino de Língua: Construindo Identidades Profissionais” e contou com a participação de um coordenador de área, três professores preceptores e 15 bolsista, divididos em três escolas da rede estadual e municipal de ensino: Escola Estadual Dr. Carlos Gomes de Barros; Escola Estadual Jorge de Lima e Escola Municipal Laura Pereira, na cidade de União dos Palmares–AL. O propósito deste subprojeto era integrar a educação básica com a educação superior, promovendo uma formação que levasse em consideração a pesquisa, o ensino e a extensão, além de aprimorar o trabalho com as práticas de leitura e escrita,

Sendo assim, todos os subprojetos de Letras do campus V participantes do Pibid e PRP tinham como propósito contribuir para a formação de leitores por meio de práticas de linguagens, envolvendo leitura de diversos gêneros textuais e produção escrita, além de possibilitar a integração entre o ensino superior e a educação básica com vistas a elevar a qualidade na formação do professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PAPEL DO PIBID E PRP

A formação de professores é um tema central para a qualidade da educação básica no Brasil, desempenhando uma função relevante na construção de um sistema educacional eficaz e inclusivo. O professor tem um papel



na sociedade contemporânea cada vez mais necessário enquanto mediador dos “processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares” (Pimenta, 1999, p. 73). Embora a excelência na educação dependa de diversos fatores, a preparação adequada dos docentes é fundamental, pois eles devem estar capacitados para enfrentar os desafios pedagógicos e sociais do ambiente escolar. Entretanto, “uma das críticas recorrentes aos cursos de formação de professores é um certo distanciamento entre a teoria e prática, que dificulta a ação de ensinar” (Mello; Arrais, 2021, p. 512).

De acordo com Nunes (2008) esse distanciamento entre teoria e prática pode ser diminuído quando o professor se torna pesquisador da sua área, investigando e refletindo continuamente sobre suas práticas pedagógicas e os contextos em que atua. Ao adotar uma postura investigativa, o docente não apenas aplica teorias educacionais, mas também gera conhecimento a partir de sua experiência em sala de aula, contribuindo para a construção de práticas educativas mais eficazes e contextualizadas. Esse processo de investigação e reflexão contínua, permite ao professor adaptar e inovar suas abordagens de ensino, tornando-se um agente ativo na melhoria da educação.

A importância da formação de um professor pesquisador-reflexivo está em diversos aspectos fundamentais para a educação e para o desenvolvimento profissional. Essa formação contribui para que o professor desenvolva uma postura investigativa, crítica e reflexiva sobre sua prática



pedagógica, além de favorecer a inovação e a melhoria contínua no ensino. Conforme afirmado por Freire (1997, p. 16)

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A formação docente começa muito antes da formação inicial, sendo influenciada pelas experiências vividas ainda como estudantes e na interação com seus professores. É uma construção contínua, marcada por um percurso formativo que começa antes mesmo da entrada na universidade e se estende por toda a vida profissional. Entretanto, é no curso de licenciatura que essa formação assume um caráter mais rigoroso e sistemático. Sendo a formação inicial em cursos de licenciatura fundamental para o desenvolvimento de competências pedagógicas específicas e para o início da construção de uma identidade profissional docente. Além disso, a formação de professores não deve se limitar à fase inicial. De acordo com Garcia (2009, p. 27), “a formação continuada é essencial para que os professores possam atualizar seus conhecimentos e práticas, adaptando-se às constantes mudanças no campo educacional”. Dessa forma, a formação de professores deve ser vista como um processo contínuo, que começa



na educação formal, se estrutura na formação inicial e se perpetua ao longo da carreira profissional. Ao longo dos anos, alguns programas e iniciativas foram implementados na tentativa de aprimorar a formação inicial e continuada dos professores, buscando não apenas melhorar a qualidade do ensino, mas também valorizar a carreira docente. “A literatura científica tem sugerido que professores expostos a cursos e práticas de pesquisa em programas de formação ou aperfeiçoamento de professores tendem a apresentar uma atitude mais positiva a respeito da realização de pesquisas em sala de aula” (Nunes, 2088, p. 103).

Atualmente, há diversas iniciativas e experiências em busca de novos caminhos para a formação de professores. “As mais interessantes centram-se numa formação profissional dos professores” (Nóvoa, 2017, p. 1111), uma ideia aparentemente simples, mas que estabelece um direcionamento claro: a formação docente deve ser orientada pela preparação para uma profissão. Entre as iniciativas podemos destacar o Pibid e o PRP que vêm contribuindo para a formação tanto de licenciandos quanto de professores da educação básica. Ambos os programas “apresentam-se como oportunidades formativas aos acadêmicos, aproximando-os da realidade das escolas de forma efetiva, considerando-os como parte da equipe de profissionais da educação, participando de diferentes momentos e ações educativas” (Mello; Arrais, 2021, p. 516).

Apesar de todas as contribuições e da relevância dos programas para a formação inicial dos professores, não podemos deixar de citar, como indica Pimenta e Lima



(2019), que as políticas que influenciam a formação docente atualmente são parte de um processo de mercantilização da educação, impulsionado por estratégias de desenvolvimento sustentável e crescimento econômico defendidas pelo Banco Mundial. Essas estratégias reduzem a participação do Estado nos serviços educacionais, promovem a meritocracia e enfatizam a eficiência, frequentemente à custa da qualidade e equidade na educação. A implementação de avaliações externas e sistemas de premiação precariza o trabalho docente e promove uma educação superior desigual. As políticas educacionais são muitas vezes formuladas em polos centrais da economia global, como os Estados Unidos, o que amplia as desigualdades e desprofissionaliza o magistério. Ainda nas palavras de Pimenta e Lima (2019, p. 5)

parece-nos que o PIBID seria um exemplo desses pacotes, na medida em que, criado inicialmente como exclusivo para as universidades públicas (edital de 2007), abriu-se para as instituições particulares filantrópicas, sem fins lucrativos (Pontifícia Universidade Católica – PUC, e comunitárias), e no edital de 2013 abriu-se para as instituições particulares financeiras, que têm no segmento da licenciatura um promissor mercado.

Embora esses programas apresentem desafios e limitações, é inegável que a sua ausência seria ainda mais prejudicial para a qualidade da formação dos futuros professores. Os programas Pibid e PRP são concebidos para proporcionar aos estudantes de licenciatura uma



experiência prática e supervisionada em ambientes escolares, permitindo uma conexão direta entre teoria e prática. Conforme aponta Lima (2018, p. 112), “esses programas oferecem uma oportunidade ímpar para os licenciandos vivenciarem o cotidiano escolar e desenvolverem competências fundamentais para a prática docente”. Apesar das críticas que recebem, principalmente relacionadas à burocracia e à gestão dos recursos, é consenso entre os educadores que sem esses programas, a preparação dos futuros professores seria consideravelmente enfraquecida.

Além disso, a formação inicial dos professores necessita de uma abordagem que combine elementos teóricos e práticos de maneira eficaz. Segundo Souza e Silva (2019, p. 89), “a integração proporcionada pelo Pibid e PRP entre a universidade e a escola é essencial para a formação de um professor reflexivo e apto a enfrentar os desafios da sala de aula contemporânea”. Portanto, enquanto as melhorias nesses programas são desejáveis e necessárias, a sua extinção representaria um retrocesso significativo no campo da educação.

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID E DO PRP NA TRAJETÓRIA DE GRADUANDOS DE LETRAS EM FORMAÇÃO

Visando entender as contribuições dos programas na formação dos graduandos bolsistas, questionamos, durante a roda de conversa, sobre o impacto desses programas em sua preparação como futuros professores. De maneira unânime, as respostas evidenciaram a ênfase na maturida-



de profissional. Os participantes destacaram como essas experiências contribuíram significativamente para o desenvolvimento de competências pedagógicas e a capacidade de enfrentar os desafios da sala de aula com mais segurança. Além disso, mencionaram que a vivência prática proporcionada pelos programas os ajudou a entender melhor a teoria aprendida em sala de aula, promovendo uma integração mais eficaz entre teoria e prática. Essa maturidade profissional adquirida não só aumenta a confiança dos futuros professores em suas habilidades, mas também os prepara para lidar com a diversidade de situações e necessidades dos alunos, reafirmando a importância de programas de formação continuada no desenvolvimento de educadores melhores preparados para lidarem com as diversidades.

Chegamos no Pibid muito verdes. Passamos muitos perrengues, não tínhamos experiência alguma, tudo o que sabíamos era teoria, mas a prática foi muito diferente. (Licenciando 2, participante do Pibid. Roda de conversa 05/12/2023)

Eu lembro que eu ficava muito nervosa quando eu ia lá para frente, lá para dar aula, aquela pressão. Eu fico olhando hoje essa evolução que vamos tendo desde o começo, eu ficava tão nervosa e foi passando e já fomos tendo um pouco mais de maturidade, até o controle de sala de aula. (Licenciando 6, participante do Pibid e do PRP. Roda de conversa 05/12/2023)

Então eu não sabia como planejar uma aula, eu sabia aquilo que tinha visto na faculdade. [...] entendi que teoria e prática não tem que estar separados. (Licenciando 10, participante do PRP. Roda de conversa 05/12/2023)

Os graduandos também salientaram a importância dos professores da educação básica em sua formação en-



quanto professores. Sobre a formação do professor através de outro professor, Nóvoa (2017, p. 1122) destaca que “o eixo de qualquer formação profissional” e o contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. Assim, entendemos que não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência no ambiente profissional. “É esta co-responsabilidade que permite construir uma verdadeira formação profissional. Para que ela tenha lugar, é necessário atribuir aos professores da educação básica um papel de formadores, a par com os professores universitários” (Nóvoa, 2017, p. 1124).

no RP, por sorte, tivemos um professor muito compreensível, e ele nos passou todo o embasamento, como uma sequência didática deve ser, por exemplo. Não é porque somos estudantes ainda que ele não espera o melhor, tanto é que entregamos a sequência e ele fez uma análise, ele é bem cuidadoso. (Licenciando 03, Participante do PRP, Roda de conversa 05/12/2023)

Outra grande contribuição dos programas para a formação dos futuros docentes é a colaboração no processo de construção identitária dos professores. Como destaca Pimenta (2005, p. 11), “o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos professores historicamente situados.” Dessa forma, um processo formativo integraria os conhecimentos da teoria da educação essenciais para compreender a prática docente. Esse processo seria capaz de desenvolver as competências e habilidades necessárias para que os professores investiguem suas próprias ativida-



des pedagógicas e, a partir dessas investigações, construam seus saberes e práticas docentes, em um contínuo processo de aquisição de novos conhecimentos.

Nas palavras de Pimenta (1999), a formação identitária de um professor está intrinsecamente ligada à significação social da profissão docente. A profissão de professor é marcada pela revisão constante dos significados sociais que lhe são atribuídos e pela necessidade de rever tradições estabelecidas. Essa revisão não implica necessariamente abandonar práticas consagradas culturalmente, mas sim reafirmá-las quando se mostram ainda válidas e significativas para as necessidades da realidade contemporânea. Certas práticas pedagógicas, mesmo diante de inovações, resistem porque estão impregnadas de saberes que continuam pertinentes e eficazes. É através do confronto entre teorias e práticas que se torna possível uma análise sistemática das práticas educacionais à luz das teorias existentes, bem como a construção de novas teorias.

A construção da identidade do profissional também se dá pelo significado que cada professor, “enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseio, do sentido que tem em sua vida o ser professor” (Pimenta, 1999, p. 76). Além disso, essa construção é influenciada pela rede de relações que o professor estabelece com outros colegas, seja nas escolas, nos sindicatos ou em outros agrupamentos. Essas interações proporcionam um espaço para a troca de experiências, a



reflexão conjunta e a construção coletiva de conhecimento, reforçando a importância da formação continuada e colaborativa no desenvolvimento profissional docente.

Os projetos foram me moldando (Licenciando 7, participante do PRP. Roda de conversa 05/12/2023)

Eu fico olhando hoje, e é como ele falou, essa evolução que vamos tendo desde o começo [...] hoje, realmente eu consigo dar uma aula e enfrentar o nervosismo. Só que isso só vem com a experiência. (Licenciando 21, participante do PRP. Roda de conversa 05/12/2023)

Acho que toda a situação que a gente passa, mesmo que negativa, é válida, porque é assim, é um processo de construção do nosso método. (Licenciando 3, participante do Pibid. Roda de conversa 05/12/2023)

O Pibid é uma escola para gente, porque a gente se depara com várias situações e a gente acha que nunca vai dar conta. O domínio que eu tenho hoje eu consegui adquirir no Pibid, a segurança. (Licenciando 16, participante do Pibid. Roda de conversa 05/12/2023)

Vale destacar também a importância dos programas no processo de autodescoberta docente e na reafirmação da escolha pelo curso de Letras. Esses programas não apenas auxiliam os futuros professores a desenvolverem suas competências pedagógicas, mas também fornecem um ambiente propício para refletir sobre suas práticas e consolidar sua identidade profissional. Além disso, ao vivenciarem experiências práticas e teóricas integradas, os alunos são capazes de alinhar suas expectativas e motivações com as demandas reais da profissão docente.



Uma coisa que serviu para mim de importância no RP foi a questão profissional, para saber se era realmente aquilo que eu queria seguir e realmente é o que eu quero. (Licenciando 8, participante do PRP. Roda de conversa 05/12/2023)

A minha primeira experiência foi no estágio, porque quando eu entrei no RP eu já tinha feito estágio, então ali eu já sabia o que eu queria. Então, no residência eu só tive uma certeza maior, comprovação do que eu realmente quero, dar aula, que é o que eu gosto. (Licenciando 1, participante do PRP. Roda de conversa 05/12/2023)

No início, eu me lembro, quando eu entrei na Uneal, pensava, caí aqui de paraquedas, vou desistir, não quero ser professora. Depois do Pibid eu mudei meu pensamento, aí continuei. Me reencontrei no residência, eu nasci e vivi para poder ser professora, a profissão que forma todas. (Licenciando 7, participante do PRP. Roda de conversa 05/12/2023)

Dessa forma, evidenciamos que a integração entre teoria e prática, facilitada por esses programas, permite que os licenciandos enfrentem os desafios do ambiente escolar com maior maturidade e confiança, moldando não apenas suas habilidades pedagógicas, mas também suas convicções sobre a escolha profissional. Como também indicam alguns graduandos participantes de outros editais do PRP, enquanto política nacional de formação de professores, os programas permitem que os licenciandos se familiarizem com as “questões pedagógicas e burocráticas, planejam e ministram aulas, além de conviverem com professores experientes, enriquecendo ainda mais sua preparação profissional” (Silva et al., 2022, p. 179). Ademais, a experiência nos programas ensina que “ministrar aula vai muito além de conhecer o conteúdo e compartilhar ensinamentos, envol-



ve planejar, preparar e executar usando uma metodologia que seja expressiva para os estudantes” (Op. cit.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições do Pibid e do PRP na trajetória de futuros profissionais em Letras é um tema de grande relevância para a formação docente no Brasil. Esses programas têm desempenhado um papel crucial na formação e qualificação dos licenciandos, promovendo a construção de saberes docentes essenciais para o exercício da profissão. Ademais, observamos, assim como Bacacio e Maurenre (2023, p. 95), “que essa melhoria tem refletido, também, na qualidade da educação básica e da sociedade.”

Ao buscarmos nas ideias de Freire o que seria considerado como os saberes necessários à prática educativa, percebemos que os programas Pibid e PRP incorporam muitos dos princípios defendidos pelo autor. Freire enfatiza a importância da atividade pedagógica que promova a autonomia dos estudantes, estimulando-os a serem sujeitos críticos e conscientes de sua realidade.

Esses programas incentivam a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a realidade social dos estudantes. Essa abordagem permite que os futuros professores desenvolvam uma consciência crítica, essencial para a formação de educadores comprometidos com a transformação social. Para o educador, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria



pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (Freire, 1997, p. 13).

Além disso, Freire defende que a educação deve ser um ato de liberdade e não de dominação, onde o diálogo e a troca de saberes são fundamentais. Nesse sentido, o Pibid e o PRP promovem uma formação colaborativa, onde os licenciandos podem aprender com a experiência de professores mais experientes e, ao mesmo tempo, contribuir com novas perspectivas e conhecimentos. Essa interação dialógica favorece a construção coletiva do conhecimento e a formação de uma prática educativa mais democrática e participativa.

Portanto, podemos concluir que os programas Pibid e PRP, ao promoverem a formação integral e crítica dos futuros professores de Letras, não só contribuem para a melhoria da qualidade da educação básica, mas também reforçam a importância de uma educação voltada para a emancipação e transformação social.



REFERÊNCIAS

BOCACIO, Cristiane Barcellos; MAURENTE, Viviane Maciel Machado. Políticas Públicas Educacionais Para Formação De Professores: Contribuições do Pibid e Rp. In: *Formação Continuada: Possibilidades Pedagógicas E Suas Interfaces*. Editora Científica Digital, 2023. p. 81-97.

CAMPELO, T. S.; CRUZ, G. B. O *Editai CAPES n.º 07/2018 e a reconfiguração do PIBID*: sentidos de docência em disputa. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista–Bahia–Brasil, v.1, n.33, p.69-90, jul./set. 2019. Disponível em: <<https://pe->

riodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5277/3961>.
Acesso em: 6 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Ana Paula. *Formação docente e prática pedagógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora Educacional, 2018.

MELLO, D. E.; ARRAIS, L.F.L. *Os programas PIBID e residência pedagógica: em discussão a formação do professor da educação básica*. Interfaces da Educação, [s. l.], v. 12, n. 35, p. 506– 531, 2021.

NÓVOA, Antônio. *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. Cadernos de Pesquisa, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NUNES, Débora. R. P. *Teoria, pesquisa e prática em educação: a formação do professor- pesquisador*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-107, jan./abr. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor*. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor pesquisador: mitos e possibilidades*. Trabalho apresentado no XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Curitiba, 2004



PIMENTA, S. G.; LIMA, S. L. *Estágios supervisionados e o programa institucional de bolsa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda?* Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 24, 2019. Acesso em: 10 fev. 2024. Doi: <https://doi.org/h5nb>


SANTOS, Antonio Higor Gusmão dos; BIANCHINI, Ângelo Rodrigo. PIBID e a política de formação de professores/as: avanços e retrocessos. *Revista Polyphonia*, v. 33, n. 1, p. 12-43, 2022.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. *Momento: Diálogos em Educação*, Rio Grande do Sul, v. 27, n. 2, p. 227-247, maio/ago. 2018. <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8062>.

SILVA, Jeiverson Bernardo Alves; AZEVEDO, Karla Rayane da Silva; SILVA, Marccone Torres; SILVA, Marta Avelino Martiniano; NASCIMENTO, Maria Edna Porangaba; NOVAIS, Juliana Oliveira de Santana. Como o Programa Residência Pedagógica Impacta na Formação Docente? In.: ACIOLI, Adenize Costa; FERRO, Jenaice Israel; BARROS, Rubens Pessoa de; NEVES, Jhonatan David Santos das. (org.). *Formação Docente: pilar da Educação para o desenvolvimento da sociedade a partir dos programas PIBID e PRP em suas diferentes linguagens*. Ponta Grossa, PR: Atenas, 2022.

SOUZA, Marcos Antônio; SILVA, Renata Almeida. *Teoria e prática na formação de professores: um olhar sobre o PIBID e o PRP*. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2019.





2. OMISSÃO DO /R/ EM VERBOS NO INFINITIVO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO ATRAVÉS DE JOGO PEDAGÓGICO EM UMA TURMA DE 8º ANO

Luiz Antonio Barros do Nascimento
<https://orcid.org/0009-0007-3294-7476>

Rafael Bezerra de Lima
<https://orcid.org/0000-0001-5630-1492>



INTRODUÇÃO

O estudante que chega aos anos finais (do 6º ao 9º ano) já passou por duas etapas fundamentais: a educação infantil e os anos iniciais (do 1º ao 5º ano). Espera-se, portanto, que tenha concluído seu ciclo de alfabetização, que nas competências e habilidades dominadas estejam as relações entre sons (fonemas) e as letras escritas (grafemas). Quanto ao processo de alfabetização em língua portuguesa, a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 90) assim apresenta: “[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante”.

Na contramão disso, os educandos chegam ao ensino médio (às vezes ao ensino superior) com dificuldades na relação fono-ortográfica do português do Brasil, levando, ainda, para a escrita traços presentes na oralidade. Motivados por essa inquietação em sala de aula, este capítulo parte das correções das produções de textos de uma turma de 8º ano em uma escola pública de Caruaru-PE em que se constatou uma maior quantidade de desvios sobre a omissão do /R/ final em posição de coda silábica em verbos no infinitivo.

Compreendemos que culpabilizar o sistema educacional - ao permitir que o estudante chegasse naquele determinado ano com dificuldades fono-ortográficas - não é a resposta para sanar os problemas de qualquer ordem. É papel do professor ser ponte e não muro no processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Freire (2014, p. 52), “Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las”. Ao estudar os fenômenos ortográficos, o professor ganha ciência de que não são fatos aleatórios. Portanto, ao encontrar a regularidade, o docente se sentirá capacitado para propor intervenções de modo a auxiliar o aluno a sanar essas dificuldades que se manifestam quando lhe é solicitado a escrever. Quanto a isso:

[...] o professor tem um papel extremamente importante, já que precisa intervir de maneira adequada e mostrar ao aluno que a ortografia da nossa língua se afasta, em muitos casos, do modo como se realiza a fala. Logo, é fundamental que o professor



esteja revendo seus saberes e suas práticas a fim de lidar adequadamente com a dinamicidade da língua e com as variações da fala que se manifestam na escrita (Bezerra; Silva, 2022, p. 2).

A metodologia, no entanto, que é utilizada tradicionalmente na correção das produções de textos dos alunos, em que o professor simplesmente marca os desvios cometidos, seguidos, em alguns casos, de aulas expositivas para explicar quais regras da gramática normativa não foram respeitadas, claramente não tem surtido o resultado esperado. Diante disso, muitos educandos passam para as séries/anos seguintes cometendo inúmeros desvios, como transpor para a escrita características da fala ao produzir gêneros mais formais como notícias, reportagens, artigos de opinião, artigos de divulgação científica, entre outros.

Foi com base nisso, que propusemos uma intervenção por meio do lúdico para que o aluno possa assimilar o porquê dos desvios que comete e, concomitantemente, torne-se participante do processo de ensino-aprendizagem. O jogo pedagógico possibilita ao educando sair da costeira posição passiva na dinâmica da sala de aula e passa a ser incluído como sujeito ativo. O jogo, a nosso ver, também mexe na própria dinâmica da relação professor-aluno, que ainda considera o docente como aquele que sabe, que domina um conhecimento, e o educando como o que nada sabe (Freire, 2005, p. 67). Em suma, inserir o lúdico no processo de ensino-aprendizagem é lutar contra uma educação bancária.



Logo, o objetivo geral deste trabalho é propor uma estratégia de intervenção mediante um jogo pedagógico sobre a ocorrência do apagamento do /R/ na coda silábica final em verbos no infinitivo na escrita de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II. Os objetivos específicos são: descrever os fenômenos fonológicos nos textos em análise e explorar o porquê deste fenômeno ocorrer com tanta frequência em textos de alunos dos anos finais.

Para tanto, iremos recorrer aos trabalhos de Cagliari (2005) para falarmos de variação linguística; Cagliari (1995) para discutir as questões entre fala e escrita na perspectiva da sala de aula; Nóbrega (2013) e Bezerra; Silva (2022) para explicações do fenômeno da ausência do /R/ da coda silábica final em verbos no infinitivo e Nóbrega (2013) quanto à organização da coleta dos dados.



PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

Esse trabalho tem caráter interventivo, já que procura compreender o fenômeno do apagamento do /R/ final em verbos no infinitivo, porém traz uma proposta lúdica de intervenção, acompanhado da descrição de outras estratégias que forneceram aos alunos subsídios suficientes para reduzir o desvio na variedade escrita da língua, do apagamento do /R/ na posição final de coda silábica em verbos no infinitivo.

Nossa pesquisa é de cunho qualitativo e quantitativo. Quantitativo, já que os desvios fono-ortográficos presentes nas produções de textos dos alunos foram quantificados.

Qualitativa, pois, mediante levantamento bibliográfico, procurou-se compreender e analisar os dados recolhidos. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 3), “a pesquisa quantitativa procura estabelecer relações de causa e consequência entre um fenômeno antecedente [...] e um fenômeno consequente [...]. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.”

Mesmo que a maior ocorrência dos desvios apontasse para o fenômeno em estudo, essas informações tornaram-se insuficientes para nos ajudar a propor estratégias que reduzissem ou (quem sabe) sanassem a ausência do /R/ em verbos no infinitivo na escrita dos alunos. Por isso, fez-se necessário, a partir dos dados quantificados, gerar interpretações que nos levassem a compor as aulas que levariam os discentes a perceber que o fenômeno está presente na fala, por isso deveria ser evitado na modalidade escrita (de alguns gêneros mais formais). Acerca do paradigma interpretativista,

[...] não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes. [...] a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32).

Ainda segundo a autora, o professor que consegue aliar a pesquisa à sua rotina docente passa a refletir sobre o seu fazer pedagógico, bem como passa a compreender o próprio processo de ensino e aprendizagem. “Uma grande



vantagem do trabalho do professor pesquisador é que ele resulta em uma “teoria prática”, ou seja, em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor; permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação [...]” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 48).

Freire (2005, p. 77) também afirma que “É a práxis, que implica a ação reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Sobre a importância da escola no processo de consolidação da competência fono-ortográfica, Gurgel (2016, p. 42) afirma que “[...] é imprescindível reconhecer que a tarefa mais importante da educação básica é, sem dúvida, o domínio da escrita”.

LEVANTAMENTO DOS DADOS

Como apontamos anteriormente, a partir de uma produção de texto dos alunos, quantificamos os desvios ortográficos presentes. Com base nesse levantamento, o desvio ortográfico que se apresentasse, quantitativamente, com a maior ocorrência deveria ser fruto de uma intervenção pedagógica e que, dentre as estratégias metodológicas utilizadas, foi o desenvolvimento de um jogo pedagógico.

A turma selecionada foi o 8º ano, de uma escola estadual, localizada na região central do Município de Caruaru-PE, composta por 31 (trinta e um) alunos, dos quais foram entregues e corrigidos 22 (vinte e dois) textos. Consideramos importante dizer que os textos foram escritos antes do professor da disciplina solicitar a atividade. Isto traz aos textos em análise um aspecto de esponta-



neidade, já que foram escritos como parte das atividades corriqueiras da disciplina de língua portuguesa na escola. O gênero escolhido, uma notícia, fazia parte de uma atividade de produção inicial do gênero. Solicitamos que fosse escrita uma notícia com base em um título de outra notícia real - os alunos não tiveram, durante a produção, acesso ao texto original. Logo, eles deveriam usar o título para criar um subtítulo e, em seguida, escrever a notícia. Antes, com a intenção de direcionar a escrita dos alunos, fizemos um debate sobre racismo e violência policial.

CATEGORIZAÇÃO DOS FENÔMENOS

Partimos do trabalho de Nóbrega (2013), que nos auxiliou na categorização dos desvios encontrados nos textos dos alunos. A autora categoriza em nove os desvios ortográficos, sendo- os, respectivamente: (i) interferência da fala, (ii) regularidades contextuais, (iii) irregularidades (desconhecimento da origem etimológica), (iv) desconsiderar o contexto semântico na seleção de palavras em que há relações fonéticas e gráficas, (v) segmentação, (vi) acentuação gráfica, (vii) oposição surda/sonora (ou outras trocas), (viii) representação de sílabas não canônicas e (ix) hipercorreção. Diante das categorias apresentadas por Nóbrega (2013), não foram detectados desvios em nenhuma das produções de texto quanto à hipercorreção.

Dos textos corrigidos, três desvios se sobressaíram: **interferências da fala**, (com 35 ocorrências), **acentua-**



ção gráfica (com 94 ocorrências)² e **representação de sílabas não canônicas** (com 26 ocorrências). Quanto à categoria de interferências da fala, assim define a autora:

[...] como a língua que se fala é afetada pelas características dos diferentes espaços em que se dão as interações comunicativas (cada região tem seu próprio dialeto; cada segmento social, seu socioleto; seleciona-se um registro mais ou menos formal em função do grau de proximidade com o interlocutor), é inevitável que as primeiras escritas estejam impregnadas das marcas da variedade linguística praticada na comunidade a que a criança pertence (Nóbrega, 2013, p. 44).

Destacamos a última parte para frisar que é quase um consenso entre autores da fonética-fonologia sobre a recorrência deste tipo de desvio em produções escritas de alunos. A caráter de exemplo, trazemos as reflexões de Cagliari (1995, p. 53): “[...] o aluno erra a forma ortográfica porque se baseia na forma fonética [...] É impressionante como os erros dos alunos revelam uma reflexão sobre os usos linguísticos da escrita e da fala”.

Zorzi (1998, p. 51), por sua vez, nos traz a seguinte reflexão:

O fato de encontrarmos um número tão alto de crianças produzindo escrita tendo como base pistas acústico-articulatórias desde a primeira até a última série também

2 A acentuação será alvo de investigações futuras.



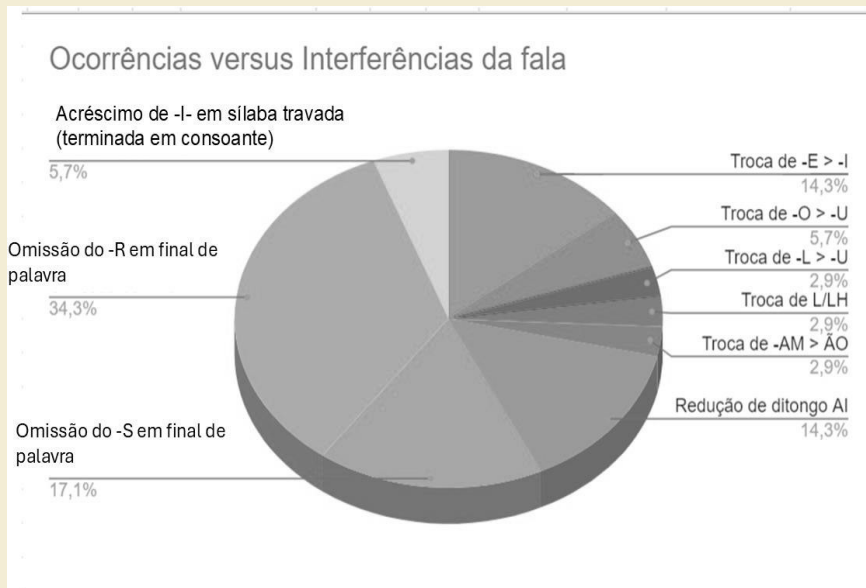
leva a um questionamento a respeito da natureza deste tipo de alteração e do grau de dificuldade que as crianças podem apresentar para compreender a escrita como sistema de representação e, não, como simples transcrição da oralidade.

Observando estes e outros trabalhos, percebemos que *as marcas de oralidade* presentes na escrita de alunos não é um fenômeno isolado identificado em uma turma específica de uma escola específica oriunda de uma variante dialetal. Muito pelo contrário, o fato de trabalhos diversos identificarem esse desvio ortográfico em séries/anos, que vão do primeiro ao último, mostra como há uma lacuna de pesquisa que necessita ainda ser explorada.

Nóbrega (2013), por sua vez, divide a categoria de interferências da fala em catorze subtópicos, como se segue: (1) troca do -E > -I; (2) troca de -O > -U; (3) troca de M > I ou U - >; N > I ou U no final de sílaba; (4) troca de -L > -U (semi-vocalização em final de sílaba ou de palavra); (5) troca de L/LH; (6) troca de -AM > ãO; (7) redução de proparoxítone; (8) redução de gerúndio -NDO > -NO; (9) redução de ditongo nasal e desnasalização -AM > -O; -EM > -E; (10) redução de ditongo AI > -A; EI > -E; OU > -O; (11) omissão de -S em final de palavra; (12) **omissão de -R em final de palavra**; (13) ditongação em sílabas travadas por /s/ (acrécimo de -I-) e (14) acréscimo de -I- em sílaba travada (terminada em consoante). O gráfico 1 abaixo procura quantificar os desvios identificados nesta categoria:



Gráfico 1 - Relação de (%) dos desvios fonó-ortográficos por subtópicos da categoria de Interferências da fala presentes na produção de textos dos alunos.



Como podemos observar, o desvio de maior evidência foi a subcategoria (12): omissão de /R/ em final de palavra. Outra categoria que, como dissemos mais acima, apresentou uma quantidade representativa de desvios foi a de *representação de sílabas não canônicas*. Para Nóbrega (2013), esses desvios ocorrem nas posições de ataque e coda. Explica a autora: “a sílaba pode ser representada por dois ramos. O primeiro, chamado de *ataque*, pode conter até duas consoantes [...]. O segundo, chamado *rima*, pode ser dividido em *núcleo* e *coda* [...]” (Nóbrega, 2013, p. 80-81); e continua: “A *coda* [...] é ocupada por consoantes, porém

o número de consoantes que pode ocupar esse lugar [...] é bastante reduzido: apenas /s/, /r/, /l/, /m/ e /n/” (Nóbrega, 2013, p. 81).

A pesquisadora divide em cinco subcategorias: (1) omissão da consoante líquida do ataque ou da consoante da coda; (2) substituição da consoante líquida do ataque ou da consoante da coda; (3) inversão da consoante líquida do ataque ou da consoante da coda; (4) omissão do *h* que compõe dígrafos; (5) translineação inadequada. O gráfico 2 dá conta dos resultados que obtivemos:

Gráfico 2 - Relação em (%) das subcategorias da categoria de Representação de sílabas não canônicas.



A questão é que quando Nóbrega (2013), dentro da categoria de *interferência da fala*, propõe a subcategoria *omissão de -R em final de palavra* e na categoria *representação de sílaba não canônica*, aparece a subcategoria *omissão da consoante líquida do ataque ou da consoante da coda* - que dentre as possibilidades de desvio está a omissão do /R/ final da coda silábica, teríamos, aparentemente, uma repetição da categorização de fenômenos fono-ortográficos, no entanto, a própria autora esclarece que:

Ao preencher a posição de coda silábica, as crianças podem omitir a consoante; [...] trocar consoante por vogal; [...] Nos dois primeiros casos, é possível falar em interferência da variedade linguística falada pelos alunos, já que se verifica na fala uma espécie de erosão dos constituintes das sílabas cuja estrutura não é canônica (CV) (Nóbrega, 2013, p. 82).

Percebemos, após analisar quantitativamente os dados, que o apagamento do /R/ final era o desvio sobre o qual realizaríamos a intervenção. Assim, na tentativa de melhor categorizar as amostras coletadas nas produções de textos, iniciamos uma triagem dos dados. Sendo a coda final presente em verbos e em substantivos, primeiramente identificamos em qual das categorias morfológicas a omissão ocorria com maior incidência. A ausência do /R/ em substantivos teve apenas uma ocorrência, na palavra *mulhe(r)*. Os demais casos pertenciam a verbos.



O segundo passo foi identificar sintaticamente como esses verbos eram utilizados nas notícias. Para tanto, recorremos às gramáticas de Azeredo (2008) e Sacconi (2003). Objetivamos compreender os usos dos verbos no infinitivo em construções morfossintáticas para que pudéssemos colher pistas que nos ajudassem a compor o jogo pedagógico que faria parte de nossa intervenção. Tanto Azeredo (2008) quanto Sacconi (2003) analisam os empregos dos verbos no infinitivo impessoal quanto à sua relação com o sujeito. Levando em consideração as categorizações de ambos os autores, chegamos à seguinte conclusão:

I.Sujeito claro (expresso)	<i>i. Infinitivo como núcleo de predicado verbal</i>
	<i>ii. Locução verbal</i>
I.Estar suprimido (cancelado) mas recuperável e/ou servindo de complemento a um verbo transitivo	

Ocupam a primeira categoria as frases que apresentam sujeito expresso, ou seja, quando o sujeito é determinado. Esta categoria é dividida em duas subclassificações: (i) quando o sujeito do verbo no infinitivo é núcleo do predicado verbal e aponta para um sujeito que vem expresso na frase; (ii) quando compõe uma locução verbal com sujeito expresso na frase³. Na segunda categoria, o verbo no infinitivo se refere a um sujeito que está subentendido pelo

³ Nossa pesquisa se baseava na hipótese de que essa categoria fosse possuir mais ocorrências.



contexto, pois antes há um verbo que corresponde sintaticamente ao sujeito explícito. Abaixo, figuras 1, 2 e 3, é possível ver exemplos de trechos extraídos das produções textuais dos nossos alunos⁴:

Figura 1 - O apagamento de /-R/ em final de verbo no infinitivo em trechos retirados das produções escritas.

Lianca negra morreu em casuaru, no mercado alacachã. Após um homem dar um golpe mata-lão no criança

Como observamos acima, no trecho: “Após um homem da(r) um golpe...”, o sujeito (um homem) vem expresso através da ação do verbo dar, no caso, o verbo dar é núcleo do predicado verbal.



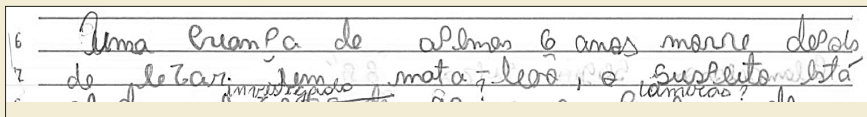
Figura 2 - O apagamento de /-R/ em final de verbo no infinitivo em trechos retirados das produções escritas.

A polícia civil informou ~~informar~~ que o caso foi registrado e está sendo investigado e afirmou que o crime pode levar a de

Na figura 2 acima, no trecho “... o crime pode leva(r) a 1 a 5 anos de prisão.”, o sujeito da locução verbal *pode levar* (o crime) vem expresso na frase.

⁴ Vale destacar que todas as produções textuais estão marcadas com correções de diversas ordens feitas pelo professor pesquisador.

Figura 3 - O apagamento de /-R/ em final de verbo no infinitivo em trechos retirados das produções escritas.



No trecho: “Uma criança de apenas 6 anos morre depois de leva(r) um mata-leão...”, o verbo *levar* apresenta como sujeito “uma criança”, que já é sujeito do verbo morrer, ou seja, podemos recuperar o sujeito através do contexto. Isso confirma a nossa hipótese de que a maior ocorrência dentre estas categorias que identificamos foi a ausência do /R/ em verbos no infinitivo em locuções verbais⁵.



INTERVENÇÃO NA SALA DE AULA ATRAVÉS DE JOGO PEDAGÓGICO

Nossa intervenção seguiu as pistas fornecidas pelo trabalho de pesquisa realizado por Bezerra e Silva (2022). Segundo os autores, os alunos precisam diferenciar o verbo flexionado na 3^a (terceira) pessoa do singular do presente do indicativo do uso dos verbos no infinitivo em locuções verbais. Por isso, nosso processo interventivo contemplou

5 É importante ressaltar que os usos identificados nas categorias I, (i), e III nos levou a concordar com Cagliari (1995, p. 127) quando este afirma que: “Os acertos em geral não são levados em conta, são admitidos como absolutamente previsíveis [...]”, pois as construções presentes nestas frases não foram tópico em momento algum das aulas de Português, ou seja, os alunos mostraram um domínio previsto pela gramática normativa, mas que se não fosse fruto desta pesquisa jamais chamaria nossa atenção

as seguintes etapas: compreensão e respeito às modalidades orais e escritas; diferenciação do emprego entre o uso dos verbos na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo e verbos no infinitivo em locuções verbais; aplicação do jogo pedagógico e avaliação em formato de produção de texto para aferição dos resultados.

No primeiro momento, apresentamos os dados que recolhemos das produções de texto e explicamos, aos discentes, que a ausência do /R/ em verbos no infinitivo não seria fruto de uma negligência proposital deles para com o processo de ensino-aprendizagem, mas percebíamos que aquilo que ocorreria/ocorre em sua escrita é apenas uma transposição da variedade falada para a escrita. Bortoni-Ricardo (2005 *apud* Oliveira; Oliveira, 2021, p. 116) classifica o fenômeno estudado como traços graduais, ou seja, “se fazem presentes no repertório de todos ou quase todos os falantes”.

Para tanto, propusemos um debate, com o apoio de recursos audiovisuais, para mostrar aos educandos como, mesmo em situações mais formais de uso da oralidade, como nas falas de âncoras de telejornais, o apagamento do /R/ ocorre com certa frequência. Em seguida, mostramos a flexão verbal presente em verbos na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo e o uso do infinitivo em locuções verbais. Após esse primeiro momento, que chamamos de “tratamento didático”, passamos para o segundo momento, o qual seria a aplicação do jogo.



O jogo⁶ pedagógico não tem a intenção de substituir o ensino da gramática normativa, muito pelo contrário, o jogo é a consolidação do conhecimento construído nas aulas de língua portuguesa. Como bem afirma Oliveira e Oliveira (2021, p. 121):

[...] uma atividade lúdica ou um jogo bem planejado e utilizado de forma adequada oferece muitas vantagens, entre elas: facilita a aprendizagem; permite a tomada de decisão; dá significado a conceitos de difícil compreensão; potencializa a participação ativa; socializa e estimula o trabalho em equipe.

Levando isto em consideração, propusemos um jogo de cartas no formato de UNO. O UNO é um jogo que termina quando um dos jogadores não possui mais cartas à mão e grita o nome do jogo concomitantemente. Para tanto, os jogadores precisam descartar as cartas que têm em mãos através de combinação de cores (azul, verde, vermelho, amarelo) ou números (de 0 a 9). Seu baralho é composto de algumas cartas que dão dinamismo a partida como a carta +4 (mais quatro ou carta *joker* bisca quatro, como aparece em seu próprio manual de instruções), a carta *joker* (coringa) que pode ser lançada pelo jogador a qualquer momento e possibilita a escolha da cor da carta que dará sequência

6 Por jogo, estamos utilizando o conceito proposto por Kishimoto (1992 apud Volpato, 2002, p. 91): “Chamar-se-á jogo (título provisório) toda situação estruturada por regras nas quais o sujeito se obriga a tomar livremente um certo número de decisões tão racionais quanto possíveis, em função de um contexto mais ou menos aleatório”.



a partida, dentre outras regras. Respeitadas essas regras do jogo original, com a intenção de adequar aos resultados da pesquisa, em nosso “UNO”, os jogadores poderiam casar as cartas respeitando a relação entre pronome- sujeito e verbo na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo (Exemplo: Ele + levou) e/ou pronome-sujeito com um verbo na terceira 3ª pessoa do singular de qualquer tempo verbal com um verbo no infinitivo, formando assim uma locução verbal (Exemplo: Ele foi + levar):

Figura 4 - Jogo pedagógico UNO



Produzimos seis baralhos e os alunos puderam formar grupos de até 7 jogadores. Durante cerca de 2 aulas (1h40 min.), os alunos jogaram de forma bastante engajada. Num primeiro momento, o professor circulou pelas mesas tirando dúvidas e negociando algumas regras com os discentes, depois, participando das partidas em grupos diversos.

Percebemos que, durante o período em que se dedicaram ao jogo, como já seria esperado, alguns alunos compreenderam o objetivo rapidamente, enquanto ou-

tros ainda permaneciam com dúvidas mesmo já tendo se passado alguns minutos. Porém, dois episódios nos chamaram bastante à atenção: primeiro, ver os alunos que já dominavam as regras explicando-as para os colegas que não compreendiam; segundo, mesmo aqueles que, *a priori*, não conseguiram compreender com as explicações dadas pelo professor e os colegas-jogadores, em algum momento, acabavam por internalizá-las quase que naturalmente no decorrer das partidas.

Após o término do momento com o jogo pedagógico - com a intenção de produzir um *corpus* que nos possibilitasse averiguar se a intervenção obteve resultado na redução do apagamento do /R/ na posição de coda silábica em verbos no infinitivo - propusemos uma produção de texto. Por meio do gênero textual *bilhete orientador*, os alunos, em grupo, deveriam corrigir um texto de outro aluno, identificar a ausência do /R/ nos verbos no infinitivo e deixar um bilhete no final do texto com orientações para que não cometessem mais este desvio ortográfico.

Os alunos foram orientados a produzir um texto orientador entre três linhas, no mínimo, e cinco linhas, no máximo; no entanto, caso algum grupo ultrapasse o valor máximo de linhas, não deixamos de considerar em nosso *corpus*.

Recebemos 11 (onze) produções de texto, sendo três realizadas de forma solo (sozinho), quatro, em duplas, e quatro, em trios. Um dos textos solo precisou ser descartado, pois, num momento em que nos ausentamos da sala, outro professor interferiu pedindo que o referido aluno colocasse os “erres” que faltavam.



Durante a correção, percebemos que, dos textos entregues, o /R/ final da coda silábica em verbos no infinitivo foi utilizado de forma adequada na grande maioria, tendo apenas um único caso, dentre as produções solo, no qual o /R/ não aparece, mostrando que o aluno em questão não assimilou o conteúdo; houve também uma produção cujo número de *erres* utilizados e esquecidos foi o mesmo. Compreendemos, dessa forma, que os alunos (uma dupla) estão em processo de internalização dessa regra ortográfica.

