

# A EDUCAÇÃO E O ENSINO NA ATUALIDADE:

## TRANSVERSALIDADES E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

LIZIANY MÜLLER  
VICTOR MATHEUS PORTELA RIBEIRO  
ROGÉRIO SALDANHA CORRÊA  
ADONIAS NELSON DA LUZ  
IVANIO FOLMER  
ROGÉRIO OLIVEIRA PINHEIRO  
ORGANIZADORES



# A EDUCAÇÃO E O ENSINO NA ATUALIDADE:

TRANSVERSALIDADES E  
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

LIZIANY MÜLLER  
VICTOR MATHEUS PORTELA RIBEIRO  
ROGÉRIO SALDANHA CORRÊA  
ADONIAS NELSON DA LUZ  
IVANIO FOLMER  
ROGÉRIO OLIVEIRA PINHEIRO  
ORGANIZADORES



**ARCO**  
EDITORES ● ● ●

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



### CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin, UFOB.

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos, UEL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva, UNIDAVI.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Camila do Nascimento Cultri, UFSCar.

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, UCB.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiane dos Santos Ramos, UFSM.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alessandra Regina Müller Germani, UFFS.

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins, UFFS.

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa, UFN.

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs, UFES.

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler, UFSM.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liziany Müller, UFSM.

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza, UNISC.

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio, UFRGS.

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos, UFU.

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado, UFJF.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Francielle Benini Agne Tybusch, UFN.

Prof<sup>a</sup> DR<sup>a</sup>. Mônica Aparecida Bortolotti, UNICENTRO

Prof<sup>a</sup>. Msc. Maricléia Aparecida Leite Novak, UNICENTRO

Prof. Msc. Sergio Ricardo Gaspar

Prof<sup>a</sup> Msc. Elizandra Petriu Gasparelo, UNICENTRO

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

A educação e o ensino na atualidade [livro eletrônico] : transversalidades e relatos de experiências / organização Liziany Müller, Victor Matheus Portela Ribeiro, Rogério Saldanha Corrêa, Adonias Nelson Da Luz, Ivanio Folmer, Rogério Oliveira Pinheiro... [et al.]. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2023.  
PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-090-1

1. COVID-19 - Pandemia 2. Educação - Finalidade e objetivos 3. Prática de ensino 4. Prática pedagógica 5. Professores - Formação 6. Relatos de experiências  
I. Müller, Liziany. II. Ribeiro, Victor Matheus Portela III. Corrêa, Rogério Saldanha IV. Da Luz, Adonias Nelson V. Folmer, Ivanio VI. Pinheiro, Rogério Oliveira

23-144722

CDD-370.733

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Prática de ensino : Educação 370.733

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



10.48209/978-65-5417-090-1

*Diagramação e Projeto Gráfico: Gabriel Eldereti Machado*

*Imagem capa: Designed by canva*

*Revisão: Organizadores e Autores(as)*

**ARCO EDITORES**

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

# Sumário

## **CAPÍTULO 1**

**SAÚDE PREVENTIVA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA PESQUISA SOBRE VACINAÇÃO.....8**

*Loanda Alves Triboli*

doi: 10.48209/978-65-5417-090-2

## **CAPÍTULO 2**

**A EDUCAÇÃO QUE VEM DA CIDADE: CONSTRUINDO CONHECIMENTOS A PARTIR DO ROTEIRO DE VIAGEM A CARIACICA SEDE - ES.....20**

*Rúbia Carla Teixeira Rosa*

*Antonio Carlos Gomes*

doi: 10.48209/978-65-5417-090-3

## **CAPÍTULO 3**

**VIRTUALIZAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DA SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 (2020-2021).....41**

*Claudemir Sousa*

doi: 10.48209/978-65-5417-090-4

## CAPÍTULO 4

### **FAKE NEWS: HISTÓRIA, PÓS-VERDADE, DESDOBRAMENTOS SOCIAIS E O PODER/PESO DA MENTIRA.....77**

*Geiser W. Barreto Jonusan*

*Renata Pessoa da Silva*

**doi: 10.48209/978-65-5417-090-5**

## CAPÍTULO 5

### **EDUCAÇÃO E COMPETÊNCIAS: A TRANSVERSALIDADE DO TRABALHO NO ÂMBITO DA BNCC.....92**

*Adonias Nelson da Luz*

*Ionah Beatriz Beraldo Mateus*

**doi: 10.48209/978-65-5417-090-6**

## CAPÍTULO 6

### **DO ON-LINE AO OFF-LINE: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DO USO DE TECNOLOGIAS COM CRIANÇAS PEQUENAS.....106**

*Mayara Farias Cabral*

*Thayse Palmela Nogueira*

*Vânia Aparecida Carrion Cabral*

**doi: 10.48209/978-65-5417-090-7**

## **CAPÍTULO 7**

### **MEMÓRIAS DISCURSIVAS DE UM MODO DE MOVIMENTAR A ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....122**

*Marília Rodrigues Lopes Heman*

*Marteli de Souza Rodrigues*

*Taciana Uecker*

**doi: 10.48209/978-65-5417-090-8**

## **CAPÍTULO 8**

### **ENSINO DE LINGUA FALADA: UM OLHAR PARA A REPETIÇÃO NO ROMANCE.....148**

*Jaqueline Estácio Barbosa de Jesus Santos*

**doi: 10.48209/978-65-5417-090-9**

**SOBRE OS ORGANIZADORES.....170**

**SOBRE OS AUTORES.....173**

# CAPÍTULO 1

## **SAÚDE PREVENTIVA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA PESQUISA SOBRE VACINAÇÃO**

*Loanda Alves Triboli*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-090-2**

### **Introdução**

A vacinação foi tema de vários questionamentos durante o período pandêmico, levantando várias dúvidas quanto à eficácia da vacina, efeitos colaterais e a obrigatoriedade da vacinação a toda a população. Questões também sobre as demais vacinas e o comprometimento da sociedade em cumprir o calendário vacinal foram analisadas, visto que muitas doenças, praticamente erradicadas, retornaram ao nosso meio, adoecendo nossas crianças, doenças como sarampo por exemplo. A escola é o maior veículo de informação entre jovens e crianças, estendendo à comunidade escolar. Tratar de vacinação, doenças e formas de prevenção faz parte do currículo escolar, e neste campo esta pesquisa inicia um trabalho com uma turma de quinto ano de uma escola pública da cidade de Tapes/RS, com o objetivo de informar e propagar a divulgação da informação sobre saúde pública em toda a escola. Através de palestras, pesquisas, entre-

vistas, folders, banner, o trabalho envolveu toda a comunidade escolar. Este trabalho de pesquisa apresenta um relato de experiência docente.

A saúde e a educação estão associadas sob o ponto de vista do bem estar do ser humano. Na escola o indivíduo que apresentar enfermidade não estará apto a aprender e aquele que aprende sobre como prevenir poderá não só cuidar de sua saúde, mas também propagar o conhecimento aos demais. Compreendemos como saúde a definição da Organização Mundial da Saúde (OMS) apud Ferreira (2014): “[...] um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou de enfermidade [...]”, estendendo este direito para todos sem qualquer distinção. As crianças e jovens, através da escola, são disseminadores de informações.

A escola compete também, neste campo, com as tecnologias da informação, neste aspecto a escola necessita apoderar-se deste instrumento a seu favor, proporcionando ao educando uma análise crítica sobre os conteúdos das mídias.

Segundo Kenski (2019), sobre as tecnologias de comunicação: “[...] quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado”. Sob o exposto, é crescente a necessidade do professor de apoderar-se de metodologias digitais a fim de ofertar possibilidades de aprendizagens através destas. Com enfoque na saúde, a pesquisa sobre vírus, encontra diversas fontes na internet, onde o aluno, sob a supervisão do professor, aprenderá sem o mero mecanismo de cópia ou visualização do livro. A tecnologia oferece uma gama de possibilidades, nesta perspectiva os alunos, após a compreensão do conhecimento, ampliam suas habilidades desenvolvendo atitudes sobre como apresentar a pesquisa. Também se inicia neste campo, o gosto pelo pesquisar, a investigação científica que é própria do pesquisador.

A proposta de pesquisa sobre vírus deu-se em virtude ao período pandêmico que enfrentamos anteriormente e que ainda requer cuidados. Perdemos muitas pessoas que foram infectadas, e mesmo diante das informações, muitos, por vezes, ainda não utilizavam os cuidados necessários. A vacinação também gerou grande polêmica em torno da segurança, pois vivenciamos uma época de terror com muitas perdas, incertezas, sem perspectivas de cura. Estes questionamentos levaram muitas pessoas a não se vacinarem. Passado o período de reclusão, retornando todos à sua rotina, as vacinas já não são tão enfatizadas como vimos nas primeiras doses, onde as duas primeiras foram obrigatórias, de acordo com a idade. Ainda é exigido em vários estabelecimentos o comprovante da vacinação destas duas primeiras doses. A partir da terceira dose, em se tratando da vacina de COVID 19, a mídia relaxou sobre a divulgação e muitos acabaram não fazendo, como podemos ver na pesquisa realizada sobre o número de doses administradas. Assim aconteceu com outras doenças, quando o foco acalma, todos esquecem e relaxam. Muitas pessoas, sem acesso à informação, acreditando estarem erradicadas das doenças, tais como sarampo, e não representarem mais riscos à saúde, acabaram por não vacinar seus filhos, trazendo à tona vários vírus.

A preocupação com estes fatos traz a importância deste trabalho de pesquisa. Instruir os alunos quanto aos direitos e deveres da vacinação, visto que ela representa a prevenção coletiva. Neste mesmo período da pesquisa, foi realizada na escola, por agentes de saúde, a vacinação de todos aqueles com vacinas atrasadas. Os responsáveis compareceram na escola com a carteira de vacinação do filho para verificação. O aluno que o responsável não compareceu, ou não levou a comprovação vacinal, levou uma solicitação de comparecimento na unidade vacinal mais próxima para regularização, denotando ainda mais a relevância deste assunto. A pesquisa foi vivenciada pelos alunos, a partir destas questões, validando sua importância para a saúde coletiva.

De acordo com a Constituição Brasileira, artigo 196:

A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação. (BRASIL, 1998).

E como dever da escola não somente tratar deste assunto, mas proporcionar ao aluno propriedade sobre o mesmo, para que decida sobre as atitudes necessárias para manter sua saúde e estender ao coletivo, constituindo o processo de cidadania.

Diante dos numerosos desafios atuais e futuros, a educação deve ser um instrumento indispensável para que a humanidade progrida em direção aos ideais de paz, liberdade e justiça social, fazendo frente a uma mundialização percebida exclusivamente em seus aspectos econômicos ou técnicos: formando de maneira que as pessoas possam utilizar sua inteligência e seus conhecimentos para transformar a sociedade, e participando em sua gestão desde posições informadas, críticas, cooperadoras e que respeitem a diversidade cultural e os valores das diferentes civilizações. Portanto, a finalidade principal da educação deve consistir no pleno desenvolvimento do ser humano em sua dimensão social. (ZABALA, 2010, p.92)

Desejamos que nossos alunos tenham condições não só de estarem aptos ao mercado de trabalho, mas agir em sociedade, pensar no seu fazer como parte interacionista do coletivo. E não só agir, como reagir, ter reação frente às dificuldades encontradas. Neste campo da pesquisa, que possamos contribuir com sujeitos aptos a colaborar sobre questões de saúde da comunidade onde vivem.

## **Objetivo Geral**

Este projeto tem o objetivo de orientar os alunos ressaltando a importância da vacinação para prevenção de doenças, informando sobre as vacinas disponíveis gratuitamente no calendário básico de vacinação sendo fundamental para a saúde individual e coletiva, transformando-os em sujeitos protagonistas de propagação das informações sobre saúde preventiva.

## **Objetivos Específicos**

1. Reconhecer as doenças virais e a prevenção com as vacinas, através de pesquisa realizada no laboratório de informática da escola.

2. Confeccionar modelos de vírus com materiais de sucata, identificando os aspectos e características.

3. Conhecer o calendário básico de vacinação em vigor atualmente, através de palestra com agentes de saúde.

4. Identificar a importância dos calendários vacinais para a prevenção de doenças.

5. Realizar pesquisa científica no âmbito escolar sobre vacinação, com os demais alunos da escola no turno.

6. Construir a interpretação gráfica da pesquisa realizada com os demais alunos da escola no turno.

7. Organizar a apresentação de banner e folheto explicativo sobre as doenças virais e a vacinação correspondente.

8. Participar da exposição explanando sobre o resultado da pesquisa à comunidade escolar.

## **Desenvolvimento**

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa para análise das questões abertas e quantitativas para as questões fechadas, de natureza aplicada à saúde e educação, com objetivos exploratórios, baseada na pesquisa-ação. Os sujeitos atuantes na pesquisa são dezoito alunos de uma turma de quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Tapes, Rio Grande

do Sul e a professora coordenadora, autora do trabalho de pesquisa. A amostra populacional entrevistada são cento e setenta e sete alunos do turno da tarde da escola, com idades entre nove e dezoito anos.

Considerando a pesquisa como meio de interação em grupos, a proposta reuniu os alunos e após a discussão sobre como se daria todo o trabalho, iniciou-se o processo de seleção das informações obtidas através da pesquisa realizada no laboratório de informática da escola. Os alunos elencaram como seriam apresentadas as doenças virais e organizaram o texto em conjunto para explanação e montagem em um banner. Confeccionaram modelos de vírus com materiais diversos para melhor exemplificação da atividade pesquisada.

**Figura 1:** Modelos de vírus construídos pelos alunos



Fonte: A pesquisadora

As metodologias ativas representam um importante papel incentivador da pesquisa, através das atividades de construção e tecnologias utilizadas. Os alunos desenvolveram competências sobre o tema: saúde preventiva, com

abordagem utilizada em primeira instância de conhecer o objeto de estudo através da pesquisa científica com dados retirados da internet e organizados pelo grupo. No segundo momento desenvolveram as habilidades de montagem e criação de maquetes para demonstrar a aprendizagem.

Visando o engajamento de setores da comunidade no processo, convidamos agentes de saúde para explicar sobre as medidas de prevenção das doenças virais, calendário vacinal e através desta palestra, foi possível motivar a aprendizagem dos alunos sobre saúde preventiva. Por meio da pesquisa e da interação entre eles, buscaram ações que pudessem contribuir para a divulgação de atitudes de saúde preventiva.

Os alunos, com estas informações sobre as doenças virais e a prevenção, emergiu então o questionamento se os demais alunos da escola sabiam de todas estas questões e se todos possuíam as vacinas.

Realizaram uma pesquisa de âmbito escolar, no turno da tarde (mesmo que frequentam), com perguntas sobre a vacinação de cada aluno, levando informações com o intuito de incentivar a vacinação e a erradicação de doenças virais.

### **Quadro 1:** Modelo de questionário da entrevista

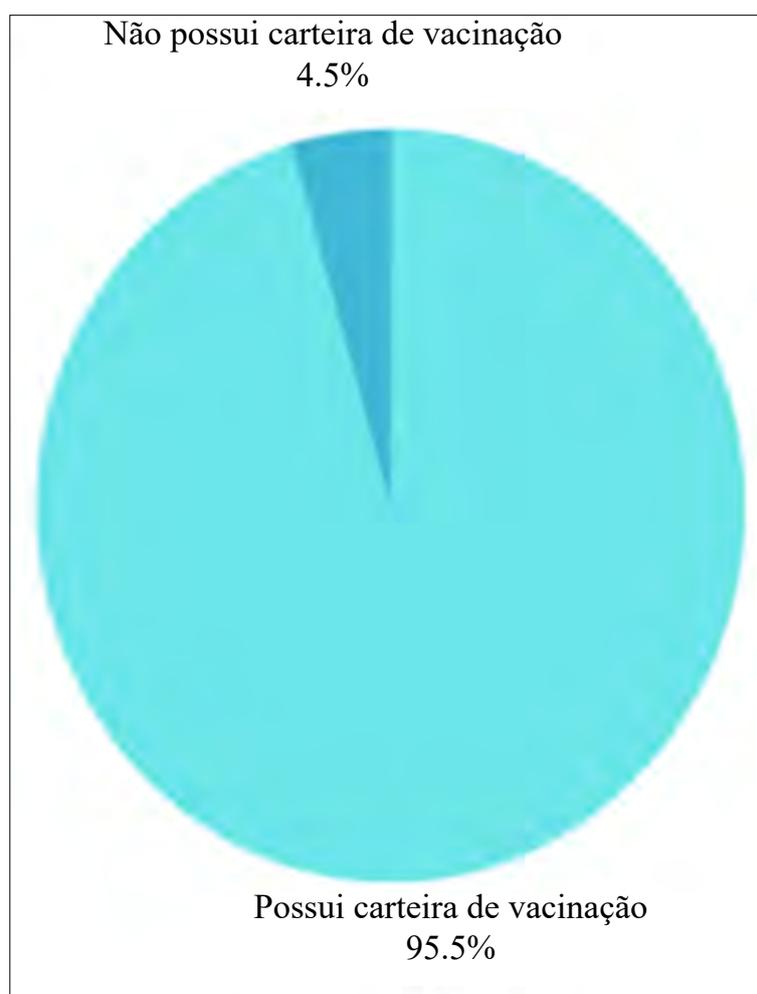
Turma	Você possui carteira de vacinação?		Você fez a vacina contra a gripe este ano?		Você fez a vacina contra o Covid 19?		
	sim	não	sim	não	sim	não	quantas doses

Fonte: A pesquisadora

Foram entrevistados 177 alunos com idade entre 09 e 18 anos. A análise destes dados foi construída em grupo, juntamente com o auxílio da professora

e o resultado se deu em um gráfico de amostragem com dados da pesquisa e estatística de vacinação no âmbito escolar. Os gráficos foram construídos através do aplicativo Canva na aula de informática, para a montagem do banner.

**Figura 2:** Gráfico construído pelos alunos a partir da primeira pergunta do questionário. Você possui carteira de vacinação?

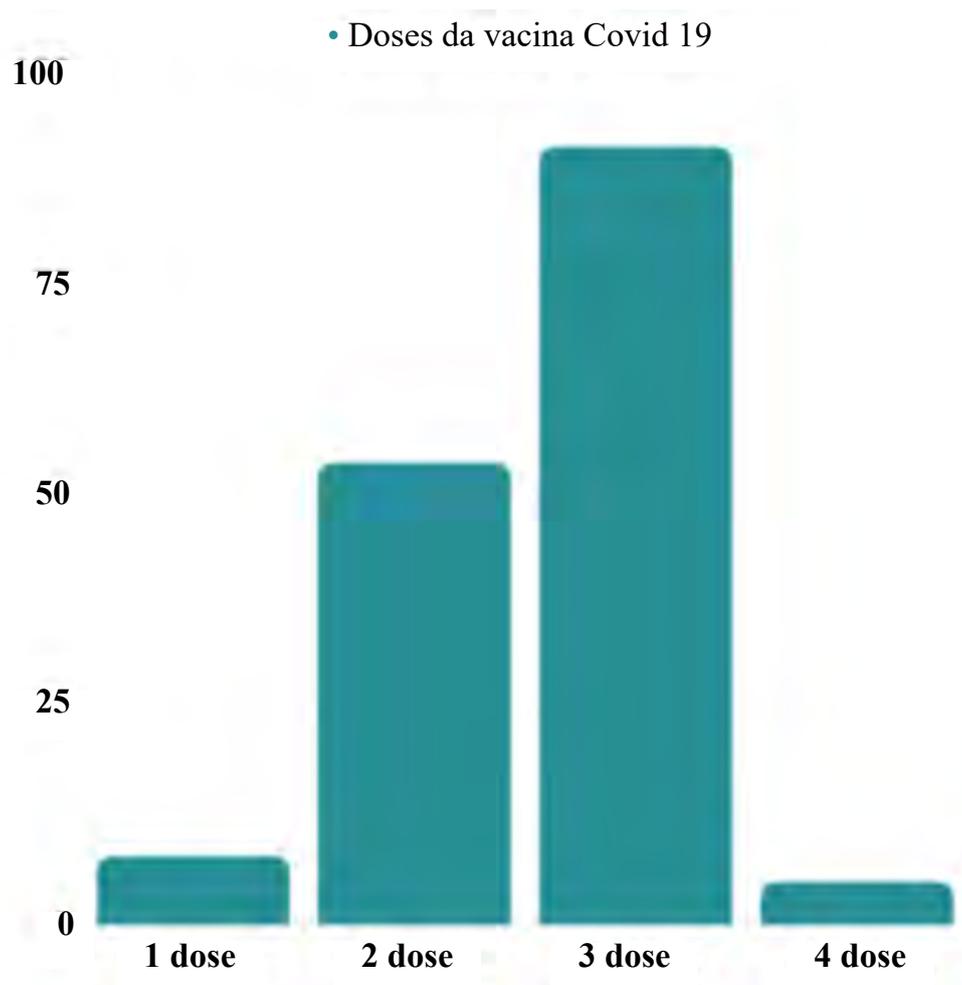


Fonte: A pesquisadora - construído no Canva

Já sobre a vacinação preventiva contra a gripe obtivemos 52,5% respostas afirmativas sobre a vacinação, demonstrando pouca preocupação referente à doença, mesmo em se tratando de uma doença que já nos trouxe muitas preocupações no passado como H1N1 e suas variações. Teremos a banalização da preocupação com o COVID 19 futuramente, baseado nestes dados. A própria vacina preventiva do COVID 19 não atingiu os 100%, ficando com 91% dos entrevistados que alegaram ter tomado a vacina.

O gráfico a seguir corrobora com o exposto acima, evidenciando a preocupação pós-pandemia, em relação às doses de vacina, apresentando um grande número de alunos que administrou somente até a segunda dose. A quarta dose, então, apresenta um número bem pequeno de alunos vacinados.

**Figura 3:** Gráfico construído pelos alunos a partir da pergunta do questionário sobre as doses da vacina contra COVID 19



Fonte: A pesquisadora - construído no Canva

Os alunos realizaram a exposição do trabalho de pesquisa na Feira de Ciências da escola e em outra escola do município, apresentando os resultados no painel com doenças virais, métodos de prevenção e o gráfico com os dados coletados sobre a vacinação em âmbito escolar, juntamente com a distribuição de folders sobre vírus, exemplificando alguns aspectos sobre prevenção, cuidados

de higiene e proliferação de vírus com maquetes de vírus. O banner apresenta as etapas do projeto, a pesquisa realizada, fotos, gráficos e informações.

Figura 4: Banner organizado para a feira de Ciências



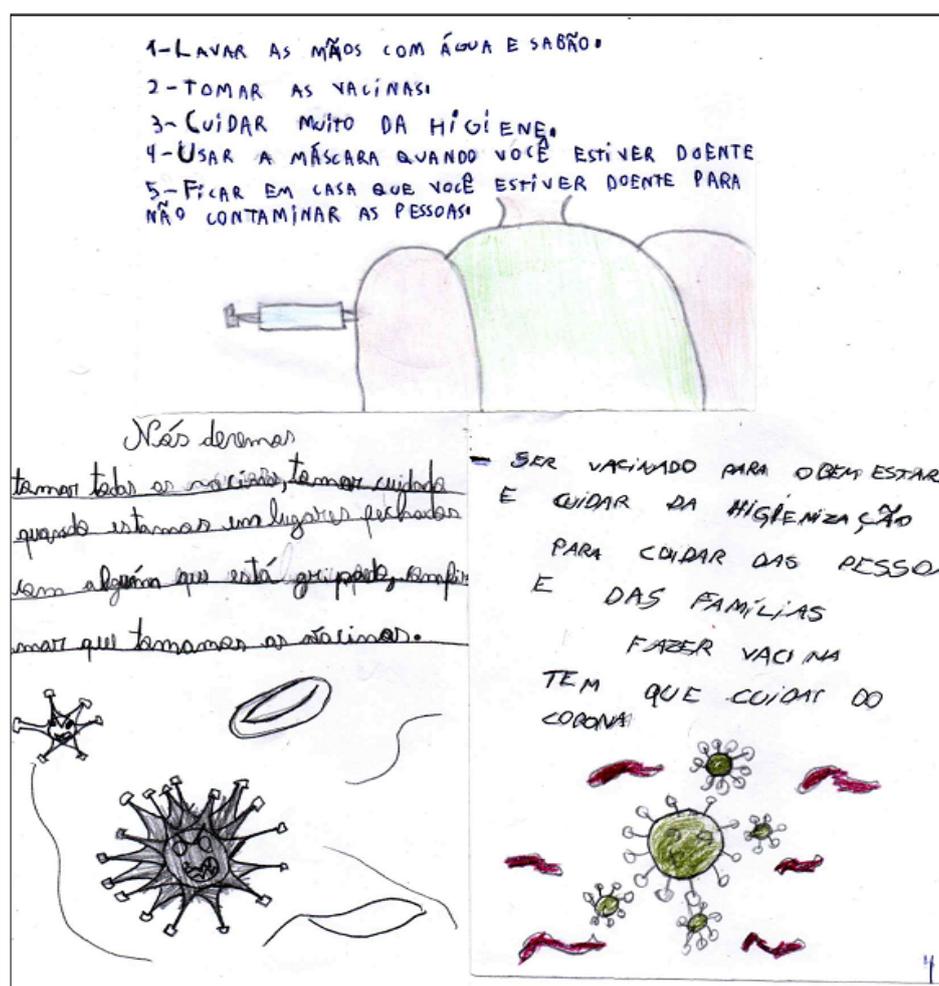
Fonte: A pesquisadora - construído no Canva

## Conclusão

Esperamos com este trabalho conscientizar o maior número de pessoas quanto à importância da vacinação e medidas de higiene na prevenção de doenças virais. Através desta pesquisa podemos averiguar a importância do sujeito atuante sobre o objeto pesquisado, onde se deu o engajamento da turma com propostas e intervenções sobre o tema através das atividades de pesquisa, construção e apresentação do trabalho.

Houve uma relevante participação com a construção dos folders, onde os alunos colocaram, em forma de frases e desenhos, o que aprenderam sobre o projeto.

**Figura 5:** Folders construídos pelos alunos



Fonte: A pesquisadora

## **Referências**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 13 nov. 2022.

FERREIRA, Clara Fontes et al. **Organização Mundial da Saúde (OMS): guia de estudos**. Sinus 2014. Disponível em: <[http://www.academia.edu/12424184/Organiza%C3%A7%C3%A3o\\_Mundial\\_da\\_Sa%C3%BAde\\_OMS](http://www.academia.edu/12424184/Organiza%C3%A7%C3%A3o_Mundial_da_Sa%C3%BAde_OMS)>. Acesso em: 08 nov. 2022.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 5 ed. São Paulo: Papirus, 2009.

ZABALA, A. **Como aprender e ensinar competências** [recurso eletrônico] / Antoni Zabala, Laia Arnau; tradução: Carlos Henrique Lucas Lima; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – Porto Alegre: Penso, 2014. E-Pub.

## CAPÍTULO 2

# A EDUCAÇÃO QUE VEM DA CIDADE: CONSTRUINDO CONHECIMENTOS A PARTIR DO ROTEIRO DE VIAGEM A CARIACICA SEDE - ES

*Rúbia Carla Teixeira Rosa*

*Antonio Carlos Gomes*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-090-3**

### **Introdução**

As transformações sociais registradas nos últimos séculos têm exercido uma forte pressão para a mudança do sistema de urbanismo. Se por um lado as questões e reflexões urbanistas passaram a ter espaço na agenda de técnicos, especialistas e intelectuais, por outro coube também às instituições educativas pautarem tal temática a fim de pensar o direito à cidade como possibilidade de aprendizagem e como ferramenta de inclusão/exclusão social, estabelecendo

diálogos acerca do assunto em sala de aula e revelando a complexidade da leitura da cidade.

Nesse contexto, como as escolas devem reagir às mudanças sociais e geográficas? Que ferramentas as escolas possuem hoje para a leitura da cidade? E como as salas de aula podem se configurar para acolher essas mudanças?

O presente artigo pretende contribuir na construção de respostas para essas perguntas, utilizando questões levantadas durante o estudo do livro “O direito à cidade”, de Henri Lefebvre, ocorrido ao longo do primeiro semestre de 2022, no componente curricular Tópicos Especiais em Ensino de Humanidades – Educação na Cidade, proposto pelo Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades – PPGEH, ofertado pelo Ifes - campus de Vitória-ES. Nesse estudo exploramos, especificamente, a compreensão de fundamentos teóricos e metodológicos relacionados à Educação na Cidade.

Para desenvolver o artigo fixaremos nos aportes teóricos de autores como Lefebvre (2010), Freire (1979) e Franchi (1991), entre outros. Tais pensadores serão aqui apresentados buscando refletir sobre a Educação enquanto prática social na cidade, a fim de promover uma educação crítica e humanizadora, tendo também como ancoragem alguns documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação e Cultura.

## **O Direito à Cidade na Perspectiva de Henri Lefebvre**

Para compreendermos o direito à cidade na perspectiva lefebvriana, sobretudo a partir do seu livro “O direito à cidade”, escrito originalmente na década de 1960, é necessário realizar um paralelo entre os ensinamentos do autor e as necessidades sociais de nossa sociedade. Lefebvre aponta que as necessi-

dades sociais estão ancoradas na antropologia e que, dentre elas, figuram:

A necessidade de segurança e abertura, a necessidade de certeza e a necessidade de aventura, a da organização do trabalho e a do jogo, as necessidades de previsibilidade e do imprevisto, de unidade e de diferença, de isolamento e de encontro, de trocas e de investimentos, de independência (e mesmo de solidão) e de comunicação, de imediatividade e de perspectiva a longo prazo. O ser humano tem também a necessidade de acumular energias e a necessidade de gastá-las, e mesmo de desperdiçá-las no jogo. Tem necessidade de ver, de ouvir, de tocar, de degustar e a necessidade de reunir essas percepções num “mundo”. A essas necessidades antropológicas socialmente elaboradas (isto é, ora separadas, ora reunidas, aqui comprimidas e ali hipertrofiadas) acrescentam-se necessidades específicas, que não satisfazem os equipamentos comerciais e culturais que são mais ou menos parcimoniosamente levados em consideração pelos urbanistas. (LEFEBVRE, 2008, p. 105).

O autor faz observações e apresenta que a sociedade constrói um mundo objetivo. Uma vez fragmentada, a dimensão socioespacial do mundo revela contradições, num movimento que aponta as relações sociais no atual estágio do capitalismo. A análise se baseia no fato de que é no espaço concreto que se pode ler a realidade e as possibilidades da construção da sociedade e da divisão do trabalho. Assim, cabe à cidade o papel educador – que promova o intelecto, o civilizado, o moderno, o urbano –, cabendo ao campo o espaço do natural, do ser, do original.

A separação entre a cidade e o campo toma lugar entre as primeiras e fundamentais divisões do trabalho, com a divisão dos trabalhos conforme o sexo e as idades (divisão biológica do trabalho), com a organização do trabalho segundo os instrumentos e as habilidades (divisão técnica). A divisão social do trabalho entre a cidade e o campo corresponde à separação entre trabalho material e o trabalho intelectual, e por conseguinte entre natural e espiritual. A cidade incube o trabalho intelectual: funções de organização e de direção, atividades políticas e militares, elaboração do conhecimento teórico (filosofia e ciências). A totalidade se divide; instauram-se separações, inclusive a separação entre a *Physis* e o *Logos*, entre a teoria e a prática e, na prática, as separações entre *praxis* (ação sobre o grupo humanos), *poiésis* (criação de obras), *techné* (atividade armada com técnicas e orientada para os produtos). O campo, ao mesmo tempo realidade prática de representação, vai trazer as imagens da natureza, do ser, do original. A cidade vai trazer as imagens do esforço, da vontade, da subjetividade,

da reflexão, sem que essas representações se alastrem de atividades reais (LEFEBVRE, 2010, p. 36).

Lefebvre apresenta pares dialéticos para a compreensão da cidade: obra e produto / valor de uso e valor de troca, por exemplo. Para o autor, ler a cidade como uma obra é olhá-la em seu valor de uso, por meio das manifestações artísticas, das festas, da arquitetura, dos parques, enfim, da maneira como ela organiza seus espaços. Ao mesmo tempo, o autor também aponta a cidade como produto, baseada no seu valor comercial, fortalecida pelas indústrias, ou seja, como lugar a ser consumido. Nessa dialética, Lefebvre conceitua, também, o novo humanismo: vincula a cidade à práxis e à construção de um novo “homem”, o “homem da sociedade urbana”. Essa relação dá valor ao homem e ao espaço social que ele ocupa. O autor afirma que os aspectos sociais do direito à cidade são ações revolucionárias que devem partir da ação do proletariado, numa tentativa de solucionar crises urbanas que, sem a participação ativa da classe operária, perpetuarão a segregação. No caso, as “revoluções” e “reformas” são entendidas como respostas das insatisfações de determinado grupo social que busca uma melhora de vida para a sua classe.

Quanto aos projetos urbanísticos, Lefebvre (2008) afirma que são meramente utópicos. As formas de tempo e espaço devem ser inventadas pelos homens e postas à práxis, em um imaginário que “se investe na apropriação (do tempo, do espaço, da vida fisiológica, do desejo)” (LEFEBVRE, 2008, p. 114). É o caso de ideias como a proposição de cidades efêmeras diante da cidade eterna e, também, de diferentes estilos de vida e novos modos de viver.

Para compreender a cidade, Lefebvre (2008) aponta que é necessário “decupá-la” e “recompô-la”. Entretanto, teria o homem, fadigado pela rotina da cidade, competência para realizar essa tarefa de forma autônoma? Estudar a “Ciência da cidade” depende de uma análise sistematizada, uma estratégia, um

interesse direcionado. Os que detêm o poder administrativo da cidade estariam interessados nesse estudo crítico sobre ela? Há propostas de uma educação na cidade?

## **Educação na Cidade – Lefebvre, Freire e Franchi**

Entendendo o homem como um ser social, Paulo Freire, em sua obra “Educação e mudança”, defende que estamos no mundo e com o mundo, não cabendo a divisão entre trabalho material (da biológica) e trabalho intelectual (da técnica). Ou seja, não cabe a separação entre *Physis* e o *Logos*.