Porém, para nossa surpresa, constatamos, em três bilhetes, o fenômeno da hipercorreção. Bortoni-Ricardo (2004, p. 28 *apud* Nóbrega, 2013, p. 84) define assim o fenômeno: “Chamamos de hipercorreção ou ultracorreção o fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma-padrão”. O aluno erra ao tentar acertar. Sob nossa ótica, vemos a hipercorreção como algo positivo, já que os textos, cujo fenômeno foi detectado, tiveram um alto índice de usos corretos dos verbos no infinitivo, logo, os textos apresentam mais acertos do que erros.

Com base nos dados apresentados acima, parece evidente que o uso do jogo pedagógico como recurso complementar foi fundamental para que os educandos pudessem assimilar o emprego do /R/ em verbos no infinitivo.

Os casos em que os alunos demonstraram não assimilar o conteúdo tema deste artigo - apesar de terem participado ativamente do momento do jogo - nos faz refletir que o trabalho docente não está concluído assim que se percebe que a maioria de uma turma não cometeu mais



o desvio em uma produção de texto. Ao longo de um ano letivo, essa conquista não poderia retroceder? Cabe, então, ao docente retomar através de outras atividades (lúdicas ou não). É o que afirma Gurgel (2016, p. 75): “[...] é necessário observar a evolução e estimular a prática de exercícios que cristalizem esse aprendizado”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou apresentar os resultados de uma intervenção realizada por meio da aplicação de um jogo pedagógico. Para tanto, categorizamos os fenômenos presentes nos textos de nossos alunos, em seguida, fizemos um recorte quanto ao emprego morfossintático dos verbos no infinitivo e detalhamos a elaboração e aplicação do jogo pedagógico.

Mesmo que haja ainda uma grande resistência na utilização de jogos com os anos finais do ensino fundamental, por, em muitos casos, considerar infantilizar o seu público-alvo, os dados oferecidos mostraram o contrário. Os educandos carecem de recursos que vão além de “copiar no quadro”, que ainda permeia a didática de muitos docentes (sejam estes professores de língua materna ou não). Temos ciência, todavia, que um jogo não é solução para todos os problemas que aparecem em uma sala de aula. A educação oferece desafios diários e diversos aos docentes. No entanto, sobre a omissão do /R/ na posição de coda silábica em verbos no infinitivo, esperamos que o trabalho em questão



possa inspirar professores, sendo, assim, um apoio pedagógico na busca de novas práticas.

Diante da literatura que nos apoiou, principalmente aquela que fora voltada para o uso de jogos em sala de aula, percebemos que muitos usam jogos já consolidados apenas como uma etapa para que o aluno resolva exercícios tradicionais de completar espaços e/ou identificá-los em fragmentos. Nosso UNO se difere. Ele é a atividade lúdica e o exercício *per si*. Por isso, os discentes (re)elaboravam regras para impor maior dificuldade e/ou maior dinamismo às partidas, algo que não estava previsto pelo docente.

Portanto, acreditamos que o trabalho docente deveria se iniciar com a diagnose para em seguida buscar estratégias que possam levar os educandos à compreensão daquela deficiência detectada, seja na modalidade oral ou escrita da língua. Outrossim, o jogo proposto tornar-se-á um dentre tantas metodologias que podem auxiliar o professor de língua materna neste caminho.



REFERÊNCIAS

AZEREDO, J. C. de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.

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

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

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. 8ª ed. São Paulo: Scipione, 1995.

BEZERRA, J. de J.; SILVA, J. de S. *Uma proposta para a prática docente no ensino da fonologia a partir da análise da apócope do /R/ em verbos no infinitivo*. Anais IV CONEDU, 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GURGEL, J. C. F. *Estratégias do ensino para a correção do apagamento da consoante “R” na escrita de verbos no infinitivo de alunos do ensino fundamental*. Dissertação de mestrado (PROFLETRAS), Faculdade de Letras e Artes, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 92 pág(s), 2016.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, a criança e a educação*. 1992. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

NÓBREGA, M. J. *Ortografia*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

OLIVEIRA, L. J. M.; OLIVEIRA, F. A. L. O jogo “pega-varetas do /R/ final” como recurso didático para as aulas de Língua Portuguesa. In: VASCONCELOS, S. I. C. C. *Ludicidade no ensino de Português como língua materna e não materna*. São Paulo: Mentis Abertas, 2021.

SACONNI, L. A. *Nossa gramática: teoria e prática*. São Paulo: Atual, 2003.

VOLPATO, G. *Jogo e brinquedo: reflexões a partir da teoria crítica*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 217-226, dez. 2002.



ZORZI, J. L. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: ArtMed; 1998.



3. O DIÁLOGO ENTRE A ESCOLA E OS MULTILETRAMENTOS NAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM CONTEMPORÂNEA

Adna de Almeida Lopes

<https://orcid.org/000-0003-0308-883X>

Sergio Rogério Oliveira da Silva

<https://orcid.org/0009-0002-7865-8040>



INTRODUÇÃO

A produção textual na perspectiva dos multiletramentos é o mote para as reflexões presentes neste capítulo⁷. O tema vem norteando várias falas e encontros de formação de professores de Língua Portuguesa. Como estamos vivendo a era das novidades tecnológicas, isso tem acarretado constantes mudanças na vida das pessoas, sobretudo de professores e estudantes. Ampliam-se dúvidas e angústias: dos professores, pelas dificuldades de leitura e escrita que os estudantes apresentam; e dos estudantes, pela neces-

⁷ No presente artigo constam reflexões empreendidas no Cap. 3 - Práticas de linguagens contemporâneas e ensino, da minha dissertação de mestrado intitulada: A CAMINHO DA ESCOLA: PRÁTICAS COM DIFERENTES LINGUAGENS EM TURMAS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, pelo Proletras/Fale/Ufal, defendida em 26/03/2024 e constante do Repositório Nacional.

sidade de lerem e escreverem cada vez melhor nesta era regida pela informática e pela comunicação e informação. Para encaminhar as reflexões, permeamos este texto com seis questionamentos levantados pelos professores ou para professores da área de linguagens.

A pandemia provocada pelo novo Coronavírus, sobretudo nos anos 2020 e 2021, impôs cada vez mais vivermos e atuarmos em um mundo regrado pelo virtual. Isso contribuiu para a exposição das desigualdades sociais existentes e para o distanciamento crescente dos que não têm acesso aos bens produzidos pela sociedade. Estão aqui as primeiras questões para o diálogo que se pretende estabelecer entre a escola e os multiletramentos:

1. Quantos não foram os estudantes que tiveram de esperar a aula do irmão acabar para usar o celular?
2. Quantos não foram os que esperaram os pais chegarem do trabalho para utilizar seu celular?
3. Quantos não foram aqueles cujos celulares não comportavam os aplicativos utilizados para os estudos naquele momento?

O mundo contemporâneo vem passando por grandes transformações, muitas delas por conta dos avanços tecnológicos que acontecem diariamente. A partir daí, somos, enquanto sociedade, obrigados a nos atualizar cada vez mais quanto aos avanços: na medicina, na legislação, nas mudanças de comportamento, nas relações interpessoais e no mundo do trabalho. Diante de tal contexto, nós pro-



fessores precisamos nos atualizar cada vez mais no uso de metodologias relacionadas às linguagens contemporâneas. Não podemos ficar à margem sem acompanhar essas mudanças, uma vez que é pelos avanços tecnológicos que surgem novos gêneros textuais/discursivos.

Em virtude dessas mudanças conjunturais na área econômica, totalmente ligadas às inovações tecnológicas relacionadas à informação e à comunicação, a educação também se viu frente a novos desafios, com o centro das atenções passando a ser o “sujeito que aprende”, como nos aponta Moran e Bacich (2018):

Os estudantes do século XXI, inseridos em uma sociedade do conhecimento, demandam um olhar do educador focado na compreensão dos processos de aprendizagem e na promoção desses processos por meio de uma nova concepção de como eles ocorrem, independentemente de quem é o sujeito e das suas condições circundantes. No mundo atual, marcado pela aceleração e pela transitoriedade das informações, o centro das atenções passa a ser o sujeito que aprende, a despeito da diversidade e da multiplicidade dos elementos envolvidos nesse processo (Moran; Bacich, 2018, p. 23).

Isso só é percebido porque é da escola a competência de formar os estudantes para atuarem como cidadãos em sociedade frente aos desafios e às demandas que ela exige. E, nesse momento, a exigência é saber lidar com as mais



variadas frentes de comunicação e informação, seja como consumidores, seja como seus produtores.

Entendemos que não se pode trabalhar em sala a partir de um único tipo e gênero textual, principalmente em um país como o nosso, permeado de diversidades: culturais, geracionais, religiosas, sociais, sexuais, territoriais e linguísticas. A partir dessas diversidades, precisamos considerar os domínios discursivos, entre eles: os domínios jornalísticos, jurídicos, esportivos, religiosos, econômicos, políticos, educacionais, e o midiático moldado pela *internet*.

Considerando esses contextos, cada estudante vai se aproximando dos mais variados tipos e formas e, conseqüentemente, melhorando o conhecimento do tipo e do gênero com o qual mais se identifica, conforme o seu ritmo de estudo. Assim, ao término da escolaridade básica, vai ter experimentado uma variedade de gêneros e tipos textuais, conforme comenta Martins (1994, p. 79): “há diversos tipos de textos. Há diversos tipos de leitores, há diversos tipos de leitura... É preciso ler muito, comentar muito... A escola seria o espaço onde, mediados pelo professor, se poderia fazer a leitura das leituras: da prosa, da poesia, da ficção, da não- ficção.”

Compreendemos, a partir das colocações dessa autora, que a escola deve ser o espaço da apresentação e da experimentação do trabalho com a variedade de gêneros textuais nos mais diversos suportes, o que é reforçado por Vieira (2017):



[...] a escolha do gênero é significativa na produção do texto. Assim, os discursos proferidos em cada gênero assumem especificidades, um mesmo assunto pode ser disseminado em gêneros diferentes e por modos semióticos diferentes. Exemplo disso são os livros didáticos, suas capas e os textos multimodais internos[...] (Vieira, 2017, p. 132).

Oferecendo sugestões para o trabalho de produção escrita na perspectiva dos gêneros textuais, a autora lembra que o livro didático pode ser esse suporte, não o único, mas um deles. E, como a sociedade brasileira não é homogênea, então homogêneos não são os textos, muito menos a forma de se trabalhar com eles, tampouco o que eles suscitam nos estudantes.

Assim, cada tipo e cada gênero textual atende aos anseios de determinado leitor e/ou escritor, sendo a sua linguagem e mensagem específicas, ora persuasiva, ora informativa, ora poética. E esta diversidade de gêneros se dá, tanto na relação entre gêneros quanto no interior de um mesmo gênero, como nos explica Brandão (2000):

Só que um gênero não é uma forma fixa, cristalizada de uma vez por todas e que deve ser tratado como um bloco homogêneo. E é esse equívoco que cometem algumas das abordagens pedagógicas. O professor não pode perder de vista a dimensão heterogênea que a noção de gênero implica. Há toda uma dimensão intergenérica, dialogal que



um gênero estabelece com outro no espaço do texto (Brandão, 2000, p. 38).

Nessa perspectiva, compreende-se que a escola é o espaço ideal e, por sua vez propício para o desenvolvimento do potencial linguístico do educando, aprimorando gradativamente sua competência linguística, adquirida socialmente, para a competência comunicativa. Com o desenvolvimento desse potencial, ele será capaz de produzir textos nas mais variadas situações de uso, pelo monitoramento estilístico e, por conseguinte, será capaz de traduzir o conhecimento de mundo para a modalidade escrita. Fávero e Kock (2012, p. 34) apontam que “uma das aptidões específicas do ser humano é a textualidade, ou seja, a capacidade de criar textos, verbais e não verbais”. Produzir um texto em qualquer modalidade da língua é inserir-se em determinado contexto e nele interagir verbal ou não verbalmente, buscando o que se coloca no texto, como se coloca, partir de quê e por que este e não aquele termo foi escolhido e selecionado para determinada produção textual.

Sendo assim, o processo de produção textual na escola deve ser apresentado de forma que os estudantes possam compreender os processos de sua construção, bem como ter o entendimento semântico do gênero textual a ser produzido, sejam eles: cartas, receitas, instruções, avisos bilhetes, notícias, contos, poemas, requerimentos, entrevistas, músicas, crônicas, charges, memes, podcasts, vídeos-minuto, fotografias ou mapas. Com essa compreensão, eles não terão dificuldades em saber discernir sobre os termos apropriados para cada tipo e gênero, como e em que



momento e situação devem ser usados. E, também dessa forma, a cada gênero textual lido/estudado os estudantes serão apresentados às mais variadas temáticas, para uma formação em que possam agir no mundo, como cidadãos.

Atualmente, como nos dizem Moran e Bacich (2018), é imensa a circulação de mídias nas mais variadas semioses e por vezes umas estão entrelaçadas às outras:

Vivemos a era da informação, na qual a sociedade é impactada pelo ritmo acelerado das novidades tecnológicas, resultado evidente do acúmulo e evolução do conhecimento científico. O número de informações disponibilizada é imensa e aumenta em grande velocidade, sendo que a internet gera infinitos caminhos para investigação de cada tópico levantado. Estamos no auge da era da informação, mas não vivemos na era do conhecimento (Moran; Bacich, 2018, p. 370).

Isso gera, às vezes, outra categoria. Mas, segundo os autores, nem sempre a circulação de informações e o fato de o estudante ter acesso a elas, quer dizer que ele apreendeu:

O estudante tem acesso a muita informação, mas o conhecimento tem que ser construído. O que eu falo é meu conhecimento, para quem ouve, é informação. Se o indivíduo que ouve aceita e usa a informação na vida prática, vira conhecimento para ele. Conhecimento é a informação em ação prática. Mas como construir este conhecimento? (Moran; Bacich, 2018, p. 370).



Os próprios autores respondem ao questionamento, reafirmando a aprendizagem pela vivência, quando acrescentam:

Se os estudantes convivem com as consequências de seus atos – são responsáveis, corresponsáveis pelo seu processo de aprendizagem – aprendem a se tornar responsáveis. Se convivem com expectativas positivas, aprendem a construir um mundo melhor. Se convivem com o respeito no trabalho em grupo e nos salões compartilhados, aprendem a ter consideração pelos outros. Se convivem com o apoio de educadores e de outros estudantes, aprendem a apoiar e a se aceitar melhor. Se convivem com a responsabilidade, aprendem a ser autosuficientes (Moran; Bacich, 2018, p. 370).



Pensamos que, com essa mudança constante, nós professores ficamos em busca de diálogo, a nos questionar o que seguir, como seguir, o que adotar na sala de aula para não correr o risco de ficar para trás ou à frente demais da realidade dos estudantes das nossas escolas públicas. E a escola é um canal para isso e não pode se furtar em ser. E, na mesma linha, o professor é e deve ser o mediador desse processo de construção do conhecimento.

Como temos visto, a tecnologia está em tudo, em todos os lugares e, principalmente, nas mãos dos estudantes. E cada vez mais cedo. Está na música, no cinema, na medicina, nos automóveis, na indústria, no vestuário, nos cosméti-

cos, nos alimentos. Se, por um lado, os jovens gostam da inovação; por outro, sabem que se tornaram dependentes da tecnologia, e muitos sentem que não conseguem viver sem ela e sua constante, rápida e diária evolução. Os que têm acesso estão cada vez mais ávidos pelas novidades. A seguir, o nosso próximo questionamento:

4. Como pensar em uma educação, especificamente em aulas de leitura e produção textual, que possa oferecer aos estudantes uma formação para cidadania neste mundo completamente globalizado?

As práticas de multiletramentos têm permeado estudos e pesquisas que podem iluminar as práticas de professores da área de linguagens, principalmente os de Língua Portuguesa. Entre os autores por nós pesquisados, estão alguns que indicam projetos e atividades em que interagem diferentes linguagens contemporâneas. Seleccionamos aqui alguns exemplos. Os primeiros são Rojo & Moura (2012), autores do livro *Multiletramentos na escola*, com as seguintes experiências, dentre muitas outras:

- a. o trabalho com *Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas*, que consiste em que os estudantes selecionem imagens do cotidiano e depois escrevam algo sobre elas em formato de microconto;



- b. o trabalho com *Hipercontos multissemióticos: para promoção dos multiletramentos*, que consiste em que os estudantes sejam apresentados ao gênero e depois eles mesmos montem um hiperconto a partir de suas vivências e conhecimentos adquiridos;
- c. o trabalho intitulado *Projet(o)arte* que consiste inicialmente na observação de obras de arte, levando os estudantes a criarem outro gênero, a fim de levantarem questões como bullying, racismo, machismo, entre tantos outros.

Também Pinheiro (2018), autor do livro *Poesia na Sala de aula*, apresenta experiências bem detalhadas para um trabalho com poemas.

- d. *Pequenas montagens*, consiste em estudantes criarem montagens a partir de poemas com uma mesma temática ou de um mesmo autor;
- e. *Poesia e Canção*, em que os estudantes trabalham a música a partir de poemas que foram musicados ou de músicas que têm muitos aspectos de poema; e
- f. *Muros pichados, varal, painéis*, em que após um longo processo de leitura, os estudantes escolhem trechos e picham os muros da escola.

Com esses exemplos, queremos mostrar que é possível e produtivo o trabalho didático a partir dos multiletramentos. Insistimos que: ou a escola assume esse papel ou será



mais um espaço de exclusão para aqueles que não têm tanto acesso assim, ou nenhum acesso, às tecnologias digitais; ou a escola assume esse papel, ou não será um lugar prazeroso, atrativo e de permanência dos estudantes. Mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas, é possível pensar meios e caminhos para que os estudantes estejam em constante prática de multiletramento.

Percebemos que, para haver um devido ensino-aprendizagem hoje na área de linguagem, devemos mobilizar o máximo de atividades que envolvam as novas formas de produção e circulação de textos. Atividades em que os estudantes possam partir do local para o global, ou do global para a intervenção local. Que as culturas de cada sujeito e de cada grupo dialoguem com as culturas de massa, ajudando-os a ter um pensamento e posicionamento críticos. Outra questão entra neste diálogo da escola com as práticas de multiletramentos:

5. Se nossos adolescentes e jovens já usam as novas tecnologias, pelo acesso às redes sociais, sobretudo no *smartphone*, então, por que não trazer isso para as escolas de forma didática?

É bom lembrar que as escolas continuam muito restritas ao papel, seja ele em conjunto (livro didático) ou cópias impressas. Desse modo, em muitos casos, o ensino fica restrito a esses portadores de textos. Mas as escolas estão assim porque ainda não há um investimento em polí-



ticas públicas que proporcione um alargamento de material e suportes didáticos e pedagógicos para as escolas. Muitas vezes, ou o professor tem esses suportes, ou alguns alunos têm, momento em que se pode fazer alguma inovação. Assim, o sistema educacional na totalidade, não apenas nas orientações, mas no suporte e melhoramento das estruturas, precisa se reorganizar, pois,

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação, e a combinação dessas modalidades (Rojo; Moura, 2012, p. 37).

Diante disso, precisamos escutar quando a BNCC orienta essa junção de atividades. Isso exige desafios, pois as escolas públicas têm estrutura muito aquém da necessária para colocar em prática metodologias e ações exigidas pelo documento. O componente de Língua Portuguesa vem com uma série de sugestões para o desenvolvimento de atividades voltadas para a vida em sociedade, para a ampliação dos letramentos, ao afirmar que:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar



a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2017, p. 67-68).

A BNCC trata as linguagens como algo a ser trabalhado dentro do contexto de produção do estudante. Fundamentada em outros documentos orientadores, anteriores à sua edição, a Base elege o texto como a unidade significativa de produção de sentidos efetuados nas mais diversas mídias e semioses, de acordo com as práticas contemporâneas de linguagem. Sobre o conceito de multiletramento, Rojo & Moura reafirmam que

[...] o conceito de **multiletramento** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo; Moura, 2012, p. 13).

Vale salientar aqui, como afirmado acima, que multiletramento tem um caráter de letramentos construídos a partir de linguagens não só da letra e da escrita, mas também de outras vivências e mídias diversas e daqueles advindos das experiências socioculturais. Associar estas questões às atividades de sala de aula é o que é objeto de estudo, a fim de que as práticas de linguagem possam ser significativas



para os estudantes e não apenas mera tarefa de sala de aula ou de casa, sempre levando em consideração aqueles saberes que eles já têm. A diversidade de linguagens nos multiletramentos é explicada pelos autores:

Em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramentos” – no sentido da diversidade cultural de produção e de circulação de textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem -. Os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes:

- a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (Rojó & Moura, 2012, p. 22, 23).

Então, para além de fomentar a participação e interação, as propostas de produções textuais multimodais solicitadas aos estudantes precisam ser interessantes. Precisamos aproveitar essas inovações e discutir, junto a outros professores e também aos estudantes, formas de transformar os nossos hábitos de como aprender e obviamente de como ensinar, a partir das novas tecnologias que se apresentam cotidianamente. Isso é caminhar com as novas tecnologias: os jogos eletrônicos, a associação entre imagem e som, vídeos e áudios, mediante metodologias ativas.



Essas novas formas de significar começam a ocupar o cotidiano das escolas. Novas perspectivas de leituras e escritas estão sendo formadas a cada dia. Por conta disso, as perspectivas de ensino precisam ser também ampliadas para uma visão mais contemporânea. Dessa forma, a escola deve ser a agente motivadora para que os alunos desenvolvam as competências e habilidades contemporâneas elencadas pela BNCC.

A função da educação, e, conseqüentemente, da escola, passa a ser questionada e constantemente avaliada tendo em vista esse mundo digitalizado. A educação precisa adaptar-se a essas inovações sem deixar de apresentar novidades aos estudantes, a partir daquilo que eles, em sua maioria, já têm acesso fora da escola. A tarefa da escola é associar os estudos multifacetados aos seus projetos de vida, ao mundo do trabalho, da cidadania e do campo da informação e mídias, assim,

Enquanto os currículos são modificados e essas novas questões pensadas, é imprescindível sugerir a mudança de postura do professor, dada a incompatibilidade entre as novas práticas letradas e os currículos tradicionais. O professor pode trabalhar com esferas sociais em várias culturas e com os gêneros que delas emergem e nelas circulam, servindo como ponte para a construção de conhecimento e protagonismo por parte de seus alunos, levando-os a perceber como novos significados são produzidos nas novas mídias e



como eles podem ser críticos e produtivos (Rojo; Moura, 2012, p. 132).

Assim, percebe-se que o aprendizado não acontece apenas entre as quatro paredes da escola, mas que precisa da escola para ser compreendido, sistematizado, difundido e divulgado. Nesse sentido, a escola e as aulas de língua portuguesa, no caso, precisam ser os espaços de produção de diversas práticas de linguagens e de dar vez, por voz e gestos, aos estudantes.

As relações socio-comunicativas, por exemplo, requerem novos gêneros que por vezes podem ser orais; por outra, escritas, ora sonora e, em outro momento, imagéticos, gestuais. Dentro dessas categorias, temos algumas subdivisões. Essas práticas estão em constante mudanças e/ou adaptações, ou seja, são ressignificadas a cada dia, a cada nova tecnologia apresentada. Já vimos isso acontecer com vários gêneros: carta, *e-mail*, *whatsapp*, *podcast*... As transformações sempre aconteceram e sempre acontecerão, como nos dizem Rojo e Moura (2012):

A alta modernidade, com inovações tecnológicas e mercadológicas, ressignifica as relações sociais. Consequentemente, a escola vê-se imersa em novas práticas discursivas. Mesmo que, em muitos casos, certas ações de linguagem da alta modernidade estejam no lado de fora da sala de aula, não há como negar o quanto a prática docente sofre coerções para implementar mudanças significativas em torno das



estratégias de ensino e de seus conteúdos (Rojo; Moura, 2012, pp. 151, 152).

Por esse motivo, o trabalho com a multimodalidade se faz cada vez mais importante nas escolas: os estudantes podem dizer o mesmo de formas diferentes, ou melhor, podem e devem, uma vez que o trabalho multimodal e multissemiótico proporciona isso. Na sociedade contemporânea, as aulas, as produções, ou seja, as práticas de letramento, estão envolvendo elementos além do verbal (oral e escrito) como era antes. Atualmente, envolvem também sons, imagens, movimentos, cores e telas.

Por isso, sabemos que ensinar sempre foi um desafio e agora, com a proposta da BNCC e esse avanço tecnológico vivenciado por todos, o professor de uma disciplina não se limita mais ao conteúdo estudado e aprendido na formação inicial da universidade. Temos que continuar como sujeitos em constante formação e dominar outras áreas, sobretudo os gêneros que vão surgindo e/ou se adaptando à modernidade. Isso para não ficar para trás em relação aos alunos que, como nativos digitais, já dominam muito bem as tecnologias.

É papel primordial da escola formar cidadãos cada vez mais autônomos, sobretudo diante desse mundo cada vez mais tecnológico. A função da escola é não negligenciar as atualidades e também não esquecer que cada um tem sua identidade e sua cultura local, por isso, cabe à escola trabalhar com diferentes semioses, diferentes mídias levando em consideração o contexto sociocultural



do estudante. Olhar para a cultura local é olhar para onde eles moram, por onde passam e quais influências eles têm nesse caminho e caminhar.

Essa autonomia só será possível se o material que se produz na escola oferece protagonismo a esses jovens e/ou adolescentes, geralmente das camadas sociais mais desfavorecidas. Assim, temos que proporcionar espaços e momentos para que a exclusão social não se acentue, muito pelo contrário, temos que instaurar um lugar de igualdade na sala de aula e na escola, a fim de construir, significar e ressignificar suas identidades.

Os currículos escolares, aqueles que o professor tem a autonomia de planejar, precisam levar em consideração a variedade das culturas existentes e que estão muito presentes nas salas de aulas. Não fazendo isso, o professor pode incorrer em, mesmo sem querer, contribuir para intolerâncias e exclusões que podem pré-existir nos contextos escolares. Atividades multimodais, também como forma de aferir o aprendizado dos estudantes, têm sido utilizadas amplamente e servido como exemplos de instrumentos de avaliação dos estudantes.

A escola é o lugar de excelência para que os estudantes aprendam a utilizar de forma crítica esses instrumentos e mecanismos nas novas linguagens, desde os anos iniciais do ensino fundamental e, sistematicamente, a partir do 6º ano, até o final do ensino médio. É a ocasião em que os estudantes passam a ter um professor para cada disciplina. E a de Língua Portuguesa passa a ser uma das matérias com o maior número de encontros e aulas. Momento em que



eles terão maiores possibilidades de produção textual e de reflexão sobre os usos das linguagens.

A BNCC (Brasil, 2017) orienta que o currículo em todos os níveis possibilitem aos estudantes o trabalho através dos seguintes eixos: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, sem deixar de levar em consideração o letramento da letra mediante atividades que trabalhem a fono-ortografia, a morfossintaxe, a sintaxe, a semântica, a variação linguística. A produção escrita, segundo o documento, deve levar em conta atividades que considerem os campos de atuação da vida cotidiana, o campo artístico-literário, o campo das práticas de estudo e pesquisa, o campo de atuação da vida pública e o campo jornalístico-midiático.

Na parte específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, dentro do leque de competências que elenca para que os estudantes alcancem, a Base (Brasil, 2017) cita que eles devem, dentre outras coisas, compreender a língua como fenômeno cultural, que deve compreender, em meio à comunidade a que pertencem, que devem ler, compreender e produzir textos multissemióticos.

Para isso, devemos trabalhar com o maior número possível de gêneros textuais em diferentes linguagens contemporâneas. Precisamos promover uma imersão desses estudantes em atividades multimodais e multissemióticas, para assim ampliarem sua capacidade crítica e criadora em relação ao mundo, como nos diz Ribeiro (2016):



A ampliação progressiva de textos de várias esferas e de gêneros diversos na escola pode oferecer mais oportunidades de letramento e de alfabetismo, inclusive multissemióticos. O caso da visualização de informação é digno de nota, já que se trata de textos fortemente multimodais, que lidam não apenas com palavras, desenhos, e plantas baixas, por exemplo, mas também com a sutileza de cores, dos pesos, dos tamanhos e de modalidades menos tratadas em muitos trabalhos acadêmicos. As articulações multimodais são fundamentais nesses textos, não menos do que em outros, e, assim como em outros casos, precisam ser notadas e compreendidas pelo leitor (Ribeiro, 2016, pp. 48, 49).

Para essa compreensão mencionada pela autora, a BNCC vai propor que a escola amplie os letramentos considerados pela escola; amplie para os textos com as outras linguagens que circulam socialmente nos dias atuais, que são textos mais semióticos e multimodais. Mas sem abandonar os letramentos convencionais. Isso tem a ver com os letramentos que são valorizados socialmente. E a escola sempre fez essa distinção, não levando em consideração as culturas locais e as expressões juvenis, por exemplo.

Essa nova mentalidade trazida pela BNCC para a escola e para a prática dos professores supõe uma maior participação e envolvimento dos estudantes, uma vez que estamos vivenciando um momento de produtores e consumidores de textos, muito por conta das redes sociais e do uso quase que unânime do celular para as mais variadas atividades.



A maioria dos estudantes já faz esse uso na vida extraescolar. No entanto, fazer o uso não quer dizer que se use de modo crítico, com critérios e propósitos comunicativos. E, também, nem todos têm acesso igual, nem todos sabem as mesmas técnicas, nem todo mundo faz as mesmas tarefas.

Precisamos refletir como as informações estão chegando aos jovens hoje em dia. Esse detalhe pode fazer muita diferença para a relação ensino-aprendizagem. Temos que usar as músicas, imagens, sons, textos, etc., de uma forma que os alunos possam lê-las com criticidade, extraindo conhecimento para além da informação dada. Essa é a mudança para a qual aponta a sociedade atual, para a qual aponta a sala de aula, a educação. A seguir, mais um desafio em forma de questão para o diálogo:

5. Como associar o letramento da letra, aquele valorizado pela escola e pelos meios de poder (jornalismo, igreja, direito), com o letramento que efetivamente está na vida cotidiana dos estudantes, para a promoção do conhecimento sistematizado, papel da escola?

Isso tudo implica mudanças significativas no currículo, na pedagogia, no dia a dia da escola e da sala de aula. Isso se dará de forma muito significativa com trabalhos interdisciplinares e através do trabalho com projetos que se constituam em

[...] uma metodologia de aprendizagem em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema



ou desenvolver um projeto que tenha ligação com a sua vida fora da sala de aula. No processo, eles lidam com questões interdisciplinares, tomam decisões e agem sozinhos e em equipe. Por meio dos projetos, são trabalhadas também suas habilidades de pensamento crítico e criativo e a percepção de que existem várias maneiras de se realizar uma tarefa, competências tidas como necessárias para o século XXI. Os alunos são avaliados de acordo com o desempenho durante as atividades e na entrega dos projetos (Moran; Bacich, 2018, p. 57).

Nesses vieses, teremos muitas semioses para se trabalhar e envolver os estudantes. A aprendizagem baseada em projeto vem como um mecanismo de engajamento, aprendizado e protagonismo juvenil. Cada professor vai refletir o que é melhor fazer, o que cabe melhor, e qual dos projetos vai trazer mais benefícios para o letramento da letra, que deve estar associado a todo projeto e articulado com o letramento do mundo, do cotidiano.

As linguagens nas escolas devem ser aquelas que mais dialoguem com as mais variadas práticas culturais, buscando contemplar não só o papel escrito, mas também, os gestos, os textos imagéticos, os textos musicais, a fim de cada vez mais aproximar os estudantes das aulas, as aulas dos estudantes e os estudantes das mais variadas linguagens. Nós, professores, precisamos entender que nossa geração é diferente da dos nossos estudantes, assim como a nossa é/foi diferente da dos nossos professores.



Como nos disse Cazusa em uma de suas canções: *O tempo não para*; e, assim como o tempo que não para as inovações tecnológicas que propiciam a comunicação, também não devem parar os processos educacionais.

Nossa língua é essencialmente heterogênea, sempre tivemos aqui no Brasil um plurilinguismo. É só lembrar das mais variadas línguas indígenas que tínhamos e ainda temos, que sempre foram sendo silenciadas em detrimento do monolinguismo. Hoje essa variedade é percebida e estabelecida não apenas através dos falares regionais, geracionais ou de classe social, mas também na forma de estabelecer as relações de comunicação a partir das tecnologias que vão surgindo a cada dia. Além de heterogênea, a língua é variável e muda constantemente.

Essas variedades são fatos sociais e culturais que estão presentes no nosso dia a dia, e todos nós utilizamos, de formas diferentes de nos expressarmos, de aprendermos e de nos relacionarmos com as outras pessoas e instituições. E essas mudanças e adaptações só são possíveis e aceitas porque nós as usamos, criamos e recriamos. E dá certo porque interagem, comunicam, alcançam o objetivo.

Essas interações, mudanças e adaptações não ocorrem por acaso ou isoladamente, mas sim inseridas dentro de contextos múltiplos que se integram a partir do uso. E, para que as pessoas alcancem êxito em suas atuações na sociedade, sobretudo no âmbito educacional, elas precisam ser apresentadas e fazer uso desses recursos multimodais, pelos multiletramentos! Está iniciado o diálogo!



REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2017.

FÁVERO, Leonor Lopes; & KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Linguística Textual: introdução*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, Maria Helena (Org). *Questões de linguagem*. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 1994.

MORAN, José & BACICH, Lilian (Orgs.) *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

PINHEIRO, Helder. *Poesia na sala de aula*. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane & MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.


VIEIRA, Josenia Antunes et al. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.





PARTE 2
EDUCAÇÃO E JUVENTUDE





4. O “NOVO ENSINO MÉDIO”: UM ESTUDO ATRAVÉS DA PERSPECTIVA DA JUVENTUDE

Guilherme Bufelli Macari

<https://orcid.org/0009-0005-9374-5216>

Dirce Djanira Pacheco e Zan

<https://orcid.org/0000-0002-3663-2232>



INTRODUÇÃO

O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, está passando por mudanças significativas na sua estrutura desde a aprovação da Lei n.º 13.415/2017, ainda no governo Temer. A Lei que ficou conhecida como a *Reforma do Ensino Médio* no estado de São Paulo foi amplamente difundida como sendo a base do “Novo Ensino Médio” (NEM). Ela altera o que é proposto para essa etapa de ensino, em especial no que se refere à organização curricular e à diversificação de percursos formativos, dando ênfase na formação técnica profissional. Além disso, há a ampliação do tempo de permanência na escola e a inserção da Educação a Distância na oferta de disciplinas e orientações escolares.

Esta “reforma” é justificada, segundo seus propositores, pela baixa qualidade do Ensino Médio e por seus

altos índices de evasão. A solução então seria torná-lo mais atrativo para os jovens estudantes. Estas justificativas são enviesadas e sem amparo em dados que a sustentem, em especial, constituindo-se sem uma análise social que leve em conta a falta de infraestrutura e a vulnerabilidade social das famílias dos jovens que frequentam a escola pública (Ferretti, 2018).

Para além de visualizações simplórias sobre o escopo social no setor da educação, as mudanças propostas, advindas da MP 746, estão alinhadas com os interesses do setor privado e dos projetos da classe dominante brasileira, tais como o de intensificar a profissionalização na Educação Básica para os mais pobres, reduzir a importância do pensamento crítico e aprofundar as desigualdades no acesso à educação de qualidade.

No estado de São Paulo, as mudanças propostas começaram em 2021 (Krawczyk e Zan, 2022), sendo implementadas no primeiro ano do Ensino Médio, e, progressivamente, atingindo as três séries do ensino secundário. Este texto objetiva apresentar os resultados de uma pesquisa que buscou analisar a implementação dessa reforma em escolas do Estado de São Paulo. O foco central deste texto é compreender como a juventude tem reagido a esse processo. Para este estudo, foi selecionada a escola estadual HF, localizada no município de Campinas-SP, instituição já conhecida por nós em razão da realização do estágio de licenciatura no curso de Ciências Sociais e por estudos anteriores de nosso grupo. Por meio de questionários e de entrevistas com estudantes,



foram registradas as primeiras impressões e as avaliações que fazem sobre o processo em curso.

A escolha por investigar a reforma a partir da perspectiva dos jovens estudantes reforça a necessidade de se superar uma postura recorrente em nossa sociedade de não considerar a opinião da juventude, mesmo quando se trata da educação voltada para ela. Muitas vezes se nega aos jovens a possibilidade de criticarem sua realidade, partindo de uma visão preconceituosa que os concebe como incapazes desta tarefa. Como nos lembra Dayrell (2007), “o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer” (p. 1117).

Para esta pesquisa, que contou com financiamento do CNPq, fez-se necessário também retomar parte do histórico das políticas públicas educacionais visando melhor compreender a Reforma do Ensino Médio. A partir da perspectiva do desenvolvimento da educação brasileira como um processo generalizado e contínuo de privatização (Cunha, 2007, p.810), possibilitou-se questionar até que ponto essa reforma possui articulação com os interesses de mercado “baseada numa racionalidade econômica e marcadas por um avanço do pensamento conservador e dos interesses do capital” (Krawczyk e Zan, 2022, p.4). A fim de apreender o sentido do “Novo Ensino Médio”, torna-se necessário compreender que a concepção de educação no contexto neoliberal ignora uma lógica política de igualdade, para assumir uma perspectiva individualista, centrada nos



interesses de mercado (Laval, 2019). Desse modo, entendemos que essas concepções, expressas nas últimas reformas educacionais brasileiras, estão presentes de forma mais aguda no ensino médio do Estado de São Paulo e afetam a formação da juventude, estudante de escola pública.

O “NOVO ENSINO MÉDIO”

Depois da inversão política pela qual o país passou em 2016, o discurso neoliberal se ampliou e intensificou, e a educação se tornou “vítima prioritária” dessa investida. Sob a argumentação de que a evasão escolar do Ensino Médio era causada pelo desinteresse dos jovens pela escola, em especial, em razão da falta de conexão do ensino com a vida profissional, o Governo Federal emitiu uma Medida Provisória em dezembro de 2016. O objetivo, desde então, era o de alinhar esse nível de ensino aos interesses do mercado de trabalho em transformação, promovendo formação técnica-profissional que garantiria a inserção dos jovens no processo produtivo (Krawczyk e Zan, 2022).

Os ideais neoliberais, presentes nas reformas do ensino médio desde os primeiros documentos dos anos de 1990 (Frigotto e Ciavatta, 2003; Zan, 2009), são reiterados na Lei atual. Essa reforma retrocede no campo social e se mostra comprometida com a lógica neoliberal, em especial, por reduzir a possibilidade de construção do pensamento crítico sobre a realidade ao, por exemplo, minimizar a importância de disciplinas como Sociologia e Filosofia na formação dos estudantes. E, ao mesmo tempo, impor a



necessidade precoce de formação profissional expressa, sobretudo, na criação do itinerário “Formação técnica e profissional”. Desta forma, o “Novo Ensino Médio” compromete a formação de sujeitos políticos críticos e autônomos para priorizar a formação de sujeitos produtivos, numa tentativa de “alimentar a economia” e impor à educação técnica-profissional a responsabilidade pela superação e reversão do grave quadro de desemprego presente no país. É necessário indagar o quanto esta proposta educacional promove a autorrealização dos indivíduos ou pretende somente perpetuar a ordem social alienante (Mészáros, 2010, p.47).

JUVENTUDE E A DESIGUALDADE NO “NOVO ENSINO MÉDIO”

Como dito anteriormente, um dos argumentos governamentais para a implantação do “Novo Ensino Médio”, era o de transformá-lo em algo mais atrativo para os jovens, pois esses já não viam sentido em frequentá-lo. Mas quem são esses jovens? Até que ponto esta reforma tem contribuído para tornar o Ensino Médio mais atrativo para eles? O que eles têm a dizer sobre esse primeiro ano de implementação da Reforma?

No estado de São Paulo, é possível observar que a desigualdade educacional se intensificou na educação secundária desde então. A juventude que deveria ocupar a escola pública se vê cada vez mais deixada de lado. A Rede Escola Pública e Universidade (REPU), formada por



pesquisadores e professores da Educação Básica, analisou criticamente as mudanças educacionais em processo no estado e construiu dados que possibilitam identificarmos a desigualdade educacional que se aprofundará com a atual reforma do ensino médio.

Para nossa pesquisa, fez-se necessário dialogar com outros estudos de juventude. Partimos da compreensão, como nos lembra Bourdieu (1983), de que a idade é um dado socialmente manipulável. Nesse sentido, a juventude opera como uma construção social que engloba indivíduos com pertencimentos diversos. Sendo assim, a ideia de juventude encampa grupos sociais distintos que vivem a juventude de formas diferentes, que se constituem e atuam como sujeitos sociais (Dayreell, 2004).

A partir dessa perspectiva, nos cabe a indagação sobre como o “Novo Ensino Médio” tem impactado a vida dos jovens estudantes da escola pública. O aumento da carga horária como previsto na Reforma, por exemplo, atinge definitivamente de forma negativa a juventude trabalhadora, que não possui respaldo nas instituições e políticas sociais para poder viver plenamente sua educação, tendo que negá-la por conta de sua própria realidade social.

No Brasil, com o aumento de jovens das camadas populares nas escolas, têm-se demandado mudanças na instituição escolar que historicamente não tem sido um espaço acolhedor para eles (Melo; Souza; Dayrell, 2012). A segunda metade da expansão das matrículas, que iniciou a partir de 2005, deixa evidente o quanto esse maior acesso à escola não está necessariamente ligado à melhor qualidade



de ensino. Na verdade, com o maior número de alunos, as escolas tornaram-se úteis como mecanismos sociais influenciadores desse novo contingente de discentes (Corti, 2016, p. 65), tomando a forma, como é visível na nova reforma educacional, de verdadeiras fábricas de trabalhadores sem senso crítico.

Então a reforma do Ensino Médio segue esse movimento mercadológico e desigual, deixando de se constituir como espaço de construção e desenvolvimento do “eu”, para um lugar preparatório para a vida adulta no mercado de trabalho, sem se preocupar em ser um espaço de socialização nem de corresponder aos anseios de tal momento da vida. Em síntese, parece que para o desenvolvimento do ensino secundário no Brasil, bastou haver uma maior inserção da juventude pobre no ensino secundário, para o Estado repensar suas finalidades, que agora o constrói como uma ferramenta capaz de reproduzir a desigualdade educacional.

A reformulação na educação do Estado de São Paulo, aprovada pelo ex-governador João Dória junto ao ex-secretário Rossieli Soares (Krawczyk e Zan, 2022), não foi acompanhada com o investimento na estrutura das escolas, e aquelas que mais sofrem com a imposição das mudanças são as mais vulneráveis, por isso voltamos ao questionamento: para qual juventude é essa reforma?

Muito dessa baixa oferta de itinerários nas escolas se relaciona à falta de professores, causada pela precariedade das instituições e pela baixa remuneração dos docentes que tem levado ao aumento das licenças médicas entre eles, sem que a Seduc-SP realize novas contratações (Barbosa;



Ribeiro; Jacomini, 2022). Cerca de 22% das aulas dos itinerários formativos no primeiro semestre de 2022 estavam sem docentes, praticamente um dia a menos de aula na semana (Cássio, 2022).

METODOLOGIA DA PESQUISA

Além da revisão bibliográfica sobre as mudanças do Ensino Médio em curso na rede pública paulista, foi realizada observação participante, elaborado e aplicado questionário para as/os estudantes matriculados em 2022 e entrevistados três desses estudantes da escola estadual HF que está localizada na cidade de Campinas-SP. Dessa forma, conseguimos colocar o jovem estudante como protagonista deste estudo, procurando trazer sua interpretação para realizar a análise almejada.

O questionário teve como propósito abarcar o máximo possível de estudantes. Com perguntas padronizadas, foi disponibilizado através da plataforma do *google forms* para todos os matriculados no Ensino Médio na escola pesquisada. O uso do questionário *online* tem se mostrado efetivo pela sua praticidade e alta efetividade com jovens por se adequarem bem ao uso dessas tecnologias (Faleiros *et al.*, 2016). Ele contribuiu para mensurar a opinião dos estudantes, mas se mostrou limitado para o aprofundamento dos temas de interesse desta pesquisa, por essa razão, se fez necessária a realização de entrevistas para complementar informações e dados levantados inicialmente.



Por se pautar pela relação sujeito-sujeito (Alonso, 2016, p. 8), a entrevista torna possível conhecer mais profundamente esses estudantes, ouvir as reflexões que fazem sobre a escola, a condição do atual Ensino Médio e a visão que têm sobre as mudanças em andamento e, até certo ponto, de que forma entendem que sua formação está sendo atingida por elas.

A condução da entrevista se deu a partir de um roteiro semi-estruturado com o objetivo de identificar a perspectiva do entrevistado, tornando-o o mais próximo possível da sua avaliação sobre o processo em curso. Desse modo, foram entrevistados dois garotos e uma garota:

Sobre os estudantes entrevistados, temos: R..., que está na turma 3A (Diurno) e tem 17 anos, é do gênero masculino, pardo, e não trabalha, ele entrou na HF no 3º Ano. S..., também com 17 anos e do gênero masculino, está na turma 3B (Diurno), é branco e não trabalha, ele entrou na HF no 1º Ano. M..., com 17 anos, é do gênero feminino, parda e trabalha, ela está na turma 3C (Noturno) e também entrou na HF no 1º Ano.

O CAMPO DA PESQUISA E AS EXPECTATIVAS DOS JOVENS

A escola HF, local privilegiado para o desenvolvimento desta pesquisa, oferece turmas de Ensino Fundamental, Ensino Médio (foco dessa pesquisa) e também da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Está localizada no Distrito de Barão Geraldo em Campinas-SP e foi construída para



atender a necessidade da comunidade local por uma instituição escolar no final dos anos de 1970 (Machado, 2013) e atendia os moradores do bairro. Porém, aos poucos o público atendido foi se modificando. Em especial, conforme houve a expansão do Ensino Médio no final do século XX, também veio a demanda de jovens de outras regiões para estudarem na HF, tornando-se uma escola que atende moradores de outras localidades, para além do bairro.

No Ensino Médio, os estudantes estão organizados em 3 turmas para cada ano, sendo duas no diurno e uma no período noturno. Durante o período de observação na escola, foi possível perceber uma relação próxima dos trabalhadores com os estudantes, principalmente na figura da Agente de Organização Escolar, uma trabalhadora que está na escola desde o início da instituição no bairro.

Em meados do ano de 2022, a escola vivia tanto a adaptação para a volta do ensino presencial no período após o isolamento social durante a pandemia de COVID-19, quanto para se adaptar às mudanças demandadas pelo Novo Ensino Médio. Em entrevista com a professora C...⁸, coordenadora do Ensino Médio da escola, ela manifestava sua indignação na forma arbitrária como a reforma vinha se dando nas escolas, desconsiderando a realidade das comunidades locais e os anseios de professores e estudantes.

8 Em 2023 ela deixou o cargo e a escola.



A reforma veio né, de cima pra baixo, apesar do governo dizer que consultou, aquela consulta bem merreca, só pra sustentar a ideia de que foi um processo democrático... não foi, foi no meio da pandemia né, onde a gente não tinha nenhuma condição de articulação e mobilização para barrar a reforma, então a gente retornou à escola e a reforma estava dada.

Sua percepção corrobora com o que Jacomini (2022) identificou na entrevista com coordenadoras de Ensino Médio da rede pública de São Paulo. O processo foi conturbado e pautado em consultas aligeiradas e sem discussão, inviabilizando a participação efetiva das comunidades escolares.

Para ela, a implementação da reforma em plena pandemia foi estratégia escolhida pelo governo do estado como forma de desconstruir e impedir qualquer possibilidade de mobilização. Já na volta das aulas após isolamento, C... comenta que os jovens retornaram ao ensino presencial, mas com problemas da crise pandêmica:

A gente tinha que atender 10 casos de crise de ansiedade, segurar na mão da pessoa até ela se acalmar, dar água. Nosso trabalho toda hora parava para acolher pessoas com crises na escola.

Os alunos não se conectavam com o ambiente escolar e as condições carregadas do isolamento social e da implementação do Novo Ensino Médio dificultavam a convivência esperada na escola. Foi através de eventos fora da sala de aula que a coordenadora achou esperanças para



melhorar o ambiente escolar e ajudar na inserção da juventude de volta ao seu espaço.

O NOVO ENSINO MÉDIO NA ÓTICA DAS ESTUDANTES⁹

A partir das respostas aos questionários, identificamos uma presença marcante na escola de pessoas do gênero feminino (64,5%), negras e pardas (61,4%). Destaca-se o número expressivo de alunas que estão trabalhando ou na busca por um emprego (77,4%), o que já coloca em questão a idealização do Novo Ensino Médio que aumenta a carga horária de aula sem levar em conta a juventude que não possui tempo integral para permanência na escola. Isso é confirmado também pela questão em que se indaga sobre a disponibilidade integral das estudantes para a escola: 58,1% das respostas são negativas.

Através do questionário, foi possível identificar a opinião geral das estudantes sobre as mudanças no ensino médio. Quando perguntado sobre como avaliavam o Novo Ensino Médio, 84,9% disseram que de forma negativa, com respostas divididas entre péssimo (51,6%) e ruim (32,3%). Das justificativas para tanta indignação, alguns dos argumentos foram:

Porque em umas partes são muitas coisas para nós e em outras partes muitas poucas coisas.

9 Aqui utilizaremos o artigo no feminino considerando que a maioria que respondeu ao questionário é de estudantes que se autodeclararam do gênero feminino.



Com o aumento da carga horária e a implementação de matérias com falta de conteúdos, as alunas se veem imersas num mar de ocupações e responsabilidades na escola que, ao mesmo tempo que ocupa o seu tempo, também não lhe interessa ou não possui conteúdo suficiente para constituir necessariamente uma disciplina. Complementando essa explicação, temos esta segunda resposta: porque

ele não foi bem elaborado, nós não temos recursos pra fazer a maior parte das coisas sem contar que os professores se desdobram em mil pra tentar fazer algo que nos ajude a aprender realmente mesmo sem materiais didáticos e instruções do que eles deveriam passar pra gente

Esta resposta reforça a falta de recursos para as mudanças, as demandas e, ao mesmo tempo, a ausência de conteúdos relevantes para a sua aprendizagem e formação.

Outro ponto levantado pelas alunas e já notado numa primeira impressão do corpo discente do HF, é a questão do tempo de permanência na escola. Como relatado na primeira parte do questionário, boa parte das jovens que estudam no HF está trabalhando ou procurando trabalho, de modo que o aumento da carga horária tornou-se uma dificuldade para a permanência na escola:



O novo ensino médio não é o que precisamos, além de prejudicar outras pessoas que tem mais o que fazer, tipo trabalhar pra sustentar família, ele é uma sobrecarga que se não for extremamente bem executado vai desgastar mais ainda os alunos que já são desgastados com a escola. Ideia que, de certo modo, também se confirma na seguinte resposta: Qualquer adolescente que estuda e trabalha não tem tempo de fazer tanta tarefa proposta pra fazer em casa.

Um terceiro ponto levantado pelas alunas discorria sobre a importância de certas matérias, relacionando-as tanto com o futuro e sua formação, mas, principalmente a importância diante de vestibulares, caminho tradicional para ser aprovado numa universidade pública:

acho os itinerários não necessário, perdemos tempo de estudo sobre uma coisa que não vai agregar em nada no futuro enquanto poderíamos estudar para o Enem, por exemplo; Tiraram matérias essenciais para colocarem outras sem sentido, que não têm importância; o 3º Ano não vai ter as matéria principais, isso é péssimo pra quem for prestar um Enem ou vestibular, deveria ser aprofundado as matérias ao invés de removê-las.

Essas respostas indicam que, para as estudantes da HF, o ensino superior segue sendo objeto de seus planos futuros.

De certo modo, o questionário possibilitou uma aproximação com o perfil dos alunos que estudam na HF, e com isso, identificar como foram impactados pela reforma. Os três pontos mais relatados na indignação dos alunos - falta de planejamento e recurso, desconsideração dos alunos que trabalham e redução de matérias importantes - remetem ao que foi encontrado no levantamento teórico que realiza-



mos, mostrando que a juventude é capaz de se manifestar e fazer análises críticas sobre o que estão vivendo.

Com o objetivo de aprofundar sobre o tema investigado, foram realizadas entrevistas com três alunos, cada um de uma sala do terceiro ano, sendo dois do período diurno e uma do noturno. O período diurno funciona das 7h da manhã até 12h35, mas com o aumento da carga horária foi somado um horário no período da tarde, entre às 13h20 até 14h50. Já o período noturno funciona presencialmente das 19h às 22h35, mas pelas mudanças impostas pelo Novo Ensino Médio, possuem também aulas à distância das 17h30 até as 19h, logo antes do momento presencial. Através das entrevistas é possível notar que estes momentos de aulas, adicionados a partir das mudanças impostas, tornaram-se espaços vazios de alunos com baixa presença e participação.

Cada entrevista tem suas particularidades por conta de cada estudante possuir uma trajetória única dentro da educação, tanto quanto nas relações que possuem com a escola quanto em suas percepções sobre o contexto social e educacional. S..., o primeiro a ser entrevistado, está na escola há mais tempo que os outros e vivenciou as mudanças tanto na estrutura escolar com seu corpo de funcionários quanto nas adaptações dos últimos anos para o Novo Ensino Médio. Nas suas respostas, enfatiza a importância das disciplinas clássicas do currículo e suas utilidades. R..., por outro lado, é aluno recente da HF, vindo diretamente da Bahia, onde até então não tinha dado início às mudanças do Novo Ensino Médio, como no estado de São Paulo. Ele demonstra estar impactado por essa mudança e tece aná-



lises sobre a conexão entre a Reforma e aspectos políticos envolvidos, bem como as desigualdades educacionais entre as escolas. Por fim, M..., a terceira entrevistada, é estudante da HF desde o começo do seu ensino médio e traz uma perspectiva ainda mais desigual em sua entrevista. Sendo estudante do período noturno, suas maiores dificuldades estão relacionadas à sensação de um processo de “desmanche da educação pública”. Ela identifica uma perda grande de conteúdo e de tempo que poderá impactá-la nas provas que terá que fazer para conseguir ingressar na faculdade de pedagogia, com a qual sonha para seu futuro.

O início do Novo Ensino Médio na HF foi bastante problemático, levando a escola a se adaptar aos novos moldes enquanto sobrevivia diante da pandemia: um movimento autoritário vindo do governo sobre a fragilidade da instituição em meio às necessidades de assegurar uma qualidade de ensino no período de isolamento social e garantir saúde mental a todos que passavam pela mesma crise. M... relata a defasagem que a educação à distância construiu:

quando saiu a pandemia, acho que ninguém conseguiu fazer uma coisa boa e tals (...) foi ruim, no primeiro ano foi péssimo, porque no nono a gente não aprendeu nada, então já pulou do nono para o primeiro, então coisas que a gente perdeu no nono ano foi passado para o primeiro, que a gente não tava sabendo quase nada, sabe?.

E enquanto ainda buscava recuperar a defasagem, o Novo Ensino Médio foi implementado, distanciando e dificultando o aprendizado perdido:



Mas, no segundo ano melhorou... mais ou menos, até a metade do ano. Aí depois da metade do ano começou essas coisas também, do Novo Ensino Médio, né. Então nas primeiras aulas a gente tinha aulas de alguma coisa (...) mas foi uma bagunça. Aí neste ano, no terceiro, eu acho que piorou bastante. Por exemplo, eu não tenho aula de química, física... e é importante.

Esta é uma trajetória comum para essa juventude, que traz consigo o vazio deixado pela educação à distância mal assistida, enfrentando agora uma transformação no ensino secundário também problemática.

Há entre os entrevistados, um sentimento de falta diante do Novo Ensino Médio. Seja a falta de estrutura, criando impasses na sua implementação, “no geral até que foi uma boa ideia, mas que não foi bem implementado, bem feito” (S...), mas principalmente um sentimento de falta de conteúdo, esvaziamento, e nisso concordam os três. A ideia de esvaziamento não advém somente da redução das matérias tradicionais, mas o esvaziamento também se refere à falta de conteúdo dos próprios itinerários, vistos como sem utilidades:

Tem muita aula e pouquíssimo conteúdo, tipo tem uns itinerários formativos que dava para tu pegar e em três aulas resolvia o assunto do itinerário inteiro. Aí eu tenho aula do itinerário a semana inteira praticamente. Tem itinerário que eu tenho aula todo dia, para que? Qual a necessidade disso? (R...).

A falta de matérias veio de forma apaziguada pela ideia de liberdade de escolha como característica dos



itinerários formativos, visto que o estudante escolhe uma entre as possíveis alternativas, de forma a dinamizar seu aprendizado em torno de um campo de conhecimento, mas eles compreendem que essa escolha não diz respeito ao que você quer estudar, mas sobre o que terá que deixar para trás:

Já não era boa nessas coisas, de matemática e tal. Aí agora piorou né, porque eu tive que escolher entre um e outro, e eu não ia escolher a área que eu não gostava né, então eu escolhi a área de humanas e deixei a exatas para lá, mas mesmo assim eu vou perder várias coisas que eu tinha para aprender da vida, por conta de que eu tive que escolher entre exatas e humanas (M..).

A ideia de utilidade trazida pelos estudantes entrevistados se relaciona principalmente ao conteúdo necessário para entrar e fazer uma faculdade. De modo que, em suas perspectivas, o Novo Ensino Médio tornou inútil a educação secundária, esvaziando o espaço dedicado a matérias ‘úteis’ pelos itinerários formativos:

uns conteúdo muito nada a ver, invés de, sei lá, focar no que a gente vai precisar mais para passar numa faculdade... não, fica passando umas coisa muito sem utilidade (S..).

M... ainda destacou essa ideia de ‘ter escolhido’ fazer essas matérias, quando conversamos sobre o itinerário ‘Esportes Radicais’ em que era passado somente a matéria teórica na lousa para os alunos de humanidades:



Acho bem desnecessário passar ‘Esportes Radicais’, porque, tipo, a gente foi escolher a área de humanas, e não que não seja da área de humanas, mas tipo a gente foi nesse negócio de escrita, de leitura, de conversar, de entender mais o mundo... do que esportes radicais. Então, acho que tipo, ‘lutas’, ‘esportes radicais’... essas coisas me pegaram bastante. A gente escolheu humanas mas não escolheu o tema que os professores iam passar.

Quando perguntados sobre o aumento da carga horária, logo disseram que a ideia tinha sido abandonada pela escola, não por ser inviável aos professores, mas por conta dos alunos que pouco acompanhavam as aulas do contraturno. S... era um dos poucos de sua sala que frequentava as aulas do contraturno enquanto elas existiram:

ia só umas seis da minha sala na parte da tarde. Uns porque faltava por faltar, e outro porque trabalhava

No caso de M..., que é do noturno, o aumento da carga horária recaiu sobre a primeira hora antes de iniciar as aulas na escola, que seria então entre as 18 e 19 horas. Apesar de existir idealmente um período de ensino remoto antes das aulas presenciais, os alunos do período noturno não participam e os professores compreendem, então acaba que este ensino a mais, advindo do aumento da carga horária, só existe no papel, porque foi imposto sua existência a partir da reforma:



Os professores também eles nem ficam online, então tipo, eles mandam uma atividade para repor a falta do pessoal, porque nem eles podem tá né talvez às sete horas, nem a gente, então... aumentou uma horinha, relata M...

Para a coordenadora, esse é também um ponto relevante da reforma. A imposição do aumento da carga horária, a ampliação do horário para os estudantes, na sua maioria trabalhadores ou em busca de trabalho apontam para uma contradição central da reforma: o desconhecimento do público jovem que frequenta a instituição, contribuindo assim para uma maior exclusão dos jovens trabalhadores. Essa estratégia aponta para o que outros autores já destacaram como elemento estruturante de uma instituição que não tem sido espaço de acolhimento e diálogo com a realidade dos jovens recém-chegados (Melo; Souza; Dayrell, 2012). Para C..., exemplo disso está nas consequências que virão a partir desta reforma autoritária:

no final isso não deu certo por que os alunos trabalham, cuidam dos irmão, fazem etec, fazem curso de veterinária pago... o que seja, eles tem mil outras coisas para fazerem, e aí eles resistiram, resistiram e a frequência é muito baixa (...) À noite também tem essa expansão, e os alunos do noturno são alunos trabalhadores, à tarde eles tão trabalhando, ficou um modelo ead, que também não acontece né, porque é inviável, tem todos os problemas de acessibilidade, centro de mídias....

Sobre a disciplina Projeto de Vida, as três turmas possuem experiências distintas e os entrevistados manifestam opiniões diferentes sobre ela. S..., por exemplo, acha a disciplina sem utilidade e muito repetitiva, apesar de se propor



um aprofundamento pessoal, acaba sendo rasa e estressante. Na turma do R..., a professora não dá aula de Projeto de Vida especificamente, alternando entre material de itinerário formativo e conteúdos que possam cair no vestibular:

Então ela está passando coisas que podem ajudar a gente a ir melhor em alguma prova, por exemplo. Ou nem sobre isso, ou assuntos interessantes que seriam importantes da gente saber. Tipo, ela mesmo passou coisas sobre preservação de patrimônio e sobre riqueza cultural.

Os dois rapazes tinham visões negativas sobre o Projeto de Vida a partir das suas experiências. M..., por outro lado, viveu outra experiência com a disciplina antes de vir para a HF. Em sua outra escola, a disciplina de Projeto de Vida estava muito relacionada com a administração do seu próprio dinheiro:

Na outra escola que eu estudei, no FG, a gente tinha Projeto de Vida presencial, e eu achava bem importante. Porque eu acho bem interessante esse negócio de ‘meu dinheiro’, você tem que saber o que fazer com o seu dinheiro.

Já na HF, conforme seu relato, Projeto de Vida está entre aquelas matérias das aulas acrescidas no início do período noturno, que na prática não existem. M... destacou ainda que sua professora de Projeto de Vida na outra escola incentivava os alunos a compreenderem a importância da educação na construção de seu futuro, visto que ela quer ser professora também, e para isso precisa passar no vestibular.



Apesar de divergências, tanto de opiniões quanto de experiências com o Novo Ensino Médio, os entrevistados avaliam que estão sendo prejudicados, principalmente ao considerarem que a escola é uma instituição que contribui como passagem para a universidade, projeto futuro deles. As matérias que vieram agora ocupam o espaço e tempo de matérias fundamentais para a preparação para os vestibulares, ainda mais no terceiro ano em que são mantidas como obrigatórias no currículo somente Português, Matemática, Artes, Educação Física e Inglês. M... ainda lembra das desigualdades educacionais que assolam o ensino público em relação ao privado:

e aí tipo, não que quem tá na escola pública não pode passar em nenhuma coisa, claro que não. Mas a porcentagem deles [estudantes de escola privada] para a gente que é de escola pública, é muito menor que a deles. A porcentagem da gente conseguir passar é muito menor, porque a gente não tem tempo, a gente não tem aula, a gente não sabe o que fazer... realmente agora vai ter o enem e eu não faço ideia do que colocar nas perguntas de física, nas perguntas de química. Realmente eu acho que estou em choque por causa disso, porque, querendo ou não, eu não vou conseguir passar só na área de humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudantes expressaram, a partir de suas perspectivas, a falta de estrutura das escolas públicas paulistas, já denunciada por outros estudos utilizados nesta pesquisa. Com a reforma, percebem a ampliação do problema com a falta de conteúdo das novas disciplinas e a dificuldade de garantir sua presença no período ampliado, uma vez que,



na sua maioria, trabalham ou estão em busca de trabalho. Percebem que o Novo Ensino Médio foi imposto para eles e seus professores. Ao mesmo tempo, identificam que a equipe escolar ressignifica o projeto idealizado pelo estado de São Paulo e o adapta à realidade de seus alunos, seja ampliando o tempo escolar mediante aulas online ou pela manutenção do trabalho com conteúdos centrais cobrados em vestibulares e exames nacionais, se valendo até mesmo das aulas destinadas aos componentes curriculares dos itinerários formativos. Ainda que a rede estadual seja aquela que possui o maior número de matrículas no Ensino Médio, as imposições do governo estadual mostram desconsideração pela realidade dos jovens que frequentam suas escolas: será que o estado gostaria de atender a outro público que não o que atende?

A escola continua a ver o jovem como um ‘vir-a-ser’ (Dayrell, 2004), mas o futuro planejado para esses jovens por parte da burocracia estatal não é o mesmo que eles almejavam quando entraram no ensino médio. O Novo Ensino Médio não lhes dá a liberdade de escolha em estudar o que preferem, mas sim a exclusão das matérias que não irão estudar e que comprometem a sua preparação para o vestibular.

Apesar das dificuldades, os professores e a escola compreenderam que as exigências do governo não correspondiam com as possibilidades e expectativas de seus alunos: itinerários formativos são deixados de lado para o ensino de disciplinas excluídas, o tempo ampliado na escola é dispensado pela baixa presença de alunos. Mas



ainda é necessário cumprir com as imposições e se adequar ao novo modelo de ensino, que parece aumentar ainda mais a desigualdade educacional, como destacou, por exemplo, M... ao comparar com as possibilidades de estudantes de escolas particulares:

Eu acho que desde antes já foi pensado já, à isso. Muito antes de decretar, isso já foi pensado, nessa desigualdade, de transformar essa desigualdade. Porque sempre foi né, desigual. Mas agora tá mais desigual ainda. Realmente agora, para passar no enem é só quem tem tempo, quem consegue estudar, e querendo ou não, quem tem tempo e consegue estudar é esse pessoal de classe média para cima né.

A desigualdade educacional intuída por M... confirma-se a partir das análises contempladas pela pesquisa da REPU (2022). Os recursos disponíveis desigualmente mostram que as escolas públicas estão deficientes de disponibilidade de itinerários, de professores e de aulas atribuídas, enquanto que nas escolas particulares os recursos e suas disposições fundamentam as condições para uma boa inserção do modelo do Novo Ensino Médio em suas instituições, a educação pública é fragilizada pela necessidade de adaptação às mudanças enquanto busca um ensino de qualidade, de modo que a desigualdade educacional já existente intensifique ainda mais.

Se a escola é vista por parte significativa da sociedade e também pelos participantes desta pesquisa como construtora de futuros para a juventude, foi possível identificar a preocupação que os sujeitos demonstraram em relação a ele diante do Novo Ensino Médio. Eles apontam para o



receio de que esse novo modelo restrinja e limite ainda mais as possibilidades de futuro com que eles têm sonhado. Com uma inclusão cada vez maior no ensino secundário da juventude brasileira, também veio sua reformulação que tornou o ensino médio uma barreira ainda maior para o estudante de escola pública. O Novo Ensino Médio, poderá contribuir para o aprofundamento da desigualdade educacional, além de se mostrar sua face mais perversa: ampliar barreiras para que os filhos da classe trabalhadora acessem o ensino superior e tenham uma formação ainda mais alienante.

A perspectiva do estudante sobre o Novo Ensino Médio mostra que é insuficiente definir a opinião destes jovens como *senso comum*. Suas avaliações demonstram consciência política e social sobre o processo de mudança no ensino secundário, apesar de construírem o ideal de educação a partir de sua relação com os vestibulares, mas esta é a finalidade útil para qual buscam quando pensam em seus futuros, visto que nem mesmo a juventude está isenta de se enxergar a partir de sua projeção enquanto adulto.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Angela. Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução. In Cebrap (Org.), *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo*. São Paulo: Sesc/São Paulo, Cebrap, 2016, p. 8-23.

BARBOSA, Andreza; RIBEIRO, Ingrid; JACOMINI, Márcia. *A falta de professores nas escolas estaduais é responsabilidade do governo paulista*. Carta Capital, São Paulo, 1 jun. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/>



educacao/a-falta-de-professores-nas-escolas-estaduais-e-responsabilidade-do-governo-paulista/. Acesso em: 20 jul. 2022.

BOURDIEU, Pierre. *A Juventude é Apenas uma Palavra*. Questões de Sociologia. RJ: Marco Zero, 1983.

CÁSSIO, Fernando. *Em São Paulo, uma revolução educacional sem professores*. Carta Capital, São Paulo, 20 maio 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinio/em-sao-paulo-uma-revolucao-educacional-sem-professores/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CORTI, Ana Paula. *Ensino Médio em São Paulo: a expansão das matrículas*. in Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 41-68, jan./mar. 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. *O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o Mercado*. Educação e Sociedade, v. 28, n. 100, p. 8809-829 Especial, 2007.

DAYRELL, J. *A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 105-1128, out. 2007.

FALEIROS, Fabiana et al. *Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos*. Texto contexto – Enfermagem, Florianópolis, v. 25, n. 4, e3880014, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010407072016000400304&lng=en &nrm=iso

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Educação Básica no Brasil na Década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*, in Educação & Sociedade, 24(82), abr/2003.



JACOMINI, Márcia. Novo Ensino Médio na Prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. In *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, maio/ago 2022.

KRAWCZYK, N. e ZAN, D. (orgs.). *A Reforma do Ensino Médio em São Paulo: a continuidade do projeto neoliberal*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora Ltda, 2022.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Márcia. *O uso da entrevista na pesquisa empírica*. In: Cebrap (Org.), *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo*. São Paulo: Sesc/São Paulo, Cebrap, 2016, p. 24-41.

MELO, Luciana; SOUZA, Gilmar e DAYRELL, Juarez. *Escola e Juventude: uma relação possível?* Revista Paidéia, BH, ano 9, n. 12, 2012.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2010.

REPU, Rede Escola Pública e Universidade. *Novo Ensino Médio em São Paulo: mais desigualdade e nenhuma escolha* [Live]. YouTube, 21 de jun. de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wRK0aJUTCPg>. Acesso em: 30 de jun. de 2022.

REPU, Rede Escola Pública e Universidade... *Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo* [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas.

ZAN, Dirce. *A Concepção de Ensino Médio e de Currículo Expressa na Proposta de São Paulo*. In: *Revista Horizontes*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, v. 30, n. 2, jul/dez 2012.



ZAN, Dirce. *Documentos Curriculares para o Ensino Médio e a Agenda Política dos anos de 1990 no Brasil*. In: *Anais da ANPUH - XXV Simpósio Nacional de História*, Fortaleza, 2009.



5. O QUE AS PESQUISAS SOBRE JUVENTUDE E RELIGIÃO REVELAM SOBRE A ESCOLA¹⁰

Ana Beatriz Gasquez Porelli

<https://orcid.org/0000-0003-2445-3963>

INTRODUÇÃO

Este texto propõe um levantamento bibliográfico sobre juventude e religião, buscando explorar como os processos educativos e a escolarização juvenil entrelaçaram com esse campo de estudos nos últimos 20 anos. Ao adotar essa abordagem, o intuito é contribuir para a reflexão crítica sobre a instituição escolar, levando em consideração o pertencimento religioso dos jovens estudantes. Como destaca Spósito (2003), é fundamental desenvolver estudos sociológicos que considerem a escola sob uma perspectiva não-escolar, evidenciando os múltiplos fatores que influenciam a formação das novas gerações.

Primeiramente, será feita uma breve exposição sobre a interseção entre os estudos de religião e juventude, destacando como essa área de pesquisa contribui para a compreensão do pertencimento religioso entre os jovens

¹⁰ O presente capítulo apresenta parte das reflexões discutidas no Capítulo 1 da tese *Jovens evangélicos e suas relações com a escola de ensino médio* (PORELLI, 2024).



brasileiros. Em seguida, será abordado o potencial desses estudos para ampliar a produção de conhecimento no campo da educação, sobretudo as pesquisas sobre as juventudes presentes nas escolas e nas universidades. Posteriormente, apresentaremos o levantamento bibliográfico das pesquisas sobre a relação entre juventude e religião e o que elas nos revelam sobre a escola.

Para o levantamento bibliográfico, utilizamos o indexador *Scielo* em busca dos trabalhos com as palavras-chave: juventude e religião. Os critérios utilizados foram: artigos, resultados de pesquisas empíricas, desenvolvidos desde 2004, que problematizassem as juventudes e oriundos da área de ciências humanas. A busca resultou em um total de 26 artigos, destes foram excluídas 16 que não correspondiam aos critérios elencados. Por fim, selecionamos e analisamos 11 artigos.

SITUANDO OS ESTUDOS SOBRE JUVENTUDE E RELIGIÃO

Os estudos sobre a juventude no Brasil abrangem diversas áreas do conhecimento. Pesquisadores têm demonstrado crescente interesse pelo universo juvenil e seus desdobramentos, integrando a juventude ao campo de investigação da Sociologia, Antropologia, Educação, Serviço Social, entre outras disciplinas. Segundo Zan (2013), essas pesquisas começaram a ganhar força no Brasil por volta da década de 1960, com foco na inserção dos jovens em processos sociais globais e seu potencial de atuação como



protagonistas de mudanças e transformações sociais mais amplas. No entanto, a autora observa uma mudança recente no enfoque dessas pesquisas, que passaram a valorizar as particularidades e a diversidade da juventude, buscando reconhecer a multiplicidade de identidades e compreendê-las ações e práticas dos jovens sob a perspectiva da cultura, do consumo e do lazer (Zan , 2013). O dossiê *Juventude e Contemporaneidade*, publicado em um número especial da *Revista Brasileira de Educação* em 1997, marcou um novo interesse pelos jovens ao reunir artigos que buscavam evidenciar os impactos das mudanças globais na vida juvenil. Os textos abordavam temas como as relações entre juventude, educação, trabalho, emprego, políticas públicas, periferias urbanas, pobreza, movimentos sociais, política, condutas de risco e esporte. Desde então, os estudos sobre juventude têm seguido essa linha, gerando novos conhecimentos sobre os jovens brasileiros. Tavares e Camurça (2004) caracterizam esse período como um "alargamento transversal", marcado pela pluralidade de perspectivas e investigações, e destacam que foi nesse contexto que as interfaces entre juventude e religião começaram a ser delineadas.

A intersecção entre os estudos sobre religião e juventude, conforme Rodrigues (2007), envolve dois campos complexos que mantêm entre si diversas formas de relação e diferenciação interna. Pesquisadores de diferentes áreas acadêmicas têm se dedicado a investigar como os jovens se relacionam com a religião, quais valores são mobilizados por eles nos espaços religiosos, de que modo são organiza-



dos os grupos religiosos com predominância juvenil, o que faz com os jovens se afilem a essas religiões.

O tema juventude e religião chama a atenção, sobretudo porque em um primeiro momento, em vista de tratarmos muitas vezes a religião como algo arcaico ou antiquado, e associarmos a juventude ao estereótipo de moderno, parece não fazer sentido que os jovens assumam uma identificação espontânea com a religião. Ao mesmo tempo, como segunda possibilidade de articulação dos temas, se pensarmos que os jovens lidam de modo radical com as suas filiações, podemos compreender que, ao se identificarem com uma dada instituição religiosa, eles assumam intensamente os discursos, símbolos, representações e códigos religiosos. Uma terceira possibilidade seria pensarmos a constituição dos espaços religiosos e suas disposições em agregar símbolos e roupagens da cultura juvenil, a fim de romper com o formato tradicionalmente construído, e se fazer atrativo às novas gerações. Uma quarta, seria somada às anteriores, a incorporação de princípios religiosos pelos jovens, que são amplamente publicizados no espaço público.

É relevante observar que alguns aspectos circundam e ganham relevância nos estudos sobre religião e juventude, em especial no que se refere aos jovens evangélicos. O protagonismo juvenil e os símbolos ligados à juventude são intensamente evidenciados, o que de certo modo esclarece a terceira possibilidade elencada acima. A música tem destaque por estar presente nas vivências religiosas dos jovens e mostra-se importante principalmente quando ligadas a grupos e bandas, como demonstraram os estudos de vários



autores (Seman, 1994; Leitão, 1997; Mariz, 2005; Jungblut, 2007; Santos & Figueredo, 2009; Cardoso, 2011).

As pesquisas revelaram a conciliação de universos culturais e linguagens como instrumentos para alcançar e envolver o público juvenil. Esse enfoque é amplamente abordado, por exemplo, por Cardoso (2011) e Jungblut (2007) que investigaram movimentos *underground*, composto por jovens rockeiros evangélicos, autodenominados “cristãos descolados”; e também investigado por Santos e Figueredo (2009), os quais se debruçaram em compreender as linguagens usadas pelo fundador e lideranças da Igreja Bola de Neve Church, cujo público-alvo são jovens surfistas e skatistas.

Outros aspectos que ganham destaque nos estudos para compreensão da relação dos jovens com as instituições religiosas estão ligados ao sentimento de segurança, de coletividade e proteção que parece estar fortemente associado à busca por filiar-se a uma comunidade religiosa. A partir desses estudos é possível nos aproximarmos da realidade dos grupos de jovens que têm como foco a religião, principalmente, como estão organizados, quais valores pregam e o que motiva as adesões dos jovens.

Mais recentemente, o interesse dessas pesquisas ampliou-se no sentido de problematizar os processos de socialização, as identidades e culturas juvenis, envolvendo diversos temas relacionados à vida dos jovens fora dos espaços religiosos (Gomes, 2015; Prates & Garbin, 2017; Pereira; 2018; Groppo e Borges, 2019; Scheliga et al.; Teixeira, 2023).



Confirmando a quarta possibilidade, há também um conjunto de pesquisas sobre como as religiões atuam no espaço público nas formações de grupos e organizações de eventos para- eclesiásticos com apelo ao público juvenil, que muito contribuem para a discussão de como a religião se projeta nas cenas urbanas e instrui um modo de vida pública religiosa pautada em valores morais, muitas vezes conservadores (Miranda, 2010; Gonzalez & Mariz, 2017; Groppo & Borges, 2019; Gracino Jr et al. 2019).

Dessa forma, esses estudos têm contribuído para afirmar ainda mais a pluralidade de juventudes, demonstrando que os jovens também se diferenciam em relação à religião. A religião, de certo modo, tem se transformado em “um dos aspectos que compõem o mosaico da grande diversidade da juventude brasileira” (Novaes, 2008, p. 263). Portanto, é importante enfatizar as novas configurações das religiões e os novos modos de adesão dos jovens, como forma de contribuir também com o campo de estudos da religião.



RELAÇÕES DA JUVENTUDE BRASILEIRA COM A RELIGIÃO E O LUGAR DA ESCOLA

Os estudos de Novaes são considerados pioneiros em relacionar juventude e religião. Inicialmente¹¹, a autora buscou a compreensão das relações dos jovens universitários estudantes do curso de ciências sociais com a religião evangélica. A partir de então, delineou seus interesses investigativos em torno dos marcos geracionais, sincretismos

11 Novaes (1994; 2000)

religiosos e as relações da religião nos espaços públicos. Em estudos posteriores, Novaes (1999; 2001; 2003) destacou as manifestações culturais da juventude brasileira — o hip hop e o rap com linguagem de contestação somada à linguagem religiosa — tendo como foco o tema da violência urbana. Dessa forma, a pesquisadora ampliou o recorte de seu objeto de estudo e, ao mesmo tempo, aprofundou os interesses investigativos anteriores. Mais recentemente, Novaes (2008; 2016) dedicou-se também a uma série de estudos de análise de pesquisas nacionais sobre a juventude com o intuito de refletir sobre as características da condição juvenil contemporânea e sobre o atual perfil religioso dos jovens brasileiros, para então levantar questões sobre diversidade religiosa em espaços de formulação e validação de políticas públicas de juventude.

Novaes (2008) analisou a pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira de 2004*, realizada com 3.501 jovens de 15 a 24 anos, com diversidades geográficas e diferenças de renda. Na pesquisa, a religião chamou atenção por surgir em diferentes respostas dos jovens e nos mais variados assuntos tratados. Por exemplo, a religião ocupou um lugar surpreendente entre os assuntos que os jovens gostariam de discutir não só com os pais e amigos, mas com a sociedade; 15% (espontaneamente) declararam participar de grupos de jovens, e no topo do ranking estão os “grupos da igreja”; sobre participação em associação e entidades foram destacados os “grupos religiosos”; entre as coisas que mais gostam de fazer houve destaque para a alternativa “ir à missa/ igreja e culto”; e sobre valores que julgam mais importantes para a



sociedade ideal, entre as respostas, surgiu “temer a Deus”. Contudo, quando as questões da pesquisa trataram temas como aborto, política e drogas, as respostas foram plurais e não necessariamente conservadoras ou ligadas a fundamentos religiosos. Em vista do analisado, a autora elucida que o tema “juventude” é fértil para questionar modelos pré-construídos e paradigmas naturalizados e afirma que:

[...] nos dias atuais surgem constantemente novas possibilidades sincréticas que, ao mesmo tempo (re)produzem identidades institucionais e até novos fundamentalismos (...) o desafio de compreender o “quanto”, “como” e “quando” o pertencimento, as crenças e as identidades religiosas influenciam opiniões, percepções e práticas sociais dos jovens dessa geração (Novaes, 2008, p. 265)

Em estudos mais recentes, ao comparar a pesquisa Agenda Juventude Brasil - Pesquisa Nacional sobre Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros 2013 com outras realizadas 10 anos antes, Novaes (2016) observou que a maioria dos jovens brasileiros é religiosa. Mesmo os “sem religião”, que elevaram seu percentual de declarantes mais que todas as religiões, não negam a religiosidade. Entre as religiões, a que mais elevou o número de declarantes, desde 2003, foi a religião evangélica, que por sua vez apresenta as mais difusas divisões internas. Diante das alterações do cenário religioso, a autora sugere a observação das mudanças nas estruturas e nos modos de adesão às religiões, desse modo



apresenta mais uma vez significativas contribuições ao campo de pesquisa sobre religião e juventude.

Os jovens hoje estão inseridos em um mundo em que a religião é encarada como escolha, subjetivada, individualizada, destradicionalizada e não necessariamente institucionalizada. Segundo Novaes (2016), os jovens da geração dos nascidos entre 15 e 29 anos atrás já cresceram em um ambiente de maior pluralidade religiosa, assistiram a um processo mais geral de diminuição da transferência intergeracional familiar da religião católica no Brasil e outras fontes de referências ganham importância para determinar o pertencimento e/ou o não pertencimento institucional religioso. A autora também chama a atenção à análise de que esses jovens trazem marcas geracionais comuns, como convivência em famílias multirreligiosas e vivência em um mundo virtualmente conectado (Novaes, 2016). Logo, muito provavelmente, esses jovens presenciaram (e naturalizaram) “histórias de conversões e de desconversões, de trânsitos e combinações no interior de suas famílias multirreligiosas e ao redor de seus locais de moradia” (Novaes, 2016, p. 335), bem como os usos de rede digital lhes permitem o contato com outros estilos de vida e modificam o modo de “estar no mundo”. São, portanto, inúmeras as variáveis influenciadoras das escolhas individuais dos jovens no que diz respeito às religiões. As convicções, crenças e modos de vivenciar a religiosidade dos jovens contemporâneos podem muitas vezes escapar ao controle da igreja e da família.

Nesse sentido, Novaes (2016) evoca a necessidade de pensarmos os contextos em que cada indivíduo se socializa



e, portanto, lança o desafio de relacionar pertencimento religioso e condição juvenil atual. Nessa perspectiva, Novaes (2008; 2016) nos provoca a ampliar o olhar sobre os jovens religiosos, e pensá-los além de suas crenças. Para isso, se faz necessário alargar nossos instrumentos de análise e caminhos de reflexão para compreender melhor os efeitos de escolhas, pertencimentos e experiências religiosas nas diferentes áreas da vida social dos jovens.

A religião é, portanto, um aspecto não escolar de grande relevância para muitos dos jovens brasileiros. De certo modo, isso nos remete à proposta de Spósito (2003) de se realizar uma reflexão sociológica da perspectiva não-escolar da escola. A autora evidencia a necessidade de ampliação do olhar em relação aos outros agenciamentos presentes na formação e desenvolvimento das novas gerações, visto que a escola já não detém mais o monopólio cultural e social na formação das novas gerações.

Lahire (2017), em proposição semelhante, afirma que a sociologia da educação, concebida como sociologia dos modos de socialização – tanto escolares como extraescolares – e articulada a uma sociologia do conhecimento deveria “apreender as matrizes e os modos de socialização que formaram disposições sociais X ou Y” (Lahire, 2017, p.40). Setton (2005; 2008) corrobora com essa ideia e confere à sociologia da educação a necessidade de ocupar-se por outras matrizes da cultura (mídias, religião, família, etc.), por serem detentoras da dimensão fundamental da formação humana, a socialização.



Ao considerar estes espaços como matrizes da cultura, a autora procura enfatizar a importância deles como portadores de valores morais e identitários, bem como formadores de consciência, com a tarefa de transmissão de ideais que expressam um consenso sobre o mundo.

E, portanto, orientadores de “[...] múltiplas referências de estilos de vida, capazes de forjar, em tensas e intensas relações, um habitus, um modus operandi de pensamento, bem como um sistema de disposições orientador de condutas” (Setton, 2005, p. 345).

Dessa forma, passamos a nos indagar sobre o lugar que os processos educativos e a escolarização dos jovens têm ocupado nos trabalhos sobre a relação entre juventude e religião, bem como o lugar que a juventude ocupa nos trabalhos sobre a relação da escola com a religião.

O QUE AS PESQUISAS SOBRE JUVENTUDE E RELIGIÃO REVELAM SOBRE A ESCOLA

Na tabela, estão reunidos os textos analisados, seus autores, títulos, os sujeitos participantes e o ano de publicação.



Tabela 1. Artigos sobre juventude e religião (2004 - 2024).

Autor	Título	Participantes	Ano
MARIZ, Cecília Loreto.	Comunidades de vida no Espírito Santo: juventude e religião	Membros da Comunidade pesquisada, em geral maiores de 18 anos.	2005
MIRANDA, Júlia.	Convivendo com o “diferente”: juventude carismática e tolerância religiosa	Membros da Comunidade pesquisada, em geral maiores de 18 anos.	2010
MEDEIROS, Katia Maria Cabral; MARIZ, Cecília Loreto.	Toca de Assis em crise: uma análise dos discursos dos que permaneceram na comunidade	Membros remanescentes da Comunidade pesquisada, 26 a 32 anos.	2013
GOMES, Elias Evangelista.	Práticas socializadoras do gosto sexual e do exercício do sexo	Jovens entre 18 e 25 anos frequentadores do templo Com. Evangélica Sara Nossa Terra.	2015
PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo; GARBIN, Elisabete Maria	Culturas juvenis assembleianas	Jovens da Igreja Evangélica Assembleia de Deus no Brasil e em Portugal.	2017
GONZALEZ, LucianaThais Villa; MARIZ, Cecília Loreto.	Jornada Mundial da Juventude Rio 2013: ressignificando espaços da cidade e identidades religiosas	Entrevistas com anfitriões de “peregrinos”.	2017
PEREIRA, Réia Silvia Gonçalves.	“Juventude é curtição, o problemaé se Jesus voltar”: cultura funk, pentecostalismo e juventudes nas camadas populares	Duas jovens funkeiras pentecostais.	2018
GROPPO, Luís Antonio; BORGES, Lívia Furtado.	Grupo evangélico na universidade: práticas formativas, identidade religiosa e relações políticas	Grupo evangélico de estudantes universitários.	2018



Autor	Título	Participantes	Ano
GRACINO JR, Paulo; TARGINO, Janine; REZENDE, Gabriel Silva;	Religiões públicas e demandas por reconhecimento: reflexões a partir dos dados da pesquisa com jovens participantes de movimentos religiosos de massa na cidade do Rio de Janeiro	Jovens participantes de movimentos religiosos de massa	2019
SCHELIGA, Eva Lenita;KNOBLAUCH, Adriana;BELLOTTI, Karina Kosicki.	Vínculos religiosos entre estudantes universitários: comparações entre licenciatura e bacharelado	Jovens universitários	2020
TEIXEIRA, Ana Maria Freitas.	Religião, vida universitária e juventude	Jovens universitários	2023

Fonte: A autora.



Em buscas no indexador *Scielo*, por artigos relacionados aos temas, é possível observar que a produção nesta temática se ampliou nos últimos vinte anos. Há ainda uma predominância dos estudos sobre jovens de religiões cristãs, o que pode nos remeter ao processo recente que o país vive de ascensão de lideranças políticas oriundas dessa matriz religiosa e as intensas manifestações religiosas no espaço público (Almeida, 2019).

Em relação à educação, os processos educativos e a escolarização dos jovens, é possível afirmar que a temática foi pouco explorada nos trabalhos sobre juventude e religião. No entanto, mesmo não articulados diretamente à educação formal dos jovens, nos estudos, a escola e a universidade surgem nas falas dos pesquisados como instância relevante de suas vidas. Demonstrando que, de certo modo,

para uma parcela da juventude, a escola continua na disputa pelo processo de socialização da juventude.

Gomes (2015) buscou identificar a rede de influências culturais sobre a sexualidade dos jovens evangélicos. O foco que o autor atribui à escola está no sentido de revelar que a mesma, potencialmente, seria uma das instâncias que organizaria o conhecimento sobre a sexualidade. Contudo, os dados empíricos demonstraram maior impacto das mídias nos percursos sexuais dos sujeitos pesquisados.

No trabalho de Prates e Garbin (2017), a escola surge na fala da entrevistada, uma jovem evangélica assembleiana, para exemplificar seu cotidiano, mas as autoras não discutem sobre essa dimensão da identidade da jovem, explicitada em seu depoimento, focando apenas no lugar da igreja na sua rotina. [...] A minha vida é de casa pra escola, de casa pro curso de desenho e depois pra casa direto. [...] Durante a semana, não vou pra igreja, porque ficou muito longe de casa. Vou só nas terças, sábados e domingo [...] (Valéria, 16 anos, Canudos – Novo Hamburgo, 2012)” (Prates & Garbin, 2017).

Os estudos suscitam que, em prol de viver uma vida em acordo ao pertencimento religioso, os jovens atribuem sentidos à educação e à escola baseados em suas experiências religiosas. Assim, temos o exemplo de jovens que abandonam os estudos para viverem integralmente dedicados à religião, como os jovens da Comunidade Vida no Espírito Santo, estudada por Mariz (2005) e Medeiros & Mariz (2013), que renunciam aos estudos e à profissionalização para viver na comunidade, onde passam a receber



uma formação específica para consagração e vida religiosa, desvinculada dos conhecimentos formais/seculares.