Na medida em que o homem cria, recria e decide, vão se formando as épocas históricas. E é também criado, recriado e decidido como deve participar nessas épocas. É por isso que obtém melhor resultado toda vez que, integrando-se no espírito delas, se apropria de seus temas e reconhece suas tarefas concretas (FREIRE, 2020, p. 36).

Assim, se apenas existíssemos no mundo, não seria possível exercer a nossa transcendência, a nossa condição entre um eu e um não eu. O mesmo vale para a práxis (ação sobre o grupo) e para a *poiésis* (criação de obras), que, sendo ambas ações do homem, são atividades dotadas de técnicas, orientadas para os produtos e que nós completamos no mundo e para o mundo. A nossa capacidade de estabelecer relações nos faz projetar nos outros nossa possibilidade de transcendência. Nesse sentido, a separação entre a cidade e o campo propõe fronteiras geográficas que interferem na troca de saberes, uma vez que aponta que os conhecimentos devem ser dirigidos a uns e negados a outros. As relações do homem não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo.

Posto diante do mundo, o homem estabelece uma relação sujeito-objeto da qual nasce o conhecimento, que ele expressa por uma linguagem. Esta relação é feita também pelo analfabeto, o homem comum. A diferença entre a relação que ele trava neste campo e a nossa é que sua capacitação do dado objetivo se faz pela via preponderantemente sensível. A nossa, por

via preponderantemente reflexiva. Deste modo surge da primeira captação uma compreensão preponderantemente “mágica” da realidade. Da segunda, uma compreensão preponderantemente crítica (FREIRE, 1981, p. 38).

Cabe ao homem reflexivo educar e ser educado para o mundo, não abrindo mão de sua sensibilidade/humanidade. Nesse cenário, as instituições educativas devem pensar o campo e a cidade, o papel que cada espaço desempenha na vida de seus estudantes; devem refletir sobre suas ferramentas, se elas são ferramentas de inclusão ou exclusão social, uma vez que o tecido urbano prende em sua rede todo conhecimento próprio do território dos países desenvolvidos. É necessário, portanto, superar a antiga oposição cidade-campo: “Os geógrafos encontraram, para designar essa confusão, um neologismo, feio porém significativo: o rurbarno” (LEFEBVRE, 2010, p. 36). Ler o mundo e reescrevê-lo de um ponto de vista particular, como “o rurbarno”, implica um olhar observador que deve ser aprimorado em suas noções, conceitos, operações, relações, valores e decisões para a interpretação desse espaço como tal. Carlos Franchi apresenta o homem como um ser imaturo e inacabado, histórico e atravessado pela história, que necessita formar-se em uma contínua readaptação.

Implica que as significações se concebam como “pontos de vista”, dependentes funcionalmente de um contexto que é menos um dado e muito mais um construído. Implica finalmente que noções, conceitos, operações, relações, valores e decisões se determinem em um processo dinâmico de ação e reação para cujos resultados não se podem limitar previamente as opções. No curso de seu desenvolvimento, quando faz e conhece, quando é artesão ou artista, o homem é quem escolhe o seu lugar de observação e progride menos sobre o feito e mais sobre o que é capaz de desfazer e refazer. Cada etapa e estágio é sempre um estado provisório (FRANCHI, 1991, p. 11).

Essa confusão de significações, de readaptações de leitura do mundo pode ser encontrada nas grandes cidades, onde a diversidade cultural é grande. Seus habitantes constroem cenários que fazem diálogos com suas raízes, mantendo um clima bucólico. Realizar a leitura da cidade e tentar descrevê-la dependerá do nível de conhecimento histórico do local. Para Franchi (1991, p.11), a

“Criatividade é, pois, mais que um elo entre o conhecimento e a arte. Liga-os à própria vida e à ação do homem sobre o mundo. Mais que elo entre diversas atividades e projetos, é condição deles.”

Esse cenário multicultural pode não ser percebido pelos habitantes que fazem parte de uma ótica fadigada pela rotina no espaço frequentado, tornando invisíveis os contrastes sociais presentes na cidade. Para esse caso, a educação deverá fomentar discussões quanto à cidade, para que seus alunos sejam capazes de ler o mundo à sua volta de forma crítica. Portanto, a educação na cidade deve priorizar uma aprendizagem voltada para a capacitação do estudante em ver, ler e entender a cidade em que vive, o que deve ser alcançado de forma mais avançada e crítica, seja no espaço formal de educação, seja em espaços informais.

## **A Cidade na Educação Formal, não Formal e Informal**

A educação, sendo ela formal, não formal ou informal, deve oportunizar a leitura de mundo para uma reflexão sobre o homem diante de sua realidade no tecido urbano. Deve assumir uma postura de sujeito cognoscente, ou seja, com a capacidade de avaliar e assimilar o conhecimento, respeitando os diversos saberes distribuídos pelo mundo e combatendo a exclusão social. Segundo Gohn (2006), a educação não formal é, quase sempre, comparada com a educação formal. Para que não haja dúvidas quanto à prática educacional, a autora nos apresenta uma distinção entre as três modalidades da educação, demarcando seus campos de atuação:

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da

vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (GOHN, 2006, p. 28).

A educação formal busca propor leituras históricas, literárias e técnicas. É idealizada, portanto, como um processo de compreensão dinâmica que entrelaça elementos – tanto intelectuais e fisiológicos como culturais, econômicos e políticos. Dessa maneira, a leitura insere-se na formação acadêmica para suscitar um leitor crítico. Assim, a escola tem a finalidade de acolher as juventudes e favorecer uma aprendizagem que auxilie os estudantes a alcançarem seus objetivos.

Para atingir essa finalidade é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias. Com base nesse compromisso, a escola que acolhe as juventudes deve:

- favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos;
- garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política;
- valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida;
- assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender, e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes a seu aprendizado;
- promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares; e
- estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação (BRASIL, BNCC, p. 467).

Para refletir sobre a cidade é necessário um trabalho de significação. LeFebvre (2010, p. 61) aponta que “a cidade não pode ser concebida como um sistema significante, determinado e fechado enquanto sistema.” Cabe à escola, então, propor, através dos símbolos, uma leitura de mundo e uma leitura da cidade onde o estudante se encontra, a fim de que esse realize leituras próprias do que lhe é apresentado. Freire (1981, p. 14) afirma que “O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém”. Assim, o aluno deve ser formado continuamente numa readaptação de leituras de mundo, reescrevendo-se nele de forma criativa. Já para Franchi (1991, p. 13), a “Há criatividade até quando nada falamos e nos servimos da linguagem no solilóquio e no silêncio da reflexão em que reorganizamos os construtos anteriores da experiência”. Partindo da fundamentação sociointeracionista voltada para o ensino de língua portuguesa, a compreensão dos espaços da cidade fortalece o entendimento das transformações – tanto da linguagem quanto do social – e a atividade epilinguística é associada ao conceito de trabalho da construção de signos e significados, realizando uma tomada de consciência da produção da linguagem.

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações (FRANCHI, 1991, p. 36).

Nesse caso, a educação não formal e informal, desenvolvidas em espaços públicos, propõem uma leitura arquitetônica, histórica e ontológica mais adequada para o processo de alteridade dinâmica que perpassa elementos tanto sensoriais e emocionais quanto intelectuais, fisiológicos, culturais, econômicos e políticos. Essa leitura se desenrola numa perspectiva cognitivo-sociológica, realizando-se por meio das interações e interconexões entre os indivíduos e os muros das escolas, que devem ser ultrapassados. Assim posto, a cidade é o espaço onde ocorre a educação não formal e informal, onde,

Atos e agentes locais marcam a cidade, mas o mesmo fizeram as relações impessoais de produção e de propriedade, e por conseguinte as relações entre classes e as relações de lutas de classe, portanto as ideologias (religiosas, filosóficas, isto é, éticas e estéticas, jurídicas etc.). A projeção do global para a prática e para o plano específico da cidade só foi realizada através das mediações. Mediação ela própria, a cidade foi o local, o produto das mediações, o terreno de suas atividades, e objetivos de suas proposições. Processos globais, relações gerais só se escreviam no texto urbano quando transcritos por ideologias, interpretados por tendências e estratégias políticas. Donde a dificuldade, sobre a qual convém agora insistir, de conceber a cidade como sistema semântico, semiótico ou semiológico, a partir da linguística, da linguagem urbana ou da realidade urbana considerada como um conjunto de signos (LEFEBVRE, p. 61).

Decifrar os signos da cidade favorecerá os estudantes a vencerem os desafios encontrados em sua vida adulta, bem como os colocará como protagonistas de sua aprendizagem, uma vez que poderão compreender os papéis sociais desempenhados na vida profissional e social.

Sim, lê-se a cidade porque ela se escreve, porque ela foi uma escrita. Entretanto, não basta examinar esse texto sem recorrer ao contexto. Escrever sobre essa escrita ou sobre essa linguagem, elaborar a *metalinguagem* da cidade não é conhecer a cidade e o urbano. O contexto, aquilo que está sobre o texto a ser decifrado (a vida cotidiana, as relações imediatas, o inconsciente do “urbano”, aquilo que não se diz mais e que se escreve menos ainda, aquilo que se esconde nos espaços habitados (...)). Um livro não basta. Que seja lido e relido, muito bem. Que se chegue até à sua leitura crítica, melhor ainda. Faz perguntas ao conhecimento: “quem e o quê? como? por quê? para quem?” Essas perguntas anunciam e exigem a restituição do contexto (LEFEBVRE, p. 61, grifo do autor)

Tendo a cidade, segundo Lefebvre (2001, p.61-62), a “capacidade de se *apoderar* de todas as significações a fim de dizê-las, a fim de escrevê-las (es- tipulá-las e “significá-las”), inclusive as significações oriundas do campo, da vida imediata, da religião e da ideologia política”, cabe à educação formal pensar a cidade como cenário de aprendizagem, e, de forma dirigida, utilizar os espaços formais e informais como ferramentas educacionais para a formação do sujeito crítico.

Assim, cabe à escola ouvir a leitura de mundo do aluno para que essa leitura da cidade não seja meramente mecânica, realizada de forma descritiva e objetiva, mas uma leitura significativa, capaz de manifestar sua própria maneira de ler, escrever, reescrever e de transformar suas significações. Ou seja, que a leitura da cidade seja feita pelo aluno enquanto um morador pertencente daquele espaço, pois a leitura exige uma prática consciente de sua presença no mundo e da palavra no mundo. Freire (2021) apresenta que a leitura do mundo precede a da palavra e está sempre presente nas leituras quando a prática é consciente.

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989, p. 13).

Pensando a leitura do mundo enquanto precedida da leitura das palavras, consideramos os estudos de Carlos Franchi, que apresenta a prática linguística e epilinguística como uma forma intuitiva, o que ocorre por meio da interação social.

É assim a linguagem uma atividade sujeita a regras que dependem, em parte, das restrições, impostas pelo material sonoro de que se serve, em outra parte, certamente, de condições genéticas mas, no mais relevante e importante, se constituem como uma “práxis”. Por outro lado, é ainda na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria desse sistema linguístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos linguísticos sistemáticos de que se vai utilizar, na medida em que se constrói a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores. Por isso, essa atividade do sujeito não é somente uma atividade que reproduz, ativa esquemas prévios: é, em cada momento, um trabalho de reconstrução (FRANCHI, 1991, p. 11).

A cidade, de forma direta, seria um cenário para a aprendizagem da língua, da linguagem e da prática social, sendo uma aliada enquanto ferramenta educacional.

## **Os Espaços Disciplinadores da Cidade**

A cidade, então, é uma produção do humano e pelos humanos reproduzida. Ela é um espelho de uma história, uma obra criada do povo e para o povo de forma a atender suas necessidades em momentos históricos determinados. E pode, de maneira democrática, ameaçar os privilégios da nova classe dominante. Sendo assim, trata-se de um produto histórico das relações sociais. Lefebvre aponta dois papéis históricos da cidade: o de “acelerador de processos”, que são relativos ao mercado e às trocas; e o de acumulador de capitais e conhecimentos.

Em seu plano específico, a cidade pode ser apoderar das significações existentes, políticas, religiosas, filosóficas. Apoderar-se delas para as dizer, para *expô-las* pela via – ou pela voz – dos edifícios, dos movimentos, e também pelas praças e ruas, pelos vazios, pela teatralização espontânea dos encontros que nela se desenrolam, sem esquecer as festas, as cerimônias (com seus lugares qualificados e apropriados). Ao lado da escrita, existe a fala do urbano, ainda mais importante; essas palavras expressam a vida e a morte, a alegria ou a desgraça. A cidade tem essa capacidade que faz dela um conjunto signifiante. Todavia, para reforçar uma observação anterior, a cidade não realiza essa tarefa nem graciosamente e nem gratuitamente. Isso não lhe é pedido (LEFEBVRE, p. 68).

A mudança é uma tarefa não desejada por aqueles que estão no poder. Saber ler a escrita do urbano possibilitará uma consciência crítica. Segundo Freire (1981, p. 21), “Se uma comunidade que sofre uma mudança, econômica por exemplo, a sua consciência se promoverá e se transformará em transitiva”. Mas, quando essa comunidade se torna crítica, há um processo educativo de conscientização, de criticidade. Cabe à escola fomentar a leitura dos espaços não formais, apresentar possibilidades de leitura de mundo para o cidadão. Quando o homem busca seu espaço na sociedade de forma acrítica, esquece de ler o mundo à sua volta ou é impedido por aqueles que estão no poder, seu desejo de urbanismo, não como ciência, mas como prática social, aceita soluções parcelares.

Educa-se o homem para obedecer às medidas disciplinares dos espaços, o que o priva de ver/ler/admirar o mundo à sua volta e as condições suburbanas que lhe imputam. Acolher a fala do estudante, deixá-lo apresentar a sua cidade e fomentá-lo para desempenhar o seu papel social o possibilitam tomar consciência das intenções dos espaços disciplinadores e do motivo, intencional, de sua ausência em seu território e, até mesmo, dentro das escolas.

## **A Educação para a Prática Social na Cidade**

Na escola, a disciplina de Língua Portuguesa é pensada, também, para a prática social como aprendizagem da capacidade de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação. Por isso, deve consistir em propostas de circulação pela cidade, com o intuito de ler o mundo à sua volta, o que se torna imperativo. A BNCC define que essa área deverá atuar nos campos de atuação social, orientando que a linguagem seja trabalhada para a prática integradora:

Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área define que os campos de atuação social são um dos seus principais eixos organizadores. Segundo essa opção, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (BRASIL, 2018, p. 477).

Realizando leituras em diferentes mídias, torna-se possível ler a cidade. Essa é uma metodologia educativa que se assenta numa realidade social e natural. A relação dos estudantes com o vivido cotidiano em processo de mudança permanente depende de uma leitura de mundo mais crítica. Valorizar o papel social desempenhado pelos jovens, para além de sua condição de estudante, qualifica a construção de sua identidade. Nessa perspectiva, a criatividade é sempre um atributo do comportamento verbal, pois saber realizar pesquisas e leituras em diversos formatos midiáticos proporciona ao aluno uma leitura de

mundo mais ampla. Experimentar leituras e compô-las faz com que uma palavra puxe a outra, visto que a língua natural oferece inúmeras possibilidades de reprodução de textos. A reflexão sobre modos de criar textos permite a criação de uma visão parcial do mundo, o que contribui na formação do sujeito crítico nas aulas de Língua Portuguesa com metodologias ativas.

Para tanto, é pensando quais metodologias ativas de ensino poderiam assegurar experiências e aprendizagens individuais e interpessoais – de modo que valorizem o conhecimento e confiem na capacidade de aprendizagem dos alunos – que construímos uma opção de aprimoramento da capacidade da prática social na cidade, elaborando um roteiro de viagem formativa à **cidade** como ferramenta educacional.

## **Prática Social – Roteiro e Metodologia de Viagem Formativa à Cidade Cariacica Sede-Es**

Tendo por base estudos sobre “O direito à cidade”, de Henri Lefebvre, entre outras leituras de autores que contemplam a educação e a educação na cidade, propomos uma série de atividades de ensino em espaços na cidade. O presente roteiro de viagem formativa à cidade de Cariacica Sede-ES sistematiza uma série de elementos que orientam a pesquisa para a visita enquanto instrumento de ensino. Propomos uma metodologia para um uso didático dos espaços da cidade que preveja, primeiro, a vinculação dos conteúdos estudados em sala de aula ao roteiro de viagem formativa; segundo, a realização da visita de forma articulada com uma programação definida; terceiro, de volta à sala de aula, a utilização da experiência vivida na cidade para a realização de uma produção cultural.

A confecção de um bom roteiro de viagem formativa à cidade se inicia com a visita prévia do professor aos pontos da cidade a serem visitados pelos

alunos. É importante que o professor conheça o local e reconheça as possibilidades de atividades a serem desenvolvidas, que estude a cidade que será visitada, assim como os pontos de parada. A motivação, também, deverá ser um ponto de partida. No nosso caso, a proposta da viagem formativa à cidade de Cariacica Sede-ES se dá pela proximidade de seu aniversário de 132 anos e pelo fato de a escola atender a comunidade visitada.

Somente assim, com intencionalidade, o professor poderá propor opções de atividades que serão interessantes aos seus alunos e aos conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula. Libâneo (2008) destaca o significado político-pedagógico do ato de planejar a ação educativa, afirmando que:

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. (...) A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (LIBÂNEO, 2008, p. 222).

A proposta apresentada aos alunos da turma da 1ª Série do Ensino Médio da EEEFM São João Batista foi elencada, em nosso caso, para apresentar a cidade de Cariacica Sede-ES, em seu aniversário de 132 anos, por meio de um olhar mais apurado e crítico das linguagens e significados encontrados no espaço público.

Assim, foi solicitado aos alunos que realizassem, em grupo, uma pesquisa que, em decorrência dos objetos educacionais, aprimorasse suas práticas de pesquisa investigativa, leitura crítica e produção textual verbal e não verbal de forma clara, coerente e coesa.

**Figura 1-** Tipo de mapa satélite- rota de parada da Viagem Formativa: 1 Mirante da EEEFM São João Batista; 2 Casas pelo trajeto; 3 Centro Cultural Eduardino Silva; 4 Praça de Cariacica Sede; 5 Paróquia São João Batista; 6 Cemitério São João Batista.



Fonte: Arquivo pessoal- Google Maps. Google. Disponível em: [encurtador.com.br/fGILV](http://encurtador.com.br/fGILV) . Consultado em 10 de jun. de 2022

Como apresentado acima, o primeiro passo para a realização da viagem formativa à cidade de Cariacica Sede-ES foi vincular a ação às práticas educacionais esperadas na turma de 1ª Série do Ensino Médio. A proposta contribui para a construção de conhecimento por meio da atividade: experimentando ser um pesquisador. Como metodologia de experimento investigador, os alunos foram divididos em cinco grupos e realizaram uma pesquisa bibliográfica; refletiram sobre diferentes experiências de pesquisa; levantaram fontes de pesquisas; selecionaram textos que ofereciam uma visão geral do conhecimento produzido sobre os pontos de parada da viagem formativa à cidade de Cariacica Sede-ES. Os pontos de parada foram previamente escolhidos pelo professor, uma vez que, em estudo e visita, percebeu-se a importância social dos pontos selecionados para a educação na cidade. Tais pontos foram:

1ª parada – mirante em frente da EEEFM São João Batista, que dá visão ao Parque Natural Municipal do Monte Mochuara. Orientação da pesquisa:

data de fundação do parque, sua importância ecológica e para a cidade, sua dimensão, o impacto causado pelo homem ao invadir a APA (Área de Proteção Ambiental), obras de arte inspiradas pelo espaço;

2ª parada – casa de popular, residência particular, no centro de Cariacica Sede-ES, de arquitetura histórica. Orientação da pesquisa: conversa com a dona da residência para relatar suas vivências na casa, história da família, experimentos sociais de seu tempo de criança, mocidade, vida adulta e terceira idade, obras de arte inspiradas pelo espaço;

3ª parada – Praça Central de Cariacica Sede Marechal Deodoro da Fonseca e a Igreja Católica São João Batista. Orientação da pesquisa: data de fundação, sua importância histórica para a cidade, eventos realizados nos espaços, demais curiosidades e histórias de família sobre o espaço, obras de artes inspiradas pelo espaço;

4ª parada – Centro Histórico Eduartino Silva. Orientação da pesquisa: histórico da edificação, utilização do espaço em determinados períodos, utilização recente do espaço, sua importância para a cidade, eventos realizados no local, obras de arte inspiradas pelo espaço, outras curiosidades;

5ª parada – Cemitério São João Batista. Orientação de pesquisa: data de fundação, personalidades importantes que descansam no local, histórias populares, frases nos jazigos, obras de arte inspiradas pelo espaço e outras curiosidades, sempre com total respeito ao local visitado.

A fim de estimular o protagonismo dos alunos, em nossa metodologia, cada grupo ficou responsável por apresentar informações sobre os pontos de parada indicados no roteiro da viagem formativa à cidade de Cariacica Sede-ES. Após a apresentação do grupo, a professora apresentou considerações

sobre o direito à cidade no estudo de Henri Lefebvre, considerando cada ponto de parada.

Após a atividade da viagem formativa, os alunos, em sala de aula, utilizaram sua experiência vivida na cidade para a realização de uma produção cultural – poema, pintura e fotografia –, a fim de retratar a leitura da cidade de forma crítica e reflexiva por meio da construção de enunciados.

## **Considerações**

Articular o direito à cidade com a educação na cidade – em seu sentido mais amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos críticos – ou articular a escola com a comunidade educativa na cidade, eis duas demandas da sociedade atual. Por isso, trabalhar a viagem formativa à cidade, em um conceito amplo de educação, envolve campos diferenciados entre a educação formal, informal e não formal. Acreditamos que propostas educacionais se fazem com ideias e fundamentos. Portanto, antes de realizar viagem formativa à cidade, faz-se necessário discutir sobre os espaços que serão visitados e o motivo da ação educativa.

A educação na cidade é um conceito que tem como centralidade os temas memória, cultura, prática social, entre outros que podem ser trabalhados em sala de aula. É preciso desenvolver saberes que orientem as práticas sociais, bem como uma leitura de mundo que construa novos valores, que entenda as mudanças sociais e geográficas. Aqui, entendemos que a educação na cidade deve trabalhar com metodologias que permitam aos alunos ler o mundo de forma crítica e consciente de seu espaço de participação para a construção de uma cidade mais humanizada.

Buscamos apresentar as possibilidades para as escolas reagirem a mudanças sociais e geográficas, observando que há novas ferramentas que as ajudam

a desenvolver atividades lúdicas e prazerosas para a leitura do mundo. Assim, é possível que as salas de aula acolham os saberes da cidade. A viagem formativa à cidade, enquanto ferramenta educacional, permite que o aluno seja protagonista de sua aprendizagem e de sua emancipação social. As salas de aula devem ser cenários de debate e apresentação de discursos, a fim de ressignificar as experiências educativas na cidade.

Concluimos este texto entendendo que a proposta de viagem formativa tem a possibilidade de apresentar a cidade como espaço de ensino para a prática social, de escrita e pesquisa, em uma ação que transforma a escola e a cidade em parceiras na formação do sujeito crítico, viabilizando mudanças significativas na educação e na cidade como um todo.

## **Referência**

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 01 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 10.257, de 10 de julho de 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110257.htm). Acesso em: 01 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CÔCO, Dilza; CHISTÉ, Priscila de Souza; DELLA FONTE, Sandra Soares; MACÊDO, Érika Sabino. **Educação na cidade: diálogos e caminhos do GEPECH**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 185-214. Disponível em: <https://gepech.files.wordpress.com/2021/04/ebookeducacca7acc83o-na-cidade-1.pdf>. Acesso em: 01 de jun. de 2022.

CHISTÉ, Priscila de Souza; DELLA FONTE, Sandra Soares. A criação de percursos de visita e o caminhar como procedimentos de produção de dados nas pesquisas sobre Cidade. **Investigação Qualitativa em Educação: avanços e desafios**. Aveiro: Ludomedia, v. 2, p. 734-742, jul. 2020. Disponível em: <https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/139/136>. Acesso em 01 de jun. de 2022.

CHISTÉ, Priscila de Souza. **Entre o direito à literatura e o direito à cidade: mediações das “Cidades Invisíveis” para a formação do leitor responsivo.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/entre-o-direito-a-literatura-e-o-direito-a-cidade-mediacoes-das-cidades-invisiveis-para-a-formacao-do-leitor-responsivo/>. Acesso em: 01 de jun. de 2022.

FÓRUM SOCIAL MUNDIAL POLICÊNTRICO. Carta Mundial pelo Direito à Cidade. 2006. Disponível em: <https://www.suelourbano.org/wp-content/uploads/2017/08/Carta-Mundial-pelo-Direito-%C3%A0-Cidade.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2022.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e Gramática.** São Paulo: CENP, 1991.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** / Paulo Freire; prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chel. – 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2021.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2020.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro,: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, Moacir. **A escola na cidade que educa.** Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5719721/mod\\_resource/content/1/moacir\\_gadotti.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5719721/mod_resource/content/1/moacir_gadotti.pdf). Acesso em: 01 de jun. de 2022.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade.** Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 28. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

TEXEIRA, Madalena Telles; REIS, Maria Filomena. **A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa.** Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 162-187, maio/ago. 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998. reimp. 2010.

## CAPÍTULO 3

# **VIRTUALIZAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DA SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 (2020-2021)**

*Claudemir Sousa*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-090-4**

### **Introdução**

A pandemia de Coronavírus teve início em dezembro de 2019. Notícias desse período davam conta do surgimento de um novo vírus em Wuhan, na China, com potencial para se espalhar por diversos continentes. O vaticínio se confirmou e tinha todas as condições de possibilidade para que isso ocorresse:

estávamos no final do ano, com intensas viagens para comemoração do natal e do ano novo. Além disso, no início do ano, vieram as férias e as festas do carnaval. Com isso, as viagens se intensificaram.

No Brasil, o primeiro registro de uma contaminação por coronavírus ocorreu em fevereiro de 2020, em pleno período de carnaval. As aulas nas escolas e universidades foram retomadas nesse mesmo período. Entretanto, a notícia de que um aluno da Universidade de Campinas (UNICAMP), em São Paulo, foi contaminado pelo vírus provocou o fechamento dessas instituições. Na sequência, a pandemia atingiu o Brasil todo em 20 março de 2020, quando foi registrado o primeiro caso do vírus no Maranhão.

Nesse sentido, para viabilizar a continuidade das atividades escolares, no dia 17 de março de 2020, foi editada a Portaria nº 343, do Ministério da Educação (MEC), publicada no Diário Oficial da União (DOU) no dia 18 de março do mesmo ano, que dispõe sobre a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE), no decurso da pandemia do novo Coronavírus. A autorização foi dada em caráter excepcional para que se substituíssem as aulas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação (TICs), nos limites estabelecidos pela legislação do MEC.

Inicialmente, foi estabelecido um período de 30 dias, prorrogável, condicionado à orientação do Ministério da Saúde e de órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital. As instituições receberam autonomia para definir as disciplinas a serem ofertadas e a responsabilidade de disponibilizar ferramentas para os alunos acompanharem as aulas.

Como não se sabia ainda por quanto tempo duraria a pandemia, também foram dadas as alternativas de suspensão das aulas presenciais por até 15 dias, com previsão de reposição, para cumprimento dos dias letivos, e, também, al-

teração no calendário de férias, desde que os dias e horas letivos fossem cumpridos. Mas a pandemia perdurou e o Ensino Remoto Emergencial, que teria caráter excepcional, tornou-se a regra.

A Portaria nº 345, de 19 de março de 2020, alterou a anterior e deu uma nova redação para estabelecer limites ao ensino emergencial. Já no dia 15 de abril de 2020, foi publicada a Portaria nº 395, que prorrogou por mais 30 dias a validade da portaria de 17 de março. Uma nova prorrogação foi feita pela Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020.

No dia 16 de junho de 2020, a Portaria nº 544 revogou as portarias anteriores e autorizou o ensino remoto até o dia 31 de dezembro 2020, mantendo as orientações contidas nas portarias anteriores.

Finalmente, no dia 8 de dezembro de 2020, foi aprovado, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o Parecer CNE nº 19 de 2020, o qual instituiu diretrizes nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabeleceu normas para o Ensino Remoto Emergencial. Na prática, esta lei permitiu a utilização integral do ERE na situação de calamidade pública provocada pelas condições sanitárias e em decorrência da pandemia.

Nesse contexto, iniciei minhas atividades na instituição em que tive as experiências aqui relatadas em setembro de 2020. Os alunos com os quais atuei são de um município no interior do estado, localizado na região Nordeste do Brasil. O município possui pouco mais de 39 mil habitantes e fica distante 245 km da capital do estado.

Ainda sobre os alunos, têm idades entre 15 e 17 anos, estavam no segundo ano dos cursos técnicos em Petróleo e gás e em Eletromecânica, integrados ao ensino médio. Eles possuem perfil socioeconômico diverso, pois há alunos

de classe média, alunos de baixa renda, alguns residentes na área urbana da cidade, outros na área rural e até alguns que se deslocam de cidades vizinhas para estudar na instituição, dada a sua excelência na oferta de educação básica pública. Devido às condições sociais, alguns alunos não conseguiram dar prosseguimento aos estudos no modelo remoto, por não possuírem acesso às tecnologias de informação e comunicação, principalmente aqueles de famílias grandes, os que trabalham e os da zona rural, onde não há sinal de telefonia e de *internet*.

Por essa razão, para solucionar a exclusão digital, a escola lançou um programa de auxílio digital, fornecendo chips para celular, créditos, planos telefônicos, celulares, tabletes e até mesmo atividades armazenadas em *pendrives* para serem levadas até os estudantes que residem em locais sem acesso à *internet*.

Antes de eu iniciar minhas atividades de forma remota, os alunos já haviam realizado um mês de atividade presencial, entre fevereiro e março, e um mês de atividade remota, entre agosto e setembro, configurando-se na primeira etapa de atividade, ou o primeiro bimestre, ou seja, cada etapa dura um bimestre letivo. O semestre letivo, que não coincide com seis meses cronológicos, possui três etapas, sendo duas destinadas a atividades e avaliações bimestrais e a etapa final para avaliação semestral, com realização de conselho de classe diagnóstico entre as duas etapas e conselho de classe deliberativo ao final da última etapa.

As minhas atividades de ensino de Língua Portuguesa iniciaram-se no segundo bimestre letivo de 2020 da instituição em pauta. Precisei elaborar um plano de ensino e um guia de atividades para cada uma das quatro disciplinas que me foram designadas, a partir dos programas dos cursos que me foram disponibilizados e das orientações dadas pelas coordenadoras dos cursos técnicos citados e pela equipe pedagógica da instituição.

As disciplinas têm seus nomes seguidos do número do semestre em que os alunos estão. Considerando que o ensino médio tem três anos, têm-se seis semestres, assim distribuídos: no 1º ano tem-se disciplinas I e II; no segundo, têm-se III e IV; e no terceiro, V e VI. Inicialmente, lecionei duas disciplinas de Língua Portuguesa I e duas de Língua Portuguesa III, para ambos os cursos. No semestre seguinte, fiquei com uma disciplina de Língua Portuguesa II e duas de Língua Portuguesa IV. No último semestre em que atuei na instituição, lecionei para quatro turmas de Língua Portuguesa III.

Planejei, além das aulas remotas síncronas, diferentes atividades assíncronas de leitura, pesquisa e produção de textos de diferentes gêneros. É desse conjunto que tratarei aqui neste texto: relatarei a experiência de ensinar Língua Portuguesa para turmas de cursos técnicos integrados ao ensino médio em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Ensino Remoto Emergencial, com ênfase nas atividades realizadas com as turmas de Língua Portuguesa III, no meu último semestre de atuação na instituição.

O objetivo é discutir os êxitos e limitações que tive ao ensinar práticas de linguagem (leitura e produção de textos escritos; escuta e produção de textos orais; análise linguística e semiótico-discursiva), com base em variados gêneros discursivos, pertencentes a diferentes esferas de atividade, no Ensino Remoto Emergencial provocado pela pandemia de COVID-19.

Para tanto, selecionei seis atividades realizadas com/pelos estudantes, ou seja, as instruções que dei e as produções deles. O critério para seleção dessas atividades é que fossem aquelas realizadas com as turmas de Língua Portuguesa III. Apenas uma das atividades (debate) relatadas foi feita com a turma de Língua Portuguesa II.

A metodologia empregada para realizar este trabalho é de cunho qualitativo, pois consiste na descrição das atividades realizadas e na interpretação, guiada pelas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no referencial teórico, o qual repousa nas discussões de Lévy (1996; 1999) acerca da cibercultura e da virtualização, de Bakhtin (1981) acerca da linguagem como interação e dos gêneros discursivos, e de Paiva (2001, 2004), Marcuschi (2008, 2009), Elias (2005) e Koch (1997), sobre as práticas de linguagem.

Este relato está organizado assim: na seção que segue, farei algumas considerações teóricas acerca dos postulados de Bakhtin (1981, 2011) e seus comentadores sobre o ensino de língua. Em seguida, apresentarei as considerações acerca da cibercultura e da virtualização/atualização, com base em Lévy (1996, 1999). Depois, relatarei as atividades realizadas com/pelos alunos. Por fim, trarei as considerações finais.

## **Contribuições Teóricas sobre o Ensino de Práticas de Linguagem**

As diretrizes atuais para o ensino de língua portuguesa ressaltam a necessidade da utilização de diferentes gêneros discursivos nesse processo, mas nem sempre foi assim. Soares (2002) afirma que, a partir de 1980, surgiram críticas ao ensino de língua portuguesa desvinculado do texto. As críticas surgiram da concepção de que a língua é um objeto social e que o seu ensino deve visar aos usos sociais da linguagem.