Outros exemplos surgem para afirmar que a escola e a universidade são consideradas espaços desafiadores que requerem ao jovem mediar seu pertencimento religioso e vida em uma sociedade plural, e, para tanto, imprimem suas marcas identitárias religiosas e realizam ações proselitistas nesses espaços. O estudo de Miranda (2010) discute a ambí-gua pertença à comunidade religiosa e à sociedade em que vivem os jovens católicos carismáticos. Nesse sentido, relata as tensões em relação à escolha profissional em detrimento da condenação de cursos de graduação que, segundo as lideranças carismáticas, “põem a fé em perigo” e os investimentos para formar “profissionais do reino”; evangelizar nos espaços das faculdades por meio de grupos de oração e louvor no campus; participação de grupos pré-universitários e congressos para universitários carismáticos.

A pesquisa de Groppo e Borges (2019) apreendeu especificamente a religião como importante forma de sociabilidade e socialização para parte dos jovens universitários, participantes da Aliança Bíblica Universitária (ABU). O trabalho apresentou ainda as práticas formativas da ABU, suas contribuições para inserção de jovens na vida universitária, os sentidos que atribui à filiação religiosa na universidade e suas relações políticas. Em direção semelhante, Scheliga et al. (2020) e Teixeira (2023) investigaram a relação entre a religiosidade e a vida universitária, destacando como as filiações religiosas influenciaram a experiência acadêmica.



Scheliga et al. (2020) focou na Universidade Federal do Paraná, comparando bacharelado e licenciatura, e revelou que a maioria dos estudantes tinha vínculos com religiões de matriz cristã, especialmente católica e evangélica, com os estudantes de licenciatura participando mais ativamente em suas comunidades de fé. Já Teixeira (2023) explorou como a filiação religiosa podia tanto criar tensões quanto servir de suporte positivo para estudantes durante os primeiros semestres da universidade, observando uma tendência dos alunos em buscar arranjos religiosos mais flexíveis que integrassem dinâmicas culturais e identitárias. Ambos os estudos sublinharam a importância da religião como fator que influenciou tanto a vivência acadêmica quanto as interações sociais e culturais no contexto universitário, embora Scheliga et al. (2020) tenha destacado mais a dimensão coletiva da participação religiosa, enquanto Teixeira (2023) enfatizou a dimensão individual e a flexibilidade das práticas religiosas.

O trabalho de Pereira (2018) merece destaque por estar silenciado o tema educacional. Mesmo as pesquisadas estando em idade escolar obrigatória, se destacam suas fortes relações com o movimento pentecostal e o funk, e parece que a escola já não tem mais sentido para elas. De certo modo, isso pode contribuir para reforçar a tese de Spósito (2003) e de outros autores, sobre a perda da centralidade da escola no processo de socialização dos jovens brasileiros.

Os trabalhos apontam, portanto, que estamos diante de um território fértil e ainda pouco explorado, no que se refere às relações entre experiências religiosas e atuações



de jovens estudantes na resignificação da escola. É possível afirmar, que cada vez mais, a centralidade da vida social e política de muitos dos jovens estudantes está em instituições não escolares e, nesse caso em especial, nos movimentos religiosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre juventude e religião no Brasil revelam a interconexão complexa entre esses dois campos, destacando como as práticas religiosas dos jovens se relacionam com diferentes esferas de sua vida, como a educação e a socialização em ambientes escolares e universitários. Nas últimas décadas, essas pesquisas têm sido essenciais para compreender a pluralidade de filiações religiosas e as novas dinâmicas culturais e sociais que desafiam abordagens tradicionais.

Neste texto, busquei sintetizar as principais contribuições desses estudos, evidenciando a importância da religião tanto como instância de socialização quanto como espaço de identidade para os jovens. Pesquisas recentes mostram como as religiões têm se adaptado ao universo juvenil, utilizando elementos culturais para atrair essa faixa etária, além de refletirem sobre o papel da escola e da universidade nesse processo. Dessa forma, o campo de investigação atual amplia o entendimento sobre a juventude brasileira, ressaltando a diversidade e a complexidade de suas experiências religiosas e sociais.



Ao analisar os estudos recentes sobre juventude e religião no Brasil é revelado um cenário complexo em que as experiências religiosas dos jovens influenciam suas percepções e vivências no campo educacional. Embora a escola e a universidade não sejam o foco central da maioria dessas pesquisas, elas surgem como espaços de relevância, seja como desafiadores do pertencimento religioso, seja como ambientes nos quais a fé continua a influenciar identidades e práticas.

A predominância dos estudos sobre jovens de religiões cristãs reflete tanto as manifestações religiosas crescentes no espaço público quanto a ascensão de lideranças políticas associadas a essas tradições. No entanto, é notável a lacuna no aprofundamento da relação entre educação formal e religiosidade juvenil, indicando uma oportunidade para investigações futuras.

Além disso, os dados apresentados mostram que, em alguns contextos, a religião pode se sobrepor à escola como instância de socialização, com casos de jovens que abandonam os estudos para se dedicar exclusivamente à vida religiosa. Por outro lado, a escola e a universidade também podem ser vistos como espaços de tensão, onde os jovens precisam mediar sua fé em um ambiente plural, mas também como espaços de proselitismo e afirmação identitária. Assim, essas pesquisas ressaltam a necessidade de um olhar mais atento à interação entre educação e religião, considerando as novas dinâmicas culturais e identitárias que emergem nesse contexto.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ronaldo. Bolsonaro presidente: Conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. *Novos estudos*. CEBRAP, São Paulo, v.38; n., p.185-213, jan.-abr., 2019.

JUNGBLUT, Airton Luiz. A salvação pelo rock: sobre a “cena underground” dos jovens evangélicos no Brasil. *Religião e Sociedade*, v. 27, n.2, p.144-162, 2007.

GOMES, Elias Evangelista. Práticas socializadoras do gosto sexual e do exercício do sexo. *Etnográfica*, Lisboa, v. 19, n. 1, p. 51-57, fev. 2015.

GONZALEZ, Luciana Thais Villa; MARIZ, Cecília Loreto. Jornada Mundial da Juventude Rio2013: ressignificando espaços da cidade e identidades religiosas. *Relig. soc.*, Rio de Janeiro, v.37, n. 2, p. 14-37, dec. 2017.

GRACINO JUNIOR, Paulo; TARGINO, Janine; REZENDE, Gabriel Silva. Religiões públicas e demandas por reconhecimento: reflexões a partir dos dados da pesquisa com jovens participantes de movimentos religiosos de massa na cidade do Rio de Janeiro. *Relig. soc.*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 122-151, Aug. 2019.

GROPPO, Luís Antonio; BORGES, Lívia Furtado. Grupo evangélico na universidade: práticas formativas, identidade religiosa e relações políticas. *Relig. soc.*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 173-196, dec. 2018.

LAHIRE, Bernard. Patrimónios individuais de disposições. Para uma sociologia à escala individual. In: *Dossiê Bernard Lahire / Ricerdo Visser*, Lília Junqueira Organizadores. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2017



MEDEIROS, Katia Maria Cabral; MARIZ, Cecília Loreto. Toca de Assis em crise: uma análise dos discursos dos que permaneceram na comunidade. *Relig. soc.*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 141-173, Dec., 2013.

MARIZ, Cecilia Loreto. Comunidades de vida no Espírito Santo: juventude e religião. *Tempos oc.*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 253-273, nov. 2005.

MIRANDA, Júlia. Convivendo com o “diferente”: juventude carismática e tolerância religiosa. *Relig. soc.*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 117-142, jul., 2010.

MEDEIROS, Katia Maria Cabral; MARIZ, Cecília Loreto. Toca de Assis em crise: uma análise dos discursos dos que permaneceram na comunidade. *Relig. soc.*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p.141-173, dec., 2013.

NOVAES, Regina Reyes. Religião e política: sincretismos entre alunos de Ciências Sociais. *Comunicações do ISER*. n. 45, p. 62-74, 1994.

NOVAES, Regina Reyes. Ouvir para crer: os Racionais e a fé na palavra. *Religião e Sociedade*, 20/1, p.65-92, 1999.

NOVAES, Regina Reyes. Juventude e religião: marcos geracionais e novas modalidades sincréticas. In: SANCHIS, Pierre (Org.). *Fiéis & Cidadãos*. Percursos de Sincretismo no Brasil. Rio de Janeiro: Eduerj, p.181-207, 2001.

NOVAES, Regina Reyes. Os jovens “sem religião”: ventos secularizantes, “espírito de época” e novos sincretismos. Notas preliminares. *Estud. av.*, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 321-330, Dec.2004.

NOVAES, Regina Reyes. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz diferença? In: *Retratos da juventude*



brasileira: análises de uma pesquisa nacional/ [org.] Helena Abramo, Pedro Paulo Martoni Branco. - São Paulo: Editora: Fundação Perseu Abramo, 2008.

NOVAES, Regina Reyes. Juventude, religião e espaço público: exemplos “bons para pensar” tempos e sinais. *Relig. soc.*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, pág. 184-208, 2012.

NOVAES, Regina Reyes. Juventude, religiosidade e redes: reflexões sobre resultados de pesquisas. In. *Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças / Organizadores: Diógenes Pinheiro... [et al.]*. - Rio de Janeiro: Unirio, 2016.

NOVAES, Regina Reyes. Juventude e religião, sinais do tempo experimentado. *INTERSEÇÕES [Rio de Janeiro]* v. 20 n. 2, p. 351-368, dez. 2018.

PEREIRA, Réia Silvia Gonçalves. “Juventude é curtição, o problema é se Jesus voltar”: cultura funk, pentecostalismo e juventudes nas camadas populares. *Relig. soc.*, Rio de Janeiro, v. 38, n.3, p. 41-62, dec. 2018.

PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo; GARBIN, Elisabete Maria. Culturas juvenis assembleianas. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 33, e164623, 2017.

PORELLI, Ana Beatriz Gasquez. *Jovens evangélicos e suas relações com a escola de ensino médio*. Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, 2024.

SANTOS, Giovani Carlos; FIGUEIREDO, Maria Flávia. Bola de Neve Church: A mudança no discurso evangélico do Brasil. *Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras*, Franca-SP, v. 5, n. 5, p. 59-76, 2009.



SETTON, Maria da Graça Jacinto. A particularidade do processo de socialização contemporânea. In: *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*, São Paulo–SP, v.17, n.2, 2005.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. As religiões como agente de socialização. In: *Cadernos CERU*, v.19, n.2, p.15-25, 2008.

SCHELIGA, Eva Lenita; KNOBLAUCH, Adriana; BELLOTTI, Karina Kosicki. Vínculos religiosos entre estudantes universitários: comparações entre licenciatura e bacharelado. *Educarem Revista*, v. 36, p. e72695, 2020.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *REVISTA USP*, São Paulo, n.57, p. 210-226, 2003.

SPOSITO, Marilia Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes e. A pesquisa


sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, e 170308, 2018.

TAVARES, Fátima Regina Gomes; CAMURÇA, Marcelo Ayres. “Juventudes” e religião no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Numen: revista de estudos e pesquisa de religião*, Juiz de Fora–MG, v. 7, n. 1, p. 11-46, 2007.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Religião, vida universitária e juventude. In: *Religião & Sociedade*, v. 43, n. 1, p. 235–259, jan. 2023.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. Estudos sobre Juventude no Brasil dos últimos 50 anos. In: Estela, M. M. e Newton A. P. B. (Org.). *Formación de Profesores, Currículum, Sujetos y Prácticas Educativas*. Córdoba (Argentina): Editorial, 2013.





6. ANTIRRACISMO NA EDUCAÇÃO: O PROGRAMA “EXTENSÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Luciano Nascimento Corsino

<https://orcid.org/0000-0002-2591-5472>

Daniel Santana de Souza

<https://orcid.org/0000-0002-6350-0809>

Hilaine Santos do Carmo

<https://orcid.org/0009-0006-2317-8428>



INTRODUÇÃO

No ano de 2017, no bojo do Plano de Expansão, em sua terceira fase, iniciada em 2011, começaram as primeiras turmas de Ensino Médio Integrado ao Técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - campus Rolante. Permanecendo firme no propósito de superação das desigualdades regionais e na viabilização das condições para acesso a cursos de formação profissional e tecnológica como ferramenta de inclusão e melhoria da qualidade de vida da população.

Além disso, o campus também oferece cursos em educação de jovens e adultos integrada à Educação Profissional

e Tecnológica (EJA-EPT). Um dos objetivos do campus é a implementação das políticas de ações afirmativas, as quais permitem um olhar para os(as) estudantes com foco na busca por justiça social e a garantia da equidade. Dentre as diversas políticas abordadas pelo IFRS, destaca-se a lei 10.639/03 e a lei 12.711/08.

São leis cuja função é proporcionar o acesso, permanência e êxito de estudantes negro(as), em situação de vulnerabilidade. Para isso, entendemos que apenas um trabalho que tenha a justiça social como horizonte a ser alcançado pode concorrer para a implementação das políticas ora citadas. Torna-se urgente uma postura institucional para a qual o antirracismo deve se apresentar como princípio central na promoção das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Ao se afastar do debate sobre tolerância e diversidade, a pesquisa antirracista tem a diferença e o poder como *locus* de análise, sendo que a raça e o racismo adquirem centralidade no modo como reivindicamos os variados espaços. Dei (2008), pontua a importância de evidenciar a diferença entre o antirracismo e as noções hegemônicas de multiculturalismo liberal, tendo em vista que o segundo tem como função “promover a diversidade cultural enquanto componente intrínseco da ordem social, política e moral” (Dei, 2008, p. 13).

Para o autor, a investigação, que objetiva ser antirracista, precisa ser construída juntamente com os sujeitos envolvidos. Na escola, há de se ouvir os(as) estudantes, compartilhar os avanços e planejar em conjunto. Trata-se de uma forma de transgredir o modo como as investigações



sobre as minorias sociais têm sido realizadas, ou seja, uma forma de descolonizar a investigação social, bem como proporcionar aos sujeitos participantes da pesquisa mudanças concretas em suas realidades.

Desta forma, evidenciando os sujeitos participantes das atividades proporcionadas pelo programa e suas diversidades pertinentes ao território em questão, como agentes comunitários(as) de saúde, enfermeiras, pedagogas, músicos, estudantes de várias instituições de ensino que não possuem vínculo direto com o IFRS, mas que permeiam o seu entorno e partilham suas experiências e saberes.

Neste sentido, o programa “Extensão para as relações étnico-raciais”, em particular o projeto “O samba e a comunidade” pretende proporcionar um corolário de atividades capaz de contribuir para uma educação antirracista no âmbito do ensino, pesquisa e extensão como categorias indissociáveis. As ações do projeto atingem diretamente a comunidade, o campus e se expandem nas publicações geradas e apresentadas por estudantes que, em parceria com a comunidade, participaram ativamente dos projetos.

EXTENSÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM PROGRAMA INDISSOCIÁVEL

No ano de 2023, o campus Rolante foi contemplado com uma emenda parlamentar com destinação específica, para projetos em ações que contemplam o ensino de história e cultura afro-brasileira e as relações étnico raciais (ERER), como forma de potencializar a implementação da



lei 10.639/03 a qual tem sido objeto de trabalho no âmbito do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (NEABI) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Antirracismo, Gênero e Juventude (GEPEA).

O recurso, gerido pelo GEPEA com o apoio do NEABI, culminou na construção do programa “Extensão para as relações étnico-raciais”, que reúne uma série de projetos de pesquisa, ensino e extensão e são implementados segundo o princípio da indissociabilidade.

O conceito de indissociabilidade remete a algo que não existe sem a presença do outro, ou seja, o todo deixa de ser todo quando se dissocia. Alteram-se, portanto, os fundamentos do ensino, da pesquisa e da extensão, por isso trata-se de um princípio paradigmático e epistemologicamente complexo. (Tauchen, 2009, p. 93).

A construção dos projetos que fazem parte do programa “Extensão para as relações étnico-raciais”, parte da ideia de que as desigualdades que persistem no país repercutem socialmente com impactos profundos em restrição de oportunidades para pessoas negras em situação de vulnerabilidade. Nesse sentido, o amparo e a superação das condições socioeconômicas desfavoráveis em que este público está inserido são focos centrais do programa abordado neste texto.

O programa foi pensado numa perspectiva colaborativa, ou seja, não se trata apenas de estender os saberes à comunidade, mas promover um processo de diálogo que possibilite a construção dos saberes em conjunto com



os(as) participantes (Freire, 1979). Cumpre mencionar que, somada à característica colaborativa, a construção do projeto ocorreu segundo uma perspectiva de extensão em que a experiência constitui saberes que emergem num processo de reflexão sobre a própria prática (Moita; Andrade, 2009).

A classe trabalhadora, negra e periférica, que forma o público-alvo do projeto, enfrenta mais dificuldade do que o restante da população no acesso a postos de trabalho, saúde, lazer, obtenção de renda e garantia de sustentabilidade, devido à precarização e desqualificação de sua mão-de-obra.

Como afirma Marx (2008), o trabalho, em sua determinação ontológica, pode ser apreendido como a categoria central que define a existência e a reprodução da vida humana. Portanto, o trabalho é fundamental para o desenvolvimento da própria vida social, uma vez que é pelo trabalho que os bens socialmente úteis são produzidos. Quando o sentido ontológico do trabalho vai se perdendo, historicamente, torna-se alienado (Souza; Ribeiro, 2023).

É importante ressaltar que, de modo geral, a comunidade negra e periférica se encontra às margens do processo de socialização. Entre os jovens, que diante de um contexto de instabilidade, os lugares simbólicos que marcam a passagem da juventude à idade adulta estão em franco processo de desaparecimento. Sem que se possa constituir uma relação de transmissão adulto-jovem (Spazir; Resende, 2010).

Esta condição desfavorável agrava a desigualdade, impacta negativamente nos índices socioeconômicos, nos índices de analfabetismo, aumenta a exclusão social e viola



direitos civis e democráticos garantidos pela Constituição Federal. Excluídas do mercado de trabalho, as minorias formadas por pessoas enfrentam diariamente situações de preconceito, racismo, discriminação religiosa e difamação em redes sociais, situação que se reproduz no cotidiano escolar (Corsino, 2019; 2020).

O direito à educação está intrinsecamente ligado à capacidade de todas as pessoas produzirem e acessarem a cultura, sendo essa construção parte essencial da condição humana e uma necessidade fundamental para o pleno usufruto da vida (Cara, 2019). Além disso, constitui-se como base para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Por isso, o direito à educação é, concretamente, um direito humano que deve ser analisado de forma ampla, possibilitando o acesso à cultura, à ciência, ao trabalho e a consequente integração entre essas dimensões.

Este trabalho se consolida numa iniciativa de combate à evasão e retenção, que fortaleça o processo de inclusão social como também garantia de condições de permanência e êxito dos estudantes, em instituições formais de educação. Desta forma há de se aproximar o público alvo do Instituto Federal, em práticas educativas que de fato revele um universo de possibilidade para além de um destino dado, fugindo de um determinismo e rompendo um ciclo de opressão nos lares da comunidade.

Sendo assim, apresentamos o IFRS e algumas das atividades desenvolvidas no programa “Extensão para as relações étnico-raciais” como uma alternativa de implementação de políticas afirmativas que visam a garantia da educação pú-



blica, gratuita e de qualidade tangível, bem como o ingresso de futuros estudantes oriundos de regiões periféricas e historicamente negligenciadas.

SAMBA, SÍMBOLO DE BRASILIDADE

Herdeiro do canto e da dança dos negros oriundos do Recôncavo da Bahia, emigrados para a periferia do Rio de Janeiro, então capital federal, o samba se consagrou no último século como um dos principais símbolos de “brasiliidade” (Raymundo, 2013).

A partir do hibridismo de ritmos como o lundu, o maxixe e a chula, além da batucada dos terreiros onde eram cultuados os orixás, o samba tornar-se-ia uma música singular, autenticamente brasileira, “a” música nacional. Até chegar a essa condição, porém, carregaria consigo o estigma de manifestação marginal e seria perseguido pelo poder público, em especial pelos órgãos policiais (Raymundo, p. 62, 2013).

O samba que emana das periferias, crescentemente se distribui e encanta os mais variados públicos. Essa popularidade que o samba vai desenvolvendo é cooptada pelo governo de Getúlio Vargas, que vê a oportunidade de atuação populista, e acaba sendo um instrumento utilizado para ter acesso aos trabalhadores (Coelho, 2011). Tornando-o um instrumento complementar do projeto ideológico nacional como arma de propaganda de ideais políticas.



Na década de 1930 -1940, os negros precarizados, sobretudo de descendência africana, tinham dificuldades em ter um trabalho assalariado. A malandragem passou a ser destaque na cidade e os meios de comunicação foram os principais divulgadores dessa tradição. Nasce assim o famoso “Samba Malandro”. A malandragem é um traço cultural associado ao samba, que consiste numa espécie de disponibilidade boêmia, da parte do sambista, que o coloca num lugar entre o mundo do trabalho, do ócio e da pequena transgressão, sem que ele possa ser identificado plenamente com nenhum desses lugares sociais (Frazão, 2003).

Ainda ancorado em (Raymundo, 2013), no início dos anos 1960, ocorre então uma mudança significativa em que o negro se transforma de autor a personagem dos enredos das escolas de samba. O negro, com suas histórias de vida, a louvação aos orixás e sua tradição oral e simbólica, fundou um gênero musical que se consagra como expressão cultural do Brasil. O samba-enredo Quilombo dos Palmares (composição de Noel Rosa de Oliveira e Anescarzinho), do Salgueiro em 1960, é considerado o divisor de águas, o marco que representa a entrada da temática negra nos desfiles de escolas de samba.

Nesse contexto, é possível entender o simbolismo do carnaval para os negros: a possibilidade de um povo marginalizado expressar sobre suas próprias vidas, necessidades, anseios e falar sobre seu próprio ponto de vista. É a oportunidade de que tenham igualdade diante das demais expressões da arte e que sejam reconhecidos por estas.



Hoje, na segunda década dos anos 2000, é flagrante nos enredos das escolas de samba a denúncia do racismo persistente na sociedade brasileira, muda-se o contexto histórico, no entanto, as estruturas e racionalidades racistas ainda permanecem cristalizadas no seio da sociedade. Dito isto, a denúncia continua em busca da emancipação dos povos.

O SAMBA E A COMUNIDADE: UM PROJETO ANTIRRACISTA DE EXTENSÃO

O projeto de Extensão “O samba e a comunidade” que foi escolhido para ser abordado neste texto, surge com o objetivo de oportunizar à comunidade do IFRS o acesso à pluralidade que caracteriza o samba, os instrumentos e a musicalização como meio educacional, valorizando o samba enquanto patrimônio da cultura nacional.

A proposta didático-pedagógica foi desenvolvida com o intuito de ser um importante momento de mobilização, através da criação e implementação de oficinas relacionadas à prática dos instrumentos de percussão popular enquanto manifestação da cultura e movimento afro-brasileiro, forjando-se numa atividade de aporte na formação integral do cidadão. Em momento anterior, o samba foi abordado em projeto integrador para as turmas de ensino médio integrado do IFRS campus Rolante como possibilidade de forjar uma educação antirracista na área de linguagens e história (Corsino et al., 2022)



O projeto de extensão “O samba e a comunidade” se insere num conjunto de trabalhos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Antirracismo, Gênero e Juventude (GEPEA) em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (NEABI), projetos estes que têm permitido a implementação de variadas políticas de ações afirmativas (Corsino et al., 2020).

O projeto perpassou pela estruturação, organização e manutenção dos instrumentos musicais da bateria da escola de samba “Mocidade Independente do Jardim do Prado”, que historicamente, desde a sua fundação em 2003, trabalha na difusão da cultura popular com transversalidade em suas ações, oferecendo oportunidades de inclusão social e desenvolvimento cultural junto à população local, como é possível verificar no ensaio da escola na figura 1.



Figura 1: Ensaio da escola de samba



Fonte: autoria própria

A revitalização dos instrumentos garante aos percussionistas o direito de manipularem instrumentos com garantia de qualidade sonora, mas sobretudo, com a certeza da dignidade humana garantida a partir do alcance inédito, por parte deste público, de instrumentos que possam sublevar seus talentos e ser um momento de afirmação de que não se trata de privilégio, mas de garantias de direito a acesso a uma política pública que os alcance.

É significativo destacar aqui a construção das identidades socioculturais e a conseqüente (des)valorização de grupos sociais e suas inserções nos processos políticos. Eis aqui uma questão importante para se problematizar, uma vez que está ligada a um processo refinado de exclusão cultural e social: essa valoração traz em seu bojo duas faces da mesma moeda, a cultura culta instituída e valorizada e as outras culturas (Kleber, 2008).

Cabe salientar, que a forma de exclusão e marginalização é algo cristalizado no interior da comunidade, que não se enxerga na condição de sujeitos de direito, ao ponto de se colocarem como aqueles que estavam vivendo um espasmo privilégio, e que não caberia a eles a pueril ilusão de que esse processo era longo e duradouro, portanto, a empolgação e euforia era frugal, desta forma não consolidando uma política pública em seu apogeu.

Gohn (2001, p. 7) explica que “A educação não-formal aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área



social”. Assim sendo, a escola Samba se forja enquanto um espaço legítimo garantidor de acesso à educação.

A educação não-formal também promove a intervenção na realidade, como ação normativa, comprometida com o fazer, apoiada nos quatro pilares da educação, propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI direcionada para o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser, necessitando então, do suporte e da análise social desenvolvida por outras áreas de conhecimento (Delors, 1998).

Para desenvolver atividades de educação não formal, precisamos literalmente, como dizia Paulo Freire, “mover-se no mundo” (Freire, 1996, p.19). O ser humano, quando nasce, antes do domínio da linguagem falada, se apropria da motricidade para adquirir experiências (Lima, 2006).

A relação entre uma escola de samba e sua comunidade de referência extrapola a percepção mais imediata que a maioria das pessoas tem: a ideia de que uma escola de samba só tem existência no dia dos desfiles oficiais, no período de carnaval. Ao contrário, ela acontece o ano inteiro. A figura 2 apresenta um momento importante de ensaio/apresentação da escola de samba, a qual contou com a participação da comunidade.



Figura 2: ensaio/apresentação da escola de samba

Fonte: autoria própria

O carnaval adquire um sentido mais amplo do que o de festa, para significar também sua idealização e sua preparação: um carnaval começa discutido por alguns, se espraia e agencia atores diversos, num verdadeiro enredo, tecido em que se apresenta e se organiza uma vasta rede de relações que o realiza e o sustenta ao longo do ano (Cavalcanti, 1994).

As relações sociais que constituem o espaço informal, as lideranças consolidadas, são observadas no seio da escola de samba, materializadas nos ensaios, em que a relação de poder é horizontalizada, sem licenciosidade ao banal, com respeito e reverência aos anfitriões. Local de convivência salutar entre gerações, onde não cabe o etarismo, contudo a população sujeita à discriminação por idade, comumente associada a estereótipos de atraso, no



espaço da escola de samba são elevadas a figuras históricas dignas de respeito e admiração.

Este trabalho se consolidou num processo de inclusão social, atendendo crianças, adolescentes e jovens, de ambos os sexos, moradores da região de Taquara/RS, com alto índice de vulnerabilidade social, desagregação familiar, evasão escolar e violência. Afirmando o papel social fundante do projeto.

Na implantação do projeto houve uma série de dificuldades para reunir todo o coletivo para os ensaios, haja vista que todos os integrantes da escola de samba são trabalhadores e trabalhadoras, com condições materiais difíceis de serem superadas, no geral com carga horária extenuante, somadas a dificuldades no transporte. Factual que as condições materiais precisam vir, a priori, para execução do projeto, afinal, não é com idealismo que se muda uma realidade concreta.

É necessária a luta política, garantidora das condições materiais para conscientização do sujeito. Freire (1996), no matiz da conscientização enquanto tarefa histórica de resistência crítica ao contexto neoliberal, a prática educativa é ratificada em sua natureza política. “Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização” (Freire, p. 60, 1996).

Aconteceu, de forma esporádica, dificultosa e com pouco engajamento as oficinas para confecção e manutenção dos instrumentos, na tentativa de uma aproximação



dos(as) jovens alunos(as) com os instrumentos que perfazem a musicalidade da Escola de Samba. Preocupante a falta de comprometimento por parte dos jovens, que não veem no Samba a afirmação de sua identidade, se rendendo a um ecletismo multicultural que pouco o representa.

A oficina de percussão para iniciantes, objetivou oportunizar o contato com instrumentos de percussão utilizados no samba, e a prática coletiva, de modo a possibilitar a construção de saberes próprios que envolvem dominar alguns conceitos básicos como pegar as baquetas, tocar/executar alguns instrumentos, que segundo (Paiva, 2004) a execução (performance) se trata de compreender aspectos técnicos e de manejar instrumentos e assim consequentemente ocorre uma interação do grupo. Ainda, fazem parte dos objetivos do projeto apresentar as diferentes características e variações do samba e dos instrumentos, e a musicalização.

Paralelamente, ocorreu a oficina de percussão para profissionais, pessoas que já são membros da escola de samba e que precisam de um momento sistematizado para ensaios e aperfeiçoamento, levando à otimização do tocar e eventual profissionalização que porventura possa gerar emprego e renda.

Para além das oficinas, o grupo participou de apresentações públicas, em praças e eventos abertos à comunidade em datas festivas e alusivas a um calendário afrocentrado, buscando sempre uma interação do projeto com o local onde



está inserido, a comunidade taquarense¹², e participantes de outras Escolas de Samba da região, e dessa forma divulgar a cultura carnavalesca, e fortalecer parcerias com grupos da região que atuam na mesma temática. Sempre no intuito da divulgação e fortalecimento da cultura e manifestações afro-brasileiras, com é possível verificar na figura 3.

Figura 3: Apresentação pública da escola de samba



Fonte: autoria própria

Dessa forma, todo o projeto foi importante na aproximação do público da comunidade de Taquara, ao Instituto Federal, em práticas educativas que de fato revelam um universo de possibilidade para além de um destino dado, fugindo de um determinismo e rompendo um ciclo de opressão nos lares da comunidade alcançada. Assim,

¹² Taquara é uma cidade localizada na região do Paranhana, no Rio Grande do Sul, que atende parte dos(as) estudantes do IFRS campus Rolante.

contribuir para que a comunidade tenha a oportunidade de usufruir deste bem, que é patrimônio da humanidade, além de fomentar o debate sobre questões relacionadas à desigualdade e vulnerabilidade sociais.

Portanto, proporcionando aos jovens da periferia, historicamente preteridos, a inclusão na educação profissional tecnológica de forma consciente, desta forma resgatando os princípios fundantes dos Institutos Federais que se baseiam na justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido no âmbito do programa “Extensão para as relações étnico- raciais, mais especificamente, o projeto de extensão “O samba e a comunidade”, contribui para a implementação da lei 10.639/03 como uma forma de valorização e resistência das culturas negras e potente modo de descolonização dos espaços culturais da cidade.

A participação de professores(as) do IFRS campus Rolante, estudantes e comunidade potencializam o processo de descolonização e consolidam as aproximações entre escola e comunidade, as quais se apresentam como importantes momentos de diálogo e compartilhamento de saberes.

Muitos dos impactos deste projeto de extensão estão para além de estatísticas mensuráveis. Nas subjetividades do cotidiano, durante os ensaios e culminando nas apresentações, o sorriso, o encantamento, a desenvoltura corporal



revelando o entusiasmo gerado pela certeza de estar envolvidos em um momento histórico e de valorização cultural.

A promoção da autonomia, através da participação coletiva e diversa, fortalece a cultura afro-brasileira, aqui materializada a partir do samba enquanto elemento de consolidação das relações étnico raciais.

Nesse contexto, torna-se evidente o resgate de um sentimento de pertencimento e territorialidade historicamente negados. Em uma cidade marcada pela hegemonia da cultura colonialista alemã, as expressões afro-centradas foram, por muito tempo, invisibilizadas e inviabilizadas, confinadas às periferias e aos morros. O projeto rompe com essa lógica excludente ao criar espaços legítimos de manifestação cultural negra no centro do debate social e educacional.

Assim, o distanciamento da precarização cotidiana vivida pelos integrantes da escola de samba revela um sentimento que, até pouco tempo, parecia utópico: o de que, por meio de uma política pública voltada à justiça social, é possível construir novas realidades.

Os caminhos emancipatórios não se encerram na dimensão subjetiva, filosófica ou teórica: eles exigem a construção material das condições que efetivamente promovam a emancipação dos sujeitos em seu tempo histórico.

REFERÊNCIAS

CARA, D. Contra a barbárie, o direito à educação. In: Cássio, Fernando. (Org.). *Educação contra a barbárie: por escolas*



democráticas e pela liberdade de ensinar. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2019, v. 1, p. 25-32.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. *Carnaval carioca: dos bastidores ao desfile*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

CORSINO, Luciano Nascimento; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. Juventude negra, ensino médio e democracia: a luta pela escola. In: *Educar em Revista*, v.36, e75337, 2020.

CORSINO, Luciano Nascimento. *Juventude negra e cotidiano escolar: uma abordagem etnográfica no ensino médio*. 2019. 1 recurso online (246 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1636513>. Acesso em: 24 nov. 2024.

COELHO, C. A. *O Estado Novo E A Integração Do Samba Como Expressão Cultural Da Nacionalidade*. *Revista Vernáculo*, n. 27, 1º sem./2011.

CORSINO, Luciano Nascimento; OLIVEIRA, Ana Paula Cecato de; SILVA, Bibiana Cardoso da; SILVA, Taise Tatiana Quadros da; SANTOS, Bruna Dahm dos; FERREIRA, Melissa Osterlund; SOUZA, Daniel Santana de. Em direção à construção de um currículo antirracista no contexto pandêmico: análise de um projeto integrador. In: *Cenas Educacionais*, v. 5, p. e12234, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/12234>. Acesso em: 20 set. 2024.

CORSINO, Luciano Nascimento, SANTOS, Cauane Rodrigues dos, DIEDRICH, Joana Yasmin Finger, RHEINHEIMER, Gabriel Matheus. Políticas de ações afirmativas no IFRS campus Rolante na perspectiva das relações étnico-raciais: uma experiência com projetos indissociáveis. In: *Revista Transmutare*, Curitiba, v. 5, e2012757, p. 1-18, 2020.



DEI, George J. Sefa. Questões críticas nas metodologias de investigação antirracistas: uma introdução. In: DEI, George J. Sefa; JOHAL, Gurpreet Singh (Orgs.). *Metodologias de investigação antirracistas: questões críticas*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 1998.

FREIRE, Paulo. *Extension o comunicacion?* La concientización en el medio rural. Montevideo: Siglo Veintiuno Editores, 1979.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KLEBER, Magali Oliveira. Práticas musicais em ONGs: possibilidade de inclusão social e o exercício da cidadania. In: Fênix. *Revista de História e Estudos Culturais*, v.5, n.2, p. 1-24, abr./maio/jun. 2008.

LIMA, Jaqueline da Silva. *A importância do brincar e do brinqueredo para as crianças de três a quatro anos na Educação Infantil*. 2006. Monografia (Pedagogia) - Educação Infantil do Centro de Ciências Humanas da Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, 2006.

LYNCH, K. *A imagem da cidade*. Lisboa: Edições 70, 1982.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Livro 1 - Volume 1. Editora Civilização Brasileira, 2008.



MOITA, F. M. G. da S. C.; ANDRADE, F. C. B. de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009.

PAIVA, R. *Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos*. 2004. 151f. Dissertação (mestrado em música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

RAYMUNDO, J. Escola de Samba: uma escola do povo negro, o negro enredo do samba. In: *Revista Arredia*, Dourados-MS, Editora UFGD, v.1, n.3: 60-73 jul./dez. 2013.

SOUZA, D. S. de; RIBEIRO, M. E. M. A análise da realidade: aproximação entre categorias emergentes das contribuições de Karl Marx e Paulo Freire. In: *Revista Transmutare*, v. v. 8, p. 1-21-21, 2023.

SZAPIRO, A. M. & RESENDE, C. M. A. *Juventude: etapa da vida ou estilo de vida?* *Psicologia & Sociedade*, 22(1), 43-49. Rio de Janeiro, 2010.

TAUCHEN, G. *O princípio da indissociabilidade universitária: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.



PARTE 3
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO



7. CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO AOS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Arão Davi Oliveira

<https://orcid.org/0000-0003-0746-2569>

Mayara Villassante Santos

<https://orcid.org/0009-0007-4517-5794>

Vanessa Janaína Viana de Oliveira

<https://orcid.org/0000-0002-9928-0158>



INTRODUÇÃO

O Programa Mais Alfabetização (PMALFA) foi um programa do Governo Federal implementado na gestão do presidente Michel Temer (2016-2018), o qual visou fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental de escolas públicas em todo país. O PMALFA foi coordenado pelo Ministério da Educação (MEC) com vistas em subsidiar, apoiar e fomentar todo o processo de alfabetização no âmbito da educação pública, contribuindo assim para a promoção do ensino-

-aprendizagem e culminando no desenvolvimento social (Brasil, 2018).

A alfabetização é cotejada como um processo que enfatiza a escrita, ou seja, é o ponto de partida para que o aluno venha desenvolver a escrita e a leitura (Morais; Albuquerque, 2007). Nesse viés, é muito importante o ato de alfabetizar o aluno, que por sua vez tem essa trajetória traçada nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando essa realidade, a pesquisa aqui apresentada parte da seguinte problemática: quais as contribuições do PMALFA no processo de alfabetização de crianças de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental? Dessa forma, a pesquisa pretende discutir as contribuições do PMALFA no processo de alfabetização de crianças de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da escola pública.

A metodologia utilizada para este estudo foi desenvolvida a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa. Partiu-se da análise de artigos que albergam diretamente com a temática disponíveis na plataforma *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) tendo como descritor “PMALFA”, com premissas investigativas em conteúdo publicado em língua portuguesa.

A pesquisa documental contemplou os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Portaria n.º 142, de 22 de fevereiro de 2018, que institui o Programa Mais Alfabetização.

Os dados coletados foram classificados de acordo com o objetivo traçado e analisado a partir dos teóricos: Ferreira



(1995, 2004), Soares (2006, 2018), Moraes e Albuquerque (2007). O trabalho está estruturado em três seções as quais abordam o PMALFA e sua caracterização mediante aos seus parâmetros legais; o processo de alfabetização nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; e, por fim, as contribuições trazidas pelo Programa Mais Alfabetização a todo o processo de alfabetização e na promoção do ensino aprendizagem. Ademais, como política pública de incentivo à alfabetização na idade certa, bem como as considerações finais e as referências utilizadas no trabalho.

CONHECENDO O PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO (PMALFA)

Considerando a educação enquanto direito constitucional de todos e dever do estado, além das previsões de recuperação de desempenho de alunos com resultados abaixo do esperado constantes na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), o estado assume responsabilidades de materializar suporte necessário ao público da alfabetização (Mortatti, 2004).

Logo, assim se estabelece como elementos de direito e vem, sobremaneira, ser extensiva a inclusão nos mais variados aspectos, entre eles: o social, o político, o cultural, o econômico, dinâmicos em construir a sociedade, bem como promover a democracia (Mortatti, 2004).

Ao reconhecer a educação enquanto direito, e na intenção de proporcionar a leitura e a escrita, ou propriamente o processo de alfabetização convalidado ao aspecto inclusivo



na sociedade, é crível que a temática da alfabetização assuma papel relevante da promoção da educação e, por conseguinte do ensino aprendizagem materializado no PMALFA.

O programa foi implementado no ano de 2018 por meio da Portaria n.º 142 do Ministério da Educação (MEC), o foco desse programa são alunos que se encontram matriculados no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista que o processo de alfabetização recai de maneira majoritariamente nesse grupo de alunos, é imprescindível um fomento na promoção de ações de recuperação do baixo desempenho de alguns estudantes desses anos do ensino fundamental (Brasil, 2018).

Desse modo, a portaria que implementa o PMALFA estabelece como finalidades do programa:

- I- a alfabetização (leitura, escrita e matemática) dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, por meio de acompanhamento pedagógico específico; e
- II- a prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e fortalecimento do processo de alfabetização (Brasil, 2018, Art. 2º).

Observa-se que, por meio do PMALFA, o MEC promoveu uma sistematização do apoio ao processo de alfabetização concatenada na atenção de todos os participantes do processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, O PMALFA pode ser caracterizado como uma política pública



destacada no contexto educacional exclusivamente vinculada ao processo de alfabetização.

Em primeiro plano pode ser dimensionado em face aos objetivos, esses podem ser vislumbrados no artigo 3º da portaria, entretanto o que materializa a dimensão da portaria em preconizar a alfabetização porque a sua constituição é definida para que os alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental venham adquirir conhecimentos de forma autônoma (Brasil, 2018).

Cabe destacar que um dos pilares do programa considera que a alfabetização e os seus processos não se encontram somente em apropriar-se das técnicas presentes no sistema alfabético e de igual modo ortográfico, a alfabetização sobressai mediante o conteúdo pretendido em meio as ações do PMALFA em delinear elementos que coadunam com a leitura e a escrita a partir de uma abrangência majorada.

Desse modo, o PMALFA possibilita a presença de um professor auxiliar, focado no processo de alfabetização, em sintonia com as necessidades individuais do aluno, inclusive em seu contexto social, refletindo assim como integrante da sociedade que o cerca.

A necessidade do processo de alfabetização presente na caracterização do PMALFA e nos seus objetivos foram remetidas aos dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstraram que os indicadores do analfabetismo no Brasil em 2016 estavam no patamar de 7,2% entre a população acima dos 15 anos de idade. No ano seguinte, o percentual ficou na casa dos 7%,



logo o Plano Nacional de Educação contemplava para o ano de 2015 exatos 6,5% (IBGE, 2018).

O PMALFA oferece aporte para fomentar a qualidade do ensino no país, considerando que a alfabetização é base para o desenvolvimento de outros conhecimentos essenciais previstos para a educação básica. O incentivo à promoção de mudanças consideráveis no contexto educacional e, portanto, na sociedade depende da adaptação das crianças ao domínio da leitura e da escrita (Soares, 2018).

Assim, o domínio da leitura e da escrita torna-se importante para a progressão dos alunos em seus estudos, e também nos convívios sociais contemporâneos, como nas redes sociais as quais são cada vez mais presentes nas formas de comunicação da sociedade.

Nessa dinâmica, o PMALFA tem a sua introdução no contexto educacional com a proposta do desenvolvimento de mecanismos capazes de aproximar o aluno ao processo de alfabetização e estimulando uma nuance sugerida na possibilidade de um aprendizado melhor (Silva et al., 2021; Prado, 2021).

Destarte, o PMALFA promove suporte técnico e financeiro ao processo de alfabetização nas escolas, que consiste na aprendizagem da leitura e escrita intencionais, como sugere Soares (2018). As ações de alfabetização devem ser planejadas e estabelecidas em meios às vivências sociais e na qualidade do aprendizado, os quais são intrínsecos no processo de formação do aluno em ser social e cidadão. Em vista disso, o PMALFA foi caracterizado como elemento im-



portante em todo o contexto educacional no Brasil durante sua vigência.

Na sequência da pesquisa, abordaremos a alfabetização e os seus processos, que são destacados aos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

ALFABETIZAÇÃO E SEUS PROCESSOS NO 1º E 2º ANOS

A alfabetização é iniciada de forma sistemática na escola regular nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Um novo mundo é apresentado às crianças matriculadas no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, pois de forma intencional e planejada são proporcionadas atividades estimuladoras para conhecer o Sistema de Escrita Alfabética com os grafemas e seus fonemas correspondentes da língua portuguesa.

Prado (2021) destaca que, durante algum tempo, a alfabetização foi reduzida à aquisição de um código que relaciona o fonema ao grafema, desconsiderando o contexto global, o que promoveu resultados ruins nos níveis de alfabetizados. Desse modo, “uma sociedade com taxas elevadas de analfabetismo e marcada por reduzidas práticas de leitura e de escrita, a aprendizagem mecânica da escrita, o domínio básico do sistema de escrita alfabético parecia ser suficiente para diferenciar o sujeito alfabetizado do não-alfabetizado (Prado, 2021, p. 12).

Dentre outros autores, destacamos o conceito de alfabetização de Morais e Albuquerque (2007, p. 15), os quais entendem como:



processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico).

Por essa ótica, a alfabetização tem na sua configuração estabelecida como uma decodificação da língua que, por conseguinte, é exteriorizada pelo processo da escrita, a escrita por sua vez foi uma sistematização advinda de um aparato histórico que funcionalmente foi construído tendo a codificação e decodificação uma representação (Ferreiro, 1995; 2004)

Corroborando com essa ideia, Soares (2006) destaca que a alfabetização deve ser preconizada como um processo no qual o educando adquire para si e também se apropria do sistema denominado de escrita, em conjunto com o sistema alfabético e também o ortográfico. Em outra obra, a autora defende que o desenvolvimento da leitura e da escrita deve ser associado ao uso social contemporâneo dessas habilidades em desenvolvimento e desenvolvidas, em suas palavras:

Reconheceu-se, assim, que um conceito restrito de alfabetização que exclua os usos do sistema de escrita é insuficiente diante das muitas e variadas demandas de leitura e de escrita, que é necessário aliar a alfabetização ao que se denominou letra-



mento, entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita. Em outras palavras, aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos Soares (Soares, 2020, p. 12).

A partir da compreensão de Soares (2006) e Ferreiro (2004), não se pode confundir a alfabetização com letramento. Esse último se configura como o uso social da leitura e da escrita, ou seja, conhecendo e também produzindo significado para as palavras, para as coisas, as relações que se estabelecem em sociedade, uma ferramenta de comunicação e vivência em sociedade.

Deste modo a alfabetização tem a relação com a escrita, mas não por toda forma escrita, pois Freire (2003) reitera que não deve ser tratada a alfabetização apenas como um jogo de palavras, ela sobressai a essa dimensão, pois é entendida como uma consciência cultural de forma reflexiva, reconstruindo os caminhos humanos e, por conseguinte abrindo novos rumos.

Nessa relação da alfabetização com leitura e a escrita, e como o processo inicial de toda a vida escolar do aluno, tem consigo uma apreciação muito importante para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como o aparelhamento da escola e dos professores, com vistas em promover o ensino-aprendizagem a partir dessa construção (Ferreiro, 2004; Freire, 2003).



A alfabetização é entendida como uma decodificação da língua, com a funcionalidade diretamente relacionada com o processo da escrita, e também é destacada com uma junção entre a escrita proporcionando o aluno a compreensão dos alicerces educacionais, para então a sua continuidade na vida escolar (Ferreiro, 1995; Soares, 2006).

Tendo a dinâmica consoante ao PMALFA, no tocante ao processo de alfabetização nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, cabe destacar que a preocupação com os alunos desses anos, pois é o início da escolarização propriamente dita, a partir da alfabetização são abertos novos horizontes aos educandos.

O aprendizado, que apresenta em meio as suas dimensões mediante ao ambiente familiar, tem agora a inserção da criança no ambiente escolar, e que deste momento em diante se torna um aluno ou educando, no momento inicial se depara com o processo de alfabetização, que deixa de fácil percepção além do novo ambiente, uma nova proposta e nova jornada, que conduz ao aluno a busca do conhecimento e da aprendizagem por meio da alfabetização, condicionando então este aluno na inclusão direta a partir da sua formação para a sociedade.

Desse modo, a alfabetização é entendida como elemento essencial para promover a construção do ensino aprendizagem, pois ela surge com uma atenção contínua, que tem a sala de aula como momento inicial da escolarização e que surge de forma exteriorizada ao desenvolvimento do educando em sua forma generalizada (Ferreiro, 2004).



Oliveira e Silva (2019, p. 191) , concordando com Ferreiro (2004), afirma que,

A alfabetização é o alicerce para uma educação crítica e emancipadora, a qual é considerada uma fase muito importante que inicia o processo de formação dos alunos, pois ajuda a promover a leitura, a escrita, os conhecimentos, a comunicação, a construção dos saberes e formação de leitores competentes.

Reforçando essa observação a respeito da construção e desenvolvimento dos educandos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, o processo de alfabetização apresenta uma função intrínseca que perfaz ao desenvolvimento cognitivo da criança, é também relacionada ao desenvolvimento da sua maturidade, tendo a apropriação dos elementos constantes à nova compreensão do mundo (Ferreiro, 2004).

Essa apropriação é caracterizada também em meio à realidade social vivenciada, ou seja, traz ao aluno o conhecimento e o aprendizado de formas diversificadas, pois tem na alfabetização a descoberta ao pano de fundo da leitura e da escrita (Ferreiro, 2004).

Assim, torna-se importante o aprendizado que advém da alfabetização, pois se configura como ferramenta que ajuda a ler e interpretar diversas formas de expressão social. Então, o de alfabetizar os educandos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental tem sua importância marcada no processo de ensino-aprendizagem, evocado no pleno desenvolvimento da criança como um sujeito social.



Assim, o processo ou a promoção da alfabetização aos educandos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental tem importante relação com as atividades que se materializa no ambiente escolar, sem desconsiderar as vivências que cada estudante traz consigo.

A alfabetização aos educandos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental tem na sua funcionalidade por meio da relação docente e aluno uma ação contínua nestes anos, para subsidiar a continuidade do processo de ensino aprendizagem, bem como na possibilidade da construção dos elementos que proporcionarão aos alunos a concepção necessária para o desenvolvimento cognitivo no âmbito educacional, e na inserção ao contexto social.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PMALFA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

As transformações das tecnologias da informação e comunicação no século vinte e um ressignificaram o sentido da alfabetização. O uso competente dos ferramentais tecnológicos do mundo digital, como as redes sociais, eleva o indivíduo ao patamar de alfabetizado digital. Nesse sentido, cabe ressaltar que o PMALFA focou a alfabetização como domínio da escrita e da leitura, as quais têm papel fundamental para acessar uma infinidade de informações disponíveis no mundo digital. O contexto de evolução traz consigo nuances que, para o indivíduo viver em sociedade e se relacionar com seus pares, tanto a leitura quanto a escrita, têm a peculiaridade que sobressai à inserção social, pois



garante que esse indivíduo possa conviver nessa sociedade contemporânea de forma ampla.

Já o analfabetismo precisa ser superado em vista das grandes transformações da sociedade em âmbito social e, por conseguinte, culturais, políticas, econômicas e as transformações digitais (Prado, 2021).

Sabendo que o processo de alfabetização apresenta as teorias relacionadas à aprendizagem, é crível que, mediante a essas teorias, deve ser mencionada a formação de professores, pois se materializa como uma das contribuições relacionadas ao programa. Assim, a formação tem a pretensão de especificar a preparação no corpo docente a lidar com os desafios e as dificuldades do processo de alfabetização.

Segundo Ferreira (2014, p. 40), a formação é por si só um ato muito complexo e assim: “exige uma série de elementos constitutivos da formação que se estabelecem nas relações humanas, epistemológicas, sociais, cognitivas, entre outras, que possibilitam aprimorar a formação docente na busca por qualidade, e, conseqüentemente, afetam diretamente a educação”. A formação de professores, de forma bem abrangente, consiste em promover uma capacitação cuja finalidade é introduzir mecanismos inovadores e até mesmo mudanças de caráter pedagógico que assume uma atualização dos conhecimentos desenvolvidos, agora ressignificados no contexto da prática, no chão da escola (Freitas, 2006).

O conteúdo de formação caracteriza em constatar ao docente o conhecimento em poder operacionalizar todas



as nuances encontradas ao processo de alfabetização considerando as sistemáticas envolvidas no PMALFA mediante a sua significação por meio da ideologia dimensionada ao escopo do processo de alfabetização (Prado, 2021).

Mancini (2020) defende que a capacitação de professores desempenha papel importante para entender metodologias e práticas adaptadas tanto aos processos de alfabetização quanto na recuperação dos estudantes com atraso no desenvolvimento das competências ligadas à leitura e à escrita. Portanto, o PMALFA aponta uma direção envolta ao processo de alfabetização, e também em direcionar a partir da formação de professores essa sistematização. A ideia do PMALFA é vinculada à formação dos professores, pois elenca a perspectiva de que não se tem como separar a formação de uma orientação disponível em possibilitar o aprendizado. Isso, na visão de (Imbernón, 2009), se configura como uma condição disfuncional, ou seja, para ensinar é também necessário aprender e/ou reaprender.

O autor ainda comenta acerca da formação dos professores em caráter primordial partindo do enfoque ao campo da inovação, mas a qual não possa ficar estabelecida somente em agregar ao currículo, mas para que a inovação contenha a inclinação de erigir o processo de inovação contextualizada de forma específica (Imbernón, 2009).

Ferreira (2014, p. 37) também destaca a importância da formação de professores para o processo de ensino aprendizagem, no seu dizer:



A sobreposição entre teoria e prática pedagógica na formação de professores precisa estar relacionada a perspectivas que possam formar um professor que tenha conhecimentos teóricos sobre as epistemologias educacionais, a fim de estabelecer uma ponte entre teoria e prática diante da realidade profissional, fomentar conexões que possam fomentar o aporte teórico, favorecer a pesquisa como fonte de novas dimensões da teoria e da prática e estar em constante formação, aprender ao longo da sua profissionalidade como docente.

Pode-se afirmar, assim, que a formação é observada a partir de um movimento considerado mais amplo e abrangente, evocando as práticas formadoras, incluída por meio da definição dos conteúdos, bem como na metodologia concatenada ao processo de formação dos professores (Freitas, 2006; Ferreira, 2014).

Assim, o PMALFA, postulado em fomentar o processo de alfabetização, tem na capacitação ou formação dos professores o objetivo circunstancial de preparar os docentes, capacitando cada vez mais para o alcance do objetivo principal, a alfabetização.

Tendo essa necessidade na promoção da alfabetização deve ser ressaltado que uma das funcionalidades do PMALFA é condicionada em fomentar o processo de alfabetização adotando as políticas públicas, concatenadas em solucionar desde as dificuldades, quanto os desafios que venham surgir mediante ao processo de alfabetização (Prado, 2021).



Prado (2021, p. 12) destaca a importância da alfabetização no mundo contemporâneo, pois são tão intensos “os apelos que o mundo letrado exerce sobre as pessoas que já não lhes basta a capacidade de codificar ou decodificar o sistema de escrita”.

A composição do PMALFA, em promover o processo de alfabetização aos alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, recai diretamente em dois processos, um sendo a alfabetização e outro o letramento. O primeiro processo, o da alfabetização, tem a notoriedade compreendida por Soares (2004), relacionada a como adquirir basicamente a tecnologia da escrita.

Considerando esse pensamento, foram definidas as diretrizes iniciais do PMALFA,

- I- fortalecer o processo de alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do atendimento às turmas de 1º e 2º ano;
- II- promover a integração dos processos de alfabetização das unidades escolares com a política educacional da rede de ensino; (Brasil, 2018).

A escrita bem como o seu domínio perfaz categoricamente como uma condição exequível que sobretudo é um requisito essencial para o desenvolvimento da criança em todas as suas habilidades, e assim de forma reiterada é constituída no processo de aquisição se relacionando profundamente com a aquisição do conhecimento (Soares, 2018).



Soares (2018, p. 352) alude sobre alfabetizar como o método: “alfabetizar conhecendo e orientando com segurança o processo de alfabetização, o que se diferencia fundamentalmente de alfabetizar trilhando caminhos pre-determinados por convencionais métodos de alfabetização”.

Já o segundo processo, o letramento, traz para muito próximo à alfabetização e agrega a leitura e a escrita, mas também é configurado como o resultado do aprendizado de ler e de escrever, e nas exigências da leitura e da escrita ao uso correto desse aprendizado, ou seja, ler e escrever.

Demonstrando essa realidade de forma mais clara, Prado (2021, p. 41) afirma que “alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é aquele que sabe ler e escrever e usa, socialmente, essas tecnologias, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita”.

Evocando uma apreciação majorada em que o processo de alfabetização não é caracterizado somente pela contingência remetida em que a aprendizagem sobressai ao conteúdo oral e escrito e a devida passagem de um para outro, mas de forma contundente em relacionar de maneira precisa a articulação imediata entre a expressão e a compreensão (Soares, 2013).

Entretanto, o processo de alfabetização ao liame compreendido em meio aos objetivos e as diretrizes do PMALFA têm uma realização coadunada por Coelho (2013) que afirma, no indivíduo e no seu processo de inserção social e de aprendizagem, um instrumento bastante eficaz,



que produz o ato de apropriar uma objetivação do conhecimento a partir da leitura, da escrita e do pensamento, nas dimensões científica, social e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa trouxe uma abordagem consonante ao Programa Mais Alfabetização, que foi trazido ao âmbito educacional no ano de 2018, tendo a finalidade de fomentar o processo de alfabetização nos alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. No desenvolvimento da pesquisa, o objetivo foi discutir as contribuições do PMALFA no processo de alfabetização de crianças de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da escola pública.

Com base nos dados analisados, pode-se afirmar que a alfabetização é uma ferramenta primordial na vida humana contemporânea, considerando a evolução do contexto social. Logo, a alfabetização torna-se um instrumento facilitador que proporciona ao aluno, além da inserção social, uma qualificação nas formas de se comunicar com a sociedade em meio as diversas formas de comunicação, sobretudo as digitais.

O processo de alfabetização perpassa pela leitura e pela escrita, ainda a disponibilização destes elementos coaduna de forma sistemática em que ocorre a conquista da linguagem, elaborando assim, um processo de apropriação do conteúdo recorrente na aprendizagem em adquirir conhecimentos.

Haja vista o Programa Mais Alfabetização, entendendo essa necessidade social e contingenciado de maneira



própria ao desenvolvimento humano, é sabido que o processo de alfabetização traz consigo algumas dificuldades no tocante a esta promoção.

Sabendo das dificuldades de se alfabetizar os estudantes na idade própria, o PMALFA trouxe consigo elementos que sugerem uma abordagem para então sanar essas dificuldades e promover da forma mais adequada a alfabetização aos alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, visando a redução do índice de analfabetismo na sociedade brasileira.

Em meio às ações em prol da alfabetização, foram destacadas na pesquisa que o PMALFA abarca a formação de professores e assistentes de alfabetização com o intuito de atualizar os conhecimentos e as metodologias concatenadas ao processo de alfabetização. A formação que consiste diretamente na atualização sugere de forma apropriada uma sintetização de que o aprendizado é contínuo, contudo, sobressai visando dirimir as dificuldades vivenciadas ao processo de alfabetização.

O Programa Mais Alfabetização contribuiu significativamente ao processo de alfabetização possibilitando evocar aos alunos a partir da escrita e do letramento. Essa oportunidade de repensar as dificuldades e os desafios, concomitante com a reorganização das políticas públicas, bem como na participação efetiva da comunidade escolar destinadas a promoção desde processo de alfabetização, fazendo com que a qualidade da educação esteja cada vez mais ligada com o desenvolvimento do aluno e seu desenvolvimento em sociedade.



REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). *Portaria n.º 142, de 22 de fevereiro de 2018*. Institui o Programa Mais Alfabetização. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>. Acesso em: 18 jul. 2024.

COELHO, S. M. *A importância da alfabetização na vida humana*. Conteúdo e didática de alfabetização. UNESP – Universidade Estadual Paulista (2013). Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40136/1/01d16t01.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.

FERREIRA, J. *Formação de professores: teoria e prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2014.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 35.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015*. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para2015>. Acesso em: 18 jul. 2024.



IMBERNÓN, F. *Formação Docente Profissional*. Forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo. Trad. De Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, A. S., et al. *Formação Continuada de Professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MANCIN, R. P. *Do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) ao programa mais alfabetização (PMALFA): o novo outodo denovo?* 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADOEDUCACAO/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20Defendidas/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20ROSINEIA.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. *Alfabetização e letramento*. Construir Notícias. Recife-PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007. MORTATTI, M. R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, N. F. de B.; SILVA, D. A importância da alfabetização e do letramento. *Faculdade Sant'Ana Em Revista*, 3(2), p. 190-203. 2019. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/567>. Acesso em: 18 jul. 2024.

PRADO, K. D.; *Programa Mais Alfabetização (PMALFA): Uma análise político-pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 120p, Ponta Grossa-PR, 2021. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3418/1/Karina%20Durau%20do%20Prado.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SILVA, E. B. P.; SILVA, E. D.; SAMBUGARI, M. R. N. O Programa Mais Alfabetização (PMALFA) no entretempo 2018 a 2020. *Revista Educação e Políticas em Debate*. v. 10, n. 2, p. 733 -



749, mai./ago. 2021 - ISSN 2238 - 834. disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60193/32283>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SOARES, M. B. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, M. B. *Letramento um tema em três gêneros*. 2^a ed. 11 reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. B. *Alfabetização e Letramento*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, M. B. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. B. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. Editora: Contexto, 2020.



8. LEITURA EM MOVIMENTO: A REINVENÇÃO DO ENSINO DE LITERATURA NA UNEAL

Nilton José Melo de Resende

<https://orcid.org/0000-0002-7039-8822>

Isabel Flaviana Nascimento da Silva

<https://orcid.org/0009-0003-0489-3440>

INTRODUÇÃO

A literatura e a humanidade convivem desde os relatos orais até a democratização contemporânea de textos impressos e digitais, tornando-se uma espécie de companhia e ferramenta de grande eficácia para o amadurecimento sensível do ser humano e do convívio dele consigo mesmo e com o mundo que o cerca.

Sendo a literatura tão importante para a sociabilidade, o seu ensino também o é, principalmente quando se preocupa não apenas com a “divulgação de obras”, mas com o letramento literário, “processo de apropriação da literatura enquanto linguagem” (Cosson, 2014), que tem provocado várias discussões, principalmente quanto à Educação Básica, o que pode ser comprovado pela quantidade de publicações a esse respeito. No entanto, poucas são as publicações que discutem o letramento literário



no Ensino Superior, o que talvez nos sugira a necessidade de mais estudos a esse respeito, para tentar evitar que tenhamos professores não leitores, ou seja, não letrados literariamente, resultando em alunos não leitores — os que forem ensinados por esses professores. Ou seja, lacunas não preenchidas na graduação perpassam para a prática docente, alimentando um círculo vicioso.

Neste contexto, por meio do presente estudo, buscamos examinar o ensino de literatura na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), atentando especialmente para as mudanças ocorridas em sua grade curricular a partir de 2017. Buscamos também compreender os mecanismos que sustentam o letramento literário na universidade, com vistas a identificar os benefícios que esta formação pode trazer para o futuro professor.

Nosso estudo tem duas partes: uma breve revisão bibliográfica; uma análise das alterações no ensino de literatura na Universidade Estadual de Alagoas após a mudança de sua grade curricular. Nosso anseio, por meio de uma leitura atenta da grade curricular e da análise das ementas das disciplinas dos Projetos Político e Pedagógico (PPCs) anterior e vigente, é o de mostrar que o espaço para o ensino de literatura baseado na leitura de textos literários passou a ter o relevo que lhe é merecido e necessário.



A LITERATURA E SEU LETRAMENTO: O LETRAMENTO LITERÁRIO

A leitura tem um importante papel no desenvolvimento humano, permitindo que se compreenda tanto o mundo ao redor quanto ideias distantes. Segundo Freire (1989), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”; mesmo antes de dominar a linguagem escrita, o indivíduo já interpreta o mundo em suas interações sociais. Nascimento (2020) complementa que, ao se alfabetizar, a pessoa adentra o mundo literário, seja ouvindo, narrando ou compreendendo obras escritas, e assim, a literatura passa a ocupar um espaço especial na educação.

A linguagem literária, com seu caráter plurissignificativo, tem o poder de transportar o leitor a uma realidade que é, ao mesmo tempo, imaginária e palpável (Souza, 2011). Todorov (2020) argumenta que o leitor busca, nas obras, um sentido que o ajude a compreender melhor a si mesmo e o mundo, encontrando uma beleza que enriquece sua existência.

Senna e Carvalho (2015) afirmam que o incentivo à leitura literária e ao letramento literário fortalece habilidades de comunicação, expressão e autorreflexão. Em escolas e universidades, o desenvolvimento de habilidades reflexivas e críticas é incentivado formalmente por meio da leitura literária. Cosson (2014) explica que o letramento literário feito na escola difere da leitura literária livre, pois envolve a construção de significados no contexto educacional.



A leitura literária é uma experiência singular, em que o leitor interage e ressignifica o texto (Nascimento, 2020). Assim, o letramento literário é visto como o processo de apropriação da literatura para a construção de sentidos (Paulino; Cosson, 2009). É uma experiência que dá um novo sentido ao mundo, transcendendo tempo e espaço (Santos, 2021). Cosson (2014) reforça que a leitura literária na escola deve ampliar os significados individuais dos alunos e promover uma compreensão coletiva na qual o leitor se torna melhor intérprete de si mesmo, dos outros e do mundo (Enes Filho, 2018).

Na perspectiva do letramento literário, o desenvolvimento das competências de compreensão ocorre pela relação leitor/texto, em que há uma troca de conhecimentos e sentimentos entre leitor e autor. Cosson (2014) argumenta que o sentido do texto se completa quando ocorre essa troca. Para ele, a leitura é um “concerto de muitas vozes e nunca um monólogo”, sendo um ato solitário, mas essencialmente solidário. Esse processo transforma a leitura em um ato comunitário, permitindo aos alunos desenvolverem habilidades para utilizar a literatura dentro e fora da sala de aula.

Cosson (2014) também defende que o letramento literário inclui as etapas de antecipação, decifração e interpretação, bem como o conhecimento literário voltado à função humanizadora da literatura. Ele explica que a literatura abrange três tipos de aprendizagem: a da literatura, que permite experimentar o mundo através da linguagem; a sobre a literatura, que envolve teoria e crítica; e a por meio



da literatura, que promove habilidades e saberes culturais. Essa prática amplia a visão cultural dos leitores, expondo-os a temas sociais, políticos e filosóficos.

Enes Filho (2018) enfatiza que a seleção de textos literários por professores contribui para a ampliação dos repertórios dos alunos, desde que esses textos sejam variados. O desafio é não focar apenas nas exigências curriculares conteudistas, pois isso prejudica o verdadeiro letramento literário. Para transformar o ensino, é necessário que o professor seja mediador e não apenas utilizador de livros didáticos.

Por fim, a formação acadêmica deve promover o letramento literário para que os professores se tornem leitores exemplares, influenciando positivamente os seus futuros alunos e transmitindo o gosto pela leitura.



O LETRAMENTO LITERÁRIO NA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Nos estudos sobre prática de leitura no ensino básico, destaca-se que os professores devem estimular o gosto pela leitura nos alunos. Contudo, no ensino superior, os docentes enfrentam dificuldades para desenvolver essas interações devido à configuração das disciplinas de literatura na grade curricular. Essa é uma lacuna relevante, pois práticas de letramento da educação básica também beneficiariam o ensino superior, afinal, não podemos presumir que todos os alunos de Letras já sejam leitores assíduos.

Todorov, em *A literatura está em perigo* (2020), afirma que a literatura é marginalizada pela forma como é ensinada

desde o ensino fundamental até o superior. Segundo ele, o “perigo” ocorre porque a crítica e teoria literária atuam como intermediárias entre aluno e literatura, limitando a experiência pessoal do aluno com o texto. Para Todorov, os textos literários precisam ter destaque, pois:

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. [...] Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. [...] Ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (Todorov, 2020, p. 24).

Assim, estimular o letramento literário no ensino superior é crucial para que futuros professores relacionem o conteúdo literário ao seu meio, compreendam melhor a linguagem escrita e interajam com seus pares.

A mediação do letramento nos cursos de Letras, especialmente na licenciatura, enfrenta muitos desafios; um deles, o perfil do público. Perrone-Moisés (2016) observa que a profissão de professor de literatura, hoje, não é atrativa. O especialista em literatura não é visto como “profissional do futuro”; devido à desvalorização, muitos alunos escolhem o curso apenas por falta de outras opções na cidade.

Outro desafio é formar alunos que, embora estejam se preparando para ensinar literatura, muitas vezes não gostam de ler. Oliveira, Souza e Araújo (2018, p. 248) questionam:



“desse modo, como formarão leitores? Quando se ama ler, fala-se com paixão de obras literárias [...] e de seus autores”.

O ensino superior é, frequentemente, o único espaço em que graduandos passam por um letramento literário, redefinindo assim o papel do professor universitário diante desses novos desafios e modernizando as práticas pedagógicas.

Considerando que o ensino superior visa ajudar o futuro professor a compreender e se apropriar dos conteúdos de forma crítica e criativa, o próximo passo é analisar as metodologias e mudanças curriculares na licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Alagoas, para entender como o ensino de literatura e o letramento literário são abordados nas disciplinas.

METODOLOGIA

Como visto acima, a relação entre educação e literatura transcende gerações. Através da utilização de estudos de diversos autores, além da experiência pessoal como aluna e professor de uma instituição de ensino superior, pudemos compreender as diversas implicações que a formação de um professor tem em sua prática pedagógica, principalmente quando se trata do ensino de literatura.

Reconhecendo a complexidade da situação, propusemo-nos a buscar respostas para nossas inquietações quanto à formação do professor de literatura. Nesse sentido, reconhecemos que um estudo documental levaria em conta nosso objetivo ao examinarmos criticamente como



a Universidade Estadual de Alagoas apoia as práticas de ensino literário.

No quadro disponível no próximo item deste trabalho, expomos dados do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Letras da UNEAL para nortear nossa pesquisa.

Assim, em termos metodológicos, o presente estudo desenvolveu-se por duas vertentes: a primeira foi uma revisão de literatura, que se concentrou no levantamento da bibliografia já publicada sobre o tema de interesse (o letramento literário), em livros, revistas e outros recursos bibliográficos relevantes para nosso estudo; a segunda foi uma análise documental do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Letras da UNEAL, dando-nos dados oficiais a respeito do objeto de estudo.



ANÁLISE DE DADOS

A escola deve não apenas ensinar sobre literatura, mas proporcionar aos alunos uma experiência literária. Todorov (2020) e Cosson (2014) afirmam que o ensino tradicional da literatura, focado em história literária e teorias, não promove o letramento literário, sendo superficial e visando apenas cumprir o currículo.

Para esses autores, o letramento literário é mais que o uso da linguagem; ele forma leitores capazes de selecionar livros e relacioná-los ao contexto pessoal e social (Paulino; Cosson, 2009). A literatura deve incentivar uma intensa interação linguística e autodescoberta. Examinamos o PPC do Curso de Letras da Universidade Estadual de Alagoas,

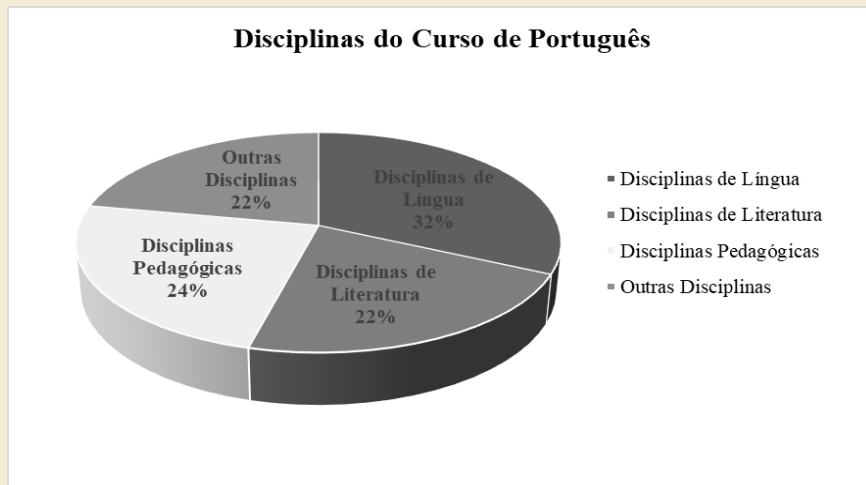
reformulado em 2017, para entender como o letramento literário foi incorporado e os benefícios que ele oferece para a formação de futuros professores.

O PPC de 2010, com 45 disciplinas obrigatórias e 4 eletivas, visava formar profissionais aptos a desenvolver leitores e produtores de textos e uma sociedade justa (PPC, 2010). Contudo, pouco foco era dado à leitura literária, enfatizando cronologias, biografias e teorias, sem conexão com a experiência do aluno com o texto. Em resposta, em 2017, os docentes do curso realizaram uma releitura do Projeto Pedagógico, buscando uma formação mais sólida e mais alinhada às demandas contemporâneas (PPC/2017).

A nova organização curricular, segundo o PPC/2017, visa “formar licenciados que dominem o uso da língua [...] e as manifestações culturais”, com atenção também às literaturas locais e regionais (PPC/2017). Agora, o curso apresenta 46 disciplinas obrigatórias e 4 eletivas, divididas em 24% pedagógicas, 32% de língua, e 22% de literatura, conforme ilustrado no gráfico a seguir:



Gráfico 1 – Disciplinas do Curso de Letras



Fonte: PPC/UNEAL (2017)

A análise das disciplinas de literatura no PPC/2017 revelou que o texto literário passou a ser experienciado antes de uma análise teórica. As ementas foram revistas para promover uma formação reflexiva e dialogar com as demandas culturais, como a influência africana na literatura brasileira e uma visão panorâmica da literatura alagoana. No quadro a seguir, as disciplinas de literatura do PPC/2017 (em azul) são comparadas às disciplinas do PPC/2010 (em cinza), evidenciando essa evolução.

Quadro 1 – Disciplinas de literatura do Curso de Letras da UNEAL

PPC/ANO	DISCIPLINA	EMENTA	CH
PPC/2017	Teoria da Literatura I	Reflexão sobre fundamentos da teoria literária, natureza e função de seu objeto de estudo. Conceituação dos gêneros literários e desenvolvimento da linguagem poética a partir de teorias que tenham como instrumento de análise o poema	80
PPC/2010	Teoria da Literatura I	Estudo das obras fundamentais da Teoria Literária e de algumas das principais vertentes teóricas modernas. Estudo da natureza e desenvolvimento da linguagem poética a partir de teorias que tenham por objeto o poema como instrumento de ensino/aprendizagem.	80
PPC/2017	Teoria da Literatura II	Reflexão acerca da natureza e desenvolvimento do gênero narrativo e da conceituação das formas e conteúdos do texto dramático. Estudo da evolução formal do gênero dramático e do gênero narrativo: da tragédia ao drama contemporâneo; da epopeia ao romance.	80
PPC/2010	Teoria da Literatura II	Estudo das obras fundamentais da Teoria Literária e de algumas das principais vertentes teóricas modernas. Estudo da natureza e desenvolvimento da arte narrativa e da conceituação das formas e conteúdos do texto dramático a partir de teorias que tenham por objeto a narrativa e o teatro como instrumento de ensino/aprendizagem.	80



PPC/ANO	DISCIPLINA	EMENTA	CH
PPC/2017	Literatura Brasileira I: Conto e Crônica	Leitura e estudo de textos da Literatura Brasileira representativos dos gêneros Conto e Crônica, com ênfase na análise comparativa do uso da linguagem e do tratamento de temas nos diversos períodos literários.	80
PPC/2010	Literatura Brasileira I	Estudo teórico e prático do Quinhentismo, Barroco, Arcadismo e Romantismo. Estudo da Poesia Brasileira: aspectos evolutivos, temáticos e contextualização histórica, com ênfase na análise dos poetas e textos mais significativos.	80
PPC/2017	Literatura Brasileira II: Romance	Leitura e estudo de textos da Literatura Brasileira representativos do gênero Romance, com ênfase na análise comparativa do uso da linguagem e do tratamento de temas nos diversos períodos literários.	80
PPC/2010	Literatura Brasileira II	Estudo teórico e prático do Realismo/ Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo. Estudo da narrativa curta: tipologia das formas, contextos históricos e análise dos autores e textos mais significativos.	80
PPC/2017	Literatura Brasileira III: Poesia	Leitura e estudo de textos da Literatura Brasileira representativos do gênero Lírico, com ênfase na análise comparativa do uso da linguagem e do tratamento de temas nos diversos períodos literários.	80
PPC/2010	Literatura Brasileira III	Estudo teórico e prático do Pré-modernismo, Modernismo e Pós-modernismo, com ênfase nos literatos e na análise de textos mais significativos.	80



PPC/ANO	DISCIPLINA	EMENTA	CH
PPC/2017	Literatura Brasileira IV: Drama	Leitura e estudo de textos da Literatura Brasileira representativos do gênero Drama e de outras espécies literárias, com ênfase na análise comparativa do uso da linguagem e do tratamento de temas nos diversos períodos literários.	80
PPC/2010	Literatura Brasileira IV	Estudo teórico e prático da literatura contemporânea. Estudo do teatro: formação e desenvolvimento do gênero no Brasil, com ênfase na análise teórico-crítica de temas e formas nas produções dos dramaturgos mais significativos.	80
PPC/2017	Literatura Portuguesa I	Leitura e estudo de textos da Literatura Portuguesa representativos do gênero Lírico, com ênfase na análise comparativa do uso da linguagem e do tratamento de temas nos diversos períodos literários.	40
PPC/2010	Literatura Portuguesa I (Estudos da Textualidade)	Noção de texto. Vozes no texto. As leituras de um texto. Informações implícitas no texto. Interpretação de textos. Oficina de textos escritos e orais. Ortografia. Pontuação. Concordância. Regência. Colocação pronominal. Prática de escrita de textos diversos.	40
PPC/2017	Literatura Portuguesa II	Leitura e estudo de textos da Literatura Portuguesa representativos do gênero Narrativo, com ênfase na análise comparativa do uso da linguagem e do tratamento de temas nos diversos períodos literários.	40



PPC/ANO	DISCIPLINA	EMENTA	CH
PPC/2010	Literatura Portuguesa II	Estudar os textos fundamentais das escolas literárias portuguesas: Arcadismo, Romantismo, Realismo e Naturalismo estabelecendo a relação entre estética e contexto.	40
PPC/2017	Fundamentos da Crítica Literária	Estudo de algumas das principais correntes da crítica literária, da literatura comparada, das origens e desdobramentos do conceito de literatura universal a partir da reconstituição de sua história e de sua problemática teórica.	40
PPC/2010	Fundamentos da Crítica Literária	Estudo de algumas das principais correntes da crítica literária, da literatura comparada, das origens e desdobramentos do conceito de literatura universal a partir da reconstituição de sua história e de sua problemática teórica.	40
PPC/2017	Literatura Africana em Língua Portuguesa	A colonização portuguesa na África. A literatura africana em sua expressão portuguesa (angolana, cabo-verdiana, moçambicana), sua origem e desenvolvimento, caracteres linguísticos, estilísticos, sociais. Poesia e prosa, em seus principais autores/obras. Ecos e reflexos da cultura literária africana na Literatura Brasileira.	40
PPC/2017	Literatura Alagoana	Estudo panorâmico das principais obras, autores e questões teóricas alagoanas aplicado a prática de leitura de textos (poéticos, narrativos, dramáticos, filmicos e musicais). As manifestações literárias em Alagoas, do Romantismo ao Modernismo e à Contemporaneidade. Literatura oral. Literatura para criança.	40
PPC/2010	Literatura Alagoana	Considerações sobre o Modernismo e o Regionalismo alagoanos. Discutir o espaço da Literatura Alagoana na sala de aula. Conhecer obras, autores alagoanos e a relação da literatura alagoana com a vida, o Brasil e o mundo.	80



PPC/ANO	DISCIPLINA	EMENTA	CH
PPC/2010	Literatura Infanto- Juvenil	Monteiro Lobato e a renovação da literatura infantil brasileira. Relação texto e ilustração. Livros de imagens. A literatura infantil e juvenil brasileira contemporânea: poetas, ficcionistas e ilustradores. Critérios de seleção do livro infantil e juvenil. Usos da literatura infantil e juvenil na sala de aula. Tradição oral e a origem da literatura infantil. Histórias de fadas recolhidas e parodiadas. A tradição oral brasileira na literatura infantil e juvenil contemporânea. Abordagens críticas ao texto infantil. Usos da literatura infantil e juvenil na escola.	40
PPC/2010	Literatura Infantil	Panorama sobre a evolução psicológica da criança. Formas de literatura infantil. As narrativas literárias para as crianças. A poesia infantil. A literatura infantil contemporânea: poetas, ficcionistas e ilustradores. Critérios de seleção do livro infantil. Usos da literatura infantil na sala de aula. Tradição oral e a origem da literatura infantil.	40
PPC/2010	Literatura Dramática	A disciplina visa investigar as personagens do universo dramático, estabelecendo as relações entre elas e a sociedade que estão inseridas.	40

Fonte: Adaptado do PPC/2010 e PPC/2017.

Com essas mudanças, o ensino de literatura passou a focar nas obras, nas particularidades das fábulas e da linguagem, fortalecendo a conexão entre leitor e texto, e reduzindo a abordagem cronológica. A reforma curricular promove o desenvolvimento de leitores críticos e autônomos, como defende Araújo (2020), capacitando os alunos a

se identificarem com suas preferências literárias e desenvolvendo afinidade com a leitura.

Embora a história literária tenha sido relegada a uma disciplina eletiva, a importância do seu estudo levou o campus de União dos Palmares a reintegrá-la ao currículo obrigatório, como disciplina a ser estudada após as obras da Literatura Brasileira, a partir do semestre 2023.2. Esse ajuste atende ao propósito de promover uma compreensão mais ampla e crítica da literatura.

Pennac (2011) lembra que “o verbo ler não suporta o imperativo”. Para ele, a leitura deve ser prazerosa e não obrigatória. Assim, o professor universitário deve buscar estratégias que despertem nos alunos o gosto pela leitura, ajudando-os a entender seu valor para a formação acadêmica e docente.

Assim, o PPC da Universidade Estadual de Alagoas continua em desenvolvimento, como mostra a integração da história literária às disciplinas obrigatórias. Tal abordagem permite que os alunos desfrutem as possibilidades oferecidas pelos textos e compreendam o contexto de produção literária, aprofundando o autoconhecimento e a relação com o seu meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto discutiu como o ensino de literatura pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e autônomos, capazes de refletir sobre os fundamentos culturais da sociedade. O letramento literário, ao se integrar ao ensino



de literatura, atua como um elemento essencial para o desenvolvimento dessas habilidades, fortalecendo atitudes democráticas e a compreensão cultural.

Ao analisarmos a formação em Letras/Português da UNEAL, observamos que, com a reformulação curricular de 2017, houve um movimento importante: o curso passou a valorizar não só a teoria, mas também a interação direta dos alunos com os textos literários. Esse contato ativo permite que os estudantes tenham seu primeiro contato com uma obra sem precisar da intermediação de uma teoria, sem a contaminação da experiência de outrem, e que compreendam a literatura como um processo comunicativo e reflexivo, no qual o leitor explora aspectos variados das obras, formando conexões entre o texto e suas próprias experiências.

O ensino de literatura deve formar leitores capazes de dialogar com a comunidade e de se enxergarem como parte dela, usando a literatura para aprofundar seu senso de identidade e de mundo. Como destaca Cosson (2014), “a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia” ampliam as possibilidades de expressão e ajudam a precisar o que queremos comunicar a nós mesmos e aos outros.

Por fim, propomos que o currículo inclua projetos e oficinas que incentivem a leitura e a produção literária, fortalecendo essas competências nos futuros docentes. Afinal, os resultados da formação em nível superior impactam diretamente o ensino básico, em que se verificam os efeitos mais concretos da formação dos professores sobre a sociedade.



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. G. *Da formação do professor para a sala de aula: aspectos da leitura literária na graduação em Letras na UFPB*. 44f. TCC (Licenciatura Plena em Letras) - Universidade Federal da Paraíba. Orientadora: Profa. Dra. Daniela Maria Sagabinazi. João Pessoa, 2020.

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

COSSON, R. *A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015.

ENES FILHO, D. B. *Letramento literário: a poesia na sala de aula*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

FREIRE, P. *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

NASCIMENTO, G. V. S. *Letramento literário e cordel: o ensino de literatura por um novo olhar*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020.

OLIVEIRA, S. S.; SOUZA, E. A.; ARAÚJO, M. M. M. *Letramento literário no curso de letras: desafios e caminhos*. REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura. Inhumas/Goiás Brasil. v.10, n.1 - maio, p. 243 – 260, 2018.

PAULINO, G; COSSON, R. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PENNAC, D. *Como um romance*. (Tradução de Leny Werneck). Porto Alegre, RS: L&PM; RJ: Rocco, 2011.




PERRONE-MOISÉS, L. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SANTOS, A. L. *A leitura literária de discentes na biblioteca universitária da UERN*. Mossoró-RN. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2021. Orientadora: Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes. 2021.

SENNÁ, L. A. G.; CARVALHO, M. A. F. *Literatura, expressões culturais e formação de leitores na educação básica*. Curitiba: Intersaberes, 2015. (Coleção Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira, v. 6).

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. 10. ed. Rio de Janeiro: DIFEI, 2020.





9. EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA CONTEMPORANEIDADE: DISCURSOS, CORPOS E SUBJETIVIDADES ATRAVESSADAS PELO RAP, TRAP E FUNK

Fabrcio Ono

<https://orcid.org/0000-0001-9126-7402>

Deral Lee-Morris

<https://orcid.org/0009-0710-8237>



INTRODUÇÃO

Aí morô truta
Talvez um dia os cara vai lembrar e vai falar
Olha aqueles malucos
Até que eles não eram tão ruim

(Privilégio 2/O Tempo é Rei -Mano Brown)

Seria ingênuo e inoportuno, a partir do nosso lócus de enunciação, iniciar uma discussão acerca da educação contemporânea no cenário brasileiro sem retomar que nas últimas décadas as tecnologias digitais amplificaram a capilaridade social e potencializaram vozes, estilos de vida e

posicionamentos que não aqueles mediados/escolhidos/manipulados pelas grandes mídias impressas ou televisivas. Aquilo que antes era restrito a determinados grupos, teve a oportunidade de ser socializado pelas redes sociais (Instagram, X, Tik Tok, etc.) e plataformas de streaming, potencializando gestos de re-existência dos grupos mais diversos em nosso país, chamando a atenção da ciência cada vez mais, seja de modo oportuno ou genuíno. Os versos de Mano Brown apresentados na epígrafe deste capítulo contribuem para podermos fazer outros gestos de ressignificação e compreender aquilo que era tido “como marginal, subalterno ou irrelevante, como um grito” de amplificação de vozes subalternas pelo qual discursos privilegiados e de poder são convidados a ouvir/conhecer o discurso do Outro, conforme já havia apontado Spivak (2010).

Por isso, as discussões e problematizações apresentadas neste capítulo pretendem alinhar estudos ancorados nas propostas de educação linguística crítica e o RAP, TRAP e Funk - estilos musicais vinculados ao movimento Hip Hop, que tem chamado atenção dos holofotes e investidores massivamente nos dias de hoje, tanto na identificação dos jovens pela linguagem e temas abordados, quanto pela representação de um estilo de vida associado a uma grande parcela da população. Embora os estilos possam não ser uma unanimidade, as suas potências, quando ressignificadas, podem atingir diferentes faixas etárias, como o caso recente (enquanto escrevíamos este texto no ano de 2024), do conflito entre uma mãe e filha viralizado nas redes sociais, em uma cena que se desdobra da seguinte forma:



Inicialmente, a filha começa a ouvir um rap em sua versão original e é advertida pela mãe que diz: “aqui em casa ninguém ouve esse tipo de música!”. Em seguida, a mesma canção é ouvida pela mãe em um ritmo familiar para a idosa e a filha a adverte: “esta música não poderia ser ouvida aqui na sua casa”. Um caso cuja intolerância ao diferente é percebida pelo ritmo e não pela identificação contida nos versos do RAP. Por isso, a dicotomia entre bem e mal, certo e errado parece ultrapassada, linear, cartesiana e eurocêntrica, requerendo outras possibilidades onto epistemológicas para podermos construir sentidos sobre o que acontece no hoje.

Figura 1- Mãe e Filha reagindo aos Racionais



Fonte: Instagram rapnacionalofficial

Dito isso, além de estilos musicais, o RAP, o TRAP e o Funk podem ser interpretados como suporte para gestos

educacionais em nosso país, uma vez que o movimento no qual se inserem, quando realizado de maneira séria e eticamente, é configurado por ideologias de re-existência, promoção de propostas que visam reduzir as desigualdades e estimular a agência dos envolvidos e daqueles que identificam suas subjetividades nos versos cantarolados. Assim, ratificando a relevância de tal arte nas sociedades contemporâneas, problematizamos os seus impactos nas subjetividades e relevância para pensarmos o contemporâneo aliados aos pensamentos agambianos.

(...) o contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de “citá-la” segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder. É **como se aquela invisível luz, que é o escuro do presente, projetasse a sua sombra sobre o passado, e este, tocado por esse fecho de sombra, adquirisse a capacidade de responder às trevas** (Agambem, 2009, p.73 - Grifo nosso)

E neste encontro, entre um jovem graduando e um formador de professores de línguas com quase cinquenta anos, buscaremos dialogar de modo crítico, reflexivo e refratário sobre a educação contemporânea nas próxi-



mas páginas, trazendo problematizações, elucubrações e provocações ligadas ao passado, pensadas no presente e prospectando o futuro.

Também, esclarecemos que este texto foi escrito a partir de um recorte de uma Iniciação Científica e expandido para além de seu “produto final” em conversas informais entre orientador e orientando. Deste modo, nas primeiras seções, apresentamos o recorte do que fora investigado e expandimos o diálogo nas demais partes do texto, amparados pelos pensamentos da educação linguística crítica.