É nesse contexto que, a partir de 1990, foram realizadas reformas educacionais, entre as quais está a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1999), documento que contém a orientação teórica sócio-discursiva dos trabalhos de Bakhtin e Vigotsky. Outras bases teóricas também passaram a influenciar esse processo, das quais pode-se citar a sociolinguís-

tica variacionista, iniciada por William Labov e com muitos adeptos no Brasil, cujo postulado mais significativo é o de que a língua possui uma intrínseca relação com a sociedade, decorrido daí a necessidade de estudar os fatores sociais que influenciam as variações que ocorrem na linguagem.

Outra teoria que deu suporte às diretrizes de ensino de língua portuguesa no Brasil foi a do letramento, que sofreu diversas reformulações, sob a égide da emergência das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e dos chamados gêneros discursivos multissemióticos, dos quais trataremos brevemente mais adiante.

Passemos, inicialmente, à discussão das contribuições da teoria bakhtiniana para o ensino de língua portuguesa com base em gêneros discursivos. Nas teorizações desse autor, há algumas noções que são fundamentais para o processo de ensino de língua, como o conceito de linguagem como interação verbal, dialogismo, e de gêneros do discurso como enunciados concretos e únicos.

Contrariando as concepções de linguagem como criação individual e como sistema de normas formais, Bakhtin (1981, p. 125, grifos do autor) considera que a realidade fundamental da língua é constituída “pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*”. Nesse sentido, a linguagem supõe interação, daí decorrendo sua concepção de dialogismo como relação entre sujeitos e enunciados, em atos que são ativos e responsivos. Essa interação se expressa por enunciados concretos e únicos, os quais são a unidade real da comunicação.

Para Bakhtin (2011, p. 262, grifos do autor), pela utilização de enunciados concretos e únicos, ocorre a comunicação humana em diferentes esferas de atividade e “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”.

Os gêneros do discurso medeiam nossos usos da linguagem e, por isso, as diretrizes de ensino de português postulam seu uso para o trabalho com as práticas de linguagem, ou seja, as práticas de leitura e produção de textos escritos, escuta e produção de textos orais e análise linguística e semiótico-discursiva (BRASIL, 2018).

Para Marcuschi (2008), as práticas de linguagem são atividades sócio discursivas, visto que os gêneros discursivos são eventos comunicativos que envolvem elementos linguísticos e não-linguísticos. Tais práticas são realizadas pelos e nos gêneros discursivos, que são produções interativas, relativamente estáveis. Com isso, o ensino deve se pautar no funcionamento discursivo da linguagem via gêneros discursivos.

Com a BNCC (BRASIL, 2018), que orienta o ensino de língua portuguesa, emerge a necessidade de se trabalhar gêneros discursivos que são multissemióticos, ou seja, que apresentam múltiplas linguagens em sua estrutura composicional. Gomes (2017, p. 57) compreende gêneros multissemióticos como “textos, que apresentam integração de múltiplas linguagens em suas estruturas composicionais”.

Na BNCC, a semiose é conceituada como “um sistema de signos em sua organização própria” (BRASIL, 2018, p. 478). As semioses podem, então, ser sonoras, visuais, verbais e gestuais. Esses aspectos vêm sendo estudados há mais de 20 anos por autores que tratam dos fenômenos do letramento (uso da escrita em diferentes situações do cotidiano), modalidade e semioses linguísticas, concernentes aos sistemas de signos semióticos empregados na composição do texto.

Dada a crescente utilização de TDICs dentro e fora das salas de aula, os chamados gêneros discursivos multissemióticos são os elementos chaves das

diretrizes atuais para ensino de língua. Entretanto, a sua disponibilidade de forma democrática é a condição para tornar os princípios teóricos das diretrizes curriculares efetivos nas metodologias de ensino de língua portuguesa, ou seja, os professores trabalharão efetivamente com gêneros discursivos multisemióticos no ensino de língua portuguesa quando eles e seus alunos tiverem à sua disposição as condições técnicas e tecnológicas para isso.

Assim, as metodologias do ensino de língua portuguesa que são valorizadas atualmente trabalham práticas de linguagem em atividades interativas, ativas e responsivas nas quais os gêneros discursivos são a base da mediação. Essa produção de texto leva em conta os princípios da textualidade (KOCH, 1997), tais como intencionalidade, intertextualidade, coesão e coerência, para ficar só nesses. O aluno produtor de texto é um ser historicamente situado, com um propósito de dizer e que deve figurar o seu texto de forma coerente, mobilizando o seu conhecimento linguístico.

Para realizar as atividades aqui relatadas, guiei-me pelas orientações da BNCC (BRASIL, 2018) de Ensino Médio, que propõe o desenvolvimento de dez competências gerais na educação básica (ver páginas 9 e 10 do documento) e sete competências específicas da área de Linguagem e suas Tecnologias para o Ensino Médio (ver páginas 481 e 482 do documento), as quais são relacionadas a um conjunto de habilidades que são específicas dos componentes curriculares, sugerindo atividades individuais e coletivas com gêneros discursivos e ferramentas tecnológicas (serão retomadas no relato).

O conceito de competência é compreendido como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Nessa definição, há uma rearticulação da forma de associação das

três dimensões do conhecimento, que são: conceitos, procedimentos e atitudes (ZABALA, 1998). Aqui, interessam aquelas habilidades do componente Língua Portuguesa, as quais serão especificadas ao longo do relato.

Os gêneros discursivos propostos na BNCC são organizados em cinco campos de atuação ou esferas de atividades (BAKHTIN, 2011) (Campo da vida pessoal, Campo de atuação na vida pública, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo artístico-literário), para contextualizar as práticas de linguagem. Já as habilidades são identificadas com um código alfanumérico, do tipo EM13LP11, em que o primeiro par de letras (EM) indica a etapa do Ensino Médio, os dois primeiros números (13) indicam que as habilidades podem ser desenvolvidas em qualquer das três séries dessa etapa, o segundo par de letras (LP) indica o componente curricular Língua Portuguesa, os números finais (11) indicam a competência específica à qual se relaciona a habilidade (primeiro número) e sua numeração no conjunto de habilidades relativas a cada competência (último número).

Essas considerações teóricas levantadas aqui, incluindo as da BNCC, serão retomadas ao longo dos relatos, para dar significação às atividades realizadas com/pelos alunos. Passemos às contribuições de Lévy (1999) para a produção de texto via TDIC.

## **As TDIC e o Ensino de Produção Textual**

A pandemia foi acompanhada por uma aceleração na utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação para viabilizar a oferta das disciplinas escolares. Nesse ponto, percebeu-se que as tecnologias não estão disponíveis a todos os indivíduos e coletividades de forma igualitária, o que significa que nem todos adotaram o ensino remoto mediado por tecnologia, como ocorreu na escola onde lecionei na pandemia. Sendo assim, o contexto em que atuei

não representa o que ocorreu com todas as escolas, pois houve aquelas que não tiveram condições de ofertar ensino remoto; escolas que atribuíram atividades escritas para serem devolvidas de forma manuscrita; e outras que utilizaram mídias convencionais, como rádios, para transmissão das aulas.

As aulas que ministrei ocorreram via *internet* e foram divididas em uma parte síncrona (interação simultânea), pela plataforma *Google Meet*, e uma parte assíncrona (interação não simultânea), com envios de atividades pela plataforma *Google Classroom*. Ambas são comunidades virtuais, com maior ou menor interação e sincronia. Marcuschi (2009) considera os aspectos síncrono e assíncrono uma dimensão temporal dos gêneros discursivos no ambiente virtual.

No livro “Cibercultura”, Lévy (1999, p. 27) define comunidade virtual como “um grupo de pessoas se correspondendo mutuamente por meio de computadores interconectados”, assim como *tablets* e celulares. Essa comunicação torna o ciberespaço<sup>1</sup> um dispositivo de comunicação interativo e comunitário, instrumento privilegiado da inteligência coletiva e condição para seu desenvolvimento, pois está a serviço da aprendizagem cooperativa em rede. Acrescente-se que, para Marcuschi (2009, p. 26, grifos do autor), uma comunidade implica “*relacionamentos interpessoais de confiança e reciprocidade, partilha de valores e práticas sociais com produção, distribuição e uso de bens coletivos em um sistema de relações duradouras*”.

Já o “dispositivo comunicacional” é caracterizado por Lévy (1999) como a relação entre os participantes da comunicação, a qual pode ser do tipo “um-todo”, “um-um” e “todos-todos”, simplificada por Marcuschi (2009) como “bilateral” ou “multilateral”. O dispositivo que utilizei foi do tipo “todos-to-

---

<sup>1</sup> A palavra “ciberespaço” foi inventada por William Gibson, em 1984, no romance de ficção científica *Neuromante*, para designar o universo das redes digitais como campo de batalhas econômicas e culturais. Atualmente, também é válido falar em “cultura digital”, como farei ao longo do texto, para nos referirmos à forma de codificação, gravação e transmissão de informação (LÉVY, 1999)

dos” (multilateral), em uma conferência virtual para as aulas síncronas; do tipo “um-todos” (bilateral), para enviar instruções; e do tipo “um-um” para receber atividades assíncronas, comentários e dúvidas dos alunos.

A cibercultura, hoje elevada a cultura digital (aquela que lidar com codificação interpretável pela máquina e depois atualizada em hiperdocumento legível pelo homem) modificou minha relação com o saber, pois passei a organizar aprendizagens coletivas e cooperativas assistidas por computadores, *notebooks*, celulares, *smartphones*, *tablets*, etc., transformados em dispositivos de ensino em grupo, de discussão coletiva, de divisão de conhecimentos e de trocas de saberes entre indivíduos.

Essas tecnologias intelectuais do ciberespaço aumentaram o potencial da inteligência coletiva dos alunos, que passaram a compartilhar documentos digitais nas plataformas de ensino disponíveis em rede por nós utilizadas. A aprendizagem cooperativa é encarada por Lévy (1999) como a direção mais promissora da perspectiva da inteligência coletiva, essa definida “como uma inteligência distribuída em toda parte, continuamente valorizada e sinergizada em tempo real” (LÉVY, 1996, p. 64).

Mas como viemos parar aqui? Como o ciberespaço se tornou uma seara de comunicação, sociabilidade, organização, transação, informação e educação? Lévy (1999) remonta a emergência do ciberespaço ao surgimento dos primeiros computadores na Inglaterra e nos Estados Unidos, em 1945. Nesse último caso, a *internet* surgiu em 1969, com a rede Arpanet, reservada a militares, para realização de cálculos científicos (PAIVA, 2001). O uso civil se disseminou nos anos de 1960. Tratava-se de “grandes máquinas de calcular, frágeis, isoladas em salas refrigeradas, que cientistas em uniformes brancos alimentavam com cartões perfurados e que de tempos em tempos cuspiam listas ilegíveis” (LÉVY, 1999, p. 31).

Os anos de 1970 trouxeram como virada o desenvolvimento e comercialização do microprocessador, abrindo uma nova fase na automação da produção industrial. Foi na Califórnia, durante a contracultura, que foi inventado o computador pessoal. Nos anos de 1980, abre-se uma perspectiva multimídia, com a informática fundindo-se às telecomunicações, à editoração, ao cinema e à televisão. Ocorre a digitalização de músicas, aparecimento de mensagens interativas, surgimento de hiperdocumentos. A partir dessa década, até o começo dos anos de 1990, ocorre a interligação das redes de computador, o crescimento do número de pessoas e de computadores conectados em rede.

A virtualidade é um traço característico da informação na atualidade, fundamentada na digitalização. O termo “virtual” pode adquirir, pelo menos, três acepções: um primeiro ligado à informática, um segundo sentido corrente, que significa irreabilidade, e o terceiro, um sentido filosófico, referente a “*aquilo que existe apenas em potência e não em ato*” (LÉVY, 1999, p. 47, grifos do autor).

O virtual, em termo filosófico, antecede a concretização efetiva, mas é uma dimensão da realidade. Enquanto em termos correntes o virtual se opõe a realidade, em termo filosófico a oposição é a atual, pois virtualidade e atualidade são dois modos distintos de realidade. Assim, “é virtual toda entidade ‘desterritorializada’, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem contudo estar ela mesma presa a um lugar ou tempo particular” (LÉVY, 1999, p. 47).

Ainda que não esteja situado no espaço-tempo, o virtual é real. Ele existe sem estar presente. As atualizações de uma entidade virtual podem ser diferentes umas das outras. O virtual é uma fonte inesgotável de atualizações.

A cibercultura, bem como a cultura digital, encontra-se ligada ao virtual de maneira direta e indireta. Diretamente, pela digitalização da informação,

quase independente de localização espaço-temporal, já que está fisicamente em um lugar e virtualmente em cada ponto da rede. Não podemos acessar a informação enquanto tal, mas sim como sua atualização em textos, imagens, sons audíveis. Indiretamente, as redes digitais interativas favorecem a virtualização de relações independentes da localização geográfica e das coincidências de tempo. Ocorre a virtualização das organizações que, com a ajuda dos dispositivos da cibercultura e da cultura digital, dependem cada vez menos de lugares e horários determinados.

Assim, a virtualização é a desterritorialização. Já digitalizar significa traduzir uma informação em número. O computador “é antes de mais nada um operador de *virtualização da informação*” (LÉVY, 1999, p. 55, grifos do autor). Por esse motivo, escolhi falar em “virtualização da sala de aula”, compreendendo-a como uma desterritorialização frente a um problema sanitário que obrigou o distanciamento social.

Lévy (1996) ainda conceitua o virtual como um complexo problemático que clama por solução, a qual é a atualização. A atualização, portanto, é a solução de um problema, uma criação que alimenta de volta o virtual. Além de virtualizada, a minha sala de aula foi atualizada, na medida em que o uso de TDIC foi a resposta dada ao problema citado.

Nesse âmbito virtual, os diferentes textos produzidos pelos alunos têm caráter de hipertexto, ou seja, consistem em “um texto em formato digital, reconfigurável e fluido” (LÉVY, 1999, p. 27). Uma característica fulcral do hipertexto é sua composição em blocos conectados em *links*, os quais podem ser escrutinados em tempo real na tela. A hiperonímia que melhor abarca os textos e demais documentos elaborados nas aulas é “hiperdocumento”, a qual, conforme Lévy (1999, p. 27) “generaliza, para todas as categorias de signos (imagens,

animações, sons etc.), o princípio da mensagem em rede móvel que caracteriza o hipertexto”.

O hipertexto é constituído por nós e *links* entre nós, referências, notas, ponteiros, botões indicando a passagem de um nó a outro. A característica da leitura hipertextual é não ser linear. Por isso, pode-se considerar que há gêneros e suportes textuais não digitais nos quais a leitura é hipertextual. Assim, a leitura de um romance e de um filme se dá do começo ao fim. A de uma enciclopédia ocorre em partes. Os artigos apresentam citações a outros textos. Dicionários, léxicos, sumários, índices remissivos, atlas, tabelas de números e índices de tópicos são pequenos hipertextos. A digitalização diferencia os hipertextos informatizados dos anteriores à informática porque ela torna mais rápida a leitura e possibilita associação de mídias e mixagem de sons, imagens e textos.

O hipertexto digital é uma informação multimodal, disposta em rede de navegação rápida e intuitiva. O texto é móvel, caleidoscópico, apresenta facetas, gira, dobra-se e desdobra-se diante do leitor. Essa tendência à hipertextualização caminha na direção da indeterminação e da mistura das funções de leitura e escrita, mas nem por isso altera a relação com o sentido do texto (ELIAS, 2005). Tal fenômeno foi acelerado pela pandemia de COVID-19 e é objeto do relato que faço adiante.

## **Relato, Descrição e Análise das Atividades Realizadas com/pelos Alunos**

A primeira atividade que vou relatar, dentre aquelas realizadas no ensino remoto, foi referente ao gênero discursivo (BAKHTIN, 2011) notícia, pertencente ao campo jornalístico-midiático, ocasião na qual também explorei as práticas de linguagem (MARCUSCHI, 2008) em leitura e escuta do referido texto escrito e a análise linguística e semiótico-discursiva, com foco na utilização de preposições e conjunções como operadores argumentativos.

Trabalhei as seguintes habilidades: EM13LP35 (analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos); EM13LP38 (usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e *sites* checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (*fake news*)); e EM13LP41 (acompanhar, analisar e discutir a cobertura da mídia diante de acontecimentos e questões de relevância social, local e global, comparando diferentes enfoques e perspectivas, por meio do uso de ferramentas de curadoria de informação (como agregadores de conteúdo) e da consulta a serviços e fontes de checagem e curadoria de informação, de forma a aprofundar o entendimento sobre um determinado fato ou questão, identificar o enfoque preponderante da mídia e manter-se implicado, de forma crítica, com os fatos e as questões que afetam a coletividade).

Tais habilidades visam o desenvolvimento das seguintes competências específicas do componente curricular Língua Portuguesa: 2 (compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza); e 7 (mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e

coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva).

Na aula síncrona, foram analisados os interesses que movem o campo jornalístico-midiático e a utilização de procedimentos de checagem de fatos noticiados, fotos e vídeos publicados, de forma a combater a proliferação de notícias falsas (*fake news*). Selecionei uma notícia publicada no portal UOL para leitura e discussão, intitulada “Bolsonaro diz ao STF que somente o governo pode escolher vacina contra covid-19” (ver link nas referências). Após esse momento, expliquei alguns conceitos para caracterizar o gênero notícia e o campo jornalístico-midiático a que pertence. Em seguida, expliquei o que são *fake news*, exibi dados referentes à circulação de notícias falsas no Brasil, características típicas de uma *fake news* que ajudam a identificá-la e exibi alguns *links* de *sites* em que a veracidade de uma notícia pode ser checada.

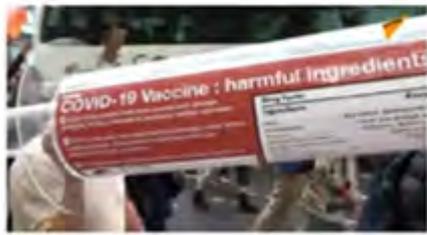
O último momento da aula síncrona foi para mostrar a presença de preposições e conjunções na notícia lida e explicar esses conceitos. Na mesma semana, uma atividade assíncrona foi realizada no Google Classroom, de modo que os alunos deveriam coletar notícias falsas, escrever e enviar um texto curto explicando qual procedimento utilizaram para checar a veracidade da notícia e como ela poderia ser refutada. Depois, na aula síncrona seguinte, realizamos uma discussão, em grupos, da notícia falsa coletada e do porquê de ela ser mentirosa.

Uma das notícias enviadas pelos alunos foi referente a um suposto protesto ocorrido em Nápoles, na Itália, contra a vacina CoronaVac, da China. Na verdade, as imagens que circulavam nas redes sociais eram de um protesto realizado em Londres, na Inglaterra, contra as medidas de isolamento social adotadas para barrar a pandemia.

Figura 1 - *Fake News* sobre vacina contra coronavírus

**Fake News**

A fake news retrata um protesto que, de acordo com a notícia espalhada, ocorreu em Nápolis, na Itália. O motivo do protesto seria contra a vacina chinesa CoronaVac produzida pela farmacêutica Sinovac Biotech. O vídeo e imagens espalhadas mostram manifestantes na rua segurando uma seringa, na qual as pessoas associaram a vacina chinesa. A notícia foi espalhada pelo Facebook tendo mais ou menos 8.000 compartilhamentos.



**Referências**

<https://www.aosfatos.org/noticias/video-nao-mostra-protesto-em-napoles-contracorona-vac/>

<https://g1.globo.com/fato-ou-fake/coronavirus/noticia/2020/11/02/e-fake-que-imagens-mostrem-protesto-em-napoles-contravacina-chinesa.ghtml>

Fonte: Arquivo pessoal de atividades dos alunos

O grupo que coletou essa notícia enviou um *link* do portal *g1.globo.com* e também do portal *aosfatos.org*, que mostravam ser falsa a notícia, passo recomendado para checagem de notícias quando um portal já a desmentiu. Para asseverar isso, os membros da equipe mostraram que a vacina chinesa não estava sendo testada na Itália e nem na Inglaterra, e, por isso, não podiam existir protestos nesses países para contestar a testagem da vacina no final de 2020. A CoronaVac foi testada no Brasil, na Turquia e na Indonésia.

A realização desta atividade implicou um processo inicial de leitura e de produção de texto por parte dos alunos, valendo-se da tecnologia como ferramenta metodológica na sistematização do conhecimento. Eles utilizaram correspondências para se reunir e realizar a pesquisa e leitura do hipertexto e posterior produção de hiperdocumentos (LÉVY, 1999), entre as quais cito páginas da *web*, editores de texto, *e-mail*, *chat* em *WhatsApp* (esses três últimos considerados como gêneros discursivos, com base em Marcuschi (2009) e em

Paiva (2004)), e os programas, ferramentas e aplicativos utilizados na instituição (*Google Meet, Classroom e Drive*) para socializar conhecimento.

Lévy (1999) afirma que os programas aplicativos são aqueles que permitem ao computador prestar serviços ao usuário, como editor de texto, que permite redação, modificação e organização de texto. Já um programa de comunicação é o que permite o envio de mensagens e o acesso a informações armazenadas em outro computador. Esses recursos tecnológicos auxiliaram também na publicação dos hiperdocumentos para promover a sua circulação social entre os alunos das turmas a que estavam vinculados, pois as notícias coletadas foram, depois, postas ao acesso de todos.

A utilização dessas ferramentas também promove o desenvolvimento de novas competências e habilidades (BRASIL, 2018), pois a discussão oral no *Meet* requer uma expressão oral adequada à exposição de opiniões, a constituição de argumentos bem formulados no apontamento de problemas e soluções para a proliferação de notícias falsas na sociedade, atenção à postura corporal, sem perder de vista a adequação da linguagem aos interlocutores. Assim, essa virtualização e atualização (LÉVY, 1996) das atividades de ensino não substitui mas potencializa as atividades presenciais de ensino.

A segunda atividade que realizei, também guiada pela BNCC (BRASIL, 2018), foi uma entrevista sobre a vida e a obra de Machado de Assis. Para tanto, eles precisaram mobilizar a habilidade EM13LP44 (analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, *podcasts* noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, *vlogs* de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (*vlogs e podcasts* culturais, *gameplay* etc.), em várias

mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e *booktuber*, entre outros).

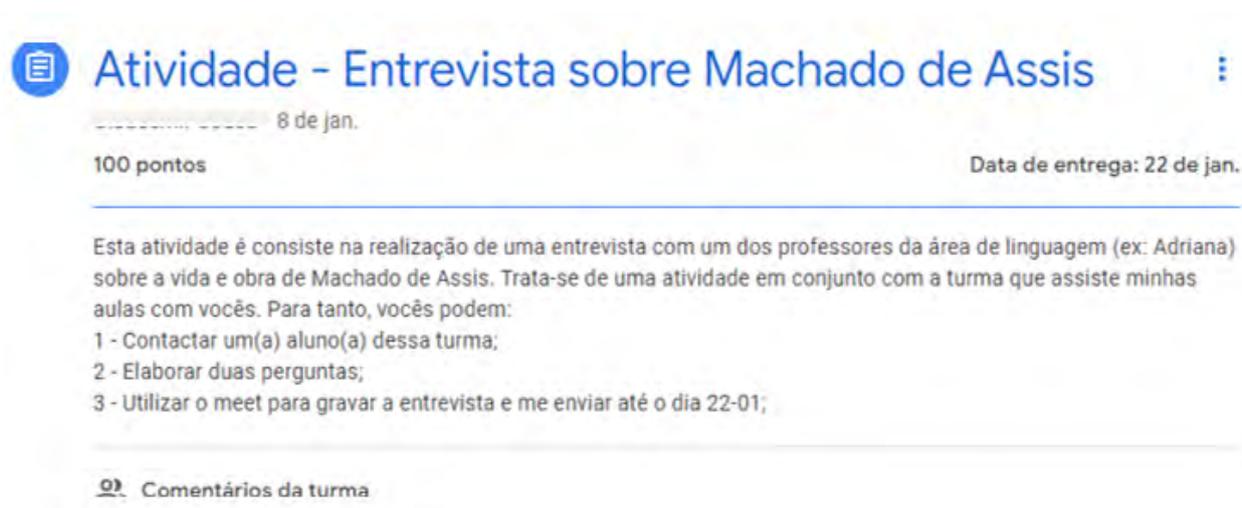
O objetivo era desenvolver as seguintes competências (BRASIL, 2018): 1 (compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo); e 3 (utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global) no trabalho com as práticas de linguagem (MARCUSCHI, 2008) via gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011) do campo jornalístico-midiático.

Primeiramente, compartilhei com os alunos no *Google Classroom* uma entrevista e uma reportagem para que lessem previamente. Depois, foi realizada uma aula síncrona no *Google Meet* para explicar, oralmente e com auxílio de slides, os dois gêneros, ocasião na qual explorei os aspectos estruturais dos textos, o estilo de linguagem de cada um, em especial os tempos verbais. Também demonstrei, com base no conteúdo do livro didático da turma (coleção *Português: Linguagens volume 2*), como preparar, realizar e transcrever uma entrevista.

Nesse sentido, a instrução passada aos alunos foi que eles deveriam realizar uma entrevista com um dos professores da área de línguas (materna ou estrangeira) sobre a vida e obra de Machado de Assis, em conjunto com a turma da mesma série, turno e módulo, mas de outro curso (dentre os mencionados na

introdução). Dois alunos foram escolhidos para realizarem a tarefa em nome de suas turmas, visto que o contexto é de pandemia e a entrevista foi *online*. Cada turma elaborou duas perguntas e os entrevistadores utilizaram o *Google Meet* para gravar a entrevista, a qual me foi enviada em formato de vídeo, por *e-mail*, e depois compartilhada com os demais alunos.

Figura 2 - Instrução para a realização da entrevista (feita em vídeo e não printada para preservar imagem)



The image shows a screenshot of a Google Classroom activity. At the top, there is a blue header with a document icon, the title "Atividade - Entrevista sobre Machado de Assis", and a three-dot menu icon. Below the title, it says "8 de jan." and "100 pontos". To the right, it says "Data de entrega: 22 de jan.". The main text describes the activity: "Esta atividade é consiste na realização de uma entrevista com um dos professores da área de linguagem (ex: Adriana) sobre a vida e obra de Machado de Assis. Trata-se de uma atividade em conjunto com a turma que assiste minhas aulas com vocês. Para tanto, vocês podem:". Below this, there is a numbered list: "1 - Contactar um(a) aluno(a) dessa turma;", "2 - Elaborar duas perguntas;", and "3 - Utilizar o meet para gravar a entrevista e me enviar até o dia 22-01;". At the bottom, there is a link for "Comentários da turma".

Fonte: Arquivo pessoal de atividades dos alunos

A entrevista não precisou ser transcrita, por uma questão de evitar sobrecarga de atividades aos alunos e também porque, estando ela em um suporte audiovisual, estaria mais de acordo com as expressões culturais juvenis, tal como preconizam as orientações da BNCC (BRASIL, 2018). Mesmo que o vídeo não tenha sido editado, com efeitos profissionais, sabe-se que, entre ler a entrevista transcrita ou assistir ao vídeo, esse último está mais de acordo com as expectativas dos jovens que já estão, em maior ou menor grau, inseridos na cibercultura (LÉVY, 1999) ou cultura digital.

Nesse sentido, a utilização da tecnologia digital de informação e comunicação possibilitou aos alunos perceberem que alguns temas podem ser melhor discutidos a partir de determinado gênero discursivo (BAKHTIN, 2011) e a

escolha do autor determina o estilo de linguagem e estrutura de composição do texto produzido. Para que eles possibilitassem a produção de uma vontade de dizer no entrevistado, foi necessário que pesquisassem sobre o tema proposto, formulassem perguntas adequadas a seu interlocutor, e atentassem aos mecanismos composicionais do formato escolhido para tornar o hipertexto público aos seus colegas de ambas as turmas: o vídeo.

Assim, o objetivo não era produzir um material profissional, visto se tratar de escolares, não estudantes de jornalismo. A produção de textos em vídeos como atividade escolar é um reflexo das mutações históricas no processo de desenvolvimento do conhecimento e sua semiotização. As condutas humanas devem acompanhar esse quadro histórico de desenvolvimento tecnológico. Por isso, a produção de hipertexto em plataformas virtuais requer dos alunos o desenvolvimento e a mobilização de competências e habilidades para estudar, produzir atividades de discussão e compartilhar experiências em uma perspectiva de aprendizagem colaborativa (LÉVY, 1999). Essa comunicação é uma manifestação do dialogismo na linguagem (BAKHTIN, 1981).

Propus, também, a realização de uma atividade de leitura e produção dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011) cartaz e anúncio publicitário, ocasião na qual os alunos mobilizaram a habilidade EM13LP43 (analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, *spots*, *jingles* etc.), explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguísticodiscursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros, e destacando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, a fim de desconstruir eventuais estereótipos e proceder a uma avaliação crítica da publicidade e das práticas de consumo).

Essa habilidade visa desenvolver as competências 1 e 7 da BNCC (BRASIL, 2018), citadas anteriormente, referentes à análise da forma contemporânea desses gêneros, seus recursos linguísticos, efeitos de sentido e realização de uma avaliação crítica coletiva posterior à produção.

A instrução que dei acerca dessa atividade foi que deveria ser realizada em grupo, o qual escolheria um tema, dentre os que propus ou outro de interesse comum, para pesquisar sobre ele e produzir um cartaz ou um anúncio publicitário, sem repetição de tema entre equipes. Propus temas como campanha de prevenção a doenças, alimentação saudável, doação de brinquedos, etc. Também houve equipes que escolheram temas não propostos, como campanha para retirar garrafas pets e animais das ruas. O envio das atividades poderia também ser feito em diferentes suportes textuais (MARCUSCHI, 2008): vídeo, áudio, cartaz ou outra forma que atendesse à atividade.

Previamente à realização da atividade, lecionei sobre o conteúdo em questão em aula síncrona, na plataforma *Google Meet*, destacando os aspectos do gênero referentes ao tema, suporte, linguagem, público alvo, variações, etc. Explorei mais os gêneros textuais do que os temas propostos, a partir de cartazes e anúncios publicitários de combate a drogas e de prevenção a doenças e do livro didático. Nessa ocasião, também expus sugestões para a realização da produção textual, a qual foi anexada em um documento *PowerPoint* para que pudesse guiar a realização da tarefa proposta aos alunos.

Dentre as atividades por eles produzidas, houve algumas em áudio, vídeos, cartazes feitos em formato digital e também à mão. Nesse último caso, selecionei um referente ao combate à homofobia, que contém uma mão fechada e erguida, símbolo de resistência, localizada no meio do cartaz, colorida e, em cima, a frase de efeito “Amor não é doença. Homossexuais não são doentes por amar. Amor não tem gênero”. Além disso, embaixo, havia a frase “Trate o seu preconceito”, todas essas frases coloridas. Essas frases são, claramente, um

ato enunciativo responsivo (BAKHTIN, 1981) à ideia de cura gay e a todo um campo de memória que associa homossexualidade a doença.

Figura 3 - Produção textual de cartaz



Fonte: Arquivo pessoal de atividades dos alunos

Nesse sentido, essa atividade também necessitou de leitura e mobilização de conhecimento de mundo (KOCH, 1997) por parte dos alunos para realização do gênero textual. A produção desse texto, mesmo que tenha sido feita à mão, utilizou-se do ambiente virtual de aprendizagem para propagação das estratégias argumentativas dos alunos aos demais colegas de classe, manifestadas na ativação de conhecimentos sobre o tópico em questão, na configuração textual, em que o verbal e o não verbal interagem harmonicamente, na adequação da linguagem ao seu interlocutor potencial e na seleção de ideias de modo a garantir a progressão temática. Após envio para mim, essa atividade foi exposta a todos os alunos da turma no *Google Classroom*. Não fiz a publicação em redes sociais para evitar possíveis problemas de ética no serviço público.

A produção e publicação desse texto em ambiente virtual de aprendizagem foi intermediada por trocas semióticas de interação verbal (BAKHTIN, 1981), um processo dialógico, responsivo e ativo entre os alunos que requer a mobilização de estratégias linguísticas, cognitivas e interacionais (MARCUSCHI, 2008). O produtor de hipertexto (LÉVY, 1999) tem algo a dizer e sua intenção leva em conta seu interlocutor, pois é na interação que o texto ganha sentido. Os conhecimentos do leitor são integrantes do processo de produção do texto, pois foi no ato de compartilhamento que esse cartaz pôde ser lido e interpretado como uma resposta a uma fala histórica sobre os homossexuais.

Também propus atividades de resumo de vídeos e de textos literários, de modo que os alunos pudessem mobilizar a habilidade EM13LP52 (produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários e artísticos, *playlists* comentadas, fanzines, *ezines* etc.) do componente curricular língua portuguesa, do campo artístico-literário, para desenvolver as competências específicas 3 (já citada) e 6 (apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.).

Trabalhei filmes e documentários indicados no ementário dos cursos. Também foram estudadas as obras “O auto da barca do inferno”, de Gil Vicente, e “Noite na Taverna”, de Alvares de Azevedo. Para essas atividades, decidi que seriam produzidos apenas resumos escritos, mesmo que a BNCC (BRASIL, 2018) indique a possibilidade de produção de apreciações de obras literárias e audiovisuais em variados gêneros, como *vlogs*, *podcasts*, *fanzines*, etc. A razão para isso também foi evitar a sobrecarga de atividade, a exclusão de alunos que, naquele momento, não dispunham de recursos tecnológicos para

realizar edições de vídeos, por exemplo, e também porque todos os professores receberam solicitações dos alunos e do setor pedagógico para que as atividades não fossem excessivas, pois havia alunos que estavam com dificuldades materiais para a realização das atividades, questão que afetou o meu planejamento de atividades e a minha ação como professor. Além disso, essa forma de atividade facilitou o exercício de conhecimentos linguísticos (KOCH, 1997) em produção textual escrita.