O RAP: PRODUTO DA VIVÊNCIA E OBJETO DE DESEJO

Um homem matou outro homem por coisas
Que mamãe diz que são coisas de homem
Esse foi o primeiro contato verdadeiro
Que eu tive com o que me parece que é ser um homem

(A cor púrpura - Djonga)

Os versos de Djonga, na música “A cor púrpura”, falam sobre uma experiência vívida, presente e constante no cotidiano de muitas camadas da sociedade brasileira e ilustram, mesmo sem explicitar, o que é: a violência. No projeto de pesquisa realizado em âmbito de uma Iniciação Científica, percebemos essas relações que antes já pulsavam, mas nunca estiveram tão claras, entre a violência e a masculinidade. Isso é fato consumado nas estatísticas de criminalidade e no pensamento progressista, de onde Guattari (1981) parte para aconselhar um devir-mulher, pois antes que se possa



fazer poesia, ou tornar-se animal como advertia Kafka, é preciso, na nossa sociedade, não-ser homem. O Rap sempre atuou desta forma, por mais que seu discurso, tanto anterior quanto no presente, daqui ou dali, enfatizem o uso da violência, e mesmo que de uma maneira quase apologética, o efeito é oposto, por algo como uma “contradição performática”, você pode falar sobre violência ou sobre o plano de cometer a violência, mas ao transpor isso de modo artístico, configura outra funcionalidade, muito mais próximo de uma sublimação — conceito de Freud (1976), que trata de reverter uma pulsão socialmente ruim, para uma obra socialmente boa —, do que como uma violência factual. Esta situação, no seu aspecto formal, é bem ilustrada pela continuação dos versos de Djonga:

Nós somos quatro agora
 E um de nós me disse que alguém o tocou
 Foi uma mordida, ele tava na escola
 É, foi gente querida, foi tipo gente nossa

Foi gente igual ele, tipo foi gente nova
 Mas pega esse moleque e faz seu nome, neguin'
 Filho meu não vai ficar de piada na roda
 Ele mexe a cabeça em sinal de negativo

O silêncio fala, o mundo chama pra fora
 Nasci de novo, será o fim de um ciclo?
 Querido Deus
 Acho que alguém me tocou agora

(A cor púrpua / Djonga)

O Rap, como o filho que se recusa (embora muitos relatos apresentem o contrário) a perpetuar a forma velha e



decadente de violência machista (em casos menos comerciais e que ainda não caíram nas garras dos investidores), assim, passa a ser — de maneira descortinada e dialética — o que ele sempre foi: um campo de experimentação; um/uns lócus de bricolagem; fluxos desterritorializados de (re) invenção. Por mais que, para alguns olhares, estes termos soem confusos e desconexos, cada um deles é intercambiável. Como campo de experimentação, o Rap, praticamente desde a sua origem no Brasil, em meados dos anos 80, vem se misturando inexoravelmente aos elementos que compõem sua razão social de ser, e que são subsumidos pelo Hip Hop: DJ, Breakdance, e Grafite. Enfatizando o primeiro: é ele quem faz o beat, que pode ser *Boombap*, *Trap*, *Detroit*, *Michigan*, *Jazz*, e muitos outros, que são aquilo que é conhecido por batida da música. O MC (Mestre de Cerimônia) precisa se adequar ao beat e fazer um *flow* — a cadência no cantar — que seja harmônico e, ao mesmo tempo, inovador.

Um lócus de bricolagem, pois quanto às rodas culturais — tão presentes, em função da visibilidade, em São Paulo e no Rio de Janeiro, mas também em todos os outros estados do Brasil —, o acesso ao modo de produzir o som não vem fácil, um microfone, um amplificador de som, às vezes até um espaço, ou as condições para um DJ ficam impossíveis, daí surge a bricolagem — o fazer com o que se tem no momento —, e com isso os *beatboxers*, aqueles que fazem praticamente o mesmo que um DJ, mas usando apenas a boca. Daí, também surge a Batalha à capela, aquela que ocorre sem o acompanhamento do beat e muitas vezes sem o microfone, como uma espécie de poesia trocada e



vociferada. E, os fluxos desterritorializados de (re)invenção sintetizam um dos princípios fundamentais do Rap aquele segundo o qual mesmo na invenção, sempre será necessário carregar o passado consigo, aqueles que vieram antes e que abriram o caminho, construindo e mantendo uma consciência histórica e política de lutas, resistências e ancestralidade, mas que nunca deixa de devir, de vir-a-ser, a transformação é sempre ininterrupta, sempre em fluxo, nunca territorial ou estática.

De outro recorte, quiçá mais profundo, porém certamente mais sistematizado acerca da violência, surgem alguns autores, não tanto pela persona ou pela autoridade, mas revisitados pelos assuntos que tratam e pelo escopo com que perscrutam questões que à primeira vista podem parecer simplórias. A violência, dirá Zizek (2014), pode ser subdividida em dois campos, um objetivo e o outro subjetivo. Respectivamente, um é o que não aparece, e o outro o que aparece. Isto é assim, não porque o “subjetivo” é interno, como poderia parecer, mas porque ele está sempre sujeito à interpretação, enquanto o objetivo permanece neutro perante as opiniões, é um fato. As formas sob as quais estes dois se configuram na realidade são muito distantes uma da outra.

A subjetiva é a mais gritante, trata-se de assaltos, brigas, crimes em geral, que normalmente são veiculados pela mídia. E a objetiva é mais silenciosa, tratando-se das desigualdades e sofrimentos enraizados na sociedade. Esta última, de certo modo, também é veiculada, mas pelos



gestos e palavras de uma conversa comum, pelas micro-violências simbólicas.

De outro campo, desta vez representado na figura de Orlandi (1992) o que surge é um aprofundamento destas duas violências, por meio da censura (subjetivamente), e do silenciamento (objetivamente), que não é o mesmo que a censura, ou seja, um “proibir falar”, mas um “falar no lugar do outro”, “pelo outro”. Assim, a expressão daquele que se encontra em posição de subalternidade é impedida, como é na censura, mas sem todos os inconvenientes mnemônicos da Ditadura, e passando um ar de bondade, daquele que quer ajudar o outro a se expressar, pois ele não conseguiria sozinho. É transparente, pois, que a única maneira de reverter, pelo menos em parte, esta situação, não é gritando por ajuda — do Estado, ou das classes superiores —, mas falando em seu próprio nome, fazendo-se ser ouvido através do que se tem para dizer.

O Rap é, também, esta forma de expressão do oprimido, do silenciado, é a forma cultural sob a qual se desvelam as mazelas sociais que atingem a periferia. Mas também como pensa saídas para este problema: pegando um microfone, ao invés de uma arma — a contradição performática supracitada.

Mas quem é esta pessoa? A pessoa que escolhe, se é que é possível escolher, entre a arma e o microfone? Mais do que o autor, do que aquele que fala, o sujeito que exhibe sua subjetividade por meio da palavra, e que age no mundo. Também são todos os garotos e garotas que escutam o Rap, e entendem que a melhor saída para a violência não é



a sua perpetuação, mas a tentativa da sua mitigação, coisa que pode ser atingida através da música. Quando, porém, olhamos para outro horizonte, acontece de alguns desses garotos, que crescem pelo microfone, e fazem muito sucesso, acabarem criando e caindo em outra problemática: eles têm duas possibilidades, ou a fama adquirida através do Rap retorna para o seu bairro de origem, ou é convertida em pura ostentação e cooptação pelas grandes marcas do mercado. No segundo caso, temos o problema, este mais insolúvel.

O que acontece depois disso é, ao mesmo tempo, simples, mas complexo, um MC posta dezenas de fotos nos seus *stories* do Instagram, exibindo suas camisetas, calças e sapatos de marca. O jovem, através da tela de seu celular, em outro lugar do Brasil, vê aquilo e se espelha, e deseja, e até planeja comprar. Isto é, a ilusão de uma realidade que não é a sua. O que fazer nesta situação? Como a educação linguística, que vai além do texto, e que abarca as próprias imagens que povoam o nosso mundo contemporâneo, pode ajudar a mitigar ou pelo menos começar a buscar uma saída para esse problema?

O TRAP E O FUNK: ONDE O DESEJO VIRA MATÉRIA

Tudo do caro na bih' (yah)
Ela quer do purple e do green (yah)
Tenho uma da branca e da pink (pink)
Pode misturar com meu lean

(Plaqtudum / Recayd Mob)



Para além do Rap como estilo musical primeiro, de seu seio brotou, recentemente, o Trap, que, diferente daquele, expressa mais claramente os desejos de posse e a ostentação. Na letra acima quase transborda o desejo: a “bih” é a namorada ou a companheira; o “purple” e o “green”, a “branca” e a “pink”, junto ao “lean”, fazem quase todos, referências a entorpecentes. Aqui, fica quase transparente, longe de uma lógica moralista, qual é o pensamento, a estrutura a que as novas gerações são submetidas. O mercado, no Trap, entra com toda a sua força, propagando-se através das letras e se fazendo ver cada vez mais intensamente como objeto de desejo. As drogas, que “adornam” a mente, e as roupas que adornam o corpo, fazem parte, ambas, de um tecido intrincado de relações que só fazem uma (re)produção do desejo. Este, que aqui está desvinculado de uma dimensão diagnóstica, mas ecoa seus elos na Estética, em um campo imagético e simbólico de presença e representação. Este movimento é cartografado por Deleuze e Guattari (2010), como uma síntese conectiva, a produção da produção, um “e...e...e...”, que nunca finaliza, mas permanece, na realidade capitalista, como um axioma incontornável.

Mais um pilar desta perpetuação desejante pelos objetos do Capital é um subgênero específico do funk, aquele que se autointitula “ostentação”, e cujo nome, ao (d)enunciar sua temática, também explicita a sua prática, e por consequência, ainda os seus efeitos.



Contando os plaque de 100, dentro de um Citroën
Ai nós convida, porque sabe que elas vêm
De transporte nós tá bem, de Hornet ou 1100
Kawasaki, tem Bandit, RR tem também

(Plaquê de 100/ MC Guimê)

Por mais que esta música do MC Guimê tenha sido produzida em meados de 2012, foi e continua sendo explanatória da tendência de significados que se (re)produzem. Aqui, a “novidade” são os carros e o dinheiro-em-si com objeto. Mas a lógica continua a mesma, uma espiral em que os fluxos de matéria são levemente alterados pelo tempo, mas a forma e o *telos* (finalidade) se mantêm estáticos. Resgatando, uma vez mais, os pensamentos de Orlandi (Idem), quem fala aqui? É a subjetividade e a vivência do MC posta de forma nua, ou alguma outra coisa, alguma outra força? Outros interesses são cristalizados e reproduzidos, mesmo mediante uma captura das subjetividades, e introdução destas, na ontoepistemologia do imperativo “Produzir!”.

Uma pergunta que pode ser feita, a essa altura, é: por que mesmo tendo passado doze anos, nós ainda não conseguimos entender, ou saber exatamente o que fazer nesse cenário?



EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA E DECOLONALIDADE: CORPO E SUBJETIVIDADE

É um monte de corpo perambulando nas ruas
A maioria acha que sabe o que quer
Mais se você for vê mesmo
Tá todo mundo desorientado se tá ligado

Eu fico assim também mano Eu sei o que eu quero
Mas de vez em quando dá uns tiutes tá ligado
Assim a mente para oh mano

(Privilégio - O tempo é Rei / Mano Brown)

A proposição de trazer o corpo de volta respaldada por ontoepistemologias decoloniais (Menezes de Souza, 2019), pela qual devemos considerar e identificar o corpo/corpos que produzem determinados saberes e potencializa os versos de Mano Brown quando os relacionamos com uma educação linguística contemporânea. O corpo é exposto de modo ubíquo nas redes sociais, no mundo digital; o que não quer dizer que sua exposição aconteça do mesmo modo nos encontros presenciais. Afinal, um corpo no quadrado na tela pode ser mais atraente do que na imprevisibilidade do encontro físico, conforme os pensamentos de Crary (2023) e tal premissa pode ser amplificada a partir das ideias de Han (2017), que em sua obra discute como a nossa sociedade está permeada pelo Narciso, pela necessidade do igual-a-si-mesmo, conceito exemplificado pelo *layout* do aplicativo Tinder, onde as preferências dos usuários são presentificadas na tela e cada detalhe do corpo pode ser escolhido por um processo de seleção e identificação.



Pode ser que Lévy (1997) não estivesse tão enganado quando teorizou sobre uma possível inteligência coletiva há mais de trinta anos, já que o seu otimismo parece ter sido substituído por um mal-estar na contemporaneidade, i.e., a esperança depositada nas redes sociais foi soterrada pela imposição das *Big Techs* como ponto de convergência das subjetividades: as pessoas assistem, sentem, leem, ouvem, e por consequência, querem as mesmas coisas — o que antes, parecia ser um caminho para a diferença, hoje é um símbolo da homogeneidade, fortalecendo cada vez mais os ideias neoliberais e causando efeitos nocivos para os contextos da educação formal. Neste sentido, pensar o corpo por meio daquilo que é um chamariz identificatório, estilos musicais como RAP, TRAP e Funk, para uma grande parte dos jovens de hoje pode gerar um avanço e aproximação da educação com interesses hodiernos, representados por corpos que buscam alinhar-se um determinado estilo de vida, configurado pelo uso de roupas e acessórios valiosos, veículos fabricados para milionários, um estilo de vida apresentado nas telas pelos artistas e músicos e reproduzido em larga escala pela propagação de artigos piratas (marcas de roupas e acessórios são reproduzidas em larga escala por meio da pirataria) para adornar corpos que se encontram e, ao mesmo tempo, contrariam o seu lócus e as topofilias que experienciam em suas vivências.



Figura 2- Manchete Mano Brown

Mano Brown estampa capa da ELLE vestindo Louis Vuitton

Fonte: Moda para Homem

Figura 3- Manchete Funkeiros <

Dos funkeiros aos tenistas: Lacoste promove encontros de comunidades

Campanha une os fãs da marca do Brasil, Japão, França, Coreia do Sul e Estados Unidos na celebração de 90 anos

Fonte: Revista Exame

Figura 4- Manchete Louis Vuitton

NOTÍCIAS

LOUIS VUITTON SE JUNTA A TIMBERLAND E ANUNCIA PUSHA T COMO EMBAIXADOR, MANO BROWN NA RAY BAN, NOVAS COLEÇÕES DE MODA BRASILEIRA E MUITO MAIS

Fonte: Uol Notícias



Imagem 5 – Manchete Mc Daniel

MC Daniel ostenta dentes de diamante com pedras de esmeralda em show no Rock in Rio

Cantor se apresentou no Palco Sunset nesta sexta

 Redação Terra

13 set 2024 - 20h16

Compartilhar 

[Exibir comentários](#)

Fonte: Redação Terra

Imagem 6- Manchete Mc Daniel ostentação



Fonte: Transcontinental FM

Para além de pensarmos os corpos atravessados por modismos ou desejos, seja pelo corte de cabelo ou pelo vestuário, temos que adentrar nas subjetividades que os constituem e lembrar que há uma juventude encantada com as possibilidades de se tornarem influenciadores, cantores ou artistas que conquistam facilmente bens materiais em tempo recorde e a escola não é mais interessante, não desperta mais desejo para estes jovens. Desta forma, pensar a como seus corpos e subjetividades são afetados é *sine qua non* para refletirmos sobre a educação nos contextos brasileiros mais diversos, já que o poder das redes sociais ultrapassa qualquer barreira física e penetra em quase to-

dos os territórios, sejam eles físicos ou digitais. Diante do que discutimos até aqui, entendemos que as teorizações, debates e diálogos ancorados em movimentos promovidos pela educação linguística crítica podem amplificar, aquecer e trazer um certo frescor para os gestos educacionais. Para isso, esclarecemos que nossa visão de crítica está baseada nos questionamentos de Menezes de Souza (2011):

Sendo assim, diante de situações de conflito com outros de valores diferentes, surge a importância de *aprender a escutar*, nos termos de Freire; aprender a escutar não apenas o outro, mas também a escutar nós mesmos ouvindo o outro. O que implica o processo de escutar o outro? Implica e se perguntar como a nossa genealogia e pertencimento sócio-histórico interferem nesse nosso processo de escutar o outro? Perguntar-nos também como as relações de poder nos unem ou nos separam? Como a genealogia e o pertencimento sócio-histórico do outro interferem em seu processo de produção de significações e em seu processo de nos escutar?

Nessa toada, pensar uma educação linguística crítica no Brasil contemporâneo requer encará-la, como “um processo interpretativo da historicidade dos discursos” e que “busca por meio da leitura da palavra (dos textos e suas “realidades”) e do mundo (FREIRE, 2005, p. 24) expandir nossas concepções e desestabilizar nossas “verdades” mostrando que elas são sempre contextualizadas.” (Takaki, Ferraz e Mizan, 2019, p.39), exigindo neste “recorte espaço-tempo-



-contexto atual” enxergar e assumir “uma insuficiência de análise se a ancorarmos apenas pela ótica representacional-cognitiva, pois há um atravessamento no e pelo uso das linguagens em atividades imprevisíveis e incertas, entre o físico e o virtual.” (Ferraz e Ono, p. 62, 2022). Assim, ao pensarmos nesse dinamismo, os desejos são cada vez mais alimentados pelas mãos invisíveis do poder e influenciam *pari passu* os temas, as ideias, os saberes e as subjetividades que devem ser levadas em consideração para pensarmos a educação contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu fico assim também mano
Eu sei o que eu quero
Mas de vez em quando dá uns tiutes tá ligado
Assim a mente para oh mano

Ai você começa a tentar fazer um balanço tá ligado
A caminhada é dura É que nem um parceiro falou pra mim
Quando a caminhada fica dura

Só os duros continuam caminhando
Eu acho que sou um deles, eu tô aí tô firmão
Eu quero mandar um Alô
Com um salve um firmeza total sincero

(Privilégio 2 - O Tempo é Rei / Mano Brown)

Analogamente aos versos cantados por Mano Brown, acreditamos que a caminhada educacional é sempre dura,



mas é preciso caminhar e nessa dureza do caminhar, no esforço que requer criatividade, como considerou Maffessoli (livro sobre a caminhada) que o entendimento daquilo que acontece dentro dos muros da escola (usar Masschilein e o filósofo da Uerj) que poderíamos continuar este diálogo, apresentado em forma de problematização, reflexão e refração, adicionando o RAP, TRAP e Funk.

Há muito para se acrescentar ao debate, é um trabalho inesgotável e hercúleo e antes de encerrar, para deixar em aberto aquilo que começamos a partir dos estilos musicais discutidos aqui, consolidados como movimento ideológico, de resistência e estimulador de agências, questionamos: de que modo a educação tem ouvido canções advindas de tais estilos musicais, alimentados ou não pelas mãos invisíveis do poder, seduzindo jovens a desejar bens materiais quase que inalcançáveis e cada vez mais “catequizando” uma geração?

Por fim, entendemos que embora todas essas elucubrações apresentadas pareçam ter um tom agonístico, nos termos de Mouffe (2005), acreditamos que a educação é um espaço divino maravilhoso no qual devemos sempre estar atentos e fortes, sem tempo para temer, mas exigindo atenção para o que ainda não fomos capazes de ouvir.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *O que é o Contemporâneo?* E outros ensaios. Chapecó-SC: Argos, 2009.



CRARY, J. *Terra arrasada: além da era digital rumo a um mundo pós-capitalista*. São Paulo: UBU, 2023.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O anti-Édipo*. São Paulo: Editora 34, 2010.

DE SOUZA, L. M. T. M. *Decolonial Pedagogies, Multilingualism and Literacies*. Multilingual Margins, Western Cape, ZA, v. 6, n. 1, p. 9-13, 2019.

DE SOUZA, L. M. T. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: ARAUJO, V. A.; MACIEL, R. F. *Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas*. São Paulo: Paco Editorial, 2011.

FERRAZ, D.; ONO, F. Discursos, letramentos e formações com professores em tempos de influenciadores digitais. In: ALMEIDA, M. M. T.; SESSA, A. (Orgs.). *Discursos contemporâneos: Saúde, educação, política e interseccionalidades*. Campinas: Pontes Editores, 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GROS, Frédéric. *Caminhar, uma filosofia*. São Paulo: UBU, 2023.

GUATTARI, F. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

HAN, B. *Agonia do Eros*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 4. ed. São Paulo: Loyola, [1997]; 2003.



MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública* - tradução Cristina Antunes. -- 2. ed. -- Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2014.

MOUFFE, C. *Por um modelo agonístico de democracia*. In: Rev. Sociol. Polít., Curitiba, 25, p. 11-23, nov. 2005.

ORLANDI, E. *As formas do silêncio*. Unicamp: Campinas, 1992.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010

TAKAKI, N. H.; FERRAZ, D. M.; MIZAN, S. *Repensando a educação linguística com contribuições de Ricouer e Monte Mór*. Pensares Em Revista, v. 1, p. 22-46, 2019.


ZIZEK, S. *Violência*. Boitempo Editorial: São Paulo, 2014.





PARTE 4
CURRÍCULO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL





10. CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM

Aline da Silva Serpa Marangoni
<https://orcid.org/0000-0001-6073-8144>

Roberto Rafael Dias da Silva
<https://orcid.org/0000-0001-6927-3435>



INTRODUÇÃO

Ao investigar a história da infância e da criança, Ariès (2014) apresenta como esses dois conceitos foram sendo constituídos ao longo dos séculos, desde a Idade Média, saindo de um período de invisibilidade até a criação de direitos individuais para as crianças. Citando o percurso histórico em que se desenvolveu a noção de infância e como a sociedade passou a organizar-se em torno dela, o autor conduz seus estudos evidenciando como o sentimento de criança e infância passou pelas mais variadas representações, culturais e sociais, como nos retratos/pinturas, nos jogos e brincadeiras, nas vestimentas, e, sobretudo, na composição familiar. É então, partindo desta retomada histórica, que direcionamos os escritos para compreender como os direitos das crianças, principalmente o direito à

educação na infância, foram se consolidando enquanto conquista coletiva e individual do sujeito.

Tais considerações são importantes para contextualizarmos esta discussão, que insere os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil em uma perspectiva curricular de políticas educacionais, enquanto busca compreender como ocorreu o processo de consolidação na legislação e documentos norteadores. Considerando ainda, que o capítulo aqui apresentado envolve o estudo que está sendo realizado em um trabalho de tese de doutorado, delineando o caminho a ser percorrido e tecendo considerações acerca do que já foi possível investigar, destacamos que é um texto em construção e que as análises finais ainda se encontram em fase de elaboração.

Os estudos sobre currículo e educação infantil (como lócus de sua concretização) trazem consigo importantes reflexões sobre poder, identidade e pedagogia (BARBOSA, 2009). Algumas delas serão apresentadas neste capítulo, no sentido de explicitar as imbricadas e complexas forças presentes no desenvolvimento de um currículo, que caracteriza a função social da escola e, a partir de então, contribui efetivamente para a construção da identidade dos sujeitos. Trata-se de um entendimento bastante consolidado no campo dos Estudos Curriculares no Brasil, campo no qual, do ponto de vista teórico, problematizamos este texto.

Assim, encontramos, neste estudo, dois grandes temas que tomam centralidade em nossa pesquisa: educação infantil e currículo. Mas, de que currículo falamos quando envolvemos esses conceitos em seu entorno? Qual educa-



ção infantil referenciamos para tratar do desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Primeiramente, encontramos coerência com o que estamos propondo nos escritos clássicos de T. Silva (2021, p. 14), ao apresentar que, “Na perspectiva aqui adotada, que vê as ‘teorias’ do currículo a partir da noção de discurso, as definições de currículo [...] são utilizadas [...] para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias”. Enfatizando ainda, que, “Talvez mais importante e mais interessante do que a busca da definição última de ‘currículo’ seja a de saber quais questões uma ‘teoria’ do currículo ou um discurso curricular busca responder” (Silva, T., 2021, p. 14). Deste modo, o currículo abordado neste estudo se refere não apenas à definição de uma teoria ou documento organizador do conhecimento, mas à conexão dos diferentes significados subjetivos com a dimensão social em que se insere, por meio da intersubjetividade, ou seja, das relações entre os sujeitos e entre estes e o mundo vivido.

É preciso considerar, ainda, que o currículo se refere a uma realidade histórica, cultural, socialmente produzida e determinada, refletida em procedimentos didáticos e administrativos que condicionam sua prática e teorização. Portanto, a elaboração e a reflexão a respeito de um currículo é um processo social, no qual se fazem presentes os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, assim como propósitos de dominação de diferentes fatores.



Portanto, se o currículo perpassa por todos esses espaços simbólicos e sociais, estabelecendo relações entre a escola e a sociedade, a realidade e o futuro, com aspectos históricos e contemporâneos; como pensar em um currículo que acolha as diferenças sem excluir seus sujeitos? Ou ainda, que não determine qual cultura ou modo de vida vale mais que o outro? Que escute as vozes de todos os envolvidos, sejam eles crianças ou jovens? Que busque a democracia e a justiça social à medida que ensina os conceitos básicos para a aprendizagem? Pensando em um currículo com estas percepções, buscamos nesta pesquisa olhar para o currículo da educação infantil, atentando para a constituição dos direitos de aprendizagem da criança, assim como os caminhos que levaram à consolidação das políticas curriculares para essa etapa da educação básica.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, vem ganhando aos poucos e em um período recente da história, a visibilidade necessária para consolidar e ampliar seus conceitos, promovendo um desenvolvimento histórico e significativo em termos de conquistas e direitos (Barbosa, 2009). Desde os conceitos de infância e de criança, que passaram por ressignificações nas últimas décadas, assim também ocorreu com os estudos acerca da educação infantil, sua proposição enquanto direito da criança, o fortalecimento do amparo legal e, sobretudo, a visibilidade de um período essencial no desenvolvimento do ser humano.

Particularmente no contexto brasileiro, merece destaque a emergência do conceito de direitos de aprendizagem e desenvolvimento como estruturante das possibilidades



de escolarização da infância em nosso país. Sobretudo, no contexto do PNE 2014-2024; mas, principalmente, a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incorporamos em nosso vocabulário político a noção de “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. Em condições democratizadoras, tal como estamos experimentando, merece destaque a consolidação de um novo léxico que compõe o quadro das políticas de currículo, notadamente em um contexto de recomposição da agenda do direito à educação no Brasil.

Para delinear essa retomada acerca dos conceitos citados, o capítulo está organizado em três seções, nas quais a primeira busca apresentar o percurso histórico e social no qual se consolidou o reconhecimento e o surgimento do sentimento de criança e de infância, utilizando-se de autores como Ariès (2014); e, Narodowski (1993). A segunda seção busca analisar a construção histórica do currículo e suas teorias na consolidação como território de disputas, à medida que se utiliza de autores, como Silva (2021); Apple (1998); Popkewitz (1994, 1997, 2001); Moreira e Silva (2013); entre outros, para compreender como os conceitos e perspectivas do currículo foram se modificando ao longo do período histórico. A terceira seção aborda o direito à educação, sobretudo, o direito à educação na infância, e o modo como essa evolução abriu caminhos para a criação do conceito de direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Ao final, tecemos breves considerações acerca do que foi produzido neste estudo.



A CONSTITUIÇÃO DOS CONCEITOS DE CRIANÇA E INFÂNCIA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E SOCIAL

O sentimento de infância nem sempre esteve relacionado a cuidado, afeto e atenção. Essa é uma construção recente, se comparada aos períodos históricos que situam a infância apenas como uma parte da vida para aqueles que conseguiam sobreviver a ela (Narodowski, 1993). De fato, um tempo insignificante, em que a morte se relacionava diretamente com o nascer ou com os poucos meses de vida, conforme apresentam os estudos que remetem até o início do século XVII, em que a criança passa a ser vista, a fazer parte da representação familiar e a compor, com suas peculiaridades e individualidades, uma fase importante da vida, chamada infância.

Para percorrermos esse período histórico, que retrata a criança e seu modo de vida na infância e na família, tomamos como referência inicial os escritos de Philippe Ariès (2014) e suas importantes tessituras e contribuições sobre o papel social da infância e da família; Mariano Narodowski (1993) e seus estudos sobre infância, em que estabelece algumas relações com os estudos de Ariès, sobre a infância como um produto histórico moderno que impregna toda a história da humanidade.

O percurso que traçamos aqui inicia com duas teses defendidas por Ariès (2014), em seu clássico livro *História social da Criança e da Família*. A primeira refere-se, inicialmente, ao modo como a nossa velha sociedade tradicional constituía uma imagem (percepção) ruim da criança, assim



como do adolescente. Nesse contexto de sociedade, a “duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos” (Ariès, 2014, p. 11). O descompasso entre as fases da vida, se é que elas existiram nesse período, era tamanho que, prossegue o autor, “de criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje” (Ariès, 2014, p. 11).

Ainda na infância, a criança não aprendia os valores e conhecimentos diretamente com sua família, da qual logo que adquirisse habilidades para se socializar era afastada, ficando, então, essa aprendizagem garantida por meio da convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas auxiliando os adultos a fazê-las. O papel da família era reduzido, sendo, muitas vezes, a passagem da criança pela família e pela sociedade muito breve, que acabava por se tornar muito insignificante para que se destinasse tempo ou razão para conduzir à memória e tocar a sensibilidade.

Ao sobreviver à infância, a criança nem sempre crescia na sua casa, com sua família. Assim, os valores e conhecimentos, as trocas afetivas e as comunicações sociais eram realizadas também fora da família, em um meio composto de vizinhos, amigos, amos e criados, que reuniam crianças e velhos, mulheres e homens, e as famílias conju-



gais se diluíam nesse meio. Em meio a essa “sociabilidade”, assim chamada pelos historiadores franceses, ou seja, essa propensão das comunidades tradicionais aos encontros, às visitas, às festas, é que as crianças cresciam e se desenvolviam, conforme Ariès (2014) descreveu como sua primeira tese, ao apresentar como as crianças eram vistas nessas sociedades tradicionais.

Sua segunda tese descreve o novo lugar assumido pela criança e a família nas sociedades industriais, em que uma das mudanças características dessas sociedades é a escola, que passa a substituir a aprendizagem como meio de educação. Ou seja, a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, na prática da observação e do fazer. Contudo, essa mudança não vislumbrou o total bem-estar da criança, de modo que a separou dos adultos, mas a manteve a distância, em uma espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo (Ariès, 2014). Essa quarentena foi chamada de escola e iniciou um longo processo de enclausuramento das crianças (feito, até então, somente com os loucos, os pobres, as prostitutas, ou seja, aqueles que causavam riscos ou vergonha à sociedade), e que, nas palavras do autor, “se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização” (Ariès, 2014, p. 13).

Com essa separação das crianças de suas famílias, no propósito da educação, passou a surgir um novo movimento, que traria sentimento às famílias, transformando-as em um lugar de afeição entre cônjuges e pais e filhos, algo que não havia antes. Essa importância, que foi se atribuindo à educação, passou a possibilitar que a família se organizasse



em torno da criança. A criança saiu de seu antigo anonimato e se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, contribuindo para que houvesse maior cuidado com o número de filhos e que, assim, se pudesse cuidar melhor de todos. O que leva a compreender, portanto, que essa revolução escolar e sentimental, sobretudo na vida das famílias, tenha sido seguida, com o passar do tempo, por uma redução voluntária da natalidade, observável no século XVIII (Ariès, 2014).

A infância, nesse sentido,

também é uma construção, mais ainda, é uma construção recente, um produto da modernidade. Não em seus traços biológicos (embora, é claro, não seja possível desconhecer as relações entre o biológico e o cultural), mas em sua constituição histórica e social, o nascimento da infância se caracteriza com um fato novo [...] (Narodowski, 1993, p. 23).

A família começa, desse modo, a passar por mudanças, sobretudo, no fim do século XVII e início do XVIII, iniciando uma organização familiar longe da rua, da praça, da vida coletiva, e sua retração numa casa, separada dos demais indivíduos e mais bem preparada para a intimidade. Traços de uma organização familiar presente no século XXI começam a surgir, a criança passa a ter sua importância na família e sai do anonimato, reafirmando seu lugar nas pinturas e retratos. A sociedade direciona outro olhar à criança e as fases da vida passam a ter uma nova organização.



A criança como sujeito social é um conceito que foi se constituindo historicamente, mas que apenas recentemente teve sua identidade consolidada como um sujeito de direitos. É a partir da segunda metade do século XX que, acentuadamente, o entendimento sobre infância como um período fundamental de desenvolvimento se fortalece, por meio de iniciativas de diversos movimentos, que buscam estabelecer condições mínimas de respeito às suas necessidades e direitos. Como exemplo, podemos citar *A Declaração Universal dos Direitos da Criança*, documento sistematizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, na década de 1950, que foi reconhecido pelos países signatários e consolidou-se como importante referência nessa trajetória.

Assim, por meio das representações sociais e culturais, das concepções teóricas e legislação específica, a constituição dos direitos das crianças foi se modificando a partir das últimas décadas do século XX no mundo e no Brasil. O atendimento nas instituições já não tinha mais como referência única as políticas de assistência, de recreação ou de saúde e passou a exigir ações integradas de diversas áreas, tendo a criança como centro do processo e como sujeito de direito à educação formal, assim como passou a exigir competências específicas e formação adequada aos profissionais que atuam nessa etapa da educação. Mesmo que com uma trajetória recente, podemos afirmar que a criança se deslocou de um lugar de invisibilidade, para um *status* de indivíduo social, de sujeito da educação formal e



de cidadão, em que já o reconhece desde o seu nascimento, ou ainda, antes mesmo dele.

A esse sujeito de direitos já não cabe mais uma educação frágil, é preciso pensá-la conforme o objetivo maior da escola: a aprendizagem e o desenvolvimento integral do sujeito, e, para isso, faz-se necessário um currículo adequado ao objetivo, democrático e justo. O percurso para a efetivação desse currículo ainda se encontra em construção, mas muito já se caminhou em direção a ele, conforme observamos na seção seguinte.

CURRÍCULO COMO TERRITÓRIO DE DISPUTAS: CONCEITOS E TEORIAS

O currículo, assim como a escola e outros conceitos que cercam a educação, é considerado território de disputas, tomado de um lado pelas políticas neoliberais, que propõem cada vez mais práticas de individualização dos sujeitos, e, por outro, resistentes a essas organizações, seguem sendo pensados no e para o comum, como crítica a esse sistema e propostas para modificar as desigualdades criadas pelo pensamento econômico.

Sendo pensada para a justiça, pelo e para o coletivo, valorizando as diversidades e amenizando as desigualdades, na qual o comum, o grupo, destaca-se sobre o eu, o individual, essa configuração da escola para o comum busca, primeiramente, superar uma visão autogestionária do indivíduo, na qual cada um deve gerir sua vida e ser respon-



sabilizado por vitórias e fracassos, em que a competitividade e a meritocracia conduzem o processo educacional.

Nesta perspectiva de se propor um currículo para a justiça escolar, Moreira e Silva (2013, p. 28) destacam que “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. Dessa forma, as teorias do currículo estão preocupadas em responder questões sobre o conhecimento e o tipo de sujeito que pretendem formar para determinado tipo de sociedade. O currículo corresponde, assim, tanto a uma questão de conhecimento quanto a uma questão de identidade (Moreira; Silva, 2013).

Para além de ser terreno de produção cultural, de identidade, de poder e de conhecimento, o currículo é concebido e estudado focalizando como as ideias estão nele corporificadas, por meio das regras e padrões discursivos que produzem os sujeitos. Explorado sob a lente da *epistemologia social*, apresentada por Popkewitz (1994, p. 174-175, grifo nosso) e “associada ao termo *histórica*, inscrita no horizonte de uma virada *lingüística*” que possibilita o uso de termos como *discurso* e *práticas discursivas* quase como sinônimos dessa expressão, enfatiza a “inserção social e relacional do conhecimento nas práticas e aspectos do poder” (Popkewitz, 1997, p. 23). As formas de poder estudadas pelo autor se constituem, dessa maneira, na linguagem e nas suas formas normalizadoras que acabam por produzir a realidade social. Não se trata, porém, de uma perspectiva que ignora a ação humana



como produtora de poder, mas, de “analisar as formas como nossas subjetividades foram formadas e estão se formando” (Popkewitz, 1997, p. 38).

Assim, o currículo não é e não pode ser considerado um elemento neutro de transmissão do conhecimento social. Diante de todas as concepções presentes, ele é considerado imbricado nas relações de poder, assim como carrega expressões na busca do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo, capaz de relacionar ao seu conteúdo questões historicamente configuradas em determinado meio cultural, social, político e econômico.

Em uma breve, porém, necessária, retomada histórica, acerca da evolução do conceito de currículo, assim como das teorias curriculares, para compreendermos o momento atual em que se encontram propostas políticas curriculares e a organização do currículo escolar, as teorizações pós-estruturalistas e pós-modernas vêm dominando os modos de análises e desestruturando uma série de certezas e valores que antes eram difundidos pelos pesquisadores críticos. Essas teorias distanciam-se da perspectiva do desenvolvimento curricular e aproximam-se da compreensão do processo curricular, evidenciando a complexidade e a diversidade que passam a marcar o discurso sobre currículo. Evidentemente, temos como referência dos estudos atuais as teorias pós-estruturalistas, predominantemente, nas análises sociais e culturais, impossibilitando-se separar a descrição simbólica e linguística da realidade, ou seja, a teoria de seus efeitos na realidade.



Certamente, a análise da história do currículo tem sido de grande importância na tarefa de questionar a presente ordem curricular, principalmente em um de seus pontos centrais: a disciplinaridade. Mesmo com todas as mudanças e transformações na produção e organização do conhecimento, o currículo continua fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais, que se constitui como um núcleo que precisa ser estudado como uma estratégia de desconstrução da organização curricular existente.

Assim como a estrutura disciplinar do currículo parece se constituir como um elemento natural, longe de ser questionado, as noções de conhecimento frequentemente propostas aos estudantes estão, em sua maioria, em descompasso com a realidade social, com as transformações da natureza, tanto quanto a forma de concebê-los. Um exemplo desse descompasso é que o currículo escolar, geralmente, tem sido indiferente às formas pelas quais a “cultura popular” tem constituído uma parte central e de grande interesse na vida das crianças e jovens. Portanto, o que se espera no âmbito da teorização curricular crítica é que volte sua atenção também para as questões culturais e que os estudiosos críticos se tornem “menos escolares e mais culturais” (Moreira; Silva, 2013).

Nesse replanejamento necessário ao currículo, sob uma perspectiva da teorização crítica, as novas tecnologias e informação também compõem esse contexto de mudanças que se faz presente na esfera da produção do conhecimento. A não inclusão de uma compreensão e organização dessas transformações na teorização curricular



crítica significa abandonar seu domínio enquanto educação e currículo para as forças que as utilizarão com viés mercadológico de acordo com seus interesses. Não basta negar ou estar indiferente a essas mudanças sociais e tecnológicas, é necessário compreendê-las e trabalhar com elas em uma perspectiva crítica, de questionamento e adequações, para então “encontrar formas de utilizá-lo de uma forma que seja compatível com nossos objetivos de democracia, igualdade e justiça social” (Moreira; Silva, 2013, p. 42).

A retomada do percurso histórico pelo qual passaram e passam os estudos do currículo nos mostra que têm ocorrido importantes modificações nos modos de conceber o conhecimento e a linguagem, criando profundas implicações para a teorização crítica do currículo. Nessa concepção, conhecimento e linguagem são vistos como representação e reflexo da realidade, que se fundamentam em um modelo racionalista e humanista de sujeito e de consciência. Conforme destacado no início, os escritos de Popkewitz (1994) corroboram com essa perspectiva da importância da linguagem, traduzida ainda por uma “virada linguística”, na qual é a linguagem, o discurso e o texto que ganham importância central, com consequências profundas não apenas no modo de analisar o currículo, mas, sobretudo, em como ele será organizado.

É neste processo de pensar, analisar, organizar o currículo, com base em questionamentos e problematizações dos diferentes conceitos que se inserem nesse campo, que a Teoria Crítica do Currículo propõe dar sequência a um movimento constante de investigações, incorporando



novas questões que surgem ao longo de seu percurso e mantendo antigos debates que ainda se fazem necessários para o currículo e a educação.

Assim como os estudos do currículo, as pesquisas no campo educacional sobre a pedagogia para a educação de crianças na educação infantil em ambientes coletivos e formais são recentes no país e com poucas publicações que abordem diretamente a questão curricular nesse primeiro nível da educação básica. Refletir sobre o modo de realizar a formação de crianças em espaços públicos de educação infantil significa repensar quais as concepções a defender em um estabelecimento educacional que preze por uma educação justa e democrática desde as crianças menores (Barbosa, 2009). Ao mesmo tempo que impõe considerar quais são as funções da educação nesta etapa, de que maneira pode organizar seus modelos de gestão e sua proposta pedagógica, assim como instiga a refletir como ocorrerá a elaboração do seu currículo, tendo em vista a perspectiva da valorização da infância, da criança e do seu direito a aprender.

Nessa perspectiva, encontra-se fundamentada nossa questão central de estudo, fornecendo elementos iniciais que traduzem um currículo pensado para a justiça cognitiva, democrático e que valorize os diferentes sujeitos atuantes na educação para a infância. Os direitos de aprendizagem da criança, efetivados nos documentos norteadores da educação infantil no Brasil, envolvem não somente as legislações e documentos-base para a educação infantil, mas, destaca ainda, segundo Barbosa (2009), funções indissociáveis na busca de sua efetivação. Primeiramente, destaca-se



a função social, que consiste em acolher, educar e cuidar, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança em sua integralidade. “Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania” (Barbosa, 2009, p. 9). Por fim, de igual importância, a função pedagógica consolida-se como um “lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos” (Barbosa, 2009, p. 9). Desse modo, a articulação entre essas funções, assim como a idealização de um currículo pensado a partir de ideais democráticos com e para as crianças, condicionam-se para promover a garantia de bem-estar desses sujeitos, assim como dos profissionais e das famílias, de modo que essas políticas curriculares passem a refletir sobre os direitos de aprendizagem da criança.



DO DIREITO COLETIVO À EDUCAÇÃO AO DIREITO INDIVIDUAL DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

A educação como direito subjetivo de todos os brasileiros marca um período recente nas legislações, se considerarmos o período histórico do país. Mas, para adentrarmos na discussão sobre o direito à educação, é necessário, primeiramente, compreender o direito como síntese das relações sócio-históricas travadas pelos seres humanos enquanto sujeitos transformados e transformadores de suas existências.

Inicialmente, é preciso compreender que a constituição histórica do direito, assim como a da educação, embora permaneçam em constante movimento, não ocorrem simultânea e linearmente, são marcadas por avanços, estagnações e retrocessos em seus processos (Cury, 2008). Esse movimento histórico que caracteriza os dois fenômenos, direito e educação, não é e não será plenamente concluído, pois em se tratando de um processo contraditório, estão, sempre, em constante transformação.

O direito à educação é fruto das relações multifacetadas entre os seres humanos, sendo passível de modificações e ressignificações ao longo do tempo e pautado em condições históricas e materiais, tornando-se necessária a sua revisão e adequação à realidade concreta. Nessa perspectiva, e considerando que a educação, assim como o direito, é construção histórico-social, pensar o direito à educação está direcionado ao pensar a importância dessa relação para a sociedade.

É importante destacar que a preocupação com as questões de garantia do direito à educação para todos é um movimento que envolve não apenas aqueles ligados diretamente ao campo educacional, mas, no campo jurídico, esta também é uma preocupação fundante. Por isso, discutir educação no campo do direito ultrapassa a mera afirmação da previsão legal, encontra-se no ir além do ordenamento jurídico e entender as contradições da realidade social efetivada em meio às publicações legais.

Apesar das tentativas de incluir a educação em legislações e Constituições anteriores no Brasil, foi somente



com a Constituição Federal (CF) de 1988, elaborada sob a proposta de organização do Estado Democrático de Direito, que, de fato, efetivou-se o início da organização educacional no país. Logo, no início de seus artigos, a CF de 1988 já apresenta orientações sobre a educação enquanto direito. Em consonância, o artigo 205 da CF de 1988, complementa: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Posteriormente, seu capítulo III, destina uma seção que trata *Da Educação*, e mantém, em outros artigos, menções significativas à educação, colocando-a como direito de todos e dever do Estado e da família, passando a ser compreendida como primordial para o desenvolvimento do ser humano, de modo que este possa exercer plenamente a cidadania e obtenha qualificação para o trabalho. A educação passou a ser vista com outros olhos e o ensino gratuito e obrigatório tornou-se direito público subjetivo nos parágrafos 1º e 2º do art. 208 da CF de 1988 (Brasil, 1988).

Tendo como base a abertura de caminhos traçados pela última Carta Magna, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) também passou por ajustes e modificações, resultando, assim, em uma nova proposta consolidada na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. “A educação básica torna-se, dentro do artigo 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada” (Cury, 2008, p. 295).



Após a CF de 1988, a reestruturação da LDB de 1996 também seguiu abrindo caminhos, assim como na sequência o PNE de 2001, o de 2014 e outras legislações mais específicas de cada etapa de ensino, como as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, apesar das críticas recebidas, também tem a função de ampliar e promover o direito à educação.

Encontramo-nos em um momento histórico em que se busca, simultaneamente, enfrentar o desafio de ampliar as políticas para a educação das crianças de zero a seis anos, assim como refletir sobre as diferentes infâncias e constituir pedagogias específicas para essa etapa da educação básica, capazes de afirmar a importância do trabalho docente ser realizado em instituições de educação infantil por professores com formação específica (BARBOSA, 2009).

A educação de crianças na primeira etapa da educação básica vai além da organização de um espaço adequado e seguro com profissionais habilitados para atendê-las. Segundo Barbosa (2009, p. 8),

Refletir sobre o modo de realizar a formação de crianças pequenas em espaços públicos de educação coletiva significa repensar quais as concepções a defender em um estabelecimento educacional. Ao mesmo tempo, impõe considerar quais são suas funções, de que maneira pode organizar seus modelos de gestão e sua proposta pedagógica, assim como insti-



ga a se deter em qual será seu currículo, tendo em vista a perspectiva de um longo processo de escolarização.

Portanto, o direito das crianças à educação começa muito antes de adentrarem as salas dos centros de educação infantil, está vinculado às políticas para a educação nesta faixa etária e, ainda, amparado nas legislações que criam e consolidam esses direitos. Esses documentos garantem a formação comum nacional, isto é, explicitam os princípios que devem constar nos documentos orientadores e afirmam que todas as crianças que frequentam as escolas brasileiras têm o direito de aprender (Barbosa, 2009).