Trata-se, assim, de uma atividade dialógica (BAKHTIN, 1981) de apreciação de discurso de outrem no qual os alunos têm a possibilidade de praticar a crítica em relação a produtos culturais que consomem e de formular argumentos que validem suas críticas. Além disso, o exercício do resumo pode auxiliar a produzir texto de forma concisa, coesa e coerente, mobilizando a modalidade padrão da linguagem, distinta daquela utilizada por eles no cotidiano e intimidade de suas casas. Relato, então, a atividade referente ao resumo da obra “Noite na taverna”.

#### Figura 4 - Produção textual de resumo

##### Características da prosa gótica no conto "Noite na Taverna"

O conto "Noite na Taverna", de Álvares de Azevedo, importante autor da 2ª geração romântica brasileira, é uma narrativa em que os personagens são os próprios narradores que revezam entre si. Engloba elementos típicos da geração byroniana, há elementos claros na prosa gótica como o próprio ambiente no qual a história se passa que é noturno, satânico e sobrenatural como necrofilia, na parte de Solfieri, antropofagia, violentação, traição, corrupção, assassinatos por vingança ou amor e etc.

Além do mais, o contexto dessa geração, favoreceu o surgimento da prosa, com toda a melancolia, sofrimento, tentativas de fugas da realidade, que os artistas costumam transmitir, abordando principalmente a morte. Somando com o pessimismo, obscurantismo, negatividade, se torna propício para a prosa gótica com todas essas características. A caracterização dos personagens, o local em que se passa e o tempo completos de flashbacks, refletem a obra o suspense e mistérios do estilo gótico. A idealização do amor e da mulher também são vistas no livro, se tratando de um amor impossível e completamente idealizado, que ao não ser realizado provoca o sofrimento, e um motiva assassinatos, por exemplo.

Fonte: Arquivo pessoal de atividades dos alunos

Para que ela fosse realizada, ministrei, na plataforma *Google Meet*, uma aula síncrona sobre o gênero textual resumo, com auxílio de *slides*. Primeiramente, li, com os alunos, um texto intitulado “MPF quer tirar de circulação o dicionário ‘Houais’”. Em seguida, lemos um resumo desse texto. Por fim, destaquei os elementos temáticos, composicionais e de linguagem do resumo, conforme constam no livro didático da turma. Aproveitei a ocasião para comentar que o estilo de resumo estudado era distinto do resumo presente em textos acadêmicos, como artigo e monografia.

Por fim, expus, também com base no livro didático, sugestões para a realização de um resumo e expliquei a atividade a ser realizada. Postei no *Google Classroom* o livro de contos supracitado em versão PDF para os alunos lerem e as orientações para fazerem os resumos. Como eu já havia trabalhado o conteúdo referente a Romantismo no Brasil, os alunos já tinham também esse conhecimento necessário para realizar o resumo da obra de maneira mais autônoma e consciente.

Outra atividade foi um exercício com questões referentes ao conteúdo de análise linguística (fonologia, morfologia, sintaxe e semântica) e semiótico-discursiva, como avaliação somativa (ZABALA, 1998), ou seja, com finalidade de aferir o conhecimento obtido ao longo do percurso formativo, expresso em nota, de tal forma que os alunos praticassem a resolução de atividades tidas como tradicionais, mas que, por outro lado, têm sua importância e lugar em provas de vestibulares e concursos mais tradicionais, que cobram o conhecimento acumulado, além de auxiliarem na leitura e produção de texto, processos nos quais se mobiliza o conhecimento linguístico (KOCH, 1997).

Figura 5 - Atividade avaliativa

1 – Leia a frase seguinte e faça o que se pede:

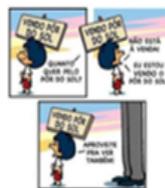
A mãe bateu na filha  
porque estava  
bêbada.

- Reescreva a frase de duas formas, utilizando um pronomes demonstrativos, de modo a desfazer a ambigüidade.
- Identifique os dois verbos presentes nessa frase e indique o seu número, pessoa, modo e tempo.
- Aponte a conjunção presente nessa frase e classifique-a.

2 – Leia a tirinha abaixo, aponte os pronomes nela presentes e classifique-os:



3 – Leia a tirinha a baixo e explique de qual aspecto gramatical decorre o efeito de ambigüidade no sentido.



4) Leia o poema abaixo e destaque dele os advérbios que expressam oposição entre o lugar onde o eu lírico está e onde gostaria de estar.

Canção do Exílio - Gonçalves Dias

Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá;  
As aves, que aqui gorjeiam,  
Não gorjeiam como lá.  
Nosso céu tem mais estrelas,  
Nossas várzeas têm mais flores,  
Nossos bosques têm mais vida,  
Nossa vida mais amores.  
Em cismar, sozinho, à noite,  
Mais prazer encontro eu lá;  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.  
Minha terra tem primores,  
Que tais não encontro eu cá;  
Em cismar — sozinho, à noite —  
Mais prazer encontro eu lá;  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.  
Não permita Deus que eu morra,  
Sem que eu volte para lá;  
Sem que desfrute os primores  
Que não encontro por cá;  
Sem qu'inda aviste as palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

5) A frase a seguir foi retirada de uma notícia disponível no seguinte link: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/estado/2020/11/04/bolsonaro-diz-ao-stf-que-somente-o-governo-pode-escolher-vacina-contr-a-covid-19.htm>. Acesso em: 04 abr. 2021. Leia a frase e dê a classificação das preposições e das conjunções, conforme os sentidos que expressam:

a) O presidente Jair Bolsonaro e a Advocacia-Geral da União (AGU) enviaram pareceres ao Supremo Tribunal Federal (STF) defendendo a rejeição de ações que discutem a compra de vacinas contra o novo coronavírus.

Fonte: Arquivo pessoal de atividades dos alunos

Essas atividades foram em número de 5 questões a cada etapa e com temas referentes a conteúdos variados, que foram explicados em sala ao longo dos bimestres. No caso em questão, o conteúdo era referente às dez classes de palavra. Tomei o cuidado de elaborar as questões a partir de diferentes enunciados existentes no mundo real (charges, matérias jornalísticas, músicas, etc.). Esperava-se que os alunos fossem resolvendo à medida que os conteúdos fossem explanados e, ao final, no prazo dado, enviassem todas juntas pelo *Google Classroom* com a anexação de um documento em formato *Word*, PDF ou uma fotografia do caderno.

O setor pedagógico e alguns professores sugeriram realizar uma prova pelo *Google Forms*. Porém, como eu não tinha familiaridade com essa ferra-

menta, visto que neste trabalho eu tive o primeiro contato com as plataformas educacionais do *Google* e ainda não as domino plenamente, optei por utilizar no formato Word. A maioria dos alunos optou pelo envio de fotografias do caderno e a minoria enviou as repostas na cópia do documento que disponibilizei.

A realização dessa atividade também mostrou que muitos alunos têm dificuldade na identificação de classes de palavras, questão que é essencial quando se deseja produzir um texto com concordância verbal, por exemplo. Para isso, o aluno precisa saber identificar o verbo como condição para realizar outros aspectos sintáticos. Isso me fez perceber não só a importância de realizar essa atividade, apesar de haver autores que advogam em desfavor desse tipo de exercício.

Ocorre que, para ter plena competência na produção textual, o aluno precisa construir um conhecimento linguístico, parte do rol de conhecimentos que se mobiliza na leitura e na escrita de qualquer texto (KOCH, 1997). As atividades metalinguística (domínio da nomenclatura) e epilinguística (reflexão sobre a língua no seu uso) (BRASIL, 1999) são fundamentais para se construir o conhecimento linguístico, compreendido aqui como aquele conhecimento sobre a língua que irá auxiliar na leitura e produção textual, a exemplo do uso de pronome como recurso coesivo de remissão para evitar repetição.

Ademais, ao final de cada etapa enviei as respostas dos exercícios, para que eles comparassem e corrigissem as suas questões de forma individual, mas nem por isso deixando de ser um ato dialógico (BAKHTIN, 1981), já que algumas colocações minhas nas respostas eram comentários responsivos às respostas inadequadas dadas por alguns alunos, em que eu explicava porque outras opções de respostas não eram válidas para o exercício proposto. A análise minuciosa de cada atividade serviu também para evitar colas e solicitar que, quando isso ocorresse, os alunos refizessem por si próprios as atividades.

Por fim, ministrei aulas sobre três gêneros discursivos orais, quais sejam: seminário, mesa-redonda e debate. A forma como estávamos estabelecendo comunicação no ensino remoto inviabilizou um trabalho mais efetivo com todos esses gêneros. Por essa razão, o seminário foi apenas explanado oralmente e a mesa-redonda foi trabalhada como conteúdo de atividade remota em um sábado letivo, com envio de *slides* para leitura, visto que a orientação das coordenações de curso e do setor pedagógico era para que, aos sábados, ocorressem apenas atividades assíncronas, da forma que o professor optasse. O debate, por outro lado, foi lecionado e vivenciado pelos alunos no *Google Meet*.

A princípio, eu trabalhei o conteúdo em aula síncrona, com auxílio de *slides*. Expliquei o gênero e seus elementos, sugeri alguns temas para a realização de um debate (a exemplo de: circulação de fake News, combate ao racismo, preservação ambiental, etc.), enviei um material explicativo da dinâmica desse gênero e pedi que os alunos se juntassem em grupos para realizarem o debate. Foram eleitos dois mediadores e quatro debatedores entre os seis grupos formados. Além disso, um dos alunos sugeriu que o tema seria “A desigualdade de gênero entre homens e mulheres”, tema acolhido pelos demais alunos, pois essa atividade foi realizada apenas com uma turma do módulo dois.

Essa atividade foi uma excelente oportunidade de os alunos discutirem um tema atual, relevante e que os fez refletir sobre o seu papel como cidadão na construção de uma sociedade mais igualitária. Ela também objetivou a mobilização da habilidade EM13LP10 (selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas) para o desenvolvimento da competência específica 3, da área de Linguagens e suas Tecnologias (BRASIL, 2018), já citada nesta seção e concernente à

utilização da linguagem como ferramenta para argumentação de maneira ética e solidária.

Para tanto, foi imprescindível um processo de leitura e pesquisa sobre o tema, perceptível nas falas de alguns que citavam Simone de Beauvoir para dizer que a condição de mulher é um fenômeno não apenas biológico, mas histórico-social. No dia marcado, as quatro equipes fizeram turnos de respostas para cada pergunta dos mediadores. Nessa ocasião, eu desliguei meu microfone e câmera para intervir o mínimo possível, a fim de que os alunos não ficassem intimidados com a minha presença e pudessem expor suas opiniões, inclusive contrárias à igualdade de gênero, pois isso poderia ajudar a compreender o que está em jogo nesse posicionamento.

Houve um caso de uma das alunas debatedoras que afirmou em sua argumentação ser favorável ao respeito, mas não à igualdade entre gêneros, por acreditar que homens e mulheres são mesmo diferentes e possuem capacidades distintas, o que explicaria, para ela, a disparidade salarial. Ela ainda disse que não achava pertinente quando alguns professores da instituição faziam o que ela classifica como doutrinação de gênero, uma expressão largamente utilizada por pessoas que se autointitulam conservadores de direita.

Essas enunciações a que tive acesso ocorreram no ambiente virtual de aprendizagem do *Meet*, pela e na linguagem (BAKHTIN, 1981), mediada por plataformas virtuais que moldam as produções textuais empíricas observáveis. Trata-se de processo e produto de relações dialógicas, na medida em que eles interagiram não só entre si e com o professor, mas também com uma gama de textos, vídeos, músicas, etc., por eles consultados para se prepararem e que atravessaram o seu discurso ao longo do debate, o qual, enquanto gênero discursivo (BAKHTIN, 2011) produzido em ambiente virtual de aprendizagem, é a manifestação das compreensões ativas e responsivas, das experiências pré-

vias, das ideias expostas nos materiais consultados e nas mensagens de outros alunos que participaram dessa discussão oral.

Após a interação entre os alunos ocorrer, fiz algumas considerações para elucidar algumas afirmações teóricas ditas na sala, como a já citada de Bouvoir, e para balancear as afirmações contrárias com o nível de respeito aos direitos humanos, pois a pluralidade de ideias e a liberdade de expressão possuem limites legais, os quais eu precise explicar.

Essa experiência também me mostrou que o ensino remoto pode sim simular as discussões de uma sala de aula presencial, possibilitando a interação por intermédio da linguagem e das tecnologias digitais de informação e comunicação, o que promove uma aprendizagem colaborativa (LÉVY, 1999), interativa e dialógica entre os sujeitos. O fato de que apenas uma pessoa falaria pelo grupo e de que nem todos estavam com o microfone ligado no momento de fala pode ser um fator positivo, no sentido de minimizar interferências, mas pode ser limitador em relação à pluralidade de falas no debate. Dessa maneira, encaminharei as considerações finais acerca da experiência aqui relatada.

## **Conclusões**

Neste trabalho, relatei a experiência de ministrar aula de Língua Portuguesa para turmas de cursos técnicos integrados ao ensino médio em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, durante o período de pandemia, que obrigou à adoção do Ensino Remoto Emergencial como forma de virtualização e atualização das atividades de sala de aula, em formas síncronas e assíncronas, e também uma forma de preservação da vida, em um momento em que são muitas as ameaças e não poucas as resistências.

Nesse cenário, a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação para o ensino remoto ajudou a mediar as experiências dos estudantes

e a minha, enquanto professor, pois conseguimos superar as barreiras impostas pelas medidas sanitárias para conter o avanço do coronavírus. O que deveria ser uma fase de isolamento social constituiu-se em um período de reinvenção dos processos dialógicos. A interação via linguagem se deu em um contexto mediado pelas mais diversas tecnologias, as quais auxiliaram na leitura, produção e divulgação de hipertextos e hiperdocumentos.

Interagi com os alunos nos ambientes virtuais de aprendizagem fornecidos pela instituição, nos quais utilizamos a linguagem como mediadora de processos dialógicos em aulas síncronas, atividades assíncronas, *chats*, e nas práticas languageiras que se manifestam nas produções hipertextuais empíricas observáveis dos alunos, com os quais travei profícuas relações dialógicas na produção de enunciados que conduziram à aprendizagem colaborativa.

Os recursos tecnológicos não só mediaram o trabalho com as práticas de linguagem, servindo de ferramentas metodológicas para sistematizar o conhecimento. Eles provocaram o desenvolvimento de novas competências e habilidades, tanto da parte dos alunos como do professor, e serviram de suportes para as mais variadas práticas de linguagem nas quais nós nos engajamos.

Tais recursos tecnológicos nos auxiliaram na produção de texto e publicação de hiperdocumentos em formatos de hipertextos, vídeos, imagens e na interação comunicativa oral, provocando uma reflexão sobre a necessidade de adoção de uma dada postura na exposição de opiniões, na constituição de argumentos, na adequação da linguagem aos interlocutores, na escolha dos gêneros discursivos para formular os propósitos de dizer e na escolha do estilo de linguagem, bem como da estrutura de composição dos hiperdocumentos produzidos.

As ações de inclusão digital dos alunos por parte da instituição foram essenciais para realizar essas atividades. Nesse sentido, longe de ter paralisado o

trabalho, o uso da tecnologia de informação virtualizou e atualizou as possibilidades de produção de textos orais, escritos, imagéticos ou em vídeos, de modo a nos adequarmos às demandas históricas por condutas humanas responsivas aos problemas enfrentados durante a pandemia. Diante dos apelos de setores desvinculados da educação e de autoridades políticas para que as aulas presenciais retornassem, as aulas remotas foram também um modo de resistência e preservação da vida, em tempos tão difíceis e mortais.

## **Referências**

Bolsonaro diz ao STF que somente o governo pode escolher vacina contra covid-19. UOL, Notícia, São Paulo. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/estado/2020/11/04/bolsonaro-diz-ao-stf-que-somente-o-governo-pode-escolher-vacina-contr-a-covid-19.htm>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEM, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacaoda-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 10 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEM, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 10 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 10 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-345-2020-03-19.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Portaria MEC nº 395, de 15 de abril de 2020.** Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3100/portaria-mec-n-395-2020>. Acesso em: 10 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Portaria MEC nº 473, de 12 de maio de 2020.** Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3127/portaria-mec-n-473-2020>. Acesso em: 10 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 10 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 10 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE-CP nº 19, de 08 de dezembro de 2020.** Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3384/parecer-cne-cp-n-19>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

ELIAS, V. M. da S. Hipertexto, leitura e sentido. **Revista Calidoscópico**, São Leopoldo, RS, v. 3, n. 1, p. 13-19, jan./abr. 2005.

GOMES, R. Gêneros multissemióticos e ensino: uma proposta de matriz de leitura. **Trem de Letras**, Alfenas, MG, v.3, n.1, p. 56-80, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/691>. Acesso em: 10 jul. 2021.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

LÉVY, P. **O que é virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo, Ed. 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MAGALHÃES, Tereza Cochar; CEREJA, William Roberto. **Português: linguagens**. V 2. Ensino Médio. São Paulo: Atual, 2013

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertextos e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009. p.15-80.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A WWW e o ensino de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte ,v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001.

\_\_\_\_\_. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertextos e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 68-90.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# CAPÍTULO 4

## ***FAKE NEWS: HISTÓRIA, PÓS-VERDADE, DESDOBRAMENTOS SOCIAIS E O PODER/PESO DA MENTIRA***

*Geiser W. Barreto Jonusan*

*Renata Pessoa da Silva*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-090-5**

### **Introdução**

A liberdade de expressão, uma conquista da balzaquiana democracia brasileira, se tornou a trincheira de quem acredita que pode falar ou escrever o que quiser sem ter consequências. Pessoas ou grupos se utilizam do artigo 5º da Constituição como escudo para difundir *Fake News*. O tema se fortifica ainda mais quando a propagação de informações deturpadas e a utilização de contas inautênticas chegam à cúpula do poder. Nesse momento, um grupo de seguidores desse movimento de extrema direita na política nacional se apropriou das mídias sociais para a propagação dos seus pontos de vista ou dita opiniões.

É sabido que as “discursividades” (ORLANDI, 1999) a respeito das realidades jamais serão as mesmas ou com os mesmos “sentidos” (PÊCHEUX, 1997), que todas as bases sofreram “descolocamentos” (ORLANDI, 1999), ou seja, elas foram alteradas, estruturas danificadas e o sentido de incômodo “assombraram” todas as esferas sociais em processo de reverberação de sentidos como um “acontecimento” (PÊCHEUX, 2002). Na posição “sujeito de” educadores, recebemos as mudanças sempre com um sentido e olhar otimista, pois são necessárias para a abertura de críticas e outras “posições sujeito” (ORLANDI, 2017) e processos pensantes, ou seja, movimento do que a psicologia concebe como pensamento. Mas vemos nesse movimento bruto e tendencioso, uma distopia discursiva e narrativa, a qual frustra a criatividade e produção funcional.

A disfunção da informação, ou a desinformação, é brutal e causa prejuízos incalculáveis. Não há, porém, vacina para esse mal, se houvesse o grupo que mais necessita tomaria?

Afunilando nossas considerações iniciais, a educação e a saúde, sempre foram “temas” (RODRIGUES, 2007), discursividades transversais e primordiais, porém tratados como laterais ou à margem. Nesse momento, todas as esferas sociais se viram obrigadas a analisar a educação e a saúde como prioridade, temas muitas vezes, “silenciados” (ORLANDI, 1997) “guardados” em gavetas ou estantes empoeiradas. Afinal, a posição sujeito de “pensar” que pode logo levar a questionar, deveria ser prioridade a posição de um fazer crítico, porém a cada dia, vemos a posição de tecnicismo mecânico ganhar sentido, abertura e força. Contudo ao invés de “passar uma boiada” (SALES, 2020), podemos receber esse momento como uma grande ilustração das incapacidades institucionais, estruturais e organizacionais das instituições públicas e privadas do nosso país, acrescentando cores e expondo em uma bela galeria, para que

todos sejam capazes de sentar e consumir essas obras, por muito tempo guardado em locais distintos.

Faremos nesse debate expositivo, a reflexão sobre o sentido “natural” de humano sobre as verdades reais e as tidas como verdadeiras, descreveremos também sobre os passos, intencionalidades e compartilhamentos digitais, colocando luz sobre o ato desumano para quem se inscreve no espaço de criação, reinvenção e se “entrega” a criação/manipulação das “realidades” tão plurais que reverberando sentidos alhures, mas ao mesmo tempo singulares nas necessidades estruturais bem como o que a Psicologia concebe como cognitivas.

Desenvolveremos análises na ordem das discursividades sobre alguns aspectos constitucionais, os planos de políticas educacionais, sem se referir a sentidos de mérito da crítica pela crítica, movimento “carente” de reflexão, calcado no senso comum, porém com certa circulação atuante na realidade nacional. Apresentaremos algumas demandas de sentidos às necessidades sociais, das escolas e salas de aulas, discursos desses espaços, referente à posição sujeito da população, dos profissionais e dos estudantes, neste contexto, quais seriam as metáforas sobre discursos de idealizações para eles?

A partir das considerações até aqui, temos como objetivo geral, propor um espaço de reflexão e de debate para o letramento funcional da população, comunidade educacional e alunos.

Assim, descrever alguns dos sentidos de necessidade da posição sujeito reflexivo que houve em alguns momentos históricos, ainda que de forma esparsas, mas agora a “luz” da comunidade, a proposta é analisar os discursos sobre assuntos plurais, os espaços estruturais e cognitivos dentro e fora do ambiente escolar. Observamos também discursos sobre metodologias e didáticas possíveis para de alguma forma distinguir opinião de *Fake News* e de uma forma didática e objetiva.

## **O Poder da Mentira**

É sabido que no momento de agilidade midiática, as informações são incontáveis e as fontes tornam-se secundárias ou sem relevância. Na necessidade de se colocar à frente ou no papel de informado, o compartilhamento de informações, se desconecta da importância de sua veracidade e/ou coerência, previsão legal.

Observamos o movimento de *Fake News*, algo histórico, encontramos na forma como o nosso “descobrimento” foi e é apresentado historicamente por séculos, um exemplo. A velocidade nas informações desde os avanços tecnológicos vieram contribuir com este movimento, visto que a popularização dos recursos midiáticos, dos *smartphones* e dos aplicativos de redes sociais, facilitaram a criação e divulgação de conteúdos, muitas vezes intencionais. A veracidade, intencionalidade e motivações destes, são na maioria das vezes, promotores de disputas que beiram a guerras civis, devido à capacidade de alcance destas tecnologias, tomando dimensões incomparáveis.

Para colaborar com essa situação desmedida, a constituição nacional em sua morosidade processual, ainda não compreende como crime o compartilhamento de *Fake News*, entende que é um crime de honra e suas consequências podem ser direcionadas e apuradas para cada ação cometida. Francisco Brito Cruz, advogado diretor do InternetLab, centro de pesquisa em direito e tecnologia, afirma que o Código Penal brasileiro pode ser aplicado quando o tema é *Fake News*, porém o processo encontra morosidade.

“Criar e compartilhar fake news, desinformação, não é um crime em si no Brasil. Se você postar uma mentira na internet, você não está cometendo um crime naquele momento, mas, dependendo da mentira, do dano que ela causa, do contexto, ele pode ser enquadrado em outros crimes”. Francisco Brito Cruz, 2022, para g1.com.br.

Além dos crimes contra a honra, as *Fake News* podem se enquadrar em outros tipos penais, conforme o seu conteúdo e/ou forma de distribuição, afirma a advogada e especialista em direito digital Gisele Truzzi.

“Pode ser um crime de racismo, de preconceito racial, de homofobia. A gente já tem esses crimes definidos na nossa legislação”, explica. “Pode ser uma difamação se eu criar uma matéria falsa ou notícia fraudulenta com o intuito de diminuir uma pessoa, criar problemas ou constrangimentos para ela, seja na vida pessoal ou profissional.” Gisele Truzzi, para g1.com.br

Segundo Truzzi, é entendido como crime não apenas o ato da criação, mas também o compartilhamento da informação. Somamos às discussões, a observação feita pela advogada Nina Santos (2022), pesquisadora do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia no Brasil de que a desinformação e o processo de desinformação no Brasil são amplos, pois este engloba não apenas usuários da internet, mas também, ocorre dentro das empresas.

“Temos uma discussão jurídica bastante ampla sobre como caracterizar a questão das *fake news* não só na penalização das pessoas, que por um lado é importante, mas, por outro lado, parece ser insuficiente. Temos que entender como podem funcionar as regulações das plataformas em relação a esse tema. Não pensar só no nível individual, mas pensar no institucional e no coletivo”. <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2022/03/21/fato-ou-fake-criar-e-compartilhar-fake-news-e-crime.ghtml>

Santos complementa que o território digital não é um território sem lei, logo o que vale no mundo *offline*, dos nossos comportamentos *offline*, vale também, ou deveria valer, no ambiente digital.

Estudos apresentados pelas universidades Oxford (Reino Unido) e MIT (EUA) comprovaram que os usuários do universo tecnológico se engajam, promovem e viralizam mais *Fake News* do que temas reais. Acrescentam ainda que, boa parte das pessoas sabe que tais informações são falsas, o que não as/ os impede de compartilhar.

Neste movimento, observamos que as notícias falsificadas ou deslocadas estão cada vez mais sofisticadas, adquirindo um perfil amigável, convidativo e produzido, mas mantem a característica de um discurso intencionalmente explosivo e polêmico. Se utilizam das disputas ideológicas e as assimetrias culturais, sociais e econômicas para se propagar, ambiente onde a pós-verdade impera, transformando opinião em verdade e negligenciando a pluralidade de contextos culturais e sociais na qual os indivíduos estão inseridos, logo contribuindo para a promoção da intolerância às diferentes perspectivas de mundo, identidades e diversidade perceptual.

Pela manutenção de ideologias políticas, para defender muitas vezes pontos de vista particularizados e que fogem ao respeito moral e ético, os propagadores das *Fake News*, apesar de estarem cientes das alterações de dados e/ou não veracidade, as propagam simplesmente com o intuito de incomodar aqueles não compartilham da mesma opinião/consciência moral e cívica.

Um forte exemplo nos aspectos educacionais são as corriqueiras afirmações de ensino ideológico de gênero nas escolas públicas, retirando do cenário educacional aqueles que esse grupo consideram aberrações ou não pertencentes a singularidade elitista, política, racial ou religiosa.

O autor sérvio-americano Steve Teisich citou a expressão “pós-verdade” pela primeira vez em 1992, na revista americana *The Nation*, em um artigo sobre a Guerra do Golfo (1990-1991). Nessa publicação o autor já abordava a ideia de que, numa sociedade dominada pela pós-verdade, os fatos importam menos do que as crenças. Como exemplo deste processo no nosso país, temos as discussões quanto ao ato de vacinar ou não durante a pandemia de COVID-19. É importante ressaltar que todo este contexto pode colaborar para inúmeras situações de risco social.

## **Em busca pela quebra de padrões**

As *Fake News* sempre existiram na história. Conforme apresentado pelo historiador Robert Darnton (2021), há registros que ainda na antiguidade, no século VI, o historiador bizantino Procópio escreveu um livro com relatos falsos para atingir o imperador Justiniano. Posteriormente durante o Renascimento, o escritor e jornalista italiano Pietro Aretino tornou-se conhecido pelos seus textos que atendiam aos interesses de quem melhor lhe pagasse. Criou os pasquins, os panfletos que criticavam figuras públicas da época muitas vezes com textos que recorriam à calúnias.

Temos ainda, como exemplos, os *canards* parisienses, no século XVII, contendo boatos e falácias. Além da ascensão do *The Morning Post*, na Inglaterra, em meio ao século XVIII, creditada as suas reportagens inverídicas que colaboraram para a construção de um padrão a ser mantido por jornais sensacionalistas em todo o mundo.

Ao observarmos a presença das *Fake News* ao longo da história, nos questionamos então, qual seria a diferença entre a pós-verdade atual e todas as formas de se manipular as informações já presentes historicamente? Encontramos nos estudos de Robert Darnton (2021), quatro possíveis causas que se relacionam e poderiam explicar o fenômeno. A saber:

- A descentralização da informação: trazida pelas novas tecnologias de comunicação, que propiciaram o surgimento da internet e das redes sociais, o que torna barato, simples e rápido difundir notícias falsas;
- O ambiente de forte polarização: política, que contribui para a difusão de notícias falsas com o objetivo de atingir um suposto inimigo ideológico;
- A crise de confiança: nas instituições tradicionais, como os governos e os veículos de comunicação, que vêm perdendo espaço e favorecendo a autonomia das pessoas na busca de informações;

- O fortalecimento de uma visão de mundo que relativiza a verdade e a considera secundária. Isso seria resultado de mudanças sociais e econômicas trazidas pela globalização que fragmentaram e flexibilizaram o modo de ver o mundo e propiciaram um pensamento mais individualista e imediatista.

Ao observarmos as ponderações de Robert, compreendemos que com o advento da web, as notícias falsas encontraram um terreno fértil para sua disseminação e conseqüentemente adquiriram outra dimensão. Por meio de plataformas como Facebook, Twitter e WhatsApp, um boato ou uma mentira pode ser replicado para milhares de pessoas, em diferentes lugares do mundo, de forma em velocidade e realidade nunca antes experimentado.

É nesse contexto que Pariser (2012) alerta para o que chama de “bolhas virtuais”, ou seja, a oferta de informações personalizadas que acabam por isolar o indivíduo das possibilidades e notícias que estejam na contramão do que ele vê e crê. Realidade potencializada pela possibilidade da pessoa poder fazer escolhas e bloquear seu acesso às informações que o desagradem ou que discorde.

Pesquisas mostram que, quanto mais a pessoa está inserida nesse ambiente restrito, mais predisposta está em acreditar e em compartilhar conteúdos que apenas confirmem suas crenças, sem se preocupar com a veracidade das informações. Neste movimento, conforme a programação destes recursos sociais, a propagação de um item será maior e mais ampla quanto mais “likes” nele houver, reforçando, desta maneira, conteúdos diversos que atendam ou não os princípios éticos e/ou legais.

## **Liberdade de Expressão e Combate à Desinformação**

Em um momento de tanta facilidade, irresponsabilidade e divergência no que tange a comunicação e a propagação de informação, consideramos ser necessário letrar a distinção entre liberdade de expressão e *Fake News*. Reafir-

mar por meio dos documentos legais da educação a seguridade aos docentes e a liberdade de ensinar a história por exemplo, com o intuito de curar as feridas da desinformação, ao menos com o intuito de pulverizar o saber, sem receios ideológicos-políticos baseados na singularidade e vontades partidárias. O saber é arbitrário, livre e descrito ao longo do tempo, não partidário, com muita necessidade de narrar nossos aspectos sociais, culturais, políticos e de identidade.

Assegurando no trabalho com letramento digital e letramento da informação, uma forma para combater e diminuir a desinformação.

Um dos locos sociais de mais importância para o combate à desinformação deveria ser a escola. Nelas por meio de projetos, ou até mesmo no dia a dia da relação professores e alunos, escola e comunidade, podemos colocar em ação práticas que contribuam para a definição e esclarecimento das diferenças entre liberdade de expressão – *Fake News* – crime cibernético – injúria, inclusive informando as possibilidades de comprometimento e consequências em cada contexto. Como, por exemplo, sanções penais e desdobramentos sociais.

Neste processo faz-se necessário um trabalho em conjunto com órgãos reguladores tais como os Tribunais da Justiça, Eleitoral, a Delegacia da Mulher, os departamentos de Tecnologia da Informação, entre outros, para somar às práticas diárias da comunidade profissional escolar. Entendemos que nesta construção de práticas salutaras de comunicação dentro das comunidades escolares, é imprescindível entendermos ela como um grupo do qual fazem parte direção, coordenação, orientadores, inspetores, corpo administrativo de modo geral, por exemplo, faxineiros, bibliotecários, agentes de segurança, prestadores de serviço em geral e etc. Todos acima fazem parte da rotina escolar e lidam com toda a comunidade nela envolvida. São agentes, adultos, nos quais, principalmente alunos, mas inúmeras vezes também, familiares se espelham e confiam.

Somado a este contexto consideramos relevante retomar a definição de letramento que ao longo dos tempos, foi sendo alterada, passando do conceito clássico que o apresenta como um sistema mecânico e descontextualizado do ensino de leitura e escrita, para a noção de linguagem, nos espaços de ensino, numa perspectiva para a qual ela é constitutiva do sujeito, tornando-se então, um lugar de construção de sentidos, percepção de mundo e atitudes, reconhecimento às práticas sociais da leitura e escrita e atendendo às mudanças sociais.

Entende-se, dessa forma, Letramento como o resultado da ação de aprender a ler e escrever ou de ensinar; parafraseando Soares (1998), é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Rojo (2009) corrobora essa compreensão de Letramento ao explicar que o termo ultrapassa o sentido de alfabetização, já que “está relacionado às práticas de linguagem valorizadas ou não, numa perspectiva sociocultural, sociológica e antropológica”.

Tais definições apresentadas até o momento são apenas uma maneira de se pensar o termo; inclusive, as autoras supracitadas recaem, especialmente, ao ensino da língua portuguesa, como língua materna. Contudo, devido aos avanços tecnológicos, estudiosos foram incluindo e considerando em suas definições de Letramento, contextos variados de produção de sentido, extrapolando, desta maneira, a noção direcionada à habilidade da escrita.

Como um exemplo, apresenta-se Giroux (1993) indicando que apropriar-se das práticas de letramento contribuirá para que o sujeito desenvolva as habilidades necessárias para seu empoderamento individual, portanto, o termo, neste momento passa a ser usado para definir uma prática discursiva (minha

tradução)<sup>1</sup>.

Letramento é uma prática discursiva em que a diferença se torna crucial para a compreensão de não apenas saber ler e escrever ou desenvolver habilidades orais, mas também de reconhecer que a identidade dos “outros” faz parte de um conjunto progressivo de políticas e práticas que visam à reconstrução da vida pública democrática (GIROUX, 1993, P.368).

Considerando uma perspectiva que reflete os novos contextos de produção de sentidos gerados nas trocas de informação possíveis devido à globalização e às tecnologias que também proporcionaram facilidade de um intercâmbio maior entre as pessoas ao redor do mundo, as práticas de letramento se tornaram objeto de grandes pesquisas por estarem ligadas às questões de natureza social de um indivíduo (ROJO, 2009). Nesse cenário, fez-se necessário um olhar aprofundado sob essa nova perspectiva visto que com o avanço tecnológico e os variados meios de comunicação, bem como, as redes sociais, o indivíduo apenas letrado, não mais conseguiria seu espaço na sociedade, sendo capaz de atuar perante as questões sociais e culturais inerentes às práticas diárias.

Portanto, lidar com o letramento linguístico, digital, acadêmico, científico, da informação ou os letramentos nas aulas/projetos e/ou espaços escolares, contribuirá para a promoção da criticidade e conscientização da comunidade quanto à criação e compartilhamento de conteúdo/informação.

Ao pensarmos o trabalho dentro da escola, num coletivo, ampliamos a possibilidade das práticas letradas serem disseminadas nos lares e comunidades envolvidas, tornando - o um processo orgânico e objetivo, pois irá desenvolver sobre as etapas da informação.

Retomando nosso olhar para as questões jurídicas, os especialistas desta-

---

<sup>1</sup> No original “Literacy is a discursive practice in which difference becomes crucial for understanding not simply how to read, write or develop aural skills, but also how to recognize that the identities of “others” matter as part of a progressive set of politics and practices aimed at the reconstruction of democratic public life.”

cam que, na discussão jurídica sobre *Fake News* aspectos como a liberdade de expressão e o combate à desinformação como sendo os temas de mais tensão por ainda, segundo Cruz (2022), estar em formação no Brasil.

O autor esclarece que, no Brasil, temos uma cultura de liberdade de expressão embrionária, não há um consenso como resolver os limites entre liberdade de expressão e combate à desinformação. Quando o caso de desinformação é via internet, torna-se algo de mais complexidade de compreensão, deixando os casos ainda mais difíceis de serem resolvidos.

Por isso, reforçamos a importância, ao longo das práticas dentro dos contextos escolares, fortalecer os trabalhos com a etimologia da palavra informação e as relações da juridicidade da expressão “liberdade de expressão”. Conhecer e reconhecer os limites da liberdade de cada um no que tange a informação e o aprender as implicações envolvidas no recebimento e compartilhamento de informações que significa receber e propagar informações torna-se de suma importância dentro dos contextos comunicativos neste discutidos.

Nessa perspectiva, reivindicamos por práticas escolares que promovam a compreensão quanto ao fato de que criar, compartilhar e noticiar informações fraudulentas, não é liberdade de expressão, pois por liberdade de expressão entende-se o ato de expressão da opinião conforme suas crenças e cultura, porém sem ferir o direito de terceiros.

## **Considerações Finais**

Todavia, há uma porta que se abre lá no fundo, pouco falada, mas fundamental: a educação. Cidadania ainda é pouco trabalhado dentro das salas de aula. A compreensão dos cidadãos de seus direitos e deveres é muito rasa e deveria ser inserida em uma formação acadêmica, vinda das universidades,

produzindo uma capacitação cidadã e midiática, produzindo um efeito cascata positivo e qualitativo para a sociedade.

A Interpretação de texto é outra falha grave na população brasileira, o que facilita a difusão de notícias enganosas. Barreiras sociais e econômicas impedem a população de acessar informações, mesmo dentro das escolas. Os alunos e jovens consomem mais a leitura, mas não em aspectos qualitativos, a educação midiática pode ser um grande aliado da comunidade escolar, objetivando as faces da pesquisa.

Por isso é importante que os alunos aprendam a interpretá-las e filtrá-las, para não serem influenciados negativamente e não compartilhem conteúdos mal-intencionados.

Outro aspecto importante da educação midiática conforme BNCC 2018, é que os alunos aprendam a utilizar a liberdade de expressão com consciência e responsabilidade, não confundindo com desrespeito. É, também, por meio da educação midiática, que os alunos aprendem a identificar uma *Fake News* e entendem a importância de não compartilhar esse tipo de informação, pois nem tudo o que vemos nas mídias é verdadeiro.

Desse modo, as crianças e os jovens entenderão o que é atuar com cidadania nas mídias, pois poderão produzir conteúdo e se expressar, dando voz aos seus anseios, desenvolvendo a construção e a transformação da sociedade do amanhã.

Apesar de estar inserida na Base Nacional Curricular Comum Brasileira, a educação midiática ainda é pouca adotada, mas seria um dos caminhos para deter o vírus da desinformação no seu estágio inicial. A BNCC define em uma das suas competências gerais, a Cultura Digital, que são as aprendizagens relacionadas à Educação Midiática a qual os alunos precisam adquirir ao longo da Educação Básica:

“Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BNCC, 2018).

Ponderamos que a meio de uma pandemia de desinformação, se faz necessário iniciar um processo de letramento da informação nas comunidades escolares, para que dessa forma um grupo técnico somado ao corpo docente, seja capaz de minimizar os estragos da criação e propagação das *Fake News*.

## **Referências**

ACP. Sindicato Campo-grandense dos profissionais da Educação Pública. Disponível em: <http://www.acpms.com.br/carta-aberta-dos-trabalhadores-da-educacao-publica/>. Acesso em 20 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

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

DARNTON, Robert. **Boemia literária e revolução: o submundo das letras no Antigo Regime**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. DARNTON, Robert.

GIROUX, H. A. **Professores como intelectuais transformadores**. In: GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157 – 164.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso Princípios e Procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio. No movimento dos sentidos**. 4ª. Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

ORLANDI, E. P. **Eu, Tu, Ele. Discurso e Real da História.** Campinas, SP: Pontes, 2017.

PARISER, Eli. **O filtro invisível: o que a internet está escondendo de você.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

PÊCHEUX, M. **O Discurso. Estrutura ou Acontecimento.** 3<sup>a</sup>. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M. **Semântica Discursiva.** Uma Crítica à afirmação do óbvio. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1997.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2 ed, Belo Horizonte: Autêntica, 1998, 125p.

### **Site:**

Globo.com - Dia da pesquisa – 17/07/2022

<https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2022/03/21/fato-ou-fake-criar-e-compartilhar-fake-news-e-crime.ghtml>

## CAPÍTULO 5

# EDUCAÇÃO E COMPETÊNCIAS: A TRANSVERSALIDADE DO TRABALHO NO ÂMBITO DA BNCC

*Adonias Nelson da Luz*

*Ionah Beatriz Beraldo Mateus*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-090-6**

### **Introdução**

Este capítulo objetiva discorrer sobre uma breve reflexão entre Trabalho, Educação e Competências, em especial sobre as alterações nos currículos para o Ensino Médio. Foi elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica, com as categorias de Cosmopolitismo, Performatividade, Ideologia e Discurso, bem como análise documental da referida Lei e instrumentos normativos relacionados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Caracteriza-se como uma pesquisa básica, de natureza qualitativa.

As reflexões apresentadas no texto dividem-se em três partes. Na primeira, são explicitados os vínculos da BNCC com as instituições privadas que tive-

ram voz privilegiada durante as discussões sobre a sua forma final. A segunda parte discorre sobre a centralidade do trabalho na sociedade capitalista, que atua como eixo transversal para a prática educativa, haja vista que a prática não se desvincula da relação necessária entre formação social, capital e trabalho, e que os sujeitos necessitam da identificação como sujeitos laborais, mesmo que desprovidos de trabalho.

A parte final tece uma breve reflexão sobre 4 categorias possíveis de análise para enriquecer as discussões sobre Trabalho e Educação. Justifica-se a feitura da pesquisa em decorrência da natureza da temática, tão importante para a análise da Reforma do Ensino Médio e de seu profundo vínculo com as instituições privadas que direcionam seus interesses extraescolares para a educação brasileira.

## **A Bncc e o Compromisso com as Instituições Privadas**

A Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017) pôs em movimento a reforma do Ensino Médio, dada pela transformação da Medida Provisória 746/16 (BRASIL, 2016), na referida Lei. Com essa aprovação, junto aos Referenciais de Elaboração dos Itinerários Formativos (BRASIL, 2018) e Guias de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2020), foi consolidada a reelaboração curricular e, de certo modo, a reestruturação dos sistemas ensino no Brasil. Vários segmentos da sociedade se mostraram descontentes com os rumos tomados pela reforma do Ensino Médio, tal como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que publicou uma Moção de Repúdio à luz da época, evidenciando que, durante o processo de discussão da Base Nacional Comum Curricular, foram privilegiadas as vozes de Institutos e Instituições com interesses extraescolares na educação, tornando a BNCC contrademocrática

(SENA, 2019). Ademais, notamos a grande influência da dimensão econômica na implementação na Base por meio de dois grupos: do Movimento Pela Base (MPB) e do Todos Pela Educação (TPE). O primeiro grupo, MPB, qualifica-se como “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção da implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” (MOVIMENTO..., c2022, *online*), que possui no seu conselho deliberativo instituições como Fundação Leumann, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Fundação Telefônica Vivo, e como doadores o Movimento Bem Maior e Fundação Roberto Marinho.

Já o TPE se mostra como

uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado. (TODOS..., c2022, *online*).

Possui como mantenedores instituições em comum com o MPB, além da [B]3 Social, Fundação Bradesco, Fundação Grupo Volkswagen, Fundação Vale, Gol, iFood e, dentre os apoiadores, o Burger King, Instituto Votorantim, e Editora Moderna.

A atuação do TPE na implementação da BNCC, para Ségala (2018), possui um caráter ideológico, difundindo valores para a efetivação de uma perspectiva gerencialista da educação, a qual utiliza do discurso da necessidade de um currículo pautado em habilidades e competências para superação da crise na educação.

Tanto o TPE, quanto o MPB, se apresentam como organizações da sociedade civil, dando a entender que esses anseios provêm da centralidade da sociedade, mas são organizações representativas do empresariado no campo da

Educação. Vale ressaltar que os apoiadores desses movimentos tiveram lugar privilegiado durante as discussões da BNCC, conforme salientamos em Luz (2020), que comprometeu o enriquecimento dos conteúdos da norma.

Já na primeira audiência pública para discussão da Reforma do Ensino Médio (REM), havia uma ampla participação dos bilionários do setor educacional, com baixa representatividade dos alunos e docentes. Segundo Borges (2016), dos 57 convidados, apenas 9 eram representantes dos docentes e 2 eram representantes dos discentes, enquanto o restante das vagas era direcionada aos institutos e fundações privadas.

Doravante o aligeiramento das discussões sobre a BNCC e da influência do empresariado na sua forma final, resultou em uma despotencialização dos conceitos e na intensa tecnificação dos currículos. Sobre a temática, relembramos em Luz (2020) a dimensão semiformativa dos conteúdos das áreas do conhecimento e das considerações estéticas dos Itinerários Formativos que, segundo os Guias de Elaboração dos Itinerários Formativos, deveriam ser articuladas com parecerias entre instituições públicas e privadas para oferta, sendo responsabilidade das Secretarias de Educação a ação de prospectar e firmar os acordos.

Grosso modo, é perceptível que as normatizações supracitadas conduzam a um estado centralizado no processo decisório dos novos currículos, em especial para o Ensino Médio, cuja especificidade é o vínculo direto com as exigências de mercado, na forma dos Itinerários Formativos. A Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017) institui o modelo de competências e habilidades, promovendo uma homogeneização dos conteúdos de aprendizagem, embora quiçá a BNCC se apresente como currículo em seu texto final.

Em primeiro momento, podemos elencar o problema da centralização, na estrutura de governança sugerida pelo Guia de Implementação do Novo Ensino

Médio (BRASIL, 2020). Apesar da BNCC citar o protagonismo do estudante e seu projeto de vida como elementos norteadores do processo de ensino-aprendizagem, o planejamento dos currículos é demasiadamente circunscrito pela capacidade econômica de estados e municípios, constituindo em uma contradição imanente ao conjunto. As escolhas são produtos da Indústria Cultural que, conforme Adorno e Horkheimer (2006) explicitam, são perpetuações da ilusão de escolha, assim como a concorrência e os produtos no sistema capitalista.

Em segundo momento, outras normas foram alteradas a fim de alinhá-las com o proposto pela BNCC. Nesse contexto, a tecnologia surge como uma panaceia para os problemas da formação, não obstante, surge como um elemento de coesão que visa reificar o todo social.

Podemos identificar vários aspectos de um processo discursivo autoritário, no que tange à forma de materialização imposta pela BNCC nos currículos, pela aniquilação da polissemia possível na sua interpretação, dado o aumento do controle pela tecnologia e pela forma como a BNCC, em si, é uma tecnologia política, performática e que visa a criação de um sujeito cosmopolita.

Apesar dessa constatação, é necessário analisar as formas de como ocorre o processo de reprodução dessa sociabilidade prejudicada, da qual a BNCC faz parte, bem como o aspecto não explícito do trabalho, em sua acepção capitalista, como eixo transversal para o processo de ensino e aprendizagem.

## **A Bncc e o Trabalho como eixo Transversal**

Dado o entrelaçamento entre a BNCC e a preparação para o trabalho, direcionamos nossa atenção para a importância que a profissionalização ocupa no âmbito da norma, como eixo central para organização do currículo.

Para Maar (2006), a sociedade capitalista ainda conserva a centralidade do trabalho. Nesses termos, o trabalho apropriado na forma capitalista é um

elemento central, inclusive para autoidentificação dos indivíduos, pois os indivíduos se (re)conhecem nessas relações. Não obstante, conforme o desenvolvimento das formas de produção nesse sistema econômico, há uma tendência declinante com relação ao emprego. O autor explicita que

Na formação social vigente do capitalismo, o trabalho só se realiza como “social” pela via da inserção no mercado de trabalho; ao mesmo tempo, como corolário, a inserção social – como sujeito, embora “alienado” – depende da via do assalariamento. Os homens e as mulheres na sociedade vigente são sempre, de modo crescente, trabalhadores sem trabalho; permanecem como “sujeitos laborais assalariados”, ainda que desprovidos de trabalho (MAAR, 2006, p. 27).

Maar (2006) tece duas considerações sobre a sociedade do trabalho: a primeira, da necessária relação entre formação social, capital e trabalho. Essa constatação leva em consideração que o capitalismo é incapaz de produzir e manter o acúmulo de riqueza sem a mediação do trabalho, mas que quanto mais as forças produtivas se desenvolvem, menos trabalho disponível há para os indivíduos, que representa sua tendência declinante. Entretanto, mesmo quando desprovidos de emprego, os indivíduos continuam a se identificar como sujeitos laborais.

A segunda consideração é relativa aonexo de dependência criado nessa relação entre formação social e trabalho, que imprime as formas de dominação social na sociedade *do* trabalho.

Esse pensamento é corroborado por Frigotto (1992, p. 104) ao afirmar que

A realidade do desemprego estrutural determina, perversamente, que o trabalhador lute para tornar-se empregado. A venda de sua força de trabalho, sob a forma de mercadoria, é menos dramática que o desemprego ou subemprego. O tempo livre, ao contrário de se constituir em mundo de liberdade, de fruição, do lúdico, um novo “modo de vida”, torna-se tempo escravizado, tormento do desemprego e subemprego.

A luta pela empregabilidade, delimitada pela forma capitalista de apropriação do trabalho, no contexto das tecnologias e do alto grau de racionalização e desenvolvimento das forças produtivas geram uma opacidade na percepção sobre as classes sociais sem, no entanto, extinguir a sociedade de classes.

Ademais, para além da centralidade do trabalho, Maar (2016, p. 30) também elucida a centralidade do capital, “como forma social auto gerada pelos seres humanos em seu trabalho social, revela-se na constituição de uma sociedade ‘heterônoma’, isto é, ordenada de um modo que se impõe à própria ação dos indivíduos geradores da mesma sociedade”.

Desse modo, a centralidade do trabalho ocasiona dois efeitos: 1) na dimensão individual, de modo que a formação social se impõe ao indivíduo para que se identifique como sujeito laboral, mesmo que desprovido de trabalho; 2) na dimensão social, pela criação de um nexo de dependência entre formação social, capital e trabalho.

A partir dessa constatação, passamos a elucidar 4 categorias de análise para a problemática da centralidade do trabalho no âmbito da BNCC.

## **Categorias Possíveis de Análise**

### **Cosmopolitismo e Performatividade**

Melo e Marochi (2019) conceituam o cosmopolitismo como uma característica do sujeito na adaptação às exigências do capitalismo moderno, que ocorre a partir da competição entre os sujeitos para fazer parte da concorrência, agora hiperbolizada até mesmo nas relações individuais.

O sujeito cosmopolita, nesses termos, é aquele que desenvolve e articula o seu projeto de vida, sua racionalidade, calcula riscos, direcionado à uma adequação e normalização das exigências do mundo do trabalho, muito próximo

à proposta da BNCC. De acordo com os autores, o cosmopolitismo gera uma rede de inclusão (entre aqueles adaptados) e exclusão (entre os não adaptados, não cosmopolitas).

Uma característica salutar para a compreensão do deslocamento das responsabilidades da adaptação para o plano individual, no âmbito da BNCC, encontra-se nos eixos de formação dos Itinerários Formativos. Podemos citar, como exemplo, a lógica do Empreendedorismo. O sujeito empreendedor é aquele que consegue transformar, com sucesso, suas características pessoais em um produto desejável pelo mercado, compreendendo, a partir desse modelo de escolarização, as regras do jogo.

Nesse sentido, o empreendedorismo é uma forma de salvação individual, em um momento que há uma crise do emprego. Não obstante, a BNCC enquanto uma tecnologia de dominação social, impõe aos sujeitos uma adequação à essa racionalidade.

Na temática da Performatividade, Melo e Marochi (2019) conceituam o termo como juízos de valor heterogestados aos sujeitos, que servem como forma de hierarquização, bem como formas de comparação de performance individuais ou institucionais. Isso se dá por meio de marcadores de eficiência que são disponibilizados publicamente, bem como por meio de premiações de estudantes, professores e escolas pelas suas boas notas no sistema predefinido.

Na BNCC, a opção pelo modelo de competências é uma forma de promover marcadores objetivamente mensuráveis que, dado essa característica, é capaz de promover uma hierarquia entre aqueles que adquiriram as competências desejáveis pelo mundo do trabalho (sendo a capacidade de empreender a si mesmo uma delas) e aqueles que não obtiveram êxito nessa adequação.

Entretanto, a Performatividade não é restrita ao indivíduo, mas torna-se uma cultura escolar na medida em que são estabelecidas metas e premiações para que as escolas busquem a adesão.

## **Ideologia e Discurso**

Orlandi (2015) ao se referir ao discurso, argumenta que existe duas dimensões em jogo continuamente. Uma dimensão parafrástica e uma dimensão polissêmica. A paráfrase se refere às repetições no processo discursivo que dão a ilusão de que o sujeito é a fonte do discurso, mas que está reproduzindo caracteres de uma formação discursiva e ideológica e mais ampla, anterior ao sujeito. A polissemia consiste na multiplicidade de significados de determinadas formações discursivas. Essas duas características entram em jogo na BNCC, embora ela possua uma caracterização possível de Discurso Autoritário, que ocorre quando a polissemia é suprimida em favor da adequação a um único discurso possível, nesse caso, uma dimensão retórica que submete os sujeitos em uma cadeia de comando (PÊCHEUX, 1995).

Relacionando às categorias anteriores, podemos dizer que o resultado esperado dessa reforma neoliberal é o desenvolvimento de um sujeito cosmopolita e performático, que poderia ser representado como “o quê” dessa equação. Quando nos referimos ao discurso e à ideologia, estamos nos referindo ao “como”, em qual processo e em qual lastro ideológico esse resultado pode ser alcançado.

Para Adorno (1996; 1998) a ideologia pode ser concebida enquanto processo de formação da consciência social, bem como afirma que não há mais ideologia enquanto falsificação, mas propaganda a favor do mundo. Essas duas afirmações refletem que a ideologia não é apenas o conjunto ou o produto das ideias, mas uma relação contínua de convencimento dos sujeitos em participarem e reproduzirem os anseios do mundo econômico, como se fossem organicamente seus, o que estabelece uma relação de paridade com a lógica de

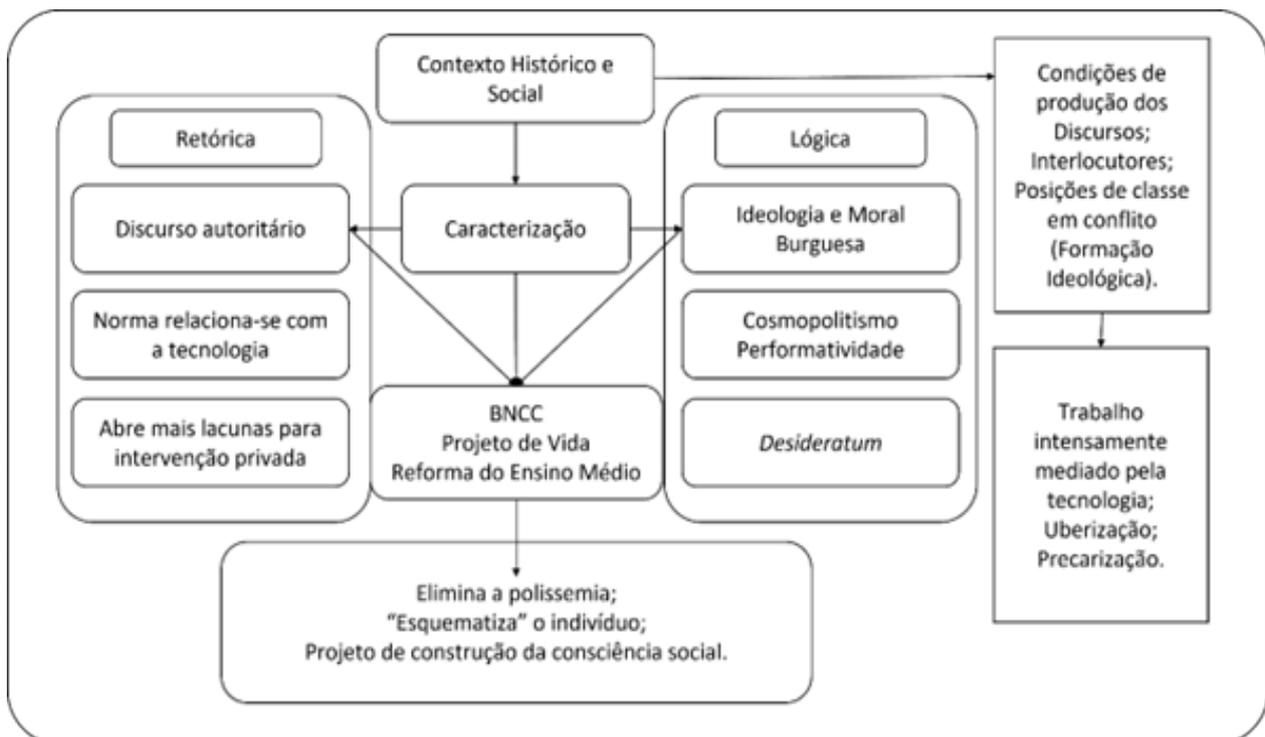
paridade com a ideia do sujeito cosmopolita. Ele não apenas participa do jogo, ele deseja a participação e adequação de todos os aspectos da sua vida a ele.

Nesse caso, temos um exemplo na BNCC. O conceito de crítica, segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 463), consiste na “compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis”. Nesse sentido, a crítica consiste na mobilização dos conhecimentos necessários para uma tomada de decisão, sem o cuidado necessário para a diferenciação entre formação e informação. “Formação”, para o documento, significaria o fim do processo de acumulação de informações, o que não se distancia, portanto, da semiformação, como um estado pontual, efêmero e desconectado da história objetiva e subjetiva, preso na objetividade do mundo (ADORNO, 2010). Entretanto, o termo “crítica” encontra-se situado em vários momentos da norma, que já circunscreve s significado possível, no mesmo modo de um contrato de trabalho (PÊCHEUX, 1995).

A lógica do contrato de trabalho, para Pêcheux (1995), é a de manter o equívoco universal da mais-valia, enquanto instaura uma falsa equivalência de troca entre salário e força de trabalho, mantendo uma linguagem clara e direta, pois o contrato de trabalho não admite uma polissemia em seus termos. A BNCC reproduz essa lógica, dada a circunscrição dos seus termos ao longo da norma, que mantém o equívoco da relação entre formação e anseios do mundo do trabalho.

Desse modo, a relação entre a formação ideológica, condição de produção dos discursos, no contexto do trabalho precarizado e do intenso uso da tecnologia para o empreendedorismo pode ser sintetizado conforme a Figura 1, abaixo.

**Figura 1.** Síntese da relação entre os conceitos apresentados



Fonte: Elaborado pelos autores.

## Considerações Finais

Notamos que a BNCC, ao eliminar a polissemia necessária às discussões sobre a educação e sobre o currículo, instaura uma forma de discurso autoritário, objetivando a criação de um sujeito performático e cosmopolita. Não obstante, ela reforça a ideologia capitalista, enquanto uma forma de manter os sujeitos competitivos no jogo do mercado de trabalho, a partir da lógica do empreendedorismo e da concorrência entre os próprios sujeitos.

Retomando nosso objetivo central, de refletir sobre a relação Trabalho, Competências e Educação no âmbito da BNCC, notamos que o trabalho, na sua forma capitalista, aparece como elemento central do processo de ensino e aprendizagem, de modo a (re)produzir essa centralidade. Os sujeitos identificam-se como laborais, mesmo com a tendência declinante do trabalho, não obstante, enquanto desprovidos de trabalho.

Essa determinação é ideológica na medida em que é um processo de formação da consciência social e que cria uma cultura institucional performática. No âmbito individual, fica ligada ao elemento do empreendedorismo,

Ademais, essa reforma neoliberal da educação preconiza a reprodução da ideologia neoliberal, como uma nova fronteira do capital a ser explorada, com a intensa participação da iniciativa privada na elaboração dos currículos. É um processo de convergência, ao passo em que elimina as possibilidades de diferenciação (polissemia) e induz a forma única de racionalidade baseada em performance dos indivíduos.

## Referências

ADORNO, T. W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, Gabriel (Org.) **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1996.

ADORNO, T. W. Crítica cultural e sociedade. In: **Prismas**. SP: Editora Ática, 1998.

ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTORIA, L. A. C. N. (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

BORGES, H. Conheça os bilionários convidados para “reformular” a educação brasileira de acordo com sua ideologia. **The Intercept**, 2016. Disponível em <https://theintercept.com/2016/11/04/conheca-os-bilionarios-convidados-para-reformar-a-educacao-brasileira-de-acordo-com-sua-ideologia>. Acesso em 07 jul 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT,**

aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 10 mai 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base – Ensino Médio**. 2017c. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_ambaixasite\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_ambaixasite_110518.pdf)>. Acesso em: 12 nov 2021.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Para A Elaboração De Itinerários Formativos**. 2018. Disponível em <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>>. Acesso em 10 ago 2019.

BRASIL. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. 2020. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/Guia.pdf>>. Acesso em 31 Out 2020.

FRIGOTTO, G. Trabalho, não-trabalho, desemprego: problemas na formação do sujeito. In **PERSPECTIVA**, v 10, n 18, 1992.

LUZ, A. N. **A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio: o engodo da Formação**. 2020. 161p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.

MAAR, W. L. A dialética da centralidade do trabalho. In **Ciência e Cultura**, vol. 58, nº 4, São Paulo, Oct./Dec. 2006. Disponível em [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252006000400014-#:~:text=O%20tema%20da%20centralidade%20do,formas%20sociais%20em%20que%20produzem](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000400014-#:~:text=O%20tema%20da%20centralidade%20do,formas%20sociais%20em%20que%20produzem). Acesso em 16 out 2022.

MAAR, W. L. O novo objeto do mundo: Marx, Adorno e a forma valor. In **dois-pontos:**, Curitiba, São Carlos, vol. 13, nº 1, p. 29-40, abril de 2016.

MELO, A.; MAROCHI, A. C. **Cosmopolitismo e Performatividade: categorias para uma análise das Competências na Base Nacional Comum Curricular.** In *Educação em revista*, 35, 2019. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/edur/a/4DQvHYbQqZRGgg5BjT6jn5y/?lang=pt>>. Acesso em 29 jan 2022.

MOVIMENTO PELA BASE. Quem somos, c2023. Disponível em <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em 26 jan 2023.

ORLANDI. E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** 12a Ed. Pontes Editora, Campinas, 2015.

PÊCHEUX. M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas: Pontes, 1995.

SÉGALA, K. F. A atuação do movimento “Todos Pela Educação” na educação básica brasileira: do empresariamento ao controle ideológico. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2018.

SENA, I. P. F. S. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: UCHOA, A. M. C.; SENNA, I. P. F. S. (Orgs.). **Diálogos críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta.** Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Somos o todos, c2023. Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em 26 jan 2023.

## CAPÍTULO 6

# **DO *ON-LINE* AO *OFF-LINE*: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DO USO DE TECNOLOGIAS COM CRIANÇAS PEQUENAS**

*Mayara Farias Cabral*

*Thayse Palmela Nogueira*

*Vânia Aparecida Carrion Cabral*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-090-7**

### **Introdução**

O presente artigo tem como objetivo levantar relatos de experiências com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC's com crianças da educação infantil na rede pública de um município do estado de São Paulo. O texto versa sobre o processo vivenciado no ensino remoto emergencial e o retorno das atividades presenciais, isto é, reflete sobre a educação mediada por tecnologias e o retorno para escola cujo uso de tecnologias ainda está em pauta de discussão. Após dois anos de ensino híbrido, 2022 é marcado pela retomada do ensino presencial, em que o ensino se deu de forma exclusivamente presencial em todos os níveis da educação básica.

Desde a década de 1980, o mundo acompanha as mudanças provocadas pela globalização mundial e pela introdução das tecnologias da informação e comunicação digital nas diversas esferas da vida, seja pública ou privada. Progressivamente a esse avanço tecnológico, o debate sobre a utilização dessas ferramentas digitais pela escola e pelos docentes aparecem nas pautas escolares, e não podem ser ignoradas, já que são “artefatos culturais”, ou seja, a utilização dessas ferramentas ocorre por meio da mediação, caracterizada nas relações sociais com o mundo e com os outros homens.

Contudo, em 2020, a pandemia de Covid-19 obrigou uma resposta instantânea da educação nacional para este longo debate sobre tecnologias. Tiveram que responder a emergencialidade histórica, visando garantir o direito à educação e mitigar os efeitos causados pelo isolamento e distanciamento social promovido pela suspensão das atividades escolares presenciais. Em um país continental, permeado por desigualdade social, essa manobra não foi tão simples. Somada a essas particularidades, havia instaurado uma crise política, econômica e social aglutinada pela crise sanitária.

O Brasil “positivou” para a segunda posição de uma lista de 38 países que manteve mais tempo as escolas fechadas, ainda, de acordo com um relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico<sup>1</sup>, o país foi o que menos investiu em educação durante o período de pandemia, o que pode justificar a permanência em 178 dias de escolas fechadas em comparação aos 68 dias em média com os demais países. Esse relatório aponta inclusive os baixos salários destinados aos docentes, apesar de esse não ser o foco do nosso olhar, é um elemento importante para as nossas análises.

---

<sup>1</sup> <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/09/16/brasil-e-um-dos-paises-que-menos-investiram-em-educacao-na-pandemia-diz-ocde.ghtml>

A pandemia aglutinou diversos problemas sociais e descortinou a desigualdade social, reforçada pela desigualdade de acesso. Paulatinamente, o abismo social foi se descortinando e a população pôde ter acesso às mazelas da questão social e refletir sobre os caminhos tomados pelas políticas públicas visando garantir os direitos sociais. No que se refere à educação, foi necessário medidas interventivas para garantir o acesso e o direito à educação e ao ensino. Nesse cenário de reformulações estruturais foi preciso legislar sobre a continuidade do atendimento aos estudantes do país, resguardando o direito à educação, em todas as etapas de ensino. Tendo como princípio o isolamento social, a saída para diminuição dos casos de contaminação, bem como, óbito foi o ensino remoto que ocorreu emergencialmente.

A resposta dada foi a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TIDC's e aulas não presenciais como mediação para o cenário educacional. A suspensão das aulas presenciais foi normatizada pelo Parecer 05/2020 CP/CNE de 28 de abril (Brasil, 2020a). Outras pareceres deram sustentação para o momento, o parecer nº 09/20 CP/CNE de 06 de junho (Brasil, 2020b) e o nº 11/2020 CP/CNE de 07 de julho (Brasil, 2020c).

Tendo como princípio legal a educação como um direito constitucional e um dever do Estado, da família e da sociedade previsto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, o ensino remoto emergencial - ERE foi uma resposta dada pela emergencialidade do momento histórico proveniente da pandemia de Coronavírus (Sars-Cov-2) com o objetivo de atenuar os efeitos pandêmicos.

Nesse contexto, foi preciso estruturar leis, decretos e normativas que pudessem atender a multiplicidade de situações existentes na realidade brasileira, levando em consideração as particularidades geográficas, desigualdade de acesso, formação docente, entre outras tantas questões que, devido a emergencialidade, não pode ser estudada e que foi desenvolvida de maneira despreparada.

A tecnologia foi introduzida às pressas durante o momento pandêmico, sendo o recurso mediador entre professor e aluno para dar continuidade ao ensino e aprendizagem. Essa tecnologia mudou o fazer profissional, bem como a documentação pedagógica, introduzindo a tecnologia como parte da prática docente. Após dois anos vivendo a educação mediada por tecnologias, o retorno ao ensino presencial trouxe uma nova visão da continuidade e permanência do uso destas ferramentas e recursos no trabalho com as crianças.

## **A Criança Pequena e a Tecnologia: Alguns Relatos de Experiências**

Indubitavelmente as tecnologias fazem parte da realidade social, está inserida em todos os campos da vida, seja fora como dentro do ambiente escolar. A tecnologia é uma ferramenta que pode proporcionar o desenvolvimento de novas habilidades no que tange a aprendizagem das crianças, além de ser essencial na realização do trabalho pedagógico, haja vista que o fazer docente é mediado por tecnologias, de diferentes formas. As mudanças tecnológicas e culturais refletem no ambiente escolar, visto que este deve estar aberto para incorporar ou não as novas tecnologias, levando em consideração as especificidades educacionais, e o período de educação emergencial confirmou esse fato. Presente também na vida das crianças, a tecnologia media suas relações com o entorno, ou seja, por meio de um instrumento cultural complexo (Vygotsky, 2010) às crianças acessam o mundo pela tela do celular, computador, tablet ou televisão, ao qual fazem parte da cultural que estão inseridos.