Considerando o exposto até aqui, podemos destacar que, em nível federal, os últimos quase quarenta anos se constituíram em um período de criação de importantes definições legais e conceituais para a área da infância no campo educacional. Assim como as legislações apresentadas, Diretrizes Curriculares Nacionais, Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs), também se configuraram em documentos normativos da educação infantil. O Plano Nacional de Educação (2001-2010) e, principalmente, o PNE 2014-2024 (ainda em vigência), assim como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, inserem-se ainda no marco dos documentos que norteiam esta etapa da educação básica. Desse mesmo modo, a organização de seminários regionais propostos pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação,



Cultura e Desporto (MEC), para discutir a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação, que deu origem a outro documento nacional, também se insere em um período em que mais mudanças aconteceram para a área da educação da primeira infância, resultante em importantes normativas que estão sendo implementadas e/ou, em certos casos, ainda regulamentadas no âmbito dos sistemas estaduais e municipais de ensino. Pois, mesmo com a declaração do direito à educação na infância, é preciso, sobretudo, implementar políticas públicas que garantam o efetivo acesso aos demais direitos que se fundamentam a partir deste.

Mais recentemente, passamos pela elaboração e publicação de um documento base para a educação básica brasileira que apresenta orientações para a educação infantil e ensino fundamental. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) para a educação infantil determina em seu texto eixos estruturantes para as práticas pedagógicas, define direitos de aprendizagem e desenvolvimento, propõe objetivos de aprendizagens determinados a partir de campos de experiências e da faixa etária das crianças e ressalta como se deve organizar a etapa da educação infantil no currículo e prática pedagógica.

O currículo, como uma ferramenta que envolve várias outras em sua estrutura, torna-se, de fato, um direito individual da criança à aprendizagem, de modo que as DCNEI (Brasil, 2009) estabelecem, em seu artigo 3º, que o currículo da Educação Infantil



[...] é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Quando falamos em direito individual da criança, partimos do princípio de que o direito coletivo à educação de qualidade está sendo assegurado por meio das políticas educacionais, para então, pensarmos em questões de cunho particular da criança, como seu direito ao pleno desenvolvimento, ao acesso à sua e as demais culturas, assim como a aprendizagem assegurada pela educação infantil.

Portanto, considerando essa definição de currículo para a Educação Infantil, Carvalho (2015, p. 147) afirma que é necessário “promover e garantir a existência de um currículo que rompa com o assistencialismo, distancie-se da escolarização e seja promotor das relações das crianças consigo mesmas, com seus pares, com os adultos e com o mundo”, considerando, ainda, que a ação docente deve promover experiências diversificadas e significativas para as crianças. Nessa concepção, segue o autor, “o currículo da Educação Infantil concebe a criança como sujeito histórico e de direitos, detentora e promotora de culturas, que são partilhadas com o professor e as outras crianças a partir de uma escuta atenta” (Silva; Carvalho, 2020, p. 499).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como no campo da educação, de maneira geral, o currículo da Educação Infantil também se encontra em um território de disputas. De um lado, os princípios da Pedagogia da Infância, que consideram a criança como um sujeito com saberes, culturas e direitos, que precisa ser ouvido e participar do seu processo de aprendizagem; e, por outro lado, a concepção de currículo decorrente da Pedagogia Histórico-Crítica, que defende que a Educação Infantil deve estar fundamentada na humanização da criança por meio da transmissão e assimilação dos conteúdos que foram historicamente acumulados pela humanidade (Carvalho, 2019). Esta segunda, concebe à escola a função de apresentar e inserir a criança no mundo por meio da apropriação do conhecimento estabelecido pelas disciplinas sistematizadas e ainda, na figura do professor como responsável pelo ensino destas (Carvalho, 2019).

Como um sujeito de direitos, os documentos norteadores da Educação Infantil trazem a imagem de uma criança que “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2009, p. 12). Considerando esse sujeito, o currículo para a infância também precisa ser pensado observando essas especificidades, de modo que não seja uma propriedade docente, mas aberto, flexível e em constantes mudanças, “um projeto coletivo, uma obra aberta, criativa e apropriada para o ‘aqui-e-agora’ de cada situação educativa [...] de exploração



partilhada de objetos de conhecimento de determinada cultura por meio de propostas diversificadas constantemente avaliadas” (Oliveira, 2011, p. 183-185).

O direito da criança à educação na infância, amparado nas legislações, além de migrar para a perspectiva do direito individual, também se ramifica em outros direitos interligados no âmbito educacional, como nos direitos de aprendizagem, que já estavam presentes nas diretrizes e referenciais para a educação infantil, mas que foram assim nomeados e organizados em seis categorias pela BNCC (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se).

Portanto, para que se possa permanecer na caminhada da efetivação dos direitos das crianças, é necessário que os professores de Educação Infantil se afastem dos roteiros preestabelecidos ou determinados e passem a considerar as singularidades das crianças e dos grupos pelos quais são responsáveis (Silva; Carvalho, 2020), para serem capazes de compreender que a posição assumida por eles diante da constituição do conhecimento afeta diretamente os processos de constituição e desenvolvimento da criança.

Conforme descrito no início desta seção, reforçamos aqui, embasado nos escritos de Carvalho (2015), que o currículo da Educação Infantil se situa em meio a um campo de disputas. Seja pelo modo como aborda os saberes necessários, ou por meio do uso que o docente fará dele. Um currículo que se organiza a partir de conhecimentos, conteúdos, objetivos predefinidos, reforça uma prática engessada, que não permite ao professor conceder a autonomia necessária à criança nesse processo de planejar



para e com ela. Esse modo de conceber o currículo tem sido cada vez mais deixado de lado em razão de uma proposta de *currículo emergente*, que “é constituído a partir das demandas das crianças e da *intencionalidade pedagógica* do professor” (Silva; Carvalho, 2020, p. 506).

Nesta proposta de currículo emergente, a criança encontra-se como sujeito protagonista da intencionalidade pedagógica, assim como de sua própria aprendizagem. Se o objetivo da educação infantil é o favorecimento de experiências que permitam às crianças construir seus próprios saberes e conceitos, é imprescindível que o currículo seja pensado e organizado para proporcionar essas experiências e, assim, cumprir com o objetivo da educação para as crianças. Esse currículo deve se constituir com a participação das crianças nos processos educacionais, envolvendo os diferentes momentos presentes no cotidiano pedagógico, sejam eles de cuidado, de brincadeiras, contação de histórias, a hora de cantar e de garatujar, ou seja, o currículo está continuamente em ação, assim como a criança. O professor, assim como já mencionado anteriormente, tem um papel único e fundamental ao observar e compreender, na ação, que sua prática não se restringe a transmitir informações prontas, mas que, principalmente, propõe desafiar a criança a continuar pensando, investigando e questionando.

Por fim, mas não a título de fechar as reflexões sobre os direitos da criança, utilizamos um excerto de Silva e Carvalho (2020), no intuito de reforçar que, expostos os conceitos e ferramentas para uma Pedagogia que preze pelas individualidades da criança e das infâncias, compre-



endemos que “os desafios compartilhados ratificam nossa defesa pela consolidação de uma Pedagogia da Infância que reconheça as crianças, os professores e o nosso contexto político, econômico e social de acesso à educação e de formação de professores” (Silva ; Carvalho, 2020, p. 512). Afinal, a garantia dos direitos individuais inicia no direito coletivo, ao pensar crítica e democraticamente as concepções curriculares, as políticas para a Educação Infantil, problematizando e configurando a prática pedagógica sem reducionismos ou “cópias acríticas”. Ampliando o entendimento de que “não existem pedagogias destituídas de relações de poder” (Carvalho, 2019) e o que nos resta definir é qual proposta pedagógica vamos defender e efetivar na educação da e para as infâncias.



REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil*: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: MEC; UFRGS, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução 05, de 17 de dezembro de 2009*. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília-DF: Presidência da República, 1988.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. *Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas*. Educação, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 466-476, set./dez. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15782>. Acesso em: 12 out. 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Marcelo Oliveira; LOPES, Amanda Oliveira. A pedagogização da docência na Educação Infantil. In: *SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS*, 8., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 5., 2019, Canoas. Anais [...]. Canoas: PPGEDU, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como um Direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: scielo.br/j/cp/a/QBBB9RmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 out. 2023.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: A conformação da pedagogia moderna*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

POPKEWITZ, Thomas. *Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas*. Revista de Educación, n. 305, p. 103-137, 1994.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 2021.





11. POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE AVALIAÇÃO: IMPACTOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Maria das Graças Correia Gomes
<https://orcid.org/0000-0002-4302-4235>

Paulo Candido da Silva
<https://orcid.org/0009-0002-2813-3967>

INTRODUÇÃO

As políticas sociais adotadas pelo Estado brasileiro são importantes para atender as classes mais desfavorecidas da sociedade. Dentre estas políticas, temos as políticas educativas que vêm adotando ações na educação visando “melhorar” a qualidade da educação pública no país. Este capítulo discute a implantação da política de avaliação educacional institucional constituída pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que por sua vez adotou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criando metas para todos os municípios e estados brasileiros, bem como no distrito federal, o que reforçou, no atual contexto da política educacional, a um gerencialismo da gestão educacional pelos gestores municipais e estaduais no cenário educacional.



Neste capítulo, procuramos compreender o processo histórico de formação do SAEB, como instrumento político-institucional de avaliação da educação básica. Com isso, analisar a teia de interesses econômicos, políticos e educacionais que perpassaram a idealização de um modelo de avaliação educacional numa perspectiva mercadológica adotada pela gestão pública da educação brasileira.

O contexto econômico, político e social da década de 1990 no Brasil apresenta uma paradoxal mudança no plano do sistema educacional brasileiro. De um lado observa-se a ampliação institucional das responsabilidades públicas do Estado em atender as novas demandas de uma “educação escolar para todos”, ampliando o marco regulatório materializado na LDB de 1996 e pelas políticas públicas que desafiavam a erradicação do analfabetismo e aumento do tempo escolar de crianças e jovens. Por outro lado, observa-se também um crescente processo de adequação da educação escolar às novas exigências mercadológicas e gerencialistas do neoliberalismo. É, neste contexto contraditório, que são forjados os mecanismos institucionais em que se assenta o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, como instrumentos externos de avaliação educacional.

Constata-se, nesse contexto, que foi a partir da década de 1990, que as discussões sobre a avaliação dos sistemas educacionais públicos tornaram-se mais evidentes. Do ponto de vista interno, as pressões da sociedade civil por melhores escolas e, do ponto de vista externo, ver-se a imposição dos interesses do mercado internacional, principalmente por



parte dos países de capitalismo central. Além desses países de economias desenvolvidas, as economias semiperiféricas ou em desenvolvimento, nelas inclui-se o Brasil, passam a ter um maior controle sobre o sistema educativo com o intuito de garantir qualidade para a educação e como consequência atender as novas exigências no processo de formação de mão de obra especializada para o mercado de trabalho. De acordo com Afonso (2009, p.49), “a partir da década de 80, o interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por parte de governos neoconservadores e neoliberais, começou a ser traduzido pela expressão Estado Avaliador”.

O SAEB, dessa forma, como sistema externo de avaliação da educação básica, foi formulado para assegurar qualidade para a educação, como uma política educativa capaz de avaliar as escolas públicas e oferecer subsídios para implantação de políticas públicas que visassem superar os problemas e desafios apresentados na educação pública. Este sistema se apoia numa legitimação da sociedade que clama por uma educação pública com melhores condições estruturais. É imprescindível, contudo, o quão os indicadores são insuficientes e limitados, numa perspectiva de avaliação mais abrangente do sistema educativo público brasileiro, para detectar as dificuldades e a partir delas propor caminhos para sua superação. Isto ocorre pelo fato de que o processo avaliativo, com seus indicadores, não considera as complexas relações e implicações internas e externas, que dificultam o desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem. No entanto, consideram apenas os resultados de um processo marcado pelas desigualdades.



Da mesma forma, é importante considerar algumas indagações: “Avaliar o quê? Para quem? Quais os interesses em jogo? Posto que a avaliação deve ser sobretudo um instrumento interno e autônomo visando à emancipação (Saul, 2010), mediadora (Hoffman, 1993) e dialógica (Romão, 2011).

Observa-se, como a lógica intrínseca ao processo a formulação do SAEB/IDEB a partir dos anos de 1990, uma centralidade no resultado, como podemos entender a partir do sistema de avaliação educacional brasileiro SAEB/IDEB. Este sistema tem origem numa lógica de mercado autorregulado. Baseia-se numa perspectiva de resultado liberal, “*laissez-faire*”. Em suas entranhas, dois conceitos básicos chamam atenção: “*rendimento*”, que se refere ao retorno obtido sobre um investimento ou, relacionado a atividade escolar, ao desempenho de um aluno em termos de notas ou resultados acadêmicos. Já o de “*qualidade*”, refere-se ao grau em que um produto ou serviço atende às expectativas, ou necessidades dos consumidores, ou, no contexto de gestão empresarial que tem sido replicado no gerencialismo do serviço público, qualidade está relacionada à melhoria contínua dos processos internos, com o objetivo de aumentar a eficiência, reduzir erros e aumentar a satisfação dos clientes. Estes conceitos são expressões concretas da noção de resultados presentes na formulação dos indicadores educacionais, que configuram e reconfiguram relações mercantilizadas e coisificadas.

É neste cenário de busca de resultados, sem se preocupar com as relações que organizam os processos educativos, que o sistema de indicadores SAEB/IDEB



inscreve-se. Por outro lado, o SAEBE/IDEB é apresentado como instrumento institucional precioso para produzir uma racionalização dos recursos públicos financeiros oferecendo suporte de informações e dados para apoiar uma perspectiva de fiscalização da gestão pública baseado no “*accountability*”, onde gestores são responsáveis por usar recursos públicos de forma eficiente e transparente. Com isso, seria relevante compreender até que ponto esse instrumento de fiscalização dos recursos de políticas públicas de financiamento da educação tem produzido mudanças nas formas de gestão públicas operada por uma cultura política clientelistas e mandonistas da sociedade brasileira, onde donos do poder local e regional controlam de forma patrimonial e familiar o poder em estados e municípios? Assim, ao subsidiar o processo “*accountability*” da gestão pública financeira no seguimento da educação, o SAEB/IDEB como sistema nacional de avaliação educacional, não parece oferecer perspectivas de mudanças nas gestões dos recursos educacionais nas escolas, sobretudo dos municípios e, conseqüentemente, alterações nos pretendidos rendimento e qualidade da educação escolar desses municípios. Isto ocorre porque as elites tradicionais locais e regionais em todo o Brasil são bastante resilientes em relação à combinação e manipulação entre instrumentos racionalizadores institucionais e sua coexistência com as disposições culturais patrimonialistas.

Outro limite importante a ser considerado com a busca da qualidade e rendimento como apresentado pelos indicadores do SAEB/IDEB em seus resultados sobre a educação básica, diz respeito a duas ordens de fatores para



o baixo “rendimento” e “qualidade”, que não são considerados efetivamente pelo sistema educacional de avaliação nacional: o primeiro fator, não só único, mas muito relevante no atual contexto das escolas brasileiras, está situado na dimensão interna da escola no que tange as relações de trabalho e de contratação de professores, posto que o conjunto das contratações de docentes para as escolas básicas no país, após a flexibilização da legislação no início dos anos 2000, as contratações de professores sobretudo no conjunto dos municípios do Brasil, são constituídas por contratos temporários precarizados, onde, hoje, na maioria dos municípios, os contratos temporários estão situados em torno de 75%, em que está presente esta forma de contratação professoral precarizado. Daí, como pensar “qualidade” e “rendimento”, como posto acima, com um professorado marcado pela desprofissionalização, baixos salários, intensificação do trabalho, inclusive com funções não escolares. Um modelo de contratação que dificulta a permanência de professores nas escolas: criando uma permanente rotatividade e, ademais, impossibilitando-os de construir projetos pedagógicos de longo prazo na valorização da qualidade do ensino público.

Neste processo a contratação temporário a formação continuada receber pelos professores para sua atividade profissional perdem sentido, uma vez que suas práticas pedagógicas são interrompidas devido às conveniências do jogo da política local, pois os professores precários, além de não terem direito a ter direitos, não tem estabilidades funcionais. Assim, constatações como estas deveriam estar



no centro das atenções do sistema de avaliação nacional, uma vez que a “qualidade” e “rendimento” escolar passa de forma fundamental pela atenção que se terá aos educadores responsáveis pela facilitação do processo ensino-aprendizagem no “chão da escola”. Dessa maneira, as metas educacionais são avaliadas pelo sistema nacional mercadológico, que encontra lugar no complexo tecnocrático educacional brasileiro, não parece refletir os aspectos geradores da inexorabilidade da falta daquilo que é chamado de “qualidade” e “rendimento” escolar.

O segundo fator, que está situado numa dimensão externa à escola, que expressa em si as reais condições para a baixa “qualidade” e “rendimento” escolar e que não é integrado e apresentado como parte dos resultados no processo de avaliação do complexo SAEB/IDEB, está relacionado as desigualdades sociais brutais vivenciado pelos grupos e extratos sociais subalternos da sociedade brasileira. Não são aqui apenas desigualdades advindas da concentração de riqueza material e ausência mecanismos efetivos de distribuição da riqueza coletiva do país, mas de desigualdades culturais e simbólicas de famílias, crianças e jovens, grupos étnicos e raciais, como base social da escolarização pública, postos à margem pelo sistema de desproteção social: pela ausência de políticas estruturantes de emprego; acesso à terra; demarcação de territórios, de valorização da escola do campo integrada a comunidade; fortalecimento da agricultura camponesa e familiar, etc. Observa-se aqui um conjunto de questões que envolvem a sociabilidade da pessoa pequena e sua família, a criança,



que você ver na escola, quando ver, que devem ser consideradas nos processos avaliativos educacionais. E, tais aspectos, tais problemas vivenciados por crianças e suas famílias, não podem ser tratados como algo que está lá fora da escola, pois essas questões são carregadas pelas crianças em seus corpos, corações, imaginários e sentimentos. Daí, pensar modelos estatísticos e econométricos para entender “qualidade” “rendimento” escolar numa perspectiva mercadológica ou visando o gerencialismo do serviço público, leva a um obscurantismo natural da realidade social e educacional do país.

É importante expor dois pontos: 1 – o sistema de avaliação implementado pelo Estado é um instrumento orientado por uma lógica neoliberal produtivista, daí o papel do SAEB/IDEB para atender, com seus indicadores, a dotação de recursos em determinado interesse social hegemônico e conformar uma gestão empresarial de investimento com maximização de recursos financeiro público; 2 – Dado o caráter histórico da formação do Estado brasileiro, só seria possível ao Estado garantir seu compromisso com a lógica de reprodução se manter sob controle centralizado os recursos públicos. Por outro lado, esta centralização é resultado da luta de frações hegemônicas das elites modernizantes e tradicionais na disputa pela renda social extraída pelos instrumentos fiscais do estado)

É notório que a necessidade de avaliar as políticas sociais tornou-se relevante no Estado brasileiro, com inúmeros programas governamentais e diversas políticas públicas. Fez-se necessário utilizar algumas metodologias



de avaliação para melhorar, incrementar ou até mesmo modificar essas políticas. E no caso do SAEB, como tem sido a avaliação dessa política educativa? Um dos termômetros é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que na junção de exames padronizados e dados de rendimento escolar apresenta os indicadores por estado, município e escola. Esta política de avaliação é desenvolvida pelo estado para conformar uma teia de interesses externos e internos no processo de orientação gerencialista dentro da perspectiva do *modus operandi* do capital.

O Estado, enquanto instituição legitimadora de interesses de classes, revela através das políticas sociais as suas perspectivas, seus interesses e prioridades como resultado das disputas sociais e políticas no seu interior. No Brasil, constata-se nesses últimos dez anos a preocupação com programas de renda mínima, não se pode negar os benefícios destes a milhões de brasileiros que viviam na absoluta miséria. Não obstante, essa política focalizada não proporciona o desenvolvimento da sociedade em relação ao trabalho e se direciona a uma política assistencialista, Kerstenetzky (2006) irá denominar focalização como residualismo, na qual incide sobre segmentos que estão à margem dos processos econômicos e integradores.

Dentre as políticas educacionais, o SAEB é visto como uma política universal que envolve todas as escolas públicas do país com o propósito de uma melhor qualidade na educação básica. No entanto, asseverar que todos tenham as mesmas condições para o aprendizado não é algo fácil, a carência de recursos e de ambientes favoráveis ao conhecimento



científico impede o desenvolvimento escolar de muitos estudantes das classes mais desfavorecidas. Diante dessas lacunas, Kerstenetzky (2006, p.8) sugere uma política focalizada que complementasse a universal, através de reforços pedagógicos e cursos preparatórios e acrescenta “Políticas que tornem viável a “opção pela escola” dos mais pobres e que valorizem a escola pública tornam-se, assim, importantes”.

Destarte, como avaliar o SAEB, enquanto política educativa, nas escolas públicas? É preciso refletir como pode ser avaliada essa política, quais os seus pressupostos e quais metodologias. Contudo, antes de adentrar nestas questões será necessário compreender as características das políticas públicas, quem as promove e como surgem as políticas educativas.



ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS: DIRETRIZES PARA AS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Muller e Surel (2002) ao tratar sobre o que é uma política pública, expõem o quanto é complexo defini-la, alguns o definem de forma mais simples como tudo que o governo decide fazer ou não, outros de forma mais completa, como um programa de ação governamental num setor da sociedade no espaço geográfico.

A questão posta é quem são os responsáveis pelas políticas públicas? A sociedade civil? Estado? Grupos políticos? Governo? Movimento sociais? É bastante salutar quando Muller e Surel (2002) reforçam que uma política é mais que uma coleção de decisões e ações, para que as

políticas públicas tenham sentido são necessários fins a atingir. É explícito que as políticas públicas são decorrentes de pressões. Em relação a essa questão, Azevedo diz que « o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente » (2004, p.5).

Cohen e Franco (2008) levanta a possibilidade de estabelecer prioridades no planejamento das políticas públicas, segundo eles, o que ocorre é o contrário, há uma fragmentação da política social em muitas ações que a torna ineficaz, porque não atinge as

causas dos problemas. Especificam elementos que contribuem para a necessidade de se “recuperar as grandes prioridades sociais: nutrir, educar e atender à saúde” (Cohen e Franco, 2009, p.30).

No mesmo caminho de contradições, visto que toda política pública é contraditória, há a política educacional, que conforme Azevedo (2004, p. 57): « a abordagem da política educacional como uma política social não prescinde da sua diluição no espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, espaço que toma corpo por meio de distintas vertentes analíticas».

Ainda com enfoque na política educacional, Azevedo (2004, p.60) a articula ao projeto de sociedade que se pretende adotar ou que está em curso, considerando o momento histórico, a conjuntura, o projeto do referencial normativo global de uma política. Esse projeto é construído pelas forças



sociais que têm o poder de voz e decisão, que conseguem chegar até o Estado e à máquina governamental, influenciando na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação.

Muitos pesquisadores têm se debruçado sobre o estudo em políticas públicas. Silva, Scaff e Jacomini (2010) mostram definições de vários estudiosos sobre políticas públicas, e que não há uma determinante. Mas, observa-se uma relevância do governo como responsável em implantar e implementar ações que sanem os problemas que afetam a vida social. Já os estudos de Santos e Azevedo (2009) evidenciam a trajetória do estudo das políticas públicas para a educação nas pós-graduações no Brasil, e de como vem ampliando essa linha teórica no cenário acadêmico.

Ao Estado cabe à responsabilidade em prover políticas públicas e dentro delas as políticas educacionais, com destaque no Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil. A avaliação tem sido um tema bastante debatido no cenário educacional, o que significa que está fazendo parte de ações implantadas para a melhoria da educação.

É inegável a contribuição que um sistema de avaliação tem para o desenvolvimento da educação em um país, faz-se necessário conhecer os limites, problemas e os desafios vivenciados no contexto educacional para, a partir desse levantamento, criar políticas educativas que possam contribuir para a evolução da sociedade.

Entretanto, na prática, o que se constata é um Estado preocupado com resultados, sem levar em conta o proces-



so educativo, como reforça Afonso (2009, p. 49), “O Estado vem adotando um *Ethos* competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos”. A partir desse fundamento, o autor o denomina de Estado avaliador. E acrescenta que a avaliação é um mecanismo de controle e responsabilização, pois a partir do momento que cria indicadores e faz medições do sistema, estipula a exigência de acompanhamento ao nível de educação nacional aos padrões da competitividade internacional (Afonso, 2009).

Um paradoxo da política de avaliação é que, de um lado os exames de larga escala que exigem competências e habilidades nas áreas de língua portuguesa (leitura) e matemática (resolução de problemas), com conteúdos específicos nessas áreas, e por outro não haver parâmetros de um currículo comum para as escolas. Deste modo, centraliza os testes de avaliação para a construção de indicadores e, ao mesmo tempo, faz declarações de autonomia e descentralização dos sistemas educacionais. A descentralização é uma das ações assumida para os que defendem uma perspectiva neoliberal, como exemplo as corporações, os institutos e agências, as quais defendem a descentralização como discurso democrático, mas, que na verdade o intuito é a culpabilização e a competitividade. Todo liberal, por exemplo, aceita categoricamente que o estado precisa ser descentralizado nos seus mecanismos decisórios; daí em diante, começam a atuar em redes de interesses empresa-



riais num modelo de educação para todos. O que está em jogo, mesmo as corporações concorrerem entre si, querem a partir da descentralização da política pública exercer controle e garantir orientação ideológica e recursos públicos através de diversas formas de captação, como a PPP – público-privado em forma de parcerias.

Além deste, existem muitos outros equívocos que envolvem as políticas de avaliação, pois a partir dos índices de desenvolvimento com a revelação de indicadores por escola, ao invés de políticas educativas para sanar as dificuldades apresentadas, em muitos casos, são oferecidos prêmios ou bonificação as escolas com melhores índices, incentivando a competição e o individualismo.

Não se quer com isso desmerecer a importância de indicadores para educação e os benefícios dessa metodologia para o planejamento das políticas educacionais, porém como vem sendo tratado, esses indicadores que precisam ser reavaliados. Dessa forma, é essencial conhecer o SAEB e o IDEB a quem interessa a avaliação externa, interesses externos a escola: empresas e a política local e regional tradicional.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO: O USO DOS INDICADORES

O SAEB foi criado em 1990, com a intenção de avaliar os sistemas de educação no país, inicialmente, era por amostragem, envolvendo alunos das escolas públicas e privadas em diferentes áreas do conhecimento. Após 15 anos, em 2005, foi dividido em duas avaliações: Avaliação da



Educação Básica (aneb) e Avaliação Nacional do rendimento escolar (anresc/ prova Brasil). Em 2013, acrescentou-se uma nova avaliação, a avaliação nacional de alfabetização (ANA), que avalia alunos no 3º ano de escolarização.

Em 2005, houve a aplicação da prova Brasil, que junto com os dados do censo escolar originaram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o que ocorreu a cada dois anos: 2007, 2009 e 2011. Foi estipulada uma meta, atingir a nota 6,0 até o ano de 2021.

Em 2019, com uma nova gestão, a prova Brasil passou a ser chamada prova saeb, e passou a ser alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as siglas: aneb e anresc deixaram de existir e todas as avaliações passaram a ser conhecidas como prova Saeb. Devido à nova determinação da BNCC que a criança deve ser alfabetizada até o 2º ano, o MEC passa a realizar a prova de alfabetização, de forma amostral, no 2º ano do ensino fundamental. Neste mesmo ano, inicia a avaliação da Educação Infantil para preenchimento de questionários para professores e diretores, os secretários municipais e estaduais também passam a responder aos questionários eletrônicos.

Em 2021, permanece a mesma estrutura de 2019, a avaliação da Educação Infantil é implementada. Em 2023, acontecem as provas e lançado o compromisso nacional: “criança alfabetizada”.

Autores como Ferreira e Tenório (2010) e Horta Neto (2013) consideram relevante a construção de indicadores para o campo educacional, principalmente quando serve



de parâmetro para o planejamento de políticas públicas na área da educação.

No que diz respeito ao IDEB, Horta Neto (2013) evidencia que, em termos de políticas sociais, a grande vantagem é a sua transparência e estabilidade, mas que possui algumas limitações técnicas e políticas, por isso demonstra que é preciso ter cuidado ao utilizar o IDEB como indicador de qualidade brasileira. O autor reforça: “apenas testar os alunos e divulgar os resultados não assegura as condições necessárias para melhorar a qualidade da educação” (Horta Neto, 2013, p. 155).

Para Ferreira e Tenório (2010) é muito complexo avaliar a qualidade da educação com indicadores, pois é preciso entender o sentido do termo avaliação e a compreensão de que qualidade está se referindo. Apontam um conjunto de estratégias norteadoras para a definição de indicadores de qualidade e para a construção de modelos de avaliação de políticas e programas educacionais.

Os autores citados na temática dos indicadores sinalizam para a importância de tê-los como métodos de pesquisa que sirvam de suporte para o planejamento de políticas públicas e visem o desenvolvimento da sociedade. Mas, nas considerações sobre o IDEB são elencadas limitações que precisam ser consideradas ao utilizá-los, pois o que se observa é uma preocupação com os resultados das provas e não com a aprendizagem dos alunos.

É indispensável uma avaliação de como tem repercutido nas políticas educacionais esses índices, a perspectiva de



avaliação inserida nesse processo e os conceitos que permeiam a avaliação de uma política educacional.

AVALIAÇÃO: PRESSUPOSTOS E CAMINHOS PARA AVALIAR UMA POLÍTICA EDUCACIONAL

Antes de adentrar nos conceitos e pressupostos que envolvem uma política de avaliação se torna primordial refletir sobre alguns fundamentos da avaliação educacional que contribuam para entender o que é avaliar.

A avaliação é algo que faz parte da vida, em todo momento são avaliados comportamentos, ações e atitudes, está intrinsecamente envolvida com o cotidiano do ser humano, dessa maneira espontânea acontece naturalmente no dia a dia. Algo que difere no âmbito educacional, com formas padronizadas e momentos específicos, a avaliação se torna angustiante, cujo interesse é o controle de rendimentos dos alunos e atuação dos professores.

Nesse sentido, propõem-se outras direções para a avaliação educacional, a defendida por Saul (2010), o paradigma de avaliação emancipatória a qual envolve um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la, nesse caso é direcionada a avaliação de programas educacionais ou sociais. Hoffman (1993), no que diz respeito à avaliação de aprendizagem, expõe a perspectiva de avaliação mediadora que se dá em benefício ao educando e pela proximidade entre professor e aluno. E acrescenta caracterizando uma escola de qualidade (idem, p.17): “[...] é a que dá conta, de fato, de todas as



crianças brasileiras, concebidas em sua realidade concreta”. Dentro dessa perspectiva de avaliação como liberdade, insere-se também o trabalho de Romão (2011) que defende uma educação libertadora, em que a avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem. Reforça a necessidade da participação de todos que fazem parte do sistema educacional para a superação da avaliação tradicional.

Posto algumas ideias relevantes de uma avaliação numa acepção mais crítica, cujo objetivo maior é proporcionar ao educando um saber com vistas à transformação social, a direção se segue para a avaliação de uma política educacional, em especial, do sistema de avaliação implantado no Brasil.

Apesar de considerar importante a concepção de avaliação de aprendizagem e que alguns pressupostos podem contribuir para a avaliação de uma política, não se pode negar a especificidade de cada uma, há uma distinção entre avaliação de uma política educacional e avaliação de aprendizagem. Na primeira, como expõe Belloni, Magalhães e Sousa (2001) as instituições responsáveis pela formulação ou implementação da política não são parte do objeto de avaliação.

Ainda reportando a Belloni, Magalhães e Sousa (2001, p. 26) sobre a concepção de avaliação de uma política pública:

A avaliação é um processo que permite compreender, de forma contextualizada; isto é, visa uma compreensão global do



objeto e não apenas uma visão ou uma comparação entre o previsto (metas) e realizado (resultados), ou ainda o estabelecimento de rankings. Tal compreensão deve estar social e historicamente no contexto sócio-político-econômico do objeto e política avaliada.

Partindo desse pressuposto de avaliação, cabe algumas reflexões a respeito do sistema de avaliação: há uma contextualização dos resultados do IDEB à realidade educacional? No mesmo dia em que é aplicada a prova Brasil, os alunos, professores e diretores também recebem um questionário socioeducativo para responder, quais os resultados desses questionários e como são aproveitados para a implantação ou implementação de políticas públicas?

Refere-se também, a não apenas uma comparação entre metas e resultados e prover rankings. Mas, existe o não apenas? Ou seja, o que mais se presencia é a valorização dos rankings, percebe-se uma política de evidenciar as escolas que obtém os melhores índices, com bonificações ou prêmios. Enquanto as que obtém índices mais baixos recebem enxurradas de ações, ou pressões, que não conseguem atingir os principais problemas. E ainda, na maioria das situações, as de índices medianos não são vistas. Assim, as avaliações das políticas educativas servem para a tomada de decisão, no entanto, geralmente, em relação ao Sistema de avaliação da educação básica, ocorre de forma equivocada.

Um dos pressupostos básicos do SAEB é melhorar a qualidade da educação, o parâmetro são as habilidades e



competências na leitura (língua portuguesa) e resolução de problemas (matemática), baseando-se em padrões internacionais de avaliação. É viável para a realidade da educação brasileira seguir esses padrões? Ele está sendo efetivo na garantia da qualidade para a educação? Para Arretche (2001), apenas rigorosas avaliações de efetividade poderiam responder a esta questão. Ao analisar os dados estatísticos do IDEB, o seu aumento demonstra uma eficácia na avaliação, pois, segundo Arretche (2001, p. 34), “a eficácia é a avaliação que pode ser feita entre as metas propostas e as metas alcançadas...”.

Figueiredo, M.& Figueiredo, A. (1986) acrescentam, além da efetividade, eficácia e eficiência para avaliar uma política educacional, a avaliação de impactos, que segundo eles “a análise de impacto [...] tem uma ambição mais ampla e bem mais complexa. Ela diz respeito aos efeitos do programa sobre a população-alvo e tem, subjacente, a intenção de estabelecer uma relação de causalidade entre a política e as alterações das condições sociais”. (Figueiredo, M.& Figueiredo, A., 1986, p.111).

Quais os impactos do SAEB para os alunos da escola pública? Só os resultados quantitativos são insuficientes para comprovar que a educação vem evoluindo em relação à qualidade, fazem-se necessárias pesquisas e estudos, com rigor metodológico, que garantam avaliar esses impactos na escola pública. Na realidade, o que se observa é um engrandecimento da avaliação de resultados. Atingir ou superar as metas do IDEB não significa que a política educacional de avaliação obteve o impacto desejado na escola pública.



Portanto, para avaliar uma política educacional é preciso ter critérios estabelecidos previamente, clareza do que se espera dessa política e principalmente a quem serve, e se ela cumpriu o que se propôs a realizar. Algo que não é tão simples de avaliar, por isso o cuidado ao revelar os dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção do artigo é refletir sobre o Sistema de Avaliação adotado no Brasil como política educacional, quais os interesses que perpassaram para sua implantação e de como está sendo a implementação. Verificou-se que desde a década de 90, as discussões sobre avaliação

estavam nas pautas dos debates educacionais, inúmeros estudos foram e estão sendo publicados sobre a avaliação das políticas públicas.

Nesse sentido, é importante entender o que é uma política pública, quem elabora e a quem se destina, por isso uma reflexão epistemológica sobre o Estado busca entender o motivo pelo qual adotou um sistema de avaliação. Afonso (2009) evidencia o Estado avaliador como aquele preocupado mais com o produto do que com o processo. Durante a escrita do texto, houve uma preocupação em relacionar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com a literatura de avaliação de políticas públicas, no entendimento de como se avalia essa política. Além de evidenciar pontos de contradições que se revelam no cotidiano ao adotá-la.

A análise crítica e reflexiva se fez presente no texto, numa tentativa de mostrar que toda política pública está



acompanhada de pressupostos que as levam, em muitas situações, a elaboração de ações, mas também, a contradições e limitações.

O interesse não foi desvalorizar o SAEB ou crucificá-lo, também houve o cuidado em elencar pontos positivos, nos quais demonstravam que através dele surgiram políticas educativas. A função precípua é pensar como essa política educativa de avaliação poderá contribuir para a transformação social de todos que vivem em situação de desigualdade social. Algo diferente da realidade observada que, conforme os estudos de alguns pesquisadores, revela uma política voltada para a exclusão social.

Portanto, sugere-se que os índices apontados pelo SAEB sirvam de suporte para que os estados e municípios criem suas próprias políticas de avaliação, não com as mesmas lógicas do SAEB. Mas sim, uma avaliação relacionada com os pressupostos de uma avaliação institucional que acompanhe as escolas com propostas de discussão coletiva, autoavaliação e planejamento de ações consoante a realidade de cada localidade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 200. (p. 13-51).

ARRETCHE, Marta T. S. *Tendências no estudo sobre avaliação*. (p. 29-39) In: RICO, Elizabeth Melo (Org.) *Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate*. São Paulo: Cortez, 2001.



AZEVEDO, Janete Maria Lins de e SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. *A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional*. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n.º 42, set/dez, 2009.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A educação como política pública*. São Paulo: Autores Associados, 1997.

BELLONI, Isaura et al. *Metodologia de Avaliação em políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2001.

COHEN, E. & FRANCO, R. *Avaliação de Projetos Sociais*. 8ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008. (p. 72-84; 108-117).

FERREIRA, Rosilda Arruda e TENÓRIO, Robinson M. *Avaliação educacional e indicadores de qualidade: um enfoque epistemológico e metodológico*. IN: TENÓRIO, Robinson M. e

LOPES, Uaçai de M. *Avaliação e Gestão: teorias e práticas*. EDUFBA: Salvador, 2010.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Angerlina Maria C. *Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica*. *Anal. De Conj.*, Belo Horizonte, 1 (3): 107.127, set/dez. 1986.

HOFFMANN, J. *Avaliação Mediadora. Uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre-RS: Mediação, 1993.

HORTA NETO, João Luis. *IDEB: limitações e usos do indicador*. IN: BAUER, Adriana e outros. (Orgs.). *Ciclo de debates. Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos*. Florionópolis: Editora Insular, 2013.



KERSTENETZKY, Célia Lessa. *Políticas Sociais: focalização ou universalização?* Revista de economia política, vol. 26, n.º 4 (104), p. 564-574, outubro-dezembro/2006.

MULLER, Pierre e SUREL, Yves. *O que é uma política pública?* IN: A análise das políticas públicas. Pelotas: Educat, 2002. (p. 11-30; 53-76).

Portais www.inep.gov.br e www.mec.gov.br. Acesso em: 13 de fev. 2014.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*/José Eustáquio Romão – 9 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

SAUL, Ana Maria A. *Avaliação emancipatória, desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo*. 7ª edição, São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Antônia Almeida; SCAFF, Elisângela Alves da Silva; JACOMINI, Márcia Aparecida. *Políticas públicas e educação: o legado da Anped para a Construção da área no período 2000-2009*. Anais da 33ª Reunião Anual da Anped. Caxambu-MG, 2010.



12. EXAME DE SELEÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL: O TEXTO AINDA É PRETEXTO?

Juvenal Brito Cezarino Júnior

<https://orcid.org/0000-0003-4489-5486>

Vinicius da Silva Zacarias

<https://orcid.org/0000-0001-5544-749X>

Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos

<https://orcid.org/0000-0001-8381-1201>



INTRODUÇÃO

Este trabalho, que se une à crítica realizada por Cezarino Júnior (2022), propõe a análise de algumas questões de Língua Portuguesa presentes no instrumento que possibilita o ingresso nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS): a prova do exame de seleção.

Compreendido como pontual, o exame objetiva gerar uma classificação, com base em saberes/aptidões, para determinar quem está apto(a) para ocupar a(s) vaga(s) disposta(s). Isso posto, “as provas e exames são realizados conforme o interesse do professor ou do sistema de ensi-

no. Nem sempre leva em consideração o que foi ensinado” (Luckesi, 2006, p. 23). Por esse viés, esse instrumento garante que as pessoas selecionadas estejam mais próximas do perfil que a instituição desenha.

A observação do autor nos permite abrir a discussão, trazendo-a para refletir especificamente acerca do exame de seleção do IFMS, cuja elaboração das questões - e, portanto, a definição de quais saberes são importantes para o perfil discente esperado - é delegada aos servidores da própria instituição. Nessa perspectiva, discutir a prova do exame de seleção é, por conseguinte, “[...] entender como determinadas práticas escolares [...] têm seus reflexos na elaboração de provas e também na compreensão docente do que é fundamental ‘exigir’ nesses instrumentos de avaliação” (Cezarino Júnior, 2022, p. 100).

Diante disso, para além da análise das questões, é possível pensar nas concepções que os servidores-elaboradores têm sobre o ensino de Língua Portuguesa, as quais incidem nas perguntas que compõem a prova. A relevância da proposta de investigar o exame de seleção - ou processo seletivo, nomenclatura adotada por alguns Institutos Federais - é acentuada pela ausência de trabalhos referentes a esse instrumento avaliativo-classificatório, aplicado a estudantes do último ano do ensino fundamental que pleiteiam uma vaga no Instituto Federal.



NOS CELEIROS DE FARTURA, UM INSTITUTO FEDERAL

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), estabelecido pela Lei n.º 11.892/2008 e em efetivo exercício desde 2010, desempenha relevante papel na oferta de educação profissional técnica no estado. Sendo a primeira instituição federal a oferecer o ensino médio integrado na região (Tominaga; Carmo, 2015), o IFMS combina o ensino médio com a formação técnica em um único curso, atendendo a uma demanda específica para a qualificação de jovens e adultos. Atualmente, o IFMS opera em *campi* situados em dez cidades sul-matogrossenses: Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Dourados, Jardim, Naviraí, Nova Andradina, Ponta Porã e Três Lagoas.

Mato Grosso do Sul, localizado na região Centro-Oeste do Brasil, é o 21º estado mais populoso do país e faz divisa com cinco estados e dois países, Paraguai e Bolívia. Notável por sua significativa população indígena, ocupa ainda o terceiro lugar nacional em número de habitantes indígenas, atrás apenas do Amazonas e da Bahia (IBGE, 2022). Além das comunidades indígenas, o MS abriga assentamentos rurais, comunidades quilombolas, habitantes de regiões de fronteira e, mais recentemente, imigrantes (Mato Grosso do Sul, 2020). Esses dados são indicativos da vasta pluralidade e diversidade cultural e linguística que caracteriza Mato Grosso do Sul. Portanto, é indispensável que o exame de seleção do instituto considere esses contextos diversos e o perfil variado de seu público, refletindo a complexidade sociocultural da região.



O PROCESSO DE ELABORAÇÃO: A ESCOLHA DOS ELABORADORES

Para o processo de composição da prova, o IFMS abre um edital destinado exclusivamente a servidores do quadro efetivo - docentes e/ou técnico-administrativos - para integrarem a banca de elaboradores de questões. A escolha é por meio de sorteio e, no caso dos responsáveis pela Língua Portuguesa, é exigida Licenciatura em Letras, com docência comprovada nos níveis fundamental ou médio.

Segundo o Edital PROEN/IFMSn.º 045/2023 (IFMS, 2023b, item 1.1), são funções da banca: “aprovar a relação de conteúdos da prova; elaborar as questões [inéditas]; e responder aos recursos apresentados pelos candidatos após a publicação dos gabaritos”. Evidencia-se, portanto, que a instituição confere total autonomia aos servidores-elaboradores para definirem os conteúdos. No entanto, há orientações dispostas nos editais que devem ser observadas, dentre as quais destacamos algumas:

[...] **c)** contemplar, no mínimo, 80% (oitenta por cento) dos conteúdos previstos na relação aprovada pela banca, levando em consideração o nível exigido para a prova destinada aos concluintes do Ensino Fundamental; **d)** elaborar 50% de questões com nível médio de dificuldade e os outros 50% divididos entre questões difíceis e fáceis, em conformidade com os demais membros da Banca Examinadora; [...] **f)** contextualizar as questões, cuidando para manter a clareza e a objetividade;



[...] **h)** utilizar apenas assuntos relevantes, evitando questões de pura memorização e temas que exijam avaliação subjetiva ou juízo de valores e possam gerar contestação; [...] (IFMS, 2023b, alíneas do item 3.1).

Ressaltamos que essas são as premissas para os elaboradores, as quais deverão orientar todo o processo de construção das questões. No entanto, se eles não tiverem bem definidos quais conhecimentos são fundamentais e merecem, portanto, servir como critério de avaliação, correm o risco de produzirem um instrumento que averigua a capacidade de memorização em detrimento de uma real aprendizagem/compreensão sobre determinado tópico.

A PRÁTICA DA LEITURA EM UMA ABORDAGEM INTERACIONISTA

Compreendemos a prática de leitura como uma atividade na qual o leitor e o autor interagem sob a mediação do texto (Antunes, 2003; Dell’Isola, 1996). Entendemos que um texto é mais que um aglomerado de palavras em frases, orações, parágrafos, capítulos, etc., mas tomamo-lo como enunciado (Brait; Melo, 2006; Volóchinov, 2019). Assim, ele só produzirá sentido plenamente quando considerado em seus aspectos verbais e também nos extraverbais (Brait; Melo, 2006; Volóchinov, 2019), pois “a palavra não é autosuficiente. Ela surge da situação cotidiana extraverbal e mantém uma relação muito estreita com ela” (Volóchinov, 2019, p. 117). Quando essa ligação com o extraverbal é des-



considerada, ocorrem prejuízos à compreensão do sentido do enunciado (Volóchinov, 2019).