Estes recursos trazem informação e conhecimento de forma instantânea e acesso aos bens culturais produzidos ao longo da história da humanidade. Estas interações auxiliam no desenvolvimento e formação do ser humano, no seu desenvolvimento social, humano e cultural. É a partir das vivências e expe-

rimentações com os outros e com os objetos da cultura humana que as crianças aprendem. Valiengo e Souza (2016), trazem reflexões que ajudam a compreender a importância do entorno para o desenvolvimento das crianças pequenas. Segundo as autoras,

Compreendemos que a formação do indivíduo não acontece alheia ao entorno sociocultural. As condições de vida, a educação e a experiência social são responsáveis pela formação das qualidades e capacidades especificamente humanas. O indivíduo aprende por meio da vivência e na interação com os objetos da cultura e as conexões por ele estabelecidas, na ação de atribuir a significação e sentido por meio da motivação criada na relação com o objeto e com outras pessoas. (Valiengo, Souza, 2016, p. 105).

Nesse sentido, a tecnologia, compreendida como objeto da cultura, deve conectar com as vivências experienciadas pela criança dentro da escola, já que suas relações sociais são mediadas por tecnologias. Portanto, o processo de ensino e aprendizagem deve acompanhar as mudanças e transformações sociais, preparando os indivíduos para lidar com adversidades sociais. Deste modo, busca-se por meio de relatos de experiências demonstrar como a tecnologia ou ausência dela no ambiente educacional pode promover a aquisição de novas habilidades e potencialidades das crianças pequenas.

Nosso lugar de fala é a educação infantil, atuando diretamente com crianças pequenas com faixa etária entre 3 a 6 anos, em uma rede pública de um município no estado de São Paulo. O adulto na função de professor(a) é responsável por organizar as experiências e vivências das crianças no ambiente escolar. Mediador(a) da relação entre a criança e a cultura, o/a professor(a) partilha as descobertas, as novas aprendizagens, o desenvolvimento e a relação da criança com a cultura mais elaborada, incorporando a tecnologia na elaboração e desenvolvimento das propostas pedagógicas.

O papel do adulto na concepção de Vygotsky (1994) é de criar necessidades nas novas gerações por meio da cultura, tendo como pressuposto o desen-

volvimento cognitivo e afetivo. O professor(a), parceiro mais experiente, tende a afetar e transformar as crianças através das experiências e vivências emocionais. Mello traz como exemplo o livro literário como objeto cultural, capaz de afetar as crianças de diferentes maneiras, em que podemos correlacionar com o uso de tecnologias dentro do ambiente educacional, portanto, a tecnologia é um meio, um artefato cultural, cujo sentido é atribuído diante da sua função social.

Desse ponto de vista, necessidade é sinônimo de afeto. Podemos com isso entender que mais importante que o conteúdo do que se apresenta à criança é a forma como apresentamos esse conteúdo. Assim, a presença do livro como objeto cultural no entorno da criança é condição necessária para a formação do ato leitor. No entanto, ainda que necessários, os livros em si não são suficientes para a constituição da necessidade da leitura. É a forma como o professor insere o livro na experiência dos pequenos que pode fazer do ato de ler uma vivência emocional transformadora para a criança (Mello, 2016, p. 47/48).

Portanto, a tecnologia só faz sentido dentro do ambiente escolar se promover uma vivência significativa e transformadora para as crianças. A tecnologia não deve ser um entretenimento, mas o seu uso deve ter uma intencionalidade, um objetivo que deve ser materializado dentro da proposta educacional. Podemos citar o uso da televisão, em que deve-se evitar programas, desenhos, músicas em que as crianças já consomem em seu ambiente privado, familiar, a escola, deste modo, precisa romper com o viés do “assistir por assistir” e proporcionar uma cultura mais elaborada, ou seja, “para realizar uma educação que seja promotora do máximo desenvolvimento humano nas crianças na infância” (Mello, Farias, 2010, p. 54).

Para que o professor(a) possa afetar as crianças, precisa banhar-se de afeto na mediação das relações com os infantes, nesse sentido, precisa treinar e educar seu olhar, ter a escuta atenta e observar cotidianamente as novas necessidades criadas nas e pelas crianças, constatando suas singularidades, partindo do princípio que cada criança é única em que deve ser respeitado seus gostos e preferências.

Na Base Nacional Comum Curricular - BNCC a criança é um “ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (Brasil, 2017, p. 38). Diante disso, a tecnologia se tornou uma ferramenta indispensável, pois ela é parte do desenvolvimento histórico e social a qual as crianças fazem parte.

Conhecidos como geração Alpha, nascidos a partir do ano de 2010, na explosão do uso das tecnologias digitais, as crianças ainda não alfabetizadas, compreendem por meio do uso, a função social da tecnologia e o livre acesso a conteúdos e informações disponíveis na internet. Desde a mais tenra idade, ouvimos dentro da escola a frase “pesquisa no google”, diante da necessidade de confirmação de uma informação, em que as crianças compreendem que a tecnologia proporciona um acesso rápido e instantâneo a uma infinidade de saberes.

Este fato é evidenciado muitas vezes, ao nos depararmos com a naturalidade e familiaridade que os pequenos têm ao manipular estes recursos, com diferentes interesses, seja na busca por vídeos no *YouTube*, *TikTok*, canais com programação infantil, jogos on-line, entre tantas outras opções dentro dessas grandes plataformas digitais. Nesse sentido, cabe uma pergunta e ao mesmo tempo uma reflexão. Como podemos mediar o acesso das crianças com a tecnologia no ambiente escolar? Os adultos, parceiros mais experientes, acompanham o desenvolvimento tecnológico? Compreendem a sua função social ou ainda compreende a tecnologia apenas como entretenimento? E os professores das crianças pequenas, estão acompanhando essa evolução, principalmente aqueles que relutam de certo modo, a trazer o uso da tecnologia para seu ensino, muitas vezes, sendo esses os professores que estão a mais tempo nessa profissão?

Com isso, buscaremos trazer aqui, alguns relatos de experiências que irão abordar estes assuntos, bem como a relação das crianças e dos profissionais da educação com a tecnologia e como tem sido seu uso na Educação Infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica, destacando em quais momentos ela é utilizada e para quais fins. Antes de mais nada, gostaríamos de salientar, que traremos relatos e observações realizadas por três professoras que atuam com turmas de crianças entre 3 e 6 anos, o que resultará em três visões diferentes. Tendo como base teórica em seu Currículo, a Teoria Histórico Cultural. As escolas em que atuamos, por mais que pertençam à mesma rede municipal, são escolas distintas e estão situadas em diferentes zonas da cidade. Destacamos também que este olhar e as observações que se transformarão nos relatos a seguir, são de anos diferentes, de três anos para sermos mais precisas, de 2020 a 2022, anos estes em que vivemos em tempos de pandemia e se podemos assim dizer, de “pós pandemia”.

Duas de nós, ingressamos neste sistema municipal de educação menos de dois meses antes do início da pandemia, por essa razão nosso trabalho presencial com as crianças da Educação Infantil anterior à pandemia ocorreu em um curto espaço de tempo.

Neste período, algumas das recordações que temos é de utilizar a tecnologia em poucos momentos e aproveitar poucas ferramentas que ela oferece. O computador era o instrumento mais utilizado, estando presente, por exemplo, nos momentos de planejamento, em pesquisas e para elaboração da documentação pedagógica.

Já com as crianças, utilizamos para fazer pesquisas rápidas, muitas vezes de dúvidas que elas traziam, para procurar imagens de algo que elas não conheciam e queriam visualizar e para músicas, que cantávamos, dançávamos ou somente apreciávamos.

Com a pandemia, vieram muitos desafios, dentre eles o ensino remoto. Claro que o novo sempre causa estranheza, medos e incertezas. Íamos descobrindo e aprendendo como trabalhar na prática, no dia a dia, e através de estudos e novos conhecimentos aos quais íamos tendo acesso. Pudemos observar que muitos profissionais da educação não estavam familiarizados com tecnologias que costumam ser consideradas básicas e de fácil utilização, como recursos de computadores, chamadas de vídeo, preenchimento de planilhas, o acesso a plataformas, entre outros.

Essa nova realidade causou grande alteração no ensino em si, portanto era de se esperar tamanho desafio e certa dificuldade, pois se tratava de algo novo e sequer imaginável, com o qual tivemos que nos adaptar muito rápido e que perdurou por um longo período de tempo, cerca de dois anos, compreendendo o período de 2020 e meados de 2021. Quanto à tecnologia, pensamos que caso tivesse sido inserida na educação intensivamente, em tempo anterior à pandemia, se houvesse um investimento nela na área educacional e incentivo ao seu uso em nossa profissão tanto nos momentos externos à sala de aula, como no momento do planejamento pedagógico, quanto em nossas práticas em sala de aula, estaríamos mais familiarizados com ela e as dificuldades desta nova realidade poderiam ter sido menores.

Neste período, as crianças passaram a ter um contato diferente com a tecnologia, assim como nós professores. A partir de então passaram a utilizar celulares, tablets e computadores para participar das aulas, visto que estas eram realizadas através do Google Meet e por meio de chamadas de vídeos no aplicativo WhatsApp, com o qual também eram feitas as comunicações com as famílias, o compartilhamento de novas descobertas das crianças e registros de suas atividades e experimentações.

No nosso retorno presencial, acreditávamos já ter vivenciado as maiores dificuldades e desafios que o período pandêmico poderia trazer e que estes já haviam sido superados. Entretanto, tivemos outros tantos, e novos, ao voltar para o ambiente escolar, sendo um deles o fato de que muitas crianças ainda não haviam tido contato com a escola. Para elas era tudo novo, desconhecido, não se tratava apenas do ambiente em si, mas das pessoas, a rotina... Até então as relações e interações de muitas das crianças com outras pessoas se restringiam ao contato que mantinham com seus familiares. Sendo assim, uma de nossas primeiras preocupações era de integrar à criança a esse novo espaço, para isso, o primeiro passo foi, aos poucos, fazer com que ela se sentisse pertencente, acolhida, para que, então, pudéssemos ir ampliando suas experiências no ambiente escolar.

Diante disso, não foram somente as crianças que tiveram que se adaptar, mas os professores também tiveram que se adaptar à essa nova realidade. E, ao passo em que fomos nos adaptando à rotina institucional, e aqui voltamos a refletir sobre a tecnologia, pudemos observar que a partir de então esta estava mais presente em nossa prática pedagógica, o que, ao nosso ver, inaugurou um caminho sem volta.

O ano de 2022 foi nosso primeiro ano inteiro lecionando de modo presencial. A tecnologia, neste tempo, deixou de ser como antes, ou seja, deixou de ser algo superficial em nosso trabalho com as crianças, para se transformar em algo que realmente faz parte dos nossos recursos de ensino, sendo utilizada de maneira significativa em nossas práticas. São diversos os momentos que a utilizamos, como quando vamos realizar leituras, sendo que antes essa prática acontecia somente através do uso do livro físico, e agora o também pode ser realizada por meio do uso de PDF, Datashow ou no próprio celular, utilizamos-a nos vídeos educativos que as crianças apreciam, nas pesquisas que realizamos

no desenvolvimento de projetos da turma e para buscar respostas às perguntas e questionamentos feitos por elas em uma roda de conversa, por exemplo. A tecnologia está presente até mesmo no *QR CODE* que usamos para procurar e localizar os livros da biblioteca.

Utilizamos tecnologias diversas para fazer filmagens e fotografias de momentos importantes do desenvolvimento das crianças e das vivências das quais elas participam, além dela ser indispensável no momento da confecção da documentação pedagógica das crianças, variando seu uso de acordo com a escolha desta (vídeo, portfólio, mini-história, apresentações digitais...).

Um uso muito interessante que pudemos fazer da tecnologia, está relacionado à apropriação da língua escrita pela criança, pois uma prática que se restringia ao uso do lápis e papel, agora pode se expandir para os teclados e as telas. Desta forma, ampliam-se as possibilidades de suportes, as maneiras de grafar as letras e até os meios de contato, as possibilidades de interação...

Neste sentido, o computador, que costuma ser objeto de curiosidade e interesse das crianças, e, que durante algum tempo era algo que alguns educadores tentavam evitar que as crianças manuseassem por razões diversas, sendo uma delas o receio de que os pequenos pudessem lhe causar danos, hoje se torna um de nossos importantes aliados neste processo de desenvolvimento humano e apropriação da língua escrita. Em nossas práticas as crianças puderam, num primeiro momento, explorá-lo da maneira que desejavam, sob a supervisão da professora, conhecendo-o melhor e desmistificando aquele objeto. A partir daí outras propostas foram sendo desenvolvidas, como digitação de termos de interesse para pesquisas, escrita do nome para identificação de alguns materiais, vivências diversas com a escrita, como digitação para composição de cartazes, exploração do desenho no paint, entre outros.

De maneira semelhante podemos incluir o uso do celular e da televisão em nossas propostas. Nas salas de aulas de uma das escolas há grandes televisões disponíveis, desta forma, ao espelhar o celular na televisão podemos ampliar nossas propostas, com esse recurso as crianças puderam fazer tanto pesquisa por voz e quanto por meio da digitação e tudo aparecia em tempo real na TV, de maneira que todos podiam acompanhar e participar do momento. Desta mesma forma, pudemos apreciar obras de artes e livros. Também pudemos nos comunicar em diferentes situações, por exemplo, com a coordenadora, expressando uma de nossas necessidades por meio de aplicativo de mensagens, observando que esta se trata de uma possibilidade de comunicação para além das apresentadas convencionalmente na escola, como o bilhete, a carta...

Outro exemplo de experiência significativa envolvendo língua escrita e tecnologia foi a ocorrida em uma turma de crianças do Infantil II (crianças com pouco mais de 5 anos de idade), na qual a professora fotografou a poesia “A flor amarela” de Cecília Meireles, presente no livro “Ou isto ou aquilo” da mesma autora e ao espelhar a imagem do celular na TV realizamos exploração da língua escrita, por meio de levantamento de hipóteses das crianças sobre o que viviam.

Esses são apenas alguns breves exemplos de como a tecnologia pode estar presente na educação de maneira significativa e envolvente, e isso, ainda na Educação Infantil, assim como estes muitos outros exemplos poderiam ser apresentados para ilustrar o quão agregador o seu uso pode ser para o desenvolvimento das crianças.

Bajard (2021) relata que desde muito pequenas as crianças engatinham pelos livros, ousamos dizer, que, concomitante a isso, desde muito pequenas as crianças estão imersas neste universo tecnológico e tendo acesso à ele cada

vez mais cedo em suas vidas fora da escola, desta forma não há como a escola ignorar essa realidade a tentar manter-se longe dela.

## **Conclusão**

É inegável que o período pandêmico marcou a história da educação mundial, em que de forma emergencial, as instituições educacionais tiveram que reinventar o fazer docente para garantir o acesso e o direito à educação. Em meio ao medo diante do novo, insegurança com o uso de ferramentas tecnológicas pelas quais, muitos de nós, educadores, ainda nunca havíamos utilizado como recurso educacional, a sala de aula se virtualizou e a tela, foi a forma mais segura de mediação entre criança, escola e professor(a). Em meio a produção ininterruptas de videoaulas, aulas on-line por meio do Google “Sala de aula”, busca ativa com as famílias, bem como com as crianças, o trabalho do professor passou por uma verdadeira “revolução”, em que o adulto mediador, não era mais a figura do professor, mas a figura da família.

Nesse período, a atenção voltou-se para a escola, e o papel do professor nunca foi tão exaltado, as famílias ansiavam pelo retorno presencial, assim como às crianças, que têm no ambiente escolar um lócus de aconchego, acolhimento e segurança, além de proporcionar magia, fantasia e novos conhecimentos. A escola é, depois do ambiente familiar, o lugar em que as crianças passam a maior parte do seu dia, na socialização entre os adultos e as demais crianças da sua e de diferentes faixas etárias. É um ambiente permeado de descobertas, novos aprendizados, do espanto, do encantamento e o professor tem a atribuição de afetá-las e transformá-las.

O retorno para o ensino presencial, apesar de esperado, foi marcado por estranhamento, medo, angústia, dificuldade de sociabilidade, de movimento, de comunicação, interações entre os pares, de compreensão das regras escolares

e tantas outras dificuldades constatadas mediante aos choros e a falta de inteligência emocional. A criança se viu como protagonista de sua própria existência, saindo da relação familiar, tendo que ampliar sua relação criança-criança, criança-adulto e com todo o entorno. Essa criança que teve acesso a todo tipo de conteúdo, porém com a finalidade de entreter-se, se viu diante de um ensino e aprendizagem mediados por tecnologias com intencionalidade desenvolvidas durante as propostas pedagógicas.

Destaca-se que não temos uma visão romântica da tecnologia, pelo contrário, a compreendemos como parte do processo de ensino e aprendizagem, nesse sentido, o objetivo do texto foi ampliar discussões e reflexões acerca do uso da tecnologia como uma ferramenta pedagógica que pode ser usada para o desenvolvimento das máximas capacidades e qualidades humanas. Esse uso deve, portanto, ser mediado com intencionalidade, com afetividade, promovendo o cognitivo e ampliando a inteligência emocional das crianças pequenas no uso das resoluções de problemas, conflitos e relações com os outros.

Enquanto professoras de crianças pequenas, notamos que o uso de tecnologias é uma realidade do ambiente escolar, usando-a com responsabilidade e planejamento, busca-se conectar as experiências e vivências protagonizadas pelas crianças em seus ambientes familiares e ressignificar com as do ambiente escolar, refletindo e elaborando novas formas de aprendizagem sobre o uso e a função social das tecnologias.

Para Vygostky (1988, p. 113) “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só”. Nessa máxima, o autor nos coloca como responsáveis por oportunizar o desenvolvimento das funções especialmente humanas nas crianças, tornando-as sujeitos pensantes, críticos, reflexivos e preparados para lidar com as mudanças e transformações sociais.

## Referências

BAJARD, E. *Eles leem. Mas não compreendem*. Onde está o equívoco? São Paulo: Cortez, 2021.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. *Medida provisória nº 934 de 1º de abril de 2020*. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública. *Diário Oficial da União*: seção 1: extra, Brasília, DF, edição 63-A, p. 1, 1 abr. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 13 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 05, de 28 de abril de 2020. Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 83, p. 63, 04 mai. 2020b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3 de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 21 nov. 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category\\_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 30 jan. 2023.

MELLO, S. A. Leitura e literatura na infância. In: *Literatura e educação infantil: livros, imagens e prática de leitura* / Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, Renata Junqueira de Souza, (organizadoras). Vol. 1. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. - (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil), p. 39 – 56.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. *Educação, Santa Maria*, v. 35, n. 1, p. 53-68, 2010.

VALIENGO, A.; SOUZA, S. P. de. O mundo do faz de conta e os livros: A criança de 3 a 6 anos. In: *Literatura e educação infantil: livros, imagens e prática de leitura* / Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, Renata Junqueira de Souza, (organizadoras). Vol. 1. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. - (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil), p. 103 – 130.

## CAPÍTULO 7

# MEMÓRIAS DISCURSIVAS DE UM MODO DE MOVIMENTAR A ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Marília Rodrigues Lopes Heman*

*Martieli de Souza Rodrigues*

*Taciana Uecker*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-090-8**

### **Introdução**

O presente movimento investigativo busca pensar no âmbito da Educação atual, as relações de saber-poder estabelecidas em nossa sociedade, os quais movimentam modos de existir e produzir crianças e infâncias em idade escolar. E analisar o modo de movimentar a instituição Escola por meio do trabalho remoto que ocorreu em tempos de pandemia, tensionando a lógica do aprender a aprender, sustentada por um enunciado de aprendizagem.

Nesse sentido, compreender nosso presente no âmbito da Educação, nos faz olhar para período da modernidade, o qual inventa uma instituição-social a qual foi denominada escola, e que possibilitou uma nova ordem para organiza-

ção da sociedade, além de uma relação saber-poder<sup>1</sup> que opera no isolamento das crianças. Ler a modernidade na perspectiva da Educação é “[...] distinguir pelo menos três momentos ou formas de ser dos discursos e das práticas pedagógicas: o primeiro denominado “instrução”; o segundo denominado “educação liberal”; o terceiro denominado “aprendizagem” (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2011, p. 21).

Desse modo, a modernidade emerge com a possibilidade de rompimento com o passado, representado pela providência divina e sustentado pelo status da igreja sobre a sociedade, fundamentada no pecado, no medo como forma de dominação. Por outro lado, o moderno, que colocaria o homem no centro, como objeto a ser conhecido, educado, sujeito à disciplina, passa a ter o status da liberdade vigiada e da aprendizagem de modos de como se conduzir nas relações sociais.

Na modernidade emerge a preocupação com a ciência, ou como diz Foucault (2007, p. 426), “[...] o homem pode então fazer entrar o mundo na soberania de um discurso que tem o poder de representar sua representação”. Um caminho seguro para a humanidade em que o conhecimento pudesse dar a devida correspondência ao Estado Educador.

Nesse sentido para pensar a instituição-social-escola como modo operante de confinamento<sup>2</sup>, a qual se utiliza do exercício de normalização como técnicas pedagógicas para correções, para controlar e vigiar aqueles que poderão gerar ‘riscos sociais’. A escola, portanto, como uma instituição capaz de confinamento de alguns considerados ‘riscos sociais’, é convocada para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos os indivíduos, passando a ser estrategicamente configurada para a inclusão. A perspectiva de investimento

---

1 Ordem da permissão social para produzir uma sociedade civil a partir de uma regra neoliberal (produtiva).

2 A Escola como/para lócus de produção.

na normalização e prevenção do risco aparece como estratégia de corrigir as incapacidades dos indivíduos considerados ‘anormais’ ou de ‘risco social’ e, ao mesmo tempo, como estratégia para o auto-investimento, modificando a forma de participação dos sujeitos, uma vez que, em nossos dias, “[...] o indivíduo necessita aprender a diluir-se, fazer parte do jogo social, ser cambiável, manter-se desejante e consumidor” (RECH, 2010, p. 81).

Essa técnica do exercício do poder normativo e pelas práticas discursivas configuradas numa perspectiva humanista, de incluir todos, configuram uma racionalidade que faz a retaguarda de uma matriz<sup>3</sup> inclusiva. Esta que vem operando as políticas educacionais, que se constituem em dispositivos para a instituição-social-escola [inclusiva], tendo em vista uma mudança cultural, política e econômica neoliberal em que ninguém pode ficar de fora da possibilidade de concorrência.

Assim, entender e sistematizar como se legitima um modo de operar da instituição-social-escola [inclusiva], reconhecendo a partir dos discursos políticos uma matriz que conduz a instituição escola, e que operacionaliza estratégias de ordem, do exercício de normatividade e/ou disciplinamento. A inclusão operacionalizada como matriz que está no jogo, (re)produz estratégias para seu ‘consumo’ nas instituições escolares, ou seja, impõem a percepção de que “[...] na Escola são colocadas em ação técnicas de governo de si e dos demais, com a autogestão das comunidades, tornando-se extremamente produtiva e econômica” (KLAUS, 2009, p. 203).

Essa técnica é cada vez mais sutil, operando e produzindo na racionalidade neoliberal, uma racionalidade capaz de capturar por práticas discursivas e operar por estratégias, a inclusão, como algo a ser consumido numa ação de

---

3 Da ordem da invenção (práticas/ações): saber, e da ordenação (sujeitos): poder. Diz de uma funcionalidade (a quê) como estratégia de operar a constituição dos modos de ser sujeito.

governo de todos, sem que ninguém fique de fora para que se elimine as práticas de exclusão. A partir disso, Lopes (2009), nos ajudou a pensar o neoliberalismo...

Como forma de vida do presente, certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado. (LOPES, 2009, p. 155).

Nessa estratégia do Estado para garantir a inclusão através de práticas que produzem uma instituição-social-escola [inclusiva], em tempos onde o neoliberalismo vem se produzindo como modo de vida, dentro de um mercado governado pela competição, pela responsabilidade e demanda de consumir e incluir, a Escola se torna a instituição a qual produz o modo mais rápido e operante dessa técnica.

É nesse contexto da Escola como instituição-social pública, operante dessas técnicas de refinamento de produção de condutas, e com maior capacidade de movimentar o jogo do desejo do consumo, “[...] que foi e continua sendo a principal instituição encarregada de construir um ‘tipo de mundo’” (VEIGANETO, 2000, p. 104). Operacionalizando um ‘tipo de ordem’ para a subjetivação<sup>4</sup> do sujeito e, colocando em funcionamento estratégias para capturá-lo numa estrutura de saberes científico-pedagógicos.

Assim sendo, o elo Estado/sociedade também exerce uma relação de poder e de governo sobre as condutas humanas, através de estratégias quando estas estão em processo educativo. Ou seja, a produção de um homem civilizado, e a “[...] noção de sociedade civil que traz implícita a questão da ambiguidade do mundo moderno” (SANTOS, 2010, p. 42). A ação de governo e de autogoverno, na perspectiva da seguridade da população, tem a possibilidade de criar

---

<sup>4</sup> Sujeito num corpo a corpo entre vivente e dispositivo (AGAMBEN, 2009).

um ser humano capaz de subjetivar-se, podendo considerar aqui as estratégias e técnicas pedagógico-educativas movimentadas nas instituições-sociais-escolares.

Se por um lado essas técnicas movimentam todos a entrar no jogo e permanecer jogando, para alimentar a lógica neoliberal do consumo e da concorrência, a instituição-social-escola repete o exercício e/ou técnica para disciplinar os corpos, ordená-los e regulá-los através da classificação em relação à norma, como forma de administrar e controlar a partir do exercício do poder normativo. Por outro lado, ela também serve para governar e gestar os riscos, ainda como segurança para que na Escola se possa conhecer e projetar o governo dos sujeitos em risco.

Tais técnicas, na instituição-social-escola, como instituição do Estado, produzem o processo escolar como sendo uma atividade social, em um tempo-espaço-locus de onde nossos ‘pés pisam’, seja pelo exercício da pesquisa no ‘universo acadêmico’ e/ou pelas práticas educacionais no ‘lugar escolar’. E, tão recentemente, atravessadas pela pandemia de COVID-19, causada pelo corona vírus - doença respiratória [infectocontagiosa] em humanos, uma doença que produz o risco para as populações do mundo.

Assim, ao delinear essa escrita acerca desse espaço-tempo-locus, da instituição-social-escola e do processo escolar, propomos uma análise que metodologicamente busca corporificar discursivamente dois focos analíticos: o trabalho remoto que ocorreu disciplinado/normatizado como um modo de movimentar a Escola em tempos de pandemia, e, a lógica do aprender a aprender sustentada por um enunciado de aprendizagem. Como objetivo buscamos analisar o modo de movimentar a Escola por meio do trabalho remoto que ocorreu em tempos de pandemia e, tensionar a lógica do aprender a aprender sustentada por um enunciado de aprendizagem.

Com isso, para compor a materialidades analítica, sistematizamos duas experiências do vivido [a partir da escola] remotamente, por meio de memórias discursivas, dessas que dizem algo sobre: nossos focos analíticos entrelaçados à Instrução Normativa (IN 02/2020), que disciplinou/normatizou o trabalho remoto, no município de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul / RS, durante a pandemia, e enquanto durou os efeitos dela, para podermos pensar e tensionar a aprendizagem enunciada/prometida em tal documento normativo. Memórias discursivas da[na] Escola em tempos de pandemia, essas que nos atravessam, e desta forma, atravessam os modos em como compreendemos e atuamos nessa instituição-social-escola, inclusive num habitar a ‘escola da infância’ inclusiva.

É nessa dita ‘escola da infância’ que situamos as memórias discursivas desta escrita. Especificamente em uma Escola Municipal de Educação Infantil, da Rede Pública Municipal, localizada no município de Santa Maria / RS, envolvendo crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses), conforme os parâmetros da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), e que atende o público-alvo da Educação Especial, de acordo com a Política de Inclusão. Assim, faz-se importante destacar ao que se referencia à BNCC (2017), e a partir dela, e também, ao Documento Orientador Curricular - D.O.C. (2019) do município de Santa Maria / RS.

Por ‘escola da infância’, aqui mencionada, compreendemos a não-escolarização de crianças bem pequenas e pequenas. A primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil, como um espaço/tempo onde acontece as práticas de produção da infância, em que as crianças enquanto sujeitos sociais, potentes e protagonistas, interagem com o mundo, com os seus pares e com a cultura adulta. Já por Política de Inclusão, tomamos como referência os documentos

da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que enquanto marco regulatório garante que todas as crianças, de maneira legal, tenham direito ao acesso à Escola regular e a educação de qualidade.

E, no que se refere ao trabalho remoto – trabalho pedagógico não-presencial – em caráter emergencial, entendemos como uma política emergencial. Nesse caso, especificamente o documento intitulado (IN 02/2020), da Rede Pública Municipal, que “disciplina o trabalho remoto dos profissionais que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e suas respectivas modalidades enquanto durarem os efeitos da Pandemia e dá outras providências” (p. 2). Outrossim, que esse funcionalismo/formalismo previsto por tal documento, colocou em funcionamento (na Escola e a partir dela) processos de escolarização organizados a partir do princípio de mobilidade dos sujeitos (MENEZES, 2011). Ou seja, num sentido de domar a Escola numa instituição-social-estatal capaz de prestar um serviço público, cuja finalidade é a de servir e ser útil para (HEMAN, 2020).

O trabalho remoto sustentado por tal documento, que por sua vez, para além das atribuições educacionais e das funções sociais (em que a Escola já se encontrava envolvida ao longo de sua história) normatizou uma (re)configuração, um repertório prescritivo num espaço (nessa instituição-social), que colocou os sujeitos (professores/estudantes/familiares) em mobilização. Um agenciamento<sup>5</sup> que visou um disciplinamento por meio da condução das condutas individuais, e da norma.

Contudo, não estamos aqui querendo inferir um juízo de valor e/ou nos posicionar contra o referido trabalho remoto, mas, tensionar para pensar a Escola numa relação de continuidade histórica, essa que vem se constituindo em

---

<sup>5</sup> Agenciamento: como uma espécie de método como acontecimento (DELEUZE, 1992).

uma instituição disciplinar, e que no século XIX foi instrumento de um tipo de tecnologia disciplinar, que teve a função de sequestrar corpos, isolando os indivíduos, segregando e separando crianças e jovens para exercer relações de poder disciplinar e de assujeitamento na produção de corpos úteis e dóceis (FOUCAULT, 1975). É justamente essa escola, que tão recentemente em tempo pandêmico, foi normatizada por um modo de Escola para a garantia do aprender a aprender em um tempo histórico (de pandemia).

## **O Trabalho Remoto Disciplinado/Normatizado como um Modo de Movimentar a Escola em Tempos de Pandemia: aprender a aprender**

O trabalho remoto, na Rede Municipal de Santa Maria, foi compreendido/proposto como uma “**alternativa necessária para garantir aos estudantes a apropriação de aprendizagens** para mitigar o seu afastamento da escola” (IN 02/2020, p. 03, grifos nossos). Esse trabalho que movimentou a Escola e passou a ser dito pelo viés “da necessidade de investimento em ações pedagógicas que contribuam para fortalecer os vínculos dos estudantes e seus familiares com a escola, ainda que de forma remota” (IN 02/2020, p. 03).

Assim, essa ‘necessidade’ dita na grafia desse documento (IN 02/2020), não dizia somente de/para quem o trabalho pretendia ter o alcance final, mas sobretudo da própria Rede Municipal, que por meio da gestão escolar [da mantenedora], o propôs para objetivos outros. Isso, para nós, porque o mesmo documento ao qual já nos referimos, considerava

“A necessidade de, enquanto mantenedora educacional, ter a responsabilidade de ser referência de gestão no sentido de liderar o momento de crise, nesse cenário de pandemia, sendo presença no sentido de promover formas para a melhor mediação com a comunidade escolar atentando para suas especificidades” (IN 02/2020, p. 02).

“A necessidade de adequar algumas diretrizes, práticas pedagógicas e administrativas ao Plano de Ação Emergencial em tempo da Pandemia

COVID-19, período no qual as aulas presenciais estão suspensas” (IN 02/2020, p. 02).

Desses preceitos, é possível dizer que o governo do indivíduo e o governo da coletividade se constituem como estratégias dos processos de gestão escolar (RODRIGUES, 2019). Necessidades essas que estão ditas no documento, como o foco no indivíduo e na coletividade por exemplo, e que nos aproxima de uma vontade de estarmos analisando as condições de possibilidade de/para o (re)posicionamento da instituição-social-escola, frente ao disciplinamento/normatização do trabalho remoto, em caráter emergencial, no individual e no coletivo.

Aqui, para tanto, apresentamos uma memória discursiva primeira, que diz das práticas do íterim da escola, às quais os/as professores/as encontram-se situados e naturalizados, as que mobilizam uma agenda educacional, que ordenam um sistema, que constroem um sentido normativo e que projetam formas de organização escolar, onde na ação, tais formas são mobilizadas, articuladas e construídas, num movimento próprio, contínuo e dinâmico, a partir de um plano de trabalho, de um projeto pedagógico e de um regimento escolar, que estão legitimados e/ou embasados nas políticas, e agora, através do currículo emergencial (o ‘em caráter emergencial’), pelo trabalho remoto – trabalho pedagógico não-presencial.

É imprescindível situar que é aqui que ‘nossos pés pisam’, nesse tempo-espaço-locus institucionalizado, pensado e (re)construído para e com as diferentes infâncias (no caso de nossa escola), ou seja, trata de uma singularidade de concepções, de modos de produção das crianças e modos de movimentar esse espaço de escolarização. Em que diante das organizações/proposições, e da IN (02/2020), esse espaço-tempo-locus acaba sendo (re)construído para as

crianças, objetivando prioritariamente a apropriação de algumas aprendizagens, que não necessariamente considerando suas especificidades e protagonismos subjetivos.