No contexto educativo, é comum a proposição de perguntas (orais ou escritas) aos estudantes para guiar o processo de leitura. Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 271) recomenda uma classificação das perguntas feitas sobre um texto. Dentre os tipos de questões apresentadas pelo autor, consideramos pertinente discutir, em mais detalhes, apenas acerca das “Globais” (Marcuschi, 2008, p. 271) e das “Metalinguísticas” (Marcuschi, 2008, p. 272) por considerarmos que são polos opostos do trabalho com a interpretação de textos.

Enquanto as primeiras consideram o sentido global do que é lido, observando, para além da materialidade linguística, os aspectos extraverbais do texto, movimento que exige a realização de inferências pelo respondente; as segundas consistem em questões estruturais, lexicais e formalistas, não envolvendo muito mais que a cópia de palavras ou o reconhecimento da significação de itens lexicais (Marcuschi, 2008).

A partir do exposto, não consideramos que as questões “Metalinguísticas” (Marcuschi, 2008, p. 272) devam ser eliminadas das práticas educativas envolvendo a leitura. O que, por outro lado, questionamos é sua predominância ou ainda situações em que o trabalho com a leitura fique restrito a esse tipo de pergunta, pois, nesses casos, perde-se a possibilidade de instaurar um processo crítico-reflexivo, que conduza o leitor a posicionar-se em relação ao texto.



METODOLOGIA

Pensada no campo da Linguística Aplicada, atestamos, com esta pesquisa, o compromisso de investigar “práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos” (Signorini, 1998, p. 91), sobretudo ao discutir criticamente “modelos linguísticos que obscurecem ou negam a heterogeneidade das condições reais de uso da língua e as relações entre uso da língua e (re)produção [...] do confronto entre forças sociais” (Signorini, 1998, p. 94). Desta feita, por compreender as provas do exame de seleção e os editais como suportes que carregam informações passíveis de serem analisadas, esta pesquisa é concebida como documental (Appolinário, 2009), de cunho qualitativo, posto que “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2009, p. 21).

Para tanto, foram selecionadas as provas dos exames de seleção de 2023 (Edital n.º 061/2022) e de 2024 (Edital n.º 062/2023), todas de acesso público e disponibilizadas no site do IFMS na aba denominada “Central de seleção”. Elegemos esse período devido à nova configuração da prova no pós-pandemia de covid-19, uma vez que, em 2020 (Processo Seletivo 2021 - Edital n.º 054/2020) e 2021 (Processo Seletivo 2022 - Edital n.º 065/2021), não houve aplicação de provas, mas uma avaliação de notas do ensino fundamental.

A partir de 2022, quando o exame de seleção foi retomado, adotou-se outra configuração: a prova objetiva passou a conter 30 questões de múltipla escolha,



sendo 10 de Língua Portuguesa, 10 de Matemática e 10 de Conhecimentos Gerais. Essa, portanto, é a composição que a prova assume atualmente, na qual cada questão de Língua Portuguesa e de Matemática vale 4 pontos, enquanto, na parte de Conhecimentos Gerais, a cada item atribui-se o valor de 2 pontos, totalizando 100 pontos.

Dito isso, as questões das provas selecionadas foram classificadas em itens de interpretação e de metalinguagem. Ou seja: os de “interpretação” careciam das informações contidas no texto para sua resolução. Embasados em Marcuschi (2008), entendemos como metalinguísticas as questões voltadas especificamente às nomenclaturas gramaticais e que podem ser facilmente respondidas sem auxílio do texto.

Quadro 1. Organização das questões de língua portuguesa na prova

	EXAME 2023	EXAME 2024
INTERPRETAÇÃO	4	1
METALINGUÍSTICA	6	9

Fonte: os autores (2024)

Somado a isso, destacamos que o exame de seleção 2023 apresentou dois textos multimodais, cujas questões foram muito bem elaboradas (uma campanha publicitária e uma charge), e apenas uma questão foi anulada. Já o exame

de seleção 2024 foi planejado inteiramente na modalidade escrita e teve duas questões anuladas.

Como já observado por Cezarino Júnior (2022), a distribuição de questões voltadas à interpretação textual e à análise metalinguística não é uniforme; ou seja, tudo varia em função dos servidores selecionados para constituir a banca. Para tanto, buscamos traços comuns entre as provas selecionadas para realizarmos nossa análise, sendo estes: a presença de textos literários e de questões que exploram apenas o (re)conhecimento de prescrições e de nomenclaturas gramaticais. Desse modo, as poucas questões de interpretação textual não serão analisadas, pois entendemos que elas cumprem a proposta de tornar o texto o ponto de partida para a(s) análise(s).

Quanto ao conteúdo programático, ambos os processos seletivos apresentam, em seus respectivos editais (Edital n.º 061/2022 e Edital n.º 062/2023), a mesma proposta para o componente Língua Portuguesa:

Quadro 2. Conteúdo programático de Língua Portuguesa

1. Leitura, compreensão e interpretação de textos de tipos e gêneros variados; identificação e compreensão das principais ideias do texto. **2.** Semântica: sentido e emprego dos vocábulos (sinônimos; antônimos; homônimos; parônimos; denotação e conotação). **3.** Morfologia: reconhecimento, emprego e sentido das classes gramaticais; processos de formação de palavras; mecanismos de flexão dos nomes e verbos. **4.** Sintaxe: frase, oração e período; termos da oração; processos de coordenação e subordinação; concordância verbal e nominal; transitividade e regência de verbos e nomes; padrões gerais de colocação pronominal no português; mecanismos de coesão textual. **5.** Estilística: figuras de linguagem. **6.** Ortografia; acentuação gráfica; emprego do sinal indicativo de crase e pontuação.

Fonte: IFMS (2022a, 2023a)



Como é possível ver, o tópico 1 surge como se fosse autônomo. Isso pode contribuir para que os elaboradores - na tarefa de contemplar boa parte dos tópicos apresentados nos conteúdos programáticos e de cumprir a orientação de “contemplar 80% dos conteúdos previstos na relação aprovada” - criem questões cujo texto não tem nenhuma finalidade, corroborando a análise de frases soltas.

Diante disso, estabelece-se uma discrepância entre o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que rege a prática de ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental - modalidade/origem dos alunos que prestam o exame de seleção - e o que se solicita dos candidatos às vagas disponibilizadas pelo IFMS em seu processo seletivo.

Assim, verificamos que, enquanto a BNCC (Brasil, 2018) propõe a “análise linguística/semiótica” (Brasil, 2018, p. 71) como um dos eixos de trabalho com a linguagem em sala de aula, a avaliação proposta pelo IFMS, ao priorizar questões “metalinguísticas” (Marcuschi, 2008, p. 272), deixa de avaliar uma gama de conhecimentos linguísticos, discursivos e textuais que, possivelmente, foram trabalhados com os estudantes ao longo de sua formação. Portanto, “estudar um conjunto de temas gramaticais (normalmente listados pelo índice das gramáticas e postos numa sequência desprovida de qualquer articulação funcional) pelo simples fato de estudá-los - prática corriqueira e tradicional da escola - não tem a menor razão de ser” (Faraco, 2008, p. 161).



ANÁLISE DE ITENS SELECIONADOS

Analisemos, pois, questões extraídas dos cadernos de prova referentes aos exames de seleção para ingresso em 2023 (IFMS, 2022b) e 2024 (IFMS, 2023c).

Exame de 2023 - Edital n.º 061/2022 (IFMS, 2022b)

Questão 05¹³

Artigo de André Santana, recentemente publicado no portal UOL, trazia o seguinte título: Nutricídio: como a fome e a insegurança alimentar afetam as famílias negras

No contexto do artigo, a palavra “nutricídio” no título sugere o extermínio de pessoas pobres e pretas por não terem acesso a uma alimentação de qualidade. Ela é formada pelo substantivo “nutrição” + o sufixo “-cídio”. Analise as palavras a seguir e marque a alternativa cujo sufixo indica o extermínio, parcial ou total, de uma comunidade, grupo étnico, racial ou religioso.

(Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/colunas/andre-santana/2022/08/06/fome-alimentos-fake-enutricidio-sao-retrato-do-brasil-de-bolsonaro.htm>> Acesso em: 06 ago.2022.)

- a. homicídio.
- b. genocídio.
- c. feminicídio.
- d. fratricídio.
5. infanticídio.

13 IFMS (2022b, p. 2-3).



Essa questão, embora não tenha sido anulada, está confusa, pois seu enunciado requer que se assinale a alternativa na qual o sufixo (-cídio) “indica o extermínio, parcial ou total, de uma comunidade, grupo étnico, racial ou religioso” (IFMS, 2022b, p. 2). No entanto, o sufixo isolado de seu radical não produz o efeito de sentido esperado, não permitindo que seja analisado sem considerar todo o item lexical.

Além do mais, o fato de as palavras que consistem em opções de resposta para a questão aparecerem isoladas, fora de um contexto enunciativo específico, remete a uma ideia de significação na qual os sentidos produzidos por determinado item lexical seriam fixos e estanques. Desconsidera-se, assim, a possibilidade de uma palavra assumir diferentes sentidos dependendo do contexto em que é empregada.

Acrescentamos, ainda, que todas as palavras apresentam o mesmo sufixo. Assim, mesmo que dentre as alternativas apresentadas seja possível chegar à resposta esperada (alternativa B - genocídio), a análise apenas do sufixo, como sugere o enunciado, pode confundir o candidato, contrariando a orientação dada aos elaboradores: “manter a clareza e a objetividade” (IFMS, 2023b, alínea f, item 3.1).

Se o enunciado apenas pedisse para marcar a alternativa cujo significado remete ao “extermínio [...] de uma comunidade, grupo étnico [...]” (IFMS, 2022b, p. 2), não haveria nenhum prejuízo à sua compreensão. A questão se pretende contextualizada, mas não explora o neologismo apresentado no texto-base, apenas o usa como pretexto para destacar um aspecto morfológico. Mais interessante



seria se o enunciado conduzisse o candidato a refletir sobre a própria unidade lexical “nutricídio”, em vez de explicá-la.

Questão 08¹⁴

A gramática da Língua Portuguesa dita que há o emprego do fonema “S” quando o substantivo deriva de um verbo terminado em “-andir”, “-ender”, “-verter” e “-pelir”. É o que ocorre com a palavra “extensão”, na primeira linha do trecho apresentado. É possível afirmar que a mesma regra se aplica na grafia de todas as palavras apresentadas na alternativa:

- a. pretensão – repulsão – colisão.
- b. versão – conclusão – alusão.
- c. expansão – suspensão – compreensão.
- d. conversão – decisão – fusão.
- e. precisão – rescisão – inversão.

A questão, cuja resposta correta é a alternativa C, traz um texto de onde é retirada a unidade lexical “extensão”. Intencionalmente, o texto foi aqui suprimido no intuito de ilustrar sua não necessidade, uma vez que a questão não explora nenhum aspecto do seu conteúdo. O texto surge, portanto, como um mero adereço para uma questão que se pretende “contextualizada”. Esse enfoque pode fomentar um aprendizado mecânico, proposta essa que segue na direção inversa do que é orientado ao elaborador no edital:

14 IFMS (2022b, p. 3).



“evitando questões de pura memorização” (IFMS, 2023b, alínea h, item 3.1). Antunes (2003, p. 32) aponta que de “tudo o que diz respeito à língua, a nomenclatura é a parte menos móvel, menos flexível, mais estanque e mais distante das intervenções dos falantes. Talvez, por isso mesmo, seja a parte ‘mais fácil’ de virar objeto das aulas de língua”. Assim, avaliamos que elaborar uma questão como a analisada é algo relativamente prático ao docente de Língua Portuguesa, uma vez que possui os conhecimentos específicos da gramática normativa. Entretanto, observamos que esse tipo de questão contribui pouco para verificar a habilidade do candidato em realizar inferências e posicionar-se criticamente diante de um texto.

Questão 09¹⁵

Leia atentamente o texto:

Pessoas habitadas

Martha Medeiros

Estava conversando com uma amiga, dia desses. Ela comentava sobre uma terceira pessoa, que eu não conhecia. Descreveu-a como sendo boa gente, esforçada, ótimo caráter. “Só tem um probleminha: não é habitada.” Rimos. É uma expressão coloquial na França — *habite* — mas nunca tinha escutado por estas paragens e com este sentido. Lembrei-me de uma outra amiga que, de forma parecida,

15 IFMS (2022b, p. 3-4).



também costuma dizer “aquela ali tem gente em casa” quando se refere a pessoas que fazem diferença.

Uma pessoa pode ser altamente confiável, gentil, carinhosa, simpática, mas se não é habitada, rapidinho coloca os outros pra dormir. [...]

(Retirado de: As cem melhores crônicas brasileiras / Joaquim Ferreira dos Santos, organização e introdução. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.)

Gramaticalmente, os adjetivos são palavras que atribuem características aos substantivos, indicando qualidades e estados. Eles variam em gênero, número e grau. No trecho da crônica apresentada, temos exemplos de adjetivos, são eles: “esforçada”, “confiável” e “carinhosa”. Selecione a alternativa na qual a palavra grifada é considerada um adjetivo.

- Uma pessoa pode ser altamente confiável, [...]
- “Só tem um probleminha: não é habitada.”
- Lembrei-me de uma outra amiga [...]
- [...] “aquela ali tem gente em casa” [...]
- [...] mas nunca tinha escutado por estas paragens e com este sentido.

A proposta que parte do texto literário não realiza nenhuma análise de sua narrativa, servindo apenas como “pretexto” para uma questão que se restringe ao reconhecimento de adjetivos. Se o texto fosse suprimido, não haveria nenhum problema para o objetivo da questão, qual seja: reconhecer o adjetivo na alternativa B.



A leitura pode, nesse caso, ser entendida como deco-dificação, ou seja, “dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que nada modificam a visão de mundo do aluno” (KLEIMAN, 2008, p. 20). Portanto, subjaz à questão em pauta uma ideia da prática de leitura desvencilhada de seu caráter interativo e que desconsidera as “relações dialógicas” (BAKHTIN, 2016, p. 92) possíveis de serem estabelecidas entre o enunciado em análise e outros que a ele se ligam e contribuem em sua constituição. A questão não conduz o estudante a observar e refletir sobre aspectos relacionados à “situação cotidiana extraberval” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 117) de onde nasce e na qual circula o enunciado. Pelo contrário, o item fica restrito à materialidade textual, não avançando para uma leitura mais crítica.



Exame de 2024 - Edital nº 061/2023 (IFMS, 2023c)

Questão 02¹⁶

A estilística estuda a utilização da linguagem como meio de exteriorização de dados emotivos e estéticos. Seu objeto de estudo são os processos de manipulação da linguagem que permitem a quem fala ou escreve mais do que simplesmente informar – interessam principalmente as possibilidades de sugerir conteúdos emotivos e intuitivos por meio das palavras e de sua organização. (PASQUALE, Cipro Neto; ULISSES, Infante. Gramática da Língua Portuguesa. São Paulo: Scipione, 2010)

16 (IFMS, 2023c, p. 3).

Assinale a alternativa em que a classificação quanto aos recursos estilísticos está correta:

- a. “Em parte, terá que trocar por poluidoras termelétricas.” – Antítese.
- b. “Apenas uma fração funcionou, mas foi o suficiente para causar uma explosão...” – Pleonasma.
- c. “Toda explosão tem uma coisa em comum...” – Eufemismo.
- d. “Dá para terminar qualquer guerra, mas também dá para exterminar a vida no planeta...” – Metáfora.
- e. “E aí, bum!” – Onomatopeia.

A concepção inicial dada à estilística no enunciado da questão em nada coopera para sua compreensão e resolução, uma vez que a resposta correta, a alternativa E, pode ser facilmente obtida a partir da identificação da figura de linguagem que corresponde ao exemplo dado. Ainda, situar o campo dos estudos estilísticos pelo viés de gramática normativa não promove a contextualização fundamental à proposta de tornar o texto o ponto de partida para as análises linguísticas. Essa abordagem, há um tempo, tem sido criticada, pois exige “do candidato o conhecimento fragmentado e mecânico sobre a gramática da língua decorrente de uma abordagem de ensino que é *ativamente* contrária a uma abordagem global, significativa, baseada no uso da língua” (Kleiman, 2008, p. 16).

Usar essa estratégia pode apenas fazer parecer que o texto é contextualizado, respeitando as exigências do edital dos elaboradores de contextualizar as questões e evitar me-



morizações, porém, o que se vê, na questão, é justamente a exigência de que o candidato tenha memorizado o conceito de cada uma das figuras de linguagem presentes nas opções para que, então, consiga verificar se o exemplo corresponde ao que se apresenta após ele.

Texto para as questões 06 e 07

Quando os canhões emudecem

“Ave, Maria,
llena éres de gracia...”

Os lábios, ressecados pela sede, da índia guarani estremecem ao pronunciar as palavras da oração. Ela evita beber das águas que encontram no curso da jornada, pois podem estar contaminadas. O inimigo tem jogado cadáveres nas nascentes para envenenar os mananciais e provocar a peste maligna.

Respingos de orvalho caem das folhas quando o ombro esguio esbarra nos galhos, e escorrem **como** lágrimas pelos seus cabelos, negros **como** as penas do guyrahû¹, que lhe caem soltos pelos quadris. Seus olhos cinza azulados, lastreados pelo azul do céu, mantêm-se fixos lá adiante, onde a comitiva carrega, **como** numa procissão, o estandarte com a bandeira tricolor: o vermelho do sangue derramado pela pátria, o branco da pureza de um povo indômito e o azul do infinito que lhes garante a glória de Deus.

[...]

1 Pássaro-preto



IBANHES, Brígido. Quando os canhões emudecem. In: IBANHES, Brígido. **Chão do Apa**: contos e memórias da fronteira. Dourados MS: B. Ibanhes, 2010, p. 7 (grifos nossos).

O texto inicia com as aspas sinalizando a fala - o idioma e também a crença - da personagem: a prece da Ave Maria em espanhol. Logo em seguida, surge a voz do narrador onisciente, relatando a situação da “índia guarani” - com sede, explicando por que ela não toma da água que ali está disponível: foi contaminada pelos restos em decomposição dos cadáveres.

No segundo parágrafo, ocorre a descrição da personagem, na qual o narrador inclusive compara a cor de seus cabelos com o pássaro preto, cujo nome está grafado em guaraní, idioma oficial¹⁷ do Paraguai. A personagem mantém o olhar fixo na comitiva, que - conforme o texto, é comparada ao andor dos rituais católicos - sustenta uma bandeira com três cores: vermelho, branco e azul. Exige-se que o leitor, ao observar as cores da bandeira, os idiomas e os traços da personagem, compreenda se tratar de uma indígena de origem paraguaia.

Na referência, o título do conto reforça a questão fronteiriça, ao trazer o Rio Apa, o qual delimita a fronteira entre Brasil e Paraguai, passando pelas seguintes cidades sul-mato-grossenses: Antônio João, Bela Vista, Bonito, Caracol, Jardim, Ponta Porã e Porto Murtinho.

17 O Paraguai tem dois idiomas oficiais: o espanhol e o guaraní, sendo este oficializado em 1992.



Toda essa construção narrativa bem como os aspectos contextuais são desprezados, pois a questão está interessada em identificar uma figura de linguagem e também reconhecer o núcleo do sujeito do verbo, como apresentamos a seguir:

Questão 06¹⁸

No segundo parágrafo, ao descrever o cenário onde se desenvolve o fato narrado, o autor emprega três vezes a palavra **como**. Pode-se afirmar corretamente que **como** foi empregada para construir:

- a. uma metáfora
- b. uma antítese
- c. uma comparação
- d. uma metonímia
- e. uma hipérbole



Questão 07¹⁹

O núcleo do sujeito do verbo destacado na frase “e **escorrem** como lágrimas pelos seus cabelos” é:

- a. respingos
- b. orvalho
- c. folhas
- d. ombro
- e. galhos

18 (IFMS, 2023c, p. 4).

19 (IFMS, 2023c, p. 4).

As alternativas corretas para responder às questões são, respectivamente, C e A. Enfatizamos que duas questões da prova requerem o reconhecimento de figuras de linguagem.

Essa medida aponta para uma valoração: i) do elaborador, no sentido de considerar esse conteúdo como importante para quem está no término do ensino fundamental; e ii) do próprio IFMS, ao evidenciar o perfil de aluno que a instituição considera adequado para ocupar suas vagas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como objetivo, neste estudo, olhar para as questões de Língua Portuguesa das edições de 2023 e 2024 do exame de seleção do IFMS, instrumento de acesso aos cursos técnicos integrados ao ensino médio oferecidos pela instituição, analisando o tratamento dado aos textos-base pelas questões elaboradas a partir deles.

As análises realizadas evidenciam um predomínio de questões “metalinguísticas” (Marcuschi, 2008, p. 272) em detrimento daquelas de natureza interpretativa, o que se contrapõe às discussões sobre o trabalho com a leitura em uma perspectiva interacionista (Antunes, 2003; Dell’Isola, 1996; Bakhtin, 2016) e à própria prática de análise linguística (BrasilL, 2018; Geraldi, 2012), perspectivas que tomam o texto como um acontecimento histórico e influenciado pelos aspectos contextuais e situacionais em que foi produzido e em que é lido.



Ao contrário do que se prevê nos aportes teóricos citados, o que vimos nas questões analisadas foram itens que poderiam ser respondidos sem qualquer tipo de leitura e/ou consulta ao texto, outros que exigiam do candidato que tivesse memorizado conceitos gramaticais para conseguir chegar à resposta correta e, ainda, aqueles em que o texto foi utilizado como fonte de uma oração da qual se solicitava que o estudante identificasse um elemento sintático.

Quanto à forma como o texto literário foi abordado, avaliamos que não houve uma exploração mais aprofundada das possibilidades de construção de sentido a partir do excerto da obra apresentado. O que houve foi a utilização da escrita literária como pano de fundo para uma questão acerca de figuras de linguagem. Dessa forma, não se exige do candidato que faça um percurso de leitura que vá “desde a percepção do texto e sua posterior decodificação, passando pela compreensão, pelos processos inferenciais até a interpretação, que é um novo texto” (Dell’Isola, 1996, p. 73). Nessa direção, Luciano Oliveira (2010) aponta que o trabalho restrito à estrutura e às terminologias gramaticais é reflexo da má-formação docente, pois, no decorrer do curso de Letras, o acadêmico «é preparado para ser um leitor de literatura, um teórico de literatura e um crítico literário, mas não para ser professor de literatura» (Oliveira, 2010, p. 176). O autor acrescenta que não há problemas em explorar as nomenclaturas, desde que elas sejam um meio de ajudar os estudantes a produzirem significados, não um fim em si mesmas.



A esse respeito, merecem recapitulação as reflexões da professora Marisa Lajolo (2009), em artigo que revisita um conhecido texto de sua autoria publicado em 1982 (“O texto não é pretexto”). Na releitura de suas ideias, a pesquisadora retoma aspectos centrais da publicação antiga, dentre elas a de que o texto na sala de aula não poderia ser pretexto para absolutamente nada. Contudo, questiona: “Será que não é mesmo?”. E ao realinhar-se com a leitora que foi e que tem sido, além de rever mais detidamente as origens etimológicas de termos como “texto”, “pretexto” e “contexto”, Lajolo acrescenta que, se nos idos de 1982 acreditava na “autonomia do texto” como princípio e fim de todas as práticas e respostas, agora compreende muito mais o seu caráter de historicidade, isto é, sua flexibilidade na construção de sentidos ao longo do tempo e por diferentes autores e leitores; seu aspecto fundamentalmente contextual em todas as instâncias nas quais circula.

Logo, ao contrário de meramente condenar as questões acima elencadas e analisadas, ou tão somente lançar críticas sobre o modo como os exames de seleção têm sido organizados e elaborados pelo IFMS, este artigo pretendeu ser um diálogo tanto mais contundente e objetivo quanto efetivamente preocupado com o tratamento dirigido à língua/linguagem nas relações com a prática docente e em como os estudantes acessam espaços de ensino e aprendizagem (muitas vezes decisivos ou bastante influentes sobre suas vidas). Assim, se o texto não deve ser pretexto para a construção de itens meramente gramaticais e alijados de uma abordagem interacionista de leitura, pode e merece



ser visto como contexto, “pois é *do texto no contexto* de sua produção, de sua circulação e de sua leitura que deve ocupar-se a escola, pois talvez os equívocos de trabalhos escolares com texto residam no *apagamento* desse contexto” (Lajolo, 2009, p. 107-108, grifo próprio).

Essas constatações deixam entrever as concepções teórico-metodológicas dos elaboradores dos itens, pois, de certo modo, a natureza dessas questões revela o que pode ser priorizado por eles em sala de aula, em suas práticas. Isso posto, a revisão e a análise das questões de língua portuguesa podem auxiliar na construção de um processo seletivo mais responsivo às novas demandas de ensino/avaliação de língua(s). No entanto, esse alinhamento requer “o deslocamento ou reconfiguração dos modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar em questões de estudo e de ensino da língua” (Signorini, 2007, p. 9). Por sua vez, isso demonstra a importância da formação continuada desses profissionais para que reflitam constantemente sobre as abordagens teórico-metodológicas utilizadas em suas aulas.



REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

APPOLINÁRIO, Fabio. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo, Atlas, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 61-78.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília - DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 set. 2024.

CEZARINO JÚNIOR, Juvenal Brito. A língua portuguesa no exame de seleção do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. *Traços de Linguagem*, v. 6, n. 2, 98-113, 2022. Disponível em: DOI: 10.30681/2594.9063.2022v6n2id11770. Acesso em: 21 jul. 2024.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, Maria Isabel Santos. (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1996. p. 69-75.

FARACO, Carlos A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2022 indígenas: primeiros resultados do universo*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102018.pdf>. Acesso em: 9 set. 2024.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS). *Edital PROEN/IFMS nº 061/2022*. Campo Grande, 8 ago. 2022a. Disponível em: <https://selecao.ifms.edu.br/edital/files/estudante-exame-de-selecao-2023-tecnico-integrado-edital-061-2022-edital-061-2022-selecao-dos-cursos-tecnicos-integrados-2023-retificado.pdf>. Acesso em: 7 set. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS). *Edital PROEN/IFMS nº 062/2023*. Campo Grande, 7 ago. 2023a. Disponível em: <https://selecao.ifms.edu.br/edital/files/estudante-exame-de-selecao-2024-tecnico-integrado-edital-062-2023-edital-062-2023-selecao-dos-cursos-tecnicos-integrados-2024-retificado-03.pdf>. Acesso em: 7 set. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS). *Exame de Seleção IFMS 2023: Técnico Integrado - Edital 061/2022*. Campo Grande, 2022b. Disponível em: <https://selecao.ifms.edu.br/edital/files/estudante-exame-de-selecao-2023-tecnico-integrado-edital-061-2022-prova-exame-de-selecao-2023.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS). *Edital Proen/IFMS nº 045/2023*: seleção de servidores do IFMS para elaboração de questões do exame de seleção para os cursos técnicos integrados do IFMS - 2024. Campo Grande, 2023b. Disponível em: <https://selecao.ifms.edu.br/edital/files/selecao-de-servidores-do-ifms-para-elaboracao-de-questoes-das-provas-do-exame-de-selecao-de-2024-edital-045-2023-edital-045-2023-elaboracao-de-questoes.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS) *Exame de*



Seleção 2024 - IFMS: Curso Técnico Integrado - Edital 062/2023. Campo Grande, 2023c. Disponível em: <https://selecao.ifms.edu.br/edital/files/estudante-exame-de-selecao-2024-tecnico-integrado-edital-062-2023-prova-exame-de-selecao-2024.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

KLEIMAN, Angela B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MATO GROSSO DO SUL. *Plano Estadual de Assistência Social (2020-2023)*. Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho, 2020. Disponível em: http://www.observatorio.sead.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/Plano-Estadual-de-Assistencia-Social-MS-2020-a-2023_MATO-GROSSO-DO-SUL.pdf. Acesso em: 9 ago. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, Maria C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SIGNORINI, Inês. Do residual e ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (orgs.). *Linguística Aplicada e*



Transdisciplinaridade: questões e perspectivas. Campinas - SP: Mercado das Letras, 1998.

SIGNORINI, Inês. *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas, SP: Mercados das Letras, 2007.

TOMINAGA, Mirta Rie de Oliveira; CARMO, Jefferson Carriello do. Formação profissional de nível médio: o ensino médio integrado no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. *INTERAÇÕES*, Campo Grande, v. 16, n. 1, jan./jun. 2015, p. 189-200. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/QsKsQMrv5ynM5Xqtyj5BTLM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2024.

VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.





SOBRE OS AUTORES

Adna de Almeida Lopes

Professora Titular da Universidade Federal de Alagoas-Ufal, atuando na Faculdade de Letras-Fale, nos cursos de graduação e de mestrado profissional Profletras. Doutora em Linguística, integrante da linha de pesquisa Educação e Linguagem e do Projeto de Pesquisa CNPQ “Ensino, Texto & Criação”, nas áreas de atuação: Educação, Letras, Linguística, com ênfase em Psicolinguística. Possui experiência relacionada principalmente aos temas: ensino, leitura e escrita, escrita, erro e alfabetização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4061859895008214>

ORCID: <https://orcid.org/000-0003-0308-883X>

E-mail: adnalopes166@gmail.com

Aline da Silva Serpa Marangoni

Doutoranda em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, com bolsa CAPES (PROEX). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (PPGE) Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS (2016-2018), com bolsa de pesquisa CAPES. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo, Ensino Médio e Juventudes Contemporâneas - GEPCEM. Especialista em Educação e bolsista do Programa de Pós-Graduação UNIEDU (2015-2016). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (2015/1). Durante o curso de licencia-



tura, participou de programas universitários como o Grupo de Estudos Orientados e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Acadêmica. Atuou como professora na rede estadual de SC, no anos iniciais do ensino fundamental, e na rede Municipal de Ensino de Chapecó-SC, na educação infantil, atualmente na função de coordenação pedagógica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3679483597995884>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6073-8144>

E-mail: alinesilvaserpa@hotmail.com.

Ana Beatriz Gasquez Porelli

Doutora em Educação pelo PPGE/Unicamp na Linha Educação e Ciências Sociais, vice coordenadora do Grupo de Pesquisa em Políticas, Educação e Sociedade (GPPES). Desenvolve trabalhos de investigação na área de Educação com ênfase nos seguintes temas: juventude, ensino médio, trajetórias biográficas, religiosidade, religião evangélica, socialização e cultura. Mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá, autora do livro “Educação Física e Juventudes no Ensino Médio” (2018). Desde a graduação participa de grupos de estudos e pesquisas no campo da Educação Física em interface com temáticas orientadas por propostas teórico-metodológicas oriundas do campo das humanidades e da educação. No mestrado, investigou a educação física escolar no ensino médio. Ancorada ao tema juventude, buscou compreender os sentidos das aulas de educação física para as juventudes e as possíveis relações dos saberes dessa disciplina com a vida dos jovens estudantes do ensino médio,



ênfatizando a pluralidade de juventude(s). Em consequência da marcante presença da religião/religiosidade na vida dos jovens brasileiros, no doutorado, seus estudos buscaram um enfoque sobre o papel da escola e da religião evangélica nas trajetórias biográficas de jovens evangélicos estudantes de ensino médio.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7607929879814159>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5073-7102>

E-mail: ana_porelli@hotmail.com

Arão Davi Oliveira

Doutor e Mestre em Educação (UCDB). Licenciado em História (UFMS) e Pedagogia (UNIP). Foi bolsista de Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foi Coordenador dos cursos de graduação em Pedagogia, Educação Física, Psicologia, Administração e Ciências Contábeis do Centro Universitário Anhanguera de Campo Grande. Desenvolve pesquisas nas áreas de Políticas Públicas Educacionais, Formação Docente, Educação Profissional e Tecnológica, e História da Educação. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Políticas de Formação e Trabalho Docente (GEHFORT) do PPGE/UCDB;

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5059002203303392>;

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0746-2569>.

E-mail: adodavi@gmail.com



Daniel Santana de Souza

Doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - PPGECi; Mestrado em Química pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Brasil; Licenciatura plena em Química pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Brasil. Professor Efetivo EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IFBaiano, Brasil. Pesquisador do grupo de pesquisa Formação de professores na perspectiva da construção de currículo democrático na área das Ciências da Natureza.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0401741443606361>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6350-0809>

E-mail: danielpuraquimica@gmail.com



Deral Lee-Morris

Graduando em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atua principalmente nos seguintes temas: rap, sociabilidade e subjetividade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2418181785568837>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0710-8237>

E-mail: lee.morris@ufms.br

Dirce Djanira Pacheco e Zan

Possui graduação em Pedagogia (1991), mestrado (1996) e doutorado (2005) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é docente do Departamento de Ciências Sociais na Educação (DECISE) da Faculdade de Educação/Unicamp. Foi diretora da FE/Unicamp no período de maio/2016

a maio/2020 e presidente do FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras). Foi coordenadora de graduação (pedagogia e licenciaturas) na Unicamp e membro da diretoria do CEDES. É pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Sociedade (GPPES) da FE e bolsista Produtividade-CNPq. É coordenadora do GT Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos da Anped e membro do GT Sociologia da Juventude (Sociedade Brasileira de Sociologia) e da Rede de Pesquisa em Juventude no Brasil. Desenvolve e orienta pesquisas na área de Educação focadas nas relações entre ensino médio, juventude e cultura.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7180508418109437>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3663-2232>

E-mail: dircezan@unicamp.br



Fabrcio Tetsuya Parreira Ono

Sou doutor em Letras pela USP, com estágio de pós-doutorado na mesma instituição, mestre em Estudos Linguísticos pela UNESP em São José do Rio Preto, graduado em Letras pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (2004) e bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e especialista em Língua Inglesa pela Universidade São Judas Tadeu. Atualmente, sou professor do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas. Trabalhei em diversos centros de ensino de línguas e em escolas regulares como professor de língua inglesa. Meus interesses de pesquisa, atualmente, são epistemologias e ontologias, letramentos, decolonialidade

e autoetnografia. Pesquisador do ao Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9260011905124619>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9126-7402>

E-mail: fabricio.ono@ufms.br

Guilherme Bufelli Macari

Graduado em Ciências Sociais (licenciatura) e Sociologia (bacharelado) pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da UNICAMP. Desde a graduação, desenvolve pesquisas focadas no Novo Ensino Médio e na juventude, inicialmente explorando as mudanças pela perspectiva dos estudantes secundaristas. Atualmente, como mestrando no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, Educação e Sociedade (GPPES) na Faculdade de Educação (FE) da UNICAMP, continua sua investigação no ensino médio paulista, com foco na relação entre o componente curricular Projeto de Vida e o jovem, analisando as aspirações, potencialidades e desejos dos estudantes em relação ao presente e futuro de suas vidas

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7137801125593260>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9374-5216>

E-mail: g217133@dac.unicamp.br

Hilaine Santos do Carmo

Mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEduc. Bacharel em Enfermagem pela Faculdade de



Tecnologia e Ciências, FTC, Brasil. Pesquisadora do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero, GEERGE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1301272085754441>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2317-8428>

E-mail: hilainesantosdocarmo@gmail.com

Isabel Flaviana Nascimento da Silva

Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e pós-graduada em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela UNEAL. Atua como professora da Educação Básica no município de São José da Laje. Dedicar-se à pesquisa sobre o ensino de literatura e a fluidez dos textos na formação docente e na formação dos alunos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3342130521651048>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0489-3440>

E-mail: Isabelflavianan@gmail.com

Juliana Oliveira de Santana Novais

Doutoranda no Programa de Educação da UNICAMP, mestre em Ensino de Linguagens pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2013), com graduação em Letras – Português e Inglês pelo Centro Universitário de Patos de Minas (2006) e especialização em Educação a Distância pelo SENAC (2011). Atualmente, é professora assistente e coordenadora do curso de Letras Português e Inglês na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), na Unidade Universitária de União dos Palmares, onde também coordena o subprojeto de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação



à Docência (PIBID). Desenvolve pesquisas nas áreas de juventude, Linguística e ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, com ênfase em compreensão e produção textual, formação docente e práticas pedagógicas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7141837383458938>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9851-1954>

E-mail: juliana.novais@uneal.edu.br

Juvenal Brito Cezarino Júnior

Professor do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus Aquidauana*. É doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (IEL/Unicamp), Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro do Grupo de Estudos em Linguagens e Feminismos (GELF) da UFMS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9995498505519387>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4489-5486>

Email: juvenal.cezarino@ifms.edu.br

Luciano Nascimento Corsino

Pós-doutorado e doutorado em Educação - Universidade Estadual de Campinas, Unicamp. Mestrado em Educação e Saúde - Universidade Federal de São Paulo, Unifesp. Licenciatura em Educação Física - Centro Universitário Metropolitano de São Paulo, Unimesp

Professor EBTT no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, IFRS, Brasil.



Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Antirracismo, Gênero e Juventude GEPEA/IFRS

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6302527743928486>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2591-5472>

E-mail: lucianocorsino@gmail.com

Luiz Antonio Barros do Nascimento

Mestre em Letras - Universidade Federal do Agreste de Pernambuco. Especialista em Linguística Aplicada às Práticas Discursivas - Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). Graduado em Letras - Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO). Atualmente, é professor vinculado à Prefeitura Municipal de Caruaru e ao Governo do Estado de Pernambuco, no primeiro atuando, igualmente, como professor formador. Possui interesse nas áreas de: Análise Semiótica; Linguística; Interpretação de Texto; e Poesia.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9435016908624281>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3294-7476>

E-mail: l.antoniobn@gmail.com

Maria das Graças Correia Gomes

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Titular da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Coordenadora do curso de Pedagogia do Campus V. Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Maceió. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Gestão, Avaliação e Políticas Públicas (GAPP), da UNEAL, certificado pelo CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5141107403035255>



ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4302-4235>

E-mail: graca.gomes@uneal.edu.br

Maria Edna Porangaba do Nascimento

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL (2010), Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL (2001), Graduada Licenciatura em Letras pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió (1996). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL, Campus V, União dos Palmares. Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de Língua (GPEL). Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID/UNEAL.(2024- 2026). Experiência nas áreas de Formação de Professores, Variação Linguística, Sociolinguística, Linguística Textual, Sintaxe, Leitura e Produção de Texto.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8378941384023886>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3989-2515>

E-mail: edna.nascimento@uneal.edu.br

Mayara Villasante Santos

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Unopar de Campo Grande. Professora da Educação Infantil da Associação Especial de Apoio à Criança e ao Adolescente.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2992064452485231>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4517-5794>.

E-mail: mayaraavillasante@gmail.com.



Nilton Melo de Resende

Nasceu em Maceió/AL. É Professor Adjunto de Literatura da Universidade Estadual de Alagoas/Campus Zumbi dos Palmares, em que coordena os Grupos de Pesquisa Ensino de Literatura e Estudos da Narrativa. Integra a Cia. Ganymedes de teatro, para a qual adaptou a novela *Mário e o Mágico*, de Thomas Mann, para o espetáculo *O Mágico* (2007), que codirigiu e protagonizou. Publicou os livros *O Orvalho e os dias* (poesia, 1998, 2007, 2019), *Diabolô* (contos, 2011, 2020), *A construção de Lygia Fagundes Telles: edição crítica de Antes do baile verde* (2016), *Fantasma* (romance, 2021) e *Ouriço* (poesia, 2023). Concebeu e organizou a edição crítica comemorativa de 50 anos do romance *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles. Tem romance, contos e poemas traduzidos e publicados em espanhol, francês e inglês. É editor do selo literário Trajes Lunares. No cinema, tem trabalhado como roteirista, ator, preparador e diretor de elenco. Roteirizou e dirigiu os curtas metragens *A barca* (2020), baseado no conto “Natal na barca”, de Lygia Fagundes Telles, e *A fresta* (2024), baseado no conto homônimo, do livro *Diabolô. Edifício Lygia*, seu primeiro longa-metragem, está em fase de pré-produção.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2599630610183850>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7039-8822>

E-mail: resende.nilton@gmail.com

Paulo Candido da Silva

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professor Titular da Universidade Estadual de Alagoas - Uneal, Campus V. Líder do Grupo GEPTMS CNPq/Uneal.



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0776630055765102>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2813-3967>

E-mail: paulo.silva@uneal.edu.br

Rafael Bezerra de Lima

Mestre e Doutor pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL. Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco- UFape. Atua na graduação em Letras e no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UFape. É Coordenador de projeto de pesquisa e extensão. Tem interesse nas seguintes áreas: Teoria e análise linguística, Teoria da Variação Linguística e Ensino de Língua Portuguesa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8700226970298080>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5630-1492>

E-mail: rafael.lima@ufape.edu.br



Roberto Rafael Dias da Silva

Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2011). Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2008). Licenciado em Pedagogia. Professor da Escola de Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), no qual atua na linha de pesquisa “Educação, desigualdades e inclusão”. Coordena o Laboratório de Políticas de Ensino Médio (Unisinos/CNPq). Atualmente é Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. Atua como Editor da revista Educação UNISINOS, sendo também parecerista e membro de comitês editoriais de diferentes periódicos na área da Educação. Recentemente realizou uma missão internacio-

nal de estudos na Universidad Autónoma de Madrid. Orienta dissertações de mestrado e teses de doutorado em Educação. Investiga principalmente os seguintes temas: Ensino Médio, políticas de escolarização, currículo e conhecimento escolar, novas desigualdades educacionais e relações entre educação e capitalismo contemporâneo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3180659616699939>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6927-3435>

E-mail: robertods@unisinós.br

Sérgio Rogério Oliveira da Silva

Mestre em Letras pelo ProfLetras-UFAL (2024); Cursando Direito na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) através do Programa de Formação de Funcionários Públicos (Proesp). Possui Especialização em Gestão Pública pela UNEAL (2019), Especialização em Línguas Portuguesa e Inglesa pela Faculdade Pio Décimo (2013). É graduado em Letras - Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela UNEAL (2010). Tem Curso Técnico em Secretaria Escolar pelo Colégio José Correia da Silva Titara (2009). Atualmente é Professor de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Maceió no Ensino Fundamental II. Professor da Rede Estadual de Ensino de Alagoas, atuando no Ensino Médio Integral na Função de Articulador de Ensino desde 2023. Já foi Assistente em Serviços de Educação da Uneal - Campus V (2010 a 2022) na Função de Chefe de Monitoria e Estágio e de Chefe do Núcleo de Apoio Acadêmico. Foi Agente Administrativo da Escola Estadual Dr. Carlos Gomes de Barros (2000 a 2010); foi Professor Monitor da Rede Estadual de Ensino, lecionando Língua Portuguesa, no Ensino Médio, na Escola Estadual Dr. Carlos Gomes de



Barros (2015). Foi membro do Conselho Superior da Uneal. É Assessor da Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP); É Membro do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de União dos Palmares - CMDCA, tendo sido Presidente de março a agosto de 2014. Membro do Conselho Municipal de Educação de União dos Palmares; foi Membro do Conselho Estadual de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT's; foi Secretário Municipal da Infância e da Juventude do Município de União dos Palmares no período de janeiro de 2013 a agosto de 2014

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0336608528541580>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7865-8040>

E-mail: sergio.oliveira@fale.ufal.br



Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos

Professor efetivo de língua portuguesa e suas literaturas no Instituto Federal do Ceará, *Campus* Tianguá, onde atua no curso de Licenciatura em Letras. É doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (IEL/Unicamp) e mestre em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/PB).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6043887374489252>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8381-1201>

E-mail: srj.carv.s@gmail.com

Vanessa Janaína Viana de Oliveira

Mestranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI); Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Campo Grande – MS;

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1043632441551647>;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9928-0158>.

E-mail: nessa3502@gmail.com

Vinicius da Silva Zacarias

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no IFMS - *Campus Coxim*. Graduado em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar/Fafipa) - *Campus Paranavaí*. Especialista em Ensino de Língua Inglesa e uso de novas tecnologias pela Universidade Gama Filho (UGF). Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutorando em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEL/UFMS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação (Geple/UFMS/CNPq) e do Grupo de estudos e pesquisas Linguagens e Feminismos: gênero, letramentos e identidades (Gelf/UFMS/CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2520229229204515>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5544-749X>

E-mail: vinicius.zacarias@ifms.edu.br



É com grande entusiasmo que apresentamos Educação em Transformação: Desafios e Práticas na Contemporaneidade. Esta obra foi concebida como um espaço de diálogo, reflexão e troca de saberes, reunindo diferentes olhares sobre os desafios e as práticas que permeiam a educação atualmente.

Ao longo de suas páginas, o leitor encontrará discussões que atravessam a formação docente, a juventude, os processos de alfabetização e letramento, além de questões relacionadas ao currículo e à avaliação educacional. Os textos foram cuidadosamente organizados para oferecer uma visão ampla e aprofundada, sem perder de vista o compromisso com a transformação social e a qualidade da educação.

Desejamos uma ótima leitura a todos!

Dirce Djanira Pacheco
Maria Edna Poramgaba
Juliana Oliveira de Santana Novais
(Organizadoras)