## **A Relação Escola-Casa e a Efetivação do Trabalho Remoto**

E, aqui, apresentamos uma memória discursiva segunda, que diz do relato e movimento de uma família, em específico, diante das orientações e efetivação do trabalho remoto, o que diz de um processo de individualização e imediatismo de cumprimento de atividades previstas pelos documentos vigentes, aquém das especificidades de cada criança, sua organização diária, bem como o cenário social, cultural e econômico da família em que se está inserida. Aquém, inclusive, da realidade educacional local, que se difere das demais dentro da mesma rede.

Movimento este, que impacta os modos em como percebemos a educação escolar [que é heterogênea] e a Educação Inclusiva, e as práticas pelas quais estão capturados/as os/as professores/as na condução de escolarização das crianças, inclusive e especialmente para/com o público-alvo da Educação Especial, e que estão previstas na (IN 02/2020, p. 04) sob a [falsa] ótica de “que para uma interação e mediação qualificadas entre professores e estudantes faz-se necessário que haja planejamento individual e coletivo de estratégias pedagógicas adaptadas ao contexto posto”, embora, é interpelada por déficits e dificuldades.

Uma ‘arquitetura pedagógica’ prevista, mas que de certa forma não coexiste com a estrutura das escolas, seja ela de caráter físico – dificuldades organizacionais –, ou de caráter humano – déficit no quadro de profissionais, inclusive os da área da Educação Especial – o que impacta diretamente nas con-

dições de possibilidade do trabalho pedagógico presencial, e não-presencial, se efetivar, reforçando um trabalho centrado e isolado, tanto da/na escola, e a partir dela, quantos nos/dos demais programas e projetos, que deveriam estar articulados. Todos esses, por si, projetados (unilateralmente) numa contrapartida de governabilidade como possibilidade de a Escola e seus envolvidos serem governáveis e ao mesmo tempo governarem uns aos outros e vice-versa.

Uma das condições das quais pontuamos aqui, é a que diz do déficit do quadro de profissionais da/na escola, e que por sua vez, flerta com a fragilidade nas atribuições do profissional pedagogo frente às especificidades para/com o público-alvo da Educação Especial<sup>6</sup>, porque nesse contexto, não há, muitas vezes, o profissional formado (então, o Educador Especial) para atuar, na escola, numa proposta de trabalho compartilhada nessa demanda, ferindo principalmente o enunciado do documento sobre “planejamento individual e coletivo”.

Diante de tal fragilidade que se configura, no caso, em específico, na Escola em que nos situamos, destacamos aqui o relato (realizado através de telefonema) de uma família responsável por uma das crianças, que é público-alvo da Educação Especial, e regularmente matriculada na Educação Infantil. E, que vivencia junto da/na escola, e do/a professor/a, muitos desses déficits e dessas dificuldades, tanto no período letivo presencial, quanto agora por meio do trabalho remoto.

Nesse sentido, conforme a IN 02/2020, foram enviadas atividades – pelas redes sociais, no intuito da família desenvolver com a criança, mediante registros midiáticos e retorno à instituição responsável – pautadas na ideia de um produto final. Uma dessas atividades, que surge no relato que iremos problematizar e colocar em tensionamento, foi a de desenhar e pintar livremente

---

<sup>6</sup> Considera-se público-alvo do Atendimento Educacional Especializado - AEE: a. Alunos com deficiência; b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento; c. Alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL,2008, s/n).

com tintas, já contemplando a lógica do “planejamento individual” e na tentativa de considerar o perfil/realidade/condição. Contudo, embora essa preocupação inicial do “individual” tenha sido contemplada, pois seria o que talvez a criança pudesse se envolver satisfatoriamente, o fato do envio para se cumprir principalmente o que está previsto documentalmente, nos parece ser apenas um encaminhamento de orientações aligeiradas para garantir um retorno de registro, como garantia de dias e horas letivas cumpridas. Não cumprindo, com isso, com o que está previsto pelo princípio da criança numa ‘escola da infância’ inclusiva. O objetivo principal é, portanto, o do que está normatizado no documento oficial: “a necessidade de, enquanto mantenedora educacional, ter a responsabilidade de ser referência de gestão”.

O que já é sabido no campo da Educação é que a rotina familiar se estrutura e acontece de forma diferente da rotina escolar: os espaços são outros, as roupas são outras, as pessoas são outras, os materiais são outros, as condições são outras, e aqui cabe mais uma problematização, a de que, por vezes, um borramento desses espaços casa-escola, escola-casa, durante uma pandemia, para além de períodos outros, remetem a inúmeras situações problemáticas, afinal, escola-casa, casa-escola, devem ser continuidades e extensões... e não trocadielhos de papéis e funções sociais.

Assim, no caso que até aqui nos remetemos, diz da situação que se torna problemática diante das orientações recebidas, pois segundo a família, ocorreu inicialmente a tentativa de organizar um espaço para o desenvolvimento da referida tarefa e seus respectivos registros a serem encaminhados posteriormente, como prova/registo de dia e hora letiva. Todavia, entre o que se propôs e o que se experienciou houve um abismo, isso porque, o que imperou foi a dificuldade em trazer/convocar a criança para a realização, e depois, o desamparo no que diz das dificuldades que foram desde o (não) se comunicar e o (não) desen-

volver o que foi solicitado, comprometendo o retorno dessa tarefa a quem a encaminhou. É uma criança público-alvo da Educação Especial. As demandas são outras.

Entendemos essa experiência como uma situação problemática porque diante do relato algumas questões nos chegam e nos mobilizam enquanto pesquisadoras e profissionais da Educação, da Educação Infantil e da Educação Inclusiva: a negação, os choros excessivos da criança, o sofrimento, a desorganização, o sentimento de não pertencimento ao não querer estar ali e, a quebra da rotina casa-escola / escola-casa. Fatores que interferem na organização da significação (por parte da criança), à exemplo, de que a mesa da/cozinha é o espaço do qual se realiza as refeições, e não as ‘tarefas’. Fatores esses que não estão relevantes nos documentos normativos, porque mencionar “planejamento individual” não é garantia de assistência, nem cumprimento pleno de dever público.

A problemática se estende ainda ao fato de que o movimento em torno da relação família-criança e criança-escola, impõem à criança uma outra organização que não compreende aquele espaço doméstico (casa) como um espaço de possíveis ordenamentos escolares e disciplinares, e da mesma forma, evidencia a não-organização/preparo pedagógico das famílias.

O que, não estamos aqui dizendo, que as famílias (não) deveriam se envolver com esta demanda pedagógica, mas de que as instituições responsáveis pelo ensino remoto precisariam problematizar tais encaminhamentos, bem como, estar atentas às tentativas de fuga e ‘sofrimento’ da criança. Talvez, essa mesma criança, poderia em diversos outros momentos realizar com satisfação, aquela e outras atividades, porém na lógica de quando o desenho/atividade fizesse sentido para ela enquanto proposta, e com isso, estabelecesse uma relação de identificação e de significado com o material proposto e com o próprio

corpo, que precisaria estar em equilíbrio, e não para simplesmente cumprir uma determinação e provar/encaminhar por meio de registros, em prazos estipulados, para se garantir o que é letivo institucionalmente.

O relato que viemos mencionando até aqui, como memória e implicação, está descrito detalhadamente, a seguir, e produz efeitos sobre as propostas do trabalho remoto, da qual conhecemos, ou seja, das atividades físicas recebidas no período de pandemia (por crianças da ‘escola da infância’ inclusiva), que dizem de sentimentos e experimentações diversas e nos impactam: tristeza, angústia, alegria, satisfação, protagonismo, frustração, sofrimento, inquietação...

.....  
“- *Profe, eu tentei fazer com ele a proposta recebida, mas não consegui. Comigo ele não faz, pois ele está em casa e quer fazer as coisas dele. Não consegui fazer nenhum registro sequer, pois ele chorou e brigou muito e comeu as tintas. Imagino que tenha sido por estarmos realizando a atividade na mesa da cozinha, onde é acostumado somente nas refeições. Foi um sofrimento só, você precisava ver, ele pintou as mãos, os lábios e todo o seu corpo. Só não foi pintada a folha que precisava para enviar de comprovação da tarefa realizada. Fico sem jeito, entristecida e até mesmo envergonhada. Mas, é muito difícil e sofrido para ele, e para nós”*. (Relato oral do familiar, 2020).  
.....

Podemos perceber através deste relato uma forma de pedido de socorro da criança. Pintar a folha sob a mesa que é para a alimentação lhe desorganizou a rotina vivida no ambiente familiar. O compromisso do registro/encaminhamento falhou, e ao falhar, colocou em xeque o que os documentos previam.

Percebemos, portanto, não somente o impacto da pandemia que já havia imposto um isolamento social nas famílias, mas também, situações nostálgicas causadas em alguns meios familiares, em torno da expectativa da realização das atividades escolares propostas e prescritas, para validar o que é institucional. No caso da família referida, adentrando ao fato de que não só não tinha uma didática

para mediar o processo, quanto não tinha a quem recorrer presencialmente (o que é de hábito) os efeitos deste.

Aqui, então, percebemos a potência da escola, do papel do/a professor/a, das relações presenciais, das trocas compartilhadas, das vivências mútuas, da superação do dia a dia, da recondução das estratégias, da reposição das metodologias, do ser e estar e habitar a instituição-social-escola em um cenário outro. Essa mesma instituição-social-escola, que muitas e inúmeras vezes é criticada, demonizada e negada, sendo colocada num lugar de domesticação, de disciplinamento e de normatização, como uma tentativa liberal e fascista de destituição desse micro espaço.

Para nós a Escola é para além dessas técnicas normativas, um lugar possível e de potência criadora do aprender. Do aprender como espontaneidade, curiosidade e satisfação. Com isso, ao problematizar os efeitos de propostas e atividades como a relatada pela família, implica em como esses moldes de organização e encaminhamento na etapa da Educação Infantil, podem potencializar, como também, podem ferir não só as questões que envolvem a Educação Inclusiva, como as questões que envolvem a própria ‘escola da infância’, como possibilidade ainda de risco e movimento contrário aos princípios construídos legalmente nas políticas que orientam as práticas educacionais atuais.

A IN (02/2020) prevê prioritariamente a “implementação do protocolo de orientações para entrega de material físico para os estudantes” (p. 3), o que justifica o encaminhamento de atividades direcionadas ao preenchimento/pintura de ‘folhas’ e possíveis apostilamentos que colocam a criança em escolarização (antecipação de uma etapa posterior e/ou preparação para esta), contradizendo (para além do relato da família) na etapa da Educação Infantil, as premissas da BNCC (2017), essa que prevê um trabalho articulado

e interdisciplinar, visando o desenvolvimento integral da criança, de forma a garantir os direitos de aprendizagens articulados aos campos de experiência (por meio do protagonismo, da vivência e da investigação).

No decorrer das nossas docências, e com vistas a referências como a BNCC (2017), por exemplo, optamos pela noção de sujeito-criança, essa que se difere da denominação do documento (IN 02/2020), que especifica o termo estudante. Para nós, uma noção como forma também de demarcar a ‘escola da infância’ que tem por finalidade se afastar dos moldes de escolarização, esses que são de prática nos anos iniciais, na etapa posterior da Educação Básica. E, da mesma maneira, demarcar quais propostas (não atividades) durante o ensino remoto, na etapa da Educação Infantil, para nos posicionarmos no sentido de que as mesmas deveriam ter por objetivo o de manter o vínculo afetivo com a criança (por meio de iniciativas e não atribuições), e não a ideia de alcançar/vencer conteúdos específicos, dias e horas letivas.

Nesse sentido, Uecker e Possa (2020) corroboram quando nos dizem “do natural de pensar a criança como aluno/estudante, ou seja, como um aprendiz, um sujeito manipulável que se ‘aplica’ um disciplinamento, e ainda, como um sistema ordenado em que a criança está sempre vigiada, ameaçada, atarefada, ocupada” (p. 76). Nesse sentido, de sistema ordenado, é que problematizamos esse movimento engessado/prescrito casa-escola / escola-casa, durante a pandemia, que estaria apenas se estendendo (disciplinando, vigiando, atarefando) aos familiares, (co)responsabilizando-os com uma pedagogia institucional.

Com isso, outras problematizações nos surgem, quais sejam: Quais são as aprendizagens essenciais para as crianças em tempos de pandemia? A aprendizagem é garantida por meio do dar conta de uma lista de objetivos, que visam validar dias e horas letivas, ou priorizar as experiências da vida cotidiana que também ensinam algo a todo tempo? É sobre produzir memórias alegres e

prazerosas deste tempo junto das famílias, ou produzir muitas folhas em formas de produtos para ter o que documentar? À que(m) serve(m) esses registros documentados, e para quê?

Quando as instituições, através de documentos normativos, que dizem de um recorte de tempo, aligeiramente se propõem em realizar esse processo normativo e, de certa forma, uma escolarização não só das crianças, mas também dos seus familiares e responsáveis, sem que assim o pareçam fazer, colocam em circulação uma domesticação da Escola e uma institucionalização da família.

Em muitos documentos, à exemplo da IN (02/2020) não se é considerado o fato de ser indispensável o inventário do contexto específico de cada criança e sua respectiva família, ainda, da própria escola, suas condições e seus profissionais. O que se está em pauta são atividades para suprir e/ou cumprir dias letivos e outros registros burocráticos. É como se fatores que dizem do contexto, dos (não) recursos e (não) materiais disponíveis, a especificidade de cada escola, cada criança e cada família em possuir condições básicas (que vão desde o alimento, a água, a luz, ou a aquisição de materiais) passasse despercebido, até como uma tentativa de apagamento, sonegação e/ou negligência.

Não estamos aqui negando a importância desse contato casa-escola / escola-casa, principalmente num período pandêmico. O que estamos tensionando são os modelos normativos em dissonância com os princípios da Educação, especialmente com os da Educação Infantil e Educação Inclusiva, como: os protagonismos, as subjetividades...

Neste sentido, parece possível explicar os sentimentos contraditórios diante da atuação e dos gestos dos mais novos e a divergência entre seus comportamentos e o que compreendem os adultos sobre o que devem ser suas atitudes naturais e normais. (MARÍN-DÍAZ; LEÓN-PALENCIA, 2018, p. 18).

É dessa diferença, de um não-protagonismo infantil, é que são desencadeadas as atividades de fazer folhas para garantir registros comprobatórios, por exemplo, na espera de um produto final, onde não se contempla, como potente, um fazer protagonista de experiências cotidianas da/na vida familiar.

Portanto, ao trazermos nossas memórias discursivas como materialidade para esse movimento de discussão, tanto das práticas pelas quais estiveram capturados/as os/as professores/as – na condução da escolarização das crianças durante a pandemia, inclusive e especialmente para/com o público-alvo da Educação Especial, na Educação Infantil – quanto do relato da família, implicamos para além de podermos analisar, tensionar tais práticas como um modo de movimentar a escola, por meio do trabalho remoto, em tempos de pandemia [e seus efeitos]. Não no sentido de nos apropriarmos de um caso isolado para propormos uma análise totalitária, nem como uma possibilidade de julgamento sobre o constatado, mas, como possibilidade de propor potências para continuar pensando a Educação e a Escola, apesar das adversidades do presente.

## **A Lógica do Aprender a Aprender Sustentada por um Enunciado de Aprendizagem**

Essa Escola, que a partir do trabalho remoto, acabou legitimando uma educação escolarizada para a primeira infância, propôs pautada num currículo emergencial que perpassou o contexto de desenvolvimento formal e (co)responsabilizou o núcleo familiar, numa justificativa institucional da “necessidade de adequar algumas diretrizes, práticas pedagógicas e administrativas ao Plano de Ação Emergencial em tempo da Pandemia” (IN 02/2020, p. 02).

Assim, o direito do estudante ao cuidado e a educação remota adentrou o meio familiar, em seu ambiente doméstico, tornando a família responsável imediata pelo desenvolvimento e conduta dos sujeitos-escolares frente a lógica

da aprendizagem, que por sua vez se colocou integralmente “em casa”, onde junto da orientação dos/as professores/as, oriundos/as dos ambientes institucionais, propuseram um desenvolvimento potencialmente integral e remoto. (Co)responsabilidades que precisamos reconhecer que não surgiram especificamente no período pandêmico, mas que já vem sendo previstas, também, de maneira legal, nos documentos políticos e nas políticas educacionais, e que ganhou maior intensidade pela situação em que todos estavam vivenciando e experienciando naquele momento social.

Práticas de (co)responsabilização forjadas pela ideia de que se protege para promover, para fazer a pessoa crescer, a criança crescer; que deve ser ofertado o mínimo básico para que o indivíduo iniciasse um processo de promoção humana, de crescimento e de valorização da pessoa. Práticas que, sobretudo, dizem de um governo para promover e para governar para... Nesse caso, o trabalho remoto (co)compartilhado, onde todas as suas energias foram focadas para que tudo e todos estivessem em segurança regulatória, regulando comportamentos em conjunto, capturando-os e... cuidando, recuperando, educando.

Um arsenal de atividades prescritas sob a lógica do aprender a aprender sustentado por um enunciado de aprendizagem, e desse para impor que ninguém fosse deixado para trás, no sentido de que todos deveriam cumprir as propostas e atribuições encaminhadas pela Escola, para os devidos registros e encaminhamentos, para validação letiva.

Uma espécie de borramento<sup>7</sup> das fronteiras familiares x escolares, e vice-versa, e que configura um modo de movimentar a instituição-social como um dispositivo a ser acionado. O que como dispositivo passa a ser qualquer coisa que tenha, de algum modo, a capacidade de capturar, orientar, determinar, in-

---

<sup>7</sup> No sentido de que talvez não possa ser possível no ambiente doméstico (mas talvez possa ser possível no ambiente escolar).

tercepar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Um dispositivo como máquina de governo que no contato com os viventes produz sujeitos (AGAMBEN, 2009).

A Escola, portanto, como instituição capaz de confinamento de alguns projetos de riscos sociais, que foi, mais uma das inúmeras vezes, convocada para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos os indivíduos, passando a ser estrategicamente configurada para a inclusão social (RODRIGUES, 2019). Para essa ideia totalitária de que ‘ninguém fosse deixado para trás’ como um modo operante.

Por fim, fenômenos de ordem social que inventaram modos outros de vida, de relação com os outros, de experiências institucionais e de atravessamentos na produção de sujeitos na Escola, os sujeitos-escolares, pois em seus afazeres pedagógicos, os/as professores/as como sujeitos sociais e institucionais, foram conduzidos por meio dessa maquinaria, a fazerem um ajustamento de suas ações e atitudes às regras estabelecidas pela norma (IN 02/2020). E, tais ações, foram em si, definidoras e constituidoras das condutas dos/as professores/as, e por consequência, dos sujeitos-escolares, pois os inventaram e fabricaram, além de todo o seu aparato regulador, numa rede: níveis de hipóteses, tipos de ambientes, processos evolutivos de aprendizagem e de individualização. Que, também, ao produzirem determinados/as professores/as e sujeitos-escolares, produziram determinadas escolas (HEMAN, 2020).

O aparato normatizador/regulador, por sua vez, remeteu para além da preocupação com a aprendizagem<sup>8</sup>, que foi prevista nos afazeres pedagógicos, a deliberação de uma estratégia liberal (capital) que regulamentou/fiscalizou, também, o ‘investimento financeiro’ no que diz respeito a remuneração do/a

---

<sup>8</sup> Da sociedade da aprendizagem: homo discentis (indivíduo aprendente que aprende a aprender) (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2011), à sociedade educativa: lógica da aprendizagem e do aprendiz permanente na modernidade (CORAZZA, 2007).

servidor/a público/a, aqui, especificamente a do/a professor/a que precisou comprovar sua jornada de trabalho e seus afazeres pedagógicos de maneira planilhada na efetividade institucional, para além de todas as demais demandas didático-pedagógicas do dia a dia. Isso tudo, ainda previsto na (IN 02/2020), que ao especificar “a necessidade de orientar sobre a efetividade e demais demandas funcionais dos professores e demais servidores a partir da regulamentação do ensino remoto para a Rede Municipal” (p. 4), promoveu um novo modo de governar: para promover e governar vidas profissionais.

Uma perspectiva global (globalização da economia, do mercado e da informação) por onde foram sendo gestados além de processos de/para aquisição do conhecimento, indicadores de desempenho de sistemas, instituições e práticas educativas, como referência para consolidação do desenvolvimento social e econômico, na denominada sociedade educativa / de aprendizagem. Numa sociedade em que se tentou prever inclusiva, numa Escola em que se buscou prever inclusiva, mas que mais teve a ver com a fiscalização dos afazeres do capital humano (na aprendizagem: sujeitos-escolares e professores/as), do que com garantia da inclusão e suas especificidades. Isso porque todos deveriam estar inseridos nas práticas de aprendizagem como:

No mundo contemporâneo e global, a aprendizagem é produtividade, pois, esta é um modelo de desenvolvimento, é fonte de produtividade [pela] geração de conhecimentos, de processamento da informação e de comunicação de símbolos. (CASTELLS, 2000, p. 35).

O inevitável, com isso, foi o fato de estarmos todos sendo produzidos por uma noção de que ‘todos’ precisamos aprender a aprender ao longo da vida’, independente da situação social do presente; e, a naturalização de processos institucionais de fiscalização para legitimação. Produzidos ainda por excertos documentais, como: “sendo presença no sentido de promover

formas para a melhor mediação com a comunidade escolar atentando para suas especificidades” (IN 02/2020, p. 02), apesar da desigualdade, da precariedade de recursos, de capital humano e até de infraestrutura. Apesar, ainda, da não possibilidade de suporte em situações como a anteriormente apresentada por meio das memórias discursivas.

A inclusão social e educacional e a garantia delas são fatores fundamentais de equidade<sup>9</sup>, previstos nas políticas educacionais, contudo, um modelo de gestão das políticas públicas para que seja possível na Escola, e a partir da Escola, senso de justiça e igualdade no reconhecimento do direito de cada indivíduo. O que na pandemia acabou sendo suprimido/minimizado por técnicas imediatas de normatização e controle, sob a justificativa de se garantir por princípio emergencial, a aprendizagem, pois o fundamental foi, apesar do caos social, cumprir normas emergenciais e se provar elas por meio de registros.

Assim, os modos de ser sujeito-escolar e professor/a perpassou outros modelos. Foram-lhes atribuídos ser cada vez mais: flexíveis, engajados, auto-gerenciados e tolerantes; sujeitos que procurassem investir em si, para se tornarem capazes de cumprir, registrar, provar... O processo de governo das condutas implicou outras dimensões: já não era mais suficiente a produção de um modo de ser sujeito criativo, ativo, empreendedor (MACHADO, 2009), era preciso ser capaz de agir sobre si mesmo e sobre os outros, orientando, regulando, fiscalizando e comprovando, apesar das adversidades da pandemia. Uma tática que objetivou e subjetivou, projetada pela gestão da Educação e operacionalizada pela Escola.

---

<sup>9</sup> Equidade aqui estabelecida pelo “movimento mundial pela inclusão que é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008, s/n).

## **Considerações Finais**

Com essa discussão proposta a partir das memórias discursivas que nos serviram como materialidade, e nos acompanharam até aqui, buscamos tensionar no contexto da Educação, especialmente no da Educação Infantil e Inclusiva, frente a situação da pandemia COVID/19, a lógica do aprender a aprender como um modo de movimentar a escola e produzi-la por meio do trabalho remoto, a partir do currículo emergencial – normatizado pela IN (02/2020) –. A lógica do aprender a aprender sustentada por um enunciado de aprendizagem a que nos referimos em nosso percurso de escrita, e que se configura na instituição-social-escola como um dispositivo a ser acionado, e que ao ser acionado, reinventa práticas e sujeitos.

Ainda, buscamos tensionar a relação escola-casa na efetivação do trabalho remoto, em que esse aprender a aprender sustentou uma lógica de consumo de aprendizagem, de forma excepcionalmente ‘doméstica’, onde foi operado junto da ideia estratégica de uma ‘inclusão social’, que visou capturar todos/as os/as estudantes (e as crianças) e suas famílias para que pudessem aprender de uma nova forma, dessa vez, especificamente em casa, e comprovar sua efetivação por meio de registros e encaminhamentos.

Reiteramos a partir daí, e mais uma vez, que não foi nossa intenção inferir um juízo de valor ao conceder nossas memórias discursivas (aqui discorridas) e implica-las como únicas e unilaterais, mas como um movimento possível de problematizar as atividades remotas não-presenciais e suas (não) aprendizagens, por meio do trabalho remoto disciplinado/normatizado, que se deu como um modo de movimentar a Escola em tempos de pandemia.

## Referências

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**, com a alteração da LDB, por força da Lei Nº. 13.415, de 2017. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017.

CASTELLES, M. **A era da informação** - economia, sociedade e cultura. V.I. Sociedade em rede. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2000.

CORAZZA, S. M. Labirintos de pesquisa, diante dos ferrolhos. In.: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2007.

DELEUZE, G. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. 34, 1992.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

HEMAN, M. R. L. **Pistas, saídas, fugas e suspeições da escola como agenciamento de uma matriz discursiva da vulnerabilidade**. Santa Maria: UFSM, 2020. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2020.

KLAUS, V. Escola, modernidade e contemporaneidade. In.: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Org.) **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, mai./ago. 2009.

MACHADO, F. de C. **Racionalidade Neoliberal e sensibilização para a inclusão escolar de deficientes**. 2015. (Tese de Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

MARÍN-DÍAZ, D. L.; LEÓN-PALENCIA, A. C. **Infância**: balance de un campo discursivo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2018.

MENEZES, E. C. P. **A Maquinaria Escolar na Produção de Subjetividades para uma Sociedade Inclusiva**. 2011. (Tese de Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.

NOGUEIRA-RAMIREZ, C. **Pedagogia e Governamentalidade**: ou da Modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

RECH, T. **A Emergência da Inclusão Escolar no Governo FHC**: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece. 2010. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

RODRIGUES, M. de S. **Uma matriz inclusiva e uma gestão escolar**: sujeitos e escolas em produção. Santa Maria: UFSM, 2019. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

SANTA MARIA. **Documento Orientador Curricular - DOC**. Prefeitura Municipal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: <<http://www.santamaria.rs.gov.br/docs/noticia/2019/08/D21-1747.pdf>>.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Município da Educação. **Instrução Normativa 02/2020**. Prefeitura Municipal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2020. Disponível em: <<http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/738-atividades-letivas-municipais-por-meio-do-ensino-remoto>>.

SANTOS, I. M. dos. **Inclusão Escolar e a Educação Para Todos**. Porto Alegre, 2010, 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

UECKER, T.; POSSA, L. B. **Cirandando pelos pareceres pedagógicos na Educação Infantil**: a produção da infância e da criança. Ijuí, RS: Net.Copy, 2020.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro, RJ: NAU, p. 179-217, 2000.

## CAPÍTULO 8

# ENSINO DE LINGUA FALADA: UM OLHAR PARA A REPETIÇÃO NO ROMANCE

*Jaqueline Estácio Barbosa de Jesus Santos*

Doi: 10.48209/978-65-5417-090-9

### **Considerações Iniciais**

O presente artigo objetiva-se refletir sobre os aspectos da língua falada, em especial, a repetição, atentando para sua evidência, ocorrência e função, a partir de alguns excertos textuais retirados do romance ‘Vidas Secas’, de Graciliano Ramos, da edição de 2012, para destacar as marcas do texto híbrido na relação fala-escrita.

Esse trabalho adota a concepção proposta por Marcuschi (2001), o qual considera o contínuo dos gêneros discursivos na relação fala-escrita. Além disso, a escrita se pauta na Linguística Textual hodierna, na perspectiva da Heine (2012).

Assim, apresentam-se reflexões sobre a língua falada, focalizando na sua definição, nos seus traços e nas conclusões obtidas a partir da análise dos dados, em destaque a repetição, contidas na dissertação de Mestrado de Santos (2017),

cujo título é ‘Aspectos da Oralidade em Vidas Secas: reflexões linguístico-ideológicas’.

## **Noções de Língua Falada**

O tratamento do texto oral<sup>1</sup> nos estudos linguísticos, de forma sistemática, ainda, é recente. Sendo assim, a concepção de língua falada, adotada neste trabalho, parte da proposta de Marcuschi e Dionísio (2005), com revisão atual de Heine (2012). Considere a seguir a concepção de língua falada:

[...] toda a produção linguística sonora dialogada ou monologada em situação natural, realizada livremente e em tempo real, em contextos e situações comunicativas autênticos, formais ou informais em condições de proximidade física, ou por meios eletrônicos tais como rádio, televisão, telefone e semelhantes. (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2005, p. 71)

A partir dessa proposta de língua falada, Heine (2012) faz a revisão no aspecto do uso da expressão ‘produção linguística’, apresentada pelos autores, para ‘produção linguístico-semiótica. De acordo com a autora, “essa sugestão objetiva evitar a dicotomia entre elementos paralinguísticos (elementos não verbais de comunicação, isto é, meneios de cabeça, gestos, variações prosódicas) e elementos linguísticos (código linguístico) [...]” (HEINE, 2012, p. 202), um enfoque tratado nos estudos formais. A exclusão desses elementos semióticos conduz a uma concepção de língua falada de cunho formal.

Ao tratar do texto oral, considerando tanto os elementos não verbais como os elementos linguísticos, evita a dicotomia entre eles, ampliando o tratamento visto anteriormente. Isso significa compreender que, em sua constituição, o texto falado, além do código verbal, possui estratégias semióticas, a saber: meneios da cabeça, entonação, riso, olhar, face, postura dos interlocutores, hesitações, interrupções etc.

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, as expressões ‘língua falada’, ‘texto oral’ e ‘oralidade’ serão tratadas como sinônimas.

Observa-se que o texto oral pode acontecer na modalidade prototípica, como através de gêneros não prototípicos, a exemplo, conversas por rádio, conversas telefônicas, aulas, monólogos. Esses gêneros discursivos são produções formais ou informais, em tempo real ou não, face a face ou não. Portanto, a partir de Castilho (2004), faz-se necessário apresentar a noção de língua falada prototípica:

[...] na língua falada prototípica, fundamentalmente dialógica, locutor e interlocutor assumem a co-autoria do texto, obrigando ambos a uma sorte de co-processamento sintático, mostrando que o texto se constrói *pari passu* por meio da interação estabelecida entre interlocutores do discurso. Nas palavras de Rodrigues (1993, p. 18), os interlocutores alternam os seus papéis de falante e ouvinte, e dessa atitude — a quatro mãos, ou — a duas vozes, resulta o texto conversacional, elaborado numa determinada situação comunicativa. Isso terá como consequência a riqueza de elementos descontínuos, caracterizando o que se costuma denominar de — sintaxe interacional (CASTILHO, 2004, p. 17), ou seja, uma sintaxe fragmentária, que se constitui num dos processos inerentes ao referido gênero textual. Daí a grande presença de elipses, anacolutos, entonações, interrupções, tópicos não lexicalizados, bem como de repetições, correções, hesitações, sobreposições de vozes e marcadores conversacionais, que são estratégias inerentes ao texto oral. [...]. (HEINE, 2012, p. 202-203)

É preciso frisar que as conversações feitas, por exemplo, no telefone não devem ser consideradas textos orais prototípicos, haja vista excluïrem os elementos semióticos, produzidos no ato comunicativo.

## **A Repetição: Traços na Escrita e na Oralidade**

É necessário ressaltar que o texto falado passa a ser focalizado, de modo mais sistemático, a partir da perspectiva sociointeracionista (KOCH, 2004). Nesse momento, a língua é vista “[...] como fenômeno interativo e dinâmico, voltado para as atividades dialógicas que marcam as características mais salientes da fala, tais como as estratégias de formulação em tempo real” (MARCUSCHI, 2010, p. 33).

Essa perspectiva ressalta a concepção interacional – dialógica da língua, considerando os sujeitos como atores/construtores sociais e a produção linguística, constituída nas atividades interativas.

A seguir, destaca-se a repetição, um traço da oralidade, frisando que os mesmos podem ocorrer também na língua escrita, sobretudo, nos gêneros informais (*msn*, bilhetes, recados, *facebook*, *twitter*, *whatsapp* etc). No entanto, pretende apresentar as evidências da ocorrência da repetição no romance, um gênero discursivo, considerado como formal, como será abordado no percurso da escrita.

- a repetição é considerada uma das estratégias mais recorrentes da oralidade, possuindo várias funções, dentre as quais a edição do texto. Veja-se a seguir a definição de repetição na perspectiva de Heine (2012):

A repetição (R) é uma das estratégias de formulação textual mais presentes na oralidade (MARCUSCHI, 2004). Repetir é produzir a mesma expressão linguística duas ou mais vezes. Porém, é um simples ato tautológico, já que expressará sempre algo novo; há, pois, uma grande diferença entre repetir elementos linguísticos e repetir o mesmo conteúdo. Os segmentos repetidos podem se manifestar por autorrepetições (o próprio falante produz a R na sua fala) ou por heterorrepetições (o interlocutor repete algum segmento dito pelo locutor). (HEINE, 2012, p. 206)

Os estudos atuais têm mostrado a relevância da repetição na língua falada, quanto ao processo de produção e compreensão dos interlocutores. Isso quer dizer que a construção do texto oral, tendo a presença de repetições, seja por meio de elementos não-lexicalizados, ou por meio de léxicos, ou por meio de estruturas sintáticas, auxilia o falante e dá-lhe tempo para organizar ou reorganizar o discurso, embora, às vezes, seja vista como um fenômeno negativo no processo de construção do texto. Nesse sentido, considere-se a seguir a citação:

[...] apesar de tais atitudes negativas relativamente à repetição, ela constitui uma constante, na conversação cotidiana, em qualquer palestra ou

discussão, em aulas e exposições em geral, na interação com os familiares e colegas. Trata-se, na verdade, de uma estratégia básica de estruturação do discurso: os textos que produzimos apresentam grande quantidade de construções paralelas, repetições literais enfáticas, pares de sinônimos ou quase sinônimos, repetições da fala do outro e assim por diante. (KOCH, 2000, p. 93)

Koch (2000) evidencia um posicionamento relevante acerca da presença de repetições na construção do texto. Tradicionalmente, segundo a referida autora, tem-se visto a repetição como uma forma negativa. Para a linguísta, a repetição é uma estratégia básica de estruturação do texto usada nas conversações diárias. Reflete-se que, pautada nos estudos atuais da LT, o fenômeno da repetição é visto também na modalidade escrita, não sendo mais inerente apenas ao texto oral. Consoante Preti (2004, p. 128), “a repetição também contribui para o envolvimento entre os interlocutores numa conversação, que se desenvolve num processo de colaboração entre os interlocutores (um discurso a dois)”.

Outro aspecto relevante sobre a repetição é o reconhecimento das várias funções que ela pode exercer, a depender da situação vivenciada pelos interlocutores. Para melhor compreensão sobre repetição, considere-se o excerto do texto de Heine (2012):

Volta-se para a organização discursiva e monitora a coerência textual; além disso, favorece a coesão textual (referenciação, anáfora, dêitico discursivo, catáfora etc.); dá continuidade à organização tópica; auxilia nas atividades interativas; na fala prototípica, a repetição faz parte do processo de formulação textual. (HEINE, 2012, p. 206)

## **Sobre Gênero Discursivo**

As reflexões linguísticas sobre o texto, no século XXI, em especial no Brasil, apontam avanços significativos, pautados nos pressupostos bakhtinianos. Nesse cenário, percebe-se a necessidade de observar com mais atenção ao tratamento do contexto mediato e as relações dialógicas, já consideradas na

fase Sociocognitivo-interacionista, mas não sistematizados, dando assim, embasamento para o surgimento de um novo momento, que, paulatinamente, tenta firmar-se nas pesquisas da Linguística de Texto. Veja-se, a seguir, o posicionamento teórico proposto por Heine (2014):

Os avanços da pragmática, ao ter considerado o sujeito em sua instância discursiva e o texto nas suas práticas sociais, determinaram, indiscutivelmente, uma mudança de 180° no fenômeno da significação do texto. Porém, nesse cenário filosófico, o sentido provinha apenas do contexto imediato, excluindo, pois, a historicidade. Com o caminhar das pesquisas, os linguístas de texto, diante da referida exclusão, por exemplo, buscaram apoio em outro alicerce teórico que pudesse dar conta efetivamente do texto enquanto processo, a partir do contexto imediato, mas também do contexto mediato – o histórico, elemento essencial/constitutivo do ser humano. (HEINE, 2014, p. 46)

De acordo com Heine (2014), os pesquisadores da LT buscaram uma nova concepção de texto, contemplando-o como processo advindo do contexto mediato e imediato, haja vista ter sido excluído, juntamente com os aspectos dialógicos, nas Fases anteriores a *Sociocognitivo-interacionista*. Considerando os contextos mediatos e imediatos, a *Fase Bakhtiniana* surge com o objetivo de não anular as fases anteriores da Linguística Textual, mas preencher algumas das suas limitações. Para tanto, apóia-se nos pressupostos teóricos do filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), o que possibilita conceber o texto como entidade constitutivamente dialógica, para a qual convergem, sobremodo, três áreas, a saber: a história, a ideologia e o social.

A *Fase Bakhtiniana* traz, sobretudo, para a compreensão de texto, algumas concepções acerca dos gêneros discursivos, pautadas a partir da obra do referido autor citado que tem como “[...] ponto de partida o vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas” (FIORIN, 2008, p. 61). Isso significa dizer que os enunciados devem ser vistos no processo de interação, e não como era concebido nos estudos formais da linguagem.

Bakhtin (2003, p. 263) define os gêneros como sendo “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados [...]” isso porque, “[...] a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...]”. Por outras palavras, os gêneros discursivos são práticas sociais que tem como origem os diversos campos da atividade humana, como assevera o autor a seguir:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

Na verdade, os gêneros estabelecem uma interconexão da linguagem com a vida social, ou seja, pautam-se na noção de que todas essas atividades se vinculam ao uso da linguagem, seja na modalidade oral ou escrita da língua. Por conseguinte, a riqueza e a diversidade existem devido à pluralidade entre os sujeitos nas situações de comunicação, as quais contemplam o momento histórico-social, na instância da comunicação.

Nesse cenário, percebe-se que além da riqueza e da diversidade, os gêneros discursivos orais (escrito) podem ser divididos, de acordo com Bakhtin (2003, p. 263) em duas categorias, a saber: primários – “[...] aqueles que se formam nas condições de comunicação discursiva imediata”, a exemplo, a conversa do dia-a-dia; secundários – “aqueles que surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito mais desenvolvido e organizado”, como, por exemplo, o romance.

De forma resumida, o autor diferencia os primários como sendo os gêneros simples e os secundários como sendo os complexos. Outra informação relevante sobre os gêneros, segundo o referido autor, está na constituição dos gêneros secundários que podem incorporar e reelaborar os gêneros primários, a

exemplo, quando há “[...] réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Referente à sua constituição, os gêneros discursivos possuem aspectos que lhes caracterizam, tais como: conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição (KOCH, 2012). Isso possibilita organizar e categorizar os gêneros com classificações de forma empírica, pois, de acordo com Marcuschi (2008, p. 159), “as distinções entre um gênero e outro não são predominantemente linguísticas e sim funcionais. Já os critérios para distinguir os tipos textuais seriam linguísticos e estruturais, de modo que os gêneros são designações sociorretóricas e os tipos são designações teóricas.”

Além da definição e de alguns aspectos referente ao gênero do discurso, pautados nas concepções de Bakhtin (2003), apresenta-se que, a presente pesquisa contempla a concepção do *continuum* de gêneros textuais/discursivos<sup>2</sup> de Marcuschi (1995, 2001, 2005). Nessa perspectiva, tem-se o reconhecimento de um *continuum* entre os gêneros, diferentemente da proposta defendida pelos estudos formais através da dicotomia, cuja aceção considerava a existência de dois pólos para a língua.

As dicotomias apresentadas por Marcuschi (2010) estão no plano da observação empírica do uso da língua, a partir do planejamento e verbalização. Desse modo, critica-se a abordagem dicotômica, enfocando, consoante Marcuschi (2008, p. 191), que o “aspecto central nesta questão é a impossibilidade de situar a oralidade e a escrita em sistemas linguísticos diversos, de modo que ambas fazem parte do mesmo sistema da língua”, embora possuam especificidades singulares que as diferenciam em situações particulares. A identificação

---

<sup>2</sup> Nota-se que a diferença entre o uso da expressão ‘gêneros textuais’ ou ‘gêneros discursivos’ muda de acordo com o pesquisador. Assim, Marcuschi nomeia como gêneros textuais, enquanto Bakhtin considera como gêneros discursivos, porém, ambos reconhecem que os gêneros estão ancorados nas atividades linguísticas do ser humano através das práticas sociais.

de semelhanças ou diferenças na relação fala-escrita, a partir do contínuo tipológico, leva a compreensão de que os gêneros são efetivados nas práticas sociais e, por isso, segundo Heine (2014, p. 74), “[...] possibilita, dentre outros, o reconhecimento de gêneros híbridos, em que fala e escrita se imbricam entre si”.

Consoante Fiorin (2008, p. 70), “os gêneros podem também hibridar-se, ou seja, podem cruzar-se. Um gênero secundário pode valer-se de outro secundário no seu interior ou pode imitá-lo em sua estrutura composicional, sua temática e seu estilo”. A título de exemplo, considera-se como gênero híbrido o romance (escrito).

## **O Romance**

Compreende-se como romance “[...] a expressão do dialogismo no seu mais alto grau, dando um lugar mais destacado do que os outros gêneros à diversidade, à diferença, à heterologia” (FIORIN, 2008, p. 115). Nesse caso, o romance como expressão dialógica considera a concepção de que todo enunciado não é neutro, e, por sua vez, são ideológicos, ou seja, a linguagem contida no romance é constituída por enunciados que não são neutros e, por sua vez, são ideológicos.

Por outras palavras, percebe-se que o romance é um “[...] gênero literário plurilinguístico, pluriestilístico e plurivocal” (FIORIN, 2008, p. 115). Na verdade, esse gênero abarca diversas línguas, estilos e vozes, pois é uma manifestação linguística, produzida por sujeitos dialógicos que são constituídos de outros sujeitos.

O que dá um estatuto singular ao romance, fazendo dele um gênero diferente dos demais, é que ele incorpora todos os outros gêneros, mesclando-os; alterna todos os estilos, entrelaçando-os. Um romance apresenta diálogos de todos os tipos (a conversa mundana, o bate-papo de amigos, os

colóquios dos amantes...), monólogos interiores, ensaios, narrativas, cartas, fragmentos de diários, poemas líricos, proclamações oficiais, memorandos, etc. (FIORIN, 2008, p. 117-118)

Fiorin (2008) ressalta que por apresentar os diversos gêneros vistos nas práticas sociais, o romance constitui-se de pluralidades, podendo-se dizer que a linguagem insere-se na vida através dos enunciados concretos, como também pelos enunciados a vida é introduzida na linguagem.

Como se vê, acima, as características do romance inclui-o na classificação proposta por Bakhtin, nomeada de gêneros secundários, cuja constituição é composta de textos pertencentes “[...] à esfera da comunicação cultural mais elaborada [...]” (FIORIN, 2008, p. 70) como, a exemplo, a religiosa, a política, a filosófica, a artística, a científica, etc. Consoante Fiorin (2008), os gêneros secundários ocorrem na modalidade escrita, como o romance, mas ressalta que há possibilidades na modalidade oral, como o sermão.

## **A Repetição em Vidas Secas**

O romance de ‘Vidas Secas’, publicado no ano de 1938, é composto por um conjunto de partes que por si só são autônomas, sendo que, cada um dos 13 capítulos, muda de perspectiva, pois tem o seu ponto de vista, o seu foco; ora é Fabiano, ora é Baleia, ora é o menino mais velho etc. Desse modo, ‘Vidas Secas’ apresenta e representa uma época de queda e degradação social, vistas no percurso da narrativa, através de: vozes que estão fora do sistema; diferenças existentes na cultura; linguagens específicas de um grupo; ideologias e histórias de uma sociedade no período da ditadura de Vargas; exploração e opressão social; etc.

Por outras palavras, o romance de ‘Vidas Secas’ pertence ao grupo de textos que surgiram na década de 30, apresentando as sugestões da sintaxe

falada, dos regionalismos e das gírias, segundo Preti (2004). Assim sendo, torna-se propício fazer uma análise textual, contemplando-o como um gênero híbrido, desconsiderando a dicotomia na relação fala-escrita. Nesse sentido, afirma Bastos (2012):

A construção de ‘Vidas Secas’ é de extrema liberdade com relação aos modelos tradicionais de romance, com relação à verossimilhança. [...] Como num painel, despreza os liames tradicionais da narrativa romanesca. Compõe o conjunto a partir de partes já por si autônomas. Tece um diálogo entre narrador (letrado, racionalista, politizado) e o personagem (iletrado, místico e mágico, não politizado), fazendo com que os universos dos dois se contaminem mutuamente. (BASTOS, 2012, p. 136)

O romance de ‘Vidas Secas’ quebrou com alguns dos paradigmas da literatura de sua época. Isso significa que a presença dos aspectos da língua falada e da realidade dos nordestinos são marcas da literatura neo-realista. Segundo o referido autor, a estrutura do romance, criada por Graciliano Ramos, possibilitou algumas reflexões sobre a tradição das narrativas do romance.

Outro aspecto relevante da obra se refere ao diálogo construído entre o narrador e as personagens, onde são vistos como antagônicos, com perfis diferenciados, mas, encontrando-se no universo do livro, como afirma Ribeiro (2014):

A língua de Fabiano, de sinha Vitória e dos meninos não é a mesma em que o romance foi feito. É preciso, desde já, afirmar. Quando dizemos que a linguagem é a mediação, o ponto de encontro entre Graciliano e seus personagens, referimo-nos ao fato de que o autor, um homem de letras culto, difícil e particularmente atento aos perigos e mistificações da linguagem, deixou-se invadir pela sintaxe e pela prosódia dos sertanejos, construindo com elas a prosa enxuta que caracteriza o livro. É claro que não se trata aqui de uma simples e acrítica reprodução da fala e do pensamento dos personagens. (RIBEIRO, 2014, p. 154)

Ribeiro (2014) cita algumas das personagens que compõe ‘Vidas Secas’, destacando a diferença entre a língua falada por eles e a língua utilizada pelo

autor, na escrita do romance, pois não será uma transcrição das falas dos sertanejos que será visto no gênero. Na verdade, o autor, detentor de uma norma culta, incorpora a sintaxe de um determinado grupo e as inclui, a partir de traços do texto oral, narrando o texto a partir de discursos: direto (o narrador limita-se a introduzir a personagem); indireto (o narrador incorpora à sua fala o discurso da personagem); indireto livre (forma híbrida entre os discursos anteriores).

As repetições, segundo Jubran (2006), podem ser expressas pelos aspectos linguísticos da língua e contribui para a organização e manutenção da coerência textual. Nesse aspecto, entende-se que esse traço da oralidade, presente também na modalidade escrita da língua, auxilia na construção textual.

O quadro 1, a seguir, apresenta as informações quantitativas das ocorrências de repetições, bem como as informações sobre a frequência da natureza das repetições, a saber: três de natureza lexical e quatro de natureza sintática. Constata-se que de um total de vinte e dois excertos textuais, utilizados para a análise de dados da pesquisa da dissertação, extraídos de ‘Vidas Secas’, são evidenciados apenas 7 repetições.

**Quadro 1. Ocorrência e Frequência das repetições de um total de 22 excertos**

<b>Traço da oralidade Repetição</b>	<b>Quantidade de excertos 7</b>
<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>
Natureza Lexical	3
Natureza sintética	4

A análise da repetição, a partir da seleção dos excertos extraídos de ‘Vidas Secas’, considerando o quadro 5, possibilita perceber que o autor faz mais uso do traço da oralidade a partir da natureza sintática. Observa-se, também, que o autor utiliza com mais frequência da auto-repetição, confirmando um dos posicionamentos de Marcuschi (1996, p. 98) quando diz que: “[...] as repetições não constituem a estratégia mais usada para a promoção do envolvimento interpessoal.”

Verifica-se, na tradição dos estudos linguísticos, que a recorrência da repetição é mais observada no texto falado, isso porque “na escrita, com possibilidade de revisão e editoração, com apagamentos sucessivos, só se obtém a versão final, diminuindo a presença da repetição.” (MARCUSCHI, 1996, p. 95). No entanto, ressalta-se, aqui, que com o avanço dos estudos funcionais discursivos, no que tange à relação fala - escrita como modalidades da língua, observa-se que há evidências desse traço da oralidade em gêneros menos formais e gêneros mais formais, como se observa nos exemplos a seguir:

### **Exemplo 1**

- Festa é festa.

Bebeu ainda uma vez e empertigou-se, olhou as pessoas desafiando-as. Estava resolvido a fazer asneira. Se topasse o soldado amarelo, esbodegava-se com ele. Andou entre as barracas, emproado, atirando coices no chão, insensível às esfoladuras dos pés. Queria era desgraçar-se, dar um pano de amostra àquele safado. Não ligava importância à mulher e aos filhos, que o seguiam. (RAMOS, 2012, p. 78)

No exemplo 1, o autor Graciliano Ramos, demonstra no excerto textual de ‘Vidas Secas’, o uso da repetição, materializada a partir do vocábulo ‘festa’, localizada no capítulo ‘Festa’. Na descrição da cena, observa-se que o personagem utiliza um substantivo e, a cada repetição do enunciado, o mesmo ganha novos sentidos, carregado de valores, pois, consoante Marcuschi (1996),

repetir os mesmos termos numa prática discursiva não equivale dizer a mesma coisa.

A repetição do termo ‘festa’, no excerto textual acima, tem como função dar ênfase ao dito. Constata-se com essa repetição a possibilidade de o leitor inferir outros sentidos ao termo, com conhecimentos de mundo, conhecimento cognitivo, conhecimento histórico e ideológico, que vão além da alegria, celebração com danças, bebidas e comidas. Dentre essas possibilidades de sentido, sugere-se: momento qualquer sem um tom festivo; momento propício para se fazer tudo, como cometer desvios de conduta sem recriminações, como se observa na ilustração: “Estava resolvido a fazer asneira” (RAMOS, 2012, p. 78).

Esse exemplo demonstra a relação que há entre fala e escrita, considerando o contínuo dos gêneros. Nesse caso, é perceptível que o romance é um gênero que traz traços de hibridismo, devido um gênero se valer de outro.

Veja-se o exemplo, a seguir:

### **Exemplo 2**

Como não sabia falar direito, o menino balbuciava expressões complicadas, repetia as sílabas, imitava os berros dos animais, o barulho do vento, o som dos galhos que rangiam na catinga, roçando-se. Agora tinha tido a ideia de aprender uma palavra, com certeza importante porque figurava na conversa de sinha Terta. Ia decorá-la e transmiti-la ao irmão e à cachorra. Baleia permaneceria indiferente, mas o irmão se admiraria, invejoso.

**- Inferno, inferno.**

Não acreditava que um nome tão bonito servisse para designar coisa ruim. E resolvera discutir com sinha Vitória. Se ela houvesse dito que tinha ido ao inferno, bem. (RAMOS, 2012, p. 59).

No exemplo 2, a auto-repetição da expressão ‘inferno’, usada pelo filho mais velho do personagem Fabiano, localiza-se no sexto capítulo - ‘O menino mais velho’-, e tem como função intensificar um dado novo apreendido no contexto concreto das atividades discursivas. O capítulo, onde se insere esse exemplo, inicia-se com uma curiosidade do menino mais velho: saber o significado da palavra ‘inferno’ que ouviu numa das conversas da sinha Terta – mulher que fez um trabalho de cura no corpo de Fabiano. O termo novo, apreendido pela criança, passa a ser prioridade, pois o considera bonito, contradizendo o significado - lugar ruim. A descoberta dessa nova palavra faz com que o filho de Fabiano busque informações constantes com os pais sobre o seu significado.

Nota-se que a inclusão do termo ‘inferno’, no excerto em análise, possibilita ao leitor fazer inferências sobre aspectos históricos, sociais e ideológicos de um determinado lugar e época, a partir do conhecimento de mundo e conhecimento partilhado, como crenças religiosas acerca do céu e inferno, uma temática muito presente no sertão. A expressão do termo ‘inferno’ pode ser interpretada, no texto em análise, em dois momentos: “Deu-se aquilo porque Sinha Vitória não conversou um instante com o menino mais velho. Ele nunca tinha ouvido falar em inferno. [...]. Sinha Vitória, distraída, aludiu vagamente a certo lugar ruim demais, [...]”. (RAMOS, 2012, 55); “Sinha Vitória falou em espetos quentes e fogueiras” (RAMOS, 2012, 56). Nesse sentido, Fiorin (2008) diz, a seguir, que os objetos, ou seja, as palavras são perpassadas por ideias, pois não há palavra neutra:

Um objeto qualquer do mundo interno ou exterior mostra-se sempre perpassado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações dos outros; dá-se a conhecer para nós desacreditado, contestado, avaliado, exaltado, categorizado, iluminado pelo discurso alheio. Não há nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido em discursos. Por isso, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam. Por conseguinte,

toda palavra dialoga com outras palavras, está rodeada de outras palavras.  
(FIORIN, 2008, p. 19)

As palavras, de acordo com Fiorin (2008), pautado nas concepções bakhtinianas, são perpassadas por ideologias. Nesse sentido, o uso do termo ‘inferno’, no discurso das personagens de ‘Vidas Secas’, Sinha Terta e Sinha Vitória, não é neutro, pois está envolto por outros discursos, a exemplo crenças religiosas, dentre outras. Isso porque a palavra em si é neutra, mas ganha vida, quando é inserida nas práticas discursivas, cujos enunciados são ideológicos. Ele sempre será perpassado por outros discursos, haja vista o sujeito ser constituído na relação com os outros, assim a sua linguagem será sempre dialógica.

Note-se o exemplo a seguir:

### **Exemplo 3**

**- Pestes.**

Voavam sempre, não se podia saber donde vinha tanto urubu.

**- Pestes.**

Olhou as sobras movediças que enchiam a campina. Talvez estivessem fazendo círculos em redor do pobre cavalo esmorecido num canto de cerca. Os olhos de Fabiano se umedeceram. Coitado do cavalo. Estava magro, pelado, faminto, e arredondava uns olhos que pareciam de gente.

**- Pestes.** (RAMOS, 2012, p. 126)

No Exemplo 3, excerto textual extraído do romance de ‘Vidas Secas’, localizado na última parte do percurso da história de Fabiano, ou seja, no décimo terceiro capítulo do romance, nomeado ‘Fuga’, verifica-se que o autor faz uso da auto-repetição a partir de um substantivo de dois gêneros: ‘peste’.

O léxico, analisado no exemplo em tela, pode ser interpretado a partir dos seguintes sentidos: referir-se a uma doença contagiosa, ou seja, uma epidemia,

como também nomear uma pessoa ou animal que cria confusões ou indicar um xingamento. Nesse caso, nota-se que os referentes de ‘peste’ mudam quase sempre a cada vez que a aparece no texto, porquanto o léxico ganha um novo sentido, carregado de valores, construído discursivamente, isto é, “há uma grande diferença entre repetir elementos linguísticos e repetir o mesmo conteúdo.” (MARCUSCHI, 1996, p. 96).

Por outras palavras, exemplificando a citação, têm-se os seguintes sentidos para a repetição do léxico ‘peste’, extraído do excerto em análise: primeiro, o leitor pode inferir o conhecimento referente a um surto de epidemia que assola um lugar, mas que pode ser compreendido, nesse caso, como um surto de animais famintos em redor de sua presa: “Impossível de dar cabo daquela praga” (RAMOS, 2012, p. 114); segundo, pode-se inferir para o momento de desordem, bagunça que os urubus fazem sobre a vítima; terceiro, predomina uma raiva, ódio da ação desenvolvida pelos urubus, levando o personagem a xingá-los pelo seu comportamento. Diante disso, entende-se que a repetição do termo ‘peste’ envolve sentidos e, “portanto, repetir as mesmas palavras num evento comunicativo não equivale a dizer a mesma coisa”, consoante Marcuschi (1996, p. 96).

Além disso, o vocábulo ‘peste’ possibilita bastante inferencialidade, uma vez que, através dele, o leitor pode relembrar sobre a doença que devastou a população da Europa no período da Idade Média. Uma epidemia caracterizada pelo aparecimento de manchas negras na pele: cor que pode ser associada ao urubu. O leitor, também, pode inferenciar acerca do comportamento desse animal, através de sua insistência, persistência e confusão, diante da sua vítima, como se observa na citação: “Se elas tivessem paciência, comeriam tranquilamente a carniça. Não tinham paciência, aquelas pestes vorazes que voavam lá em cima, fazendo curvas” (RAMOS, 2012, p. 126).

A partir da análise do excerto textual acima, constata-se que não basta apenas saber o significado que o vocábulo ‘peste’ possui para compreender o enunciado no discurso do personagem Fabiano. Por outras palavras, Fiorin (2006, p. 23) vai dizer que: “as unidades da língua são neutras, enquanto os enunciados carregam emoções, juízos de valor, paixões”. Por isso, compreende-se que “os enunciados têm sentido, que é sempre de ordem dialógica” (FIORIN, 2006, p. 23). Assim, é preciso entender quais são as relações que o léxico ‘peste’ mantém com o discurso vivenciado na época da década de 30 do século XX. Período da era de Vargas em que há manifestações, lutas de classes, confusões, brigas, e que as pessoas marginalizadas, localizadas no nordeste brasileiro, podem ser vistas como pestes.

Há, também, no exemplo 17, a função da repetição do léxico ‘peste’, no discurso do personagem Fabiano que, nesse caso, é de intensificar, repetidas vezes, o seu descontentamento com a realidade do cavalo, um animal indefeso, deixado para traz na fazenda numa situação de miséria e seca: “Olhou as sombras movediças que enchiam a campina. Talvez estivessem fazendo círculos em redor do pobre cavalo esmorecido num canto da cerca. Coitado do cavalo. Estava magro, pelado, faminto, e arredondava uns olhos que pareciam gente.” (RAMOS, 2012, p. 126).

Registra-se, ainda, no exemplo em análise, que o léxico ‘peste’, utilizado pelo personagem principal, refere-se a um animal, ou seja, aos urubus. O termo é usado com um sentimento de raiva pela forma como os urubus atacam suas presas, em especial, o cavalo, considerado como um animal querido e útil no período em que Fabiano residiu na fazenda, ilustrado na citação: “O que indignava Fabiano era o costume que os miseráveis tinham de atirar bicadas aos olhos de criaturas que já não podiam defender.” (RAMOS, 2012, p. 126). Sendo assim, a cada repetição do léxico, o discurso indireto do personagem é

reiterado sobre a presença dos urubus que espreitam, voando sobre o cavalo, observando-o em sua agonia que antecede a sua morte.

## **Considerações Finais**

O artigo, ora tratado, trouxe algumas reflexões acerca da oralidade, em destaque a repetição, trouxe a luz da nova fase bakhtiniana da Linguística Textual discussões a cerca da definição e dos aspectos do texto oral, considerando a relação fala-escrita, proposta por Marcuschi (2001).

Outro aspecto importante que favorece, de forma sucinta, instigar a oralidade em suas práticas sociais, foi a inclusão dos resultados dos dados da dissertação ‘Aspectos da Oralidade em Vidas Secas: reflexões linguístico-ideológicas’.

Registra-se, aqui, a relevância de se fazer análise de traços da oralidade na escrita através do gênero romance, principalmente, a partir da relação fala-escrita, cujas diferenças se dão no contínuo de gêneros e não em pólos estanques como era a concepção dicotômica da língua. Ressalta-se, portanto, segundo Marcuschi (2007), a existência de teóricos que fazem estudos acerca da oralidade em romances, a saber: Dino Preti (2004) – analisa José de Alencar e Graciliano Ramos; Hudinilson Urbano (2000) – o caso de Rubem Fonseca.

Por fim, ressalta-se que os gêneros podem hibridiza-se, ou seja, os secundários se valerem dos primários, ou vice-versa. As conversas que apresentam marcas da oralidade, identificadas nos excertos extraídos do romance ‘Vidas Secas’, é um dos exemplos de hibridização, considerando o contínuo de gêneros na relação fala-escrita. Também existe outra possibilidade de hibridização: “[...] um gênero secundário pode valer-se de outro gênero secundário no seu interior ou pode imitá-lo em sua estrutura composicional, sua temática e seu estilo” (FIORIN, 2008, p. 70).

## Referências

BASTOS, H. Infernos, alpercata: trabalho e liberdade em ‘Vidas Secas’. In.: RAMOS, Graciliano. *‘Vidas Secas’*. São Paulo: Record, 2012.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CASTILHO, A. T. de. (Org.) Apresentação. In. Clélia Spinardi Jubran. *Gramática do português culto falado no Brasil: a construção do texto falado v. 1*. São Paulo: Unicamp, 2006. v. 1. p. 9-26.

CASTILHO, A. T. de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2004.

CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In.: Vanda Maria Elias (Org). *Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 29-40.

FIORIN, J. L. *Interdiscursividade e intertextualidade*. Bakhtin: outros conceitos-chaves. São Paulo: Contexto, 2006.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

HEINE, Lícia Maria Bahia. *O texto no livro didático: reflexões e sugestões [et al.]*. Salvador: EDUFBA, 2014.

HEINE, L. M. B. Aspectos da língua falada. In.: *Revista (CON) TEXTOS Linguísticos*. Vitória – v.6, n.7. ano 2012 p. 196-216.

JUBRAN, C. C. A. S. Introdução: a perspectiva textual-interativa. In.: JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi; KOCK, Ingedore Grunfeld Villaça. (Orgs) *Gramática do Português culto falado no Brasil: construção do texto falado*. Campinas: UNICAMP, 2006. Vol.1

KOCK, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. G. V. *Linguística Textual: Introdução*. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCK, I. G. V. Especificidade do texto falado. In: JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi; KOCK, Ingedore Grunfeld Villaça. (Orgs) *Gramática do Português culto falado no Brasil: construção do texto falado*. Campinas: UNICAMP, 2006. Vol.1 p. 39-46.

KOCH, I. G. V. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.

MARCUSCHI, L. A. *A análise da conversação*. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1991.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre fala e escrita. In: MARCUSCHI, L. A. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica. [2005] 2007. p. 13-30.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001. [2010]

MARCUSCHI, L. A. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, I. G. V. (Org.) *Gramática do português falado*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP/FAPESB, 1996, p. 95-130.

PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2004.

RAMOS, Graciliano. *'Vidas Secas'*. São Paulo: Record, 2012.

RIBEIRO, G. S. *A língua de Fabiano*. In. Revista Floema. Ano VIII, n. 11. Jul./dez. 2014. P. 147-162.

SANTOS, Jaqueline Estácio Barbosa de Jesus. *Aspectos da Oralidade em Vidas Secas: reflexões linguístico-ideológicas* (Dissertação) Salvador-Ba, Ufba, 2017.

# SOBRE OS ORGANIZADORES

## Liziany Müller

*Possui Bacharelado em Zootecnia (2004) e Licenciatura pelo Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (2011) ambas pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestrado (2006) e Doutorado (2009) pelo Programa de Pós Graduação em Agronomia na Universidade Federal de Santa Maria, Pós-doutorado em Zootecnia no Programa de Pós Graduação em Zootecnia na Universidade Federal de Santa Maria (2011). Já atuou como: Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Tecnologia de Informação e Comunicação da Universidade Aberta do Brasil/UFSM; Professora do Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do campo- Residência Agrária; Professora e Orientadora do PPGTER - Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede nível Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é coordenadora da Coordenadoria de Tecnologia Educacionais da Pró-reitoria de Graduação da UFSM; professora Associada III, responsável pelo Laboratório Mediações Sociais e Culturais - Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural - Centro de Ciências Rurais - Universidade Federal de Santa Maria; Professora e Coordenadora Adjunta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Aberta do Brasil/UFSM; Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural.*

## **Victor Matheus Portela Ribeiro**

*Mestrando no Programa de Pós-graduação em Administração Pública da Universidade Federal de Santa Maria (PPGAP / UFSM) (em andamento); Pós-graduação em nível de especialização em Gestão Pública pela Universidade Anhanguera (2019); Licenciado em Letras ? Espanhol e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria (2010). Atualmente é Secretário Executivo na Coordenadoria de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (CTE/UFSM, órgão responsável pelo gerenciamento das atribuições da UFSM frente ao Sistema Universidade Aberta do Brasil. ). Temas de interesse: Administração Pública (com ênfase em avaliação de políticas públicas para a educação superior).*

## **Rogério Saldanha Corrêa**

*Possui graduação em Relações Públicas pela Universidade Federal de Santa Maria (2014) e mestrado em Comunicação pela mesma instituição (2016). Atualmente realiza seu doutoramento em História no programa de pós-graduação em História (PPGH-UFSM). Têm suas pesquisas voltadas às áreas da Comunicação e História, com ênfase nos seguintes temas: história das religiões, religião, conflito, representações, cultura, migrações, política e poder.*

## **Adonias Nelson Da Luz**

*Doutorando em Educação, na linha de Políticas Educacionais, História e Organização da Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO). Mestre em Educação, na mesma linha de pesquisa, no PPGE/UNICENTRO. Graduado em Ciências Sociais – Licenciatura. Graduação interrompida em Geografia – Licenciatura e Pedagogia. Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Trabalho, Educação e História (GETEH) e membro do Grupo de Pesquisa Sociedade, Formação, Cultura e Tecnologia.*

## **Ivanio Folmer**

*Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutorando em Geografia-PPGGEO/UFSM com previsão de término em 2022. Participante de diversos projetos de pesquisa e extensão, com as temáticas de Educação no campo; Território; Sujeitos do Campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade; Mortalidade Infantil; Catadores e Memória e Patrimônio Cultural. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM desde 2018.*

## **Rogério Oliveira Pinheiro**

*De formação multidisciplinar. Possui graduação em Zootecnia pela Universidade Federal de Santa Maria (2000), Mestrado no Programa de Pós Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede - PPGTER/UFSM (2016), atual Doutorando no Programa de Pós Graduação de Extensão Rural da UFSM. Também Graduado no Programa Especial de Graduação (PEG) para a Educação Profissional, da UFSM. Exerce atividade de extensão rural junto a empreendimentos de Economia Solidária do Projeto Esperança/Coesperança, de Santa Maria-RS, onde é colaborador. Desenvolve atividades de formação e capacitação socioprofissional e cultural para jovens e coletivos artísticos. Possui habilitação em tecnologias de áudio e vídeo. Atua na área de Comunicação, Educação e Agroecologia. É também músico, compositor e produtor cultural com registro na Associação Brasileira de Músicos e Compositores (ABRAMUS) com projetos e registros fonográficos autorais e participação em espetáculos culturais.*

# SOBRE OS AUTORES

## **Antonio Carlos Gomes**

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (1986). Mestre e doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. É professor do IFES - Instituto Federal do Espírito Santo, lecionando no Ensino Médio, na Graduação e Pós-graduação. É docente permanente do Mestrado Profissional em Humanidades e do Mestrado Profissional em Letras - Profletras, além de coordenar o curso de Letras à Distância.

E-mail: antonio.gomes@ifes.edu.br

## **Adonias Nelson da Luz**

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/Unicentro), na Linha de Políticas Educacionais, História e Organização da Educação. Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Trabalho, Educação e História (GETEH) e do Grupo de Pesquisa Sociedade, Formação, Cultura e Tecnologia.

E-mail: luz.digital.services@outlook.com.

## **Claudemir Sousa**

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Doutor em Linguística e Língua Portuguesa, Pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Linguística e Formação de Leitores pela Faculdade Futura. Graduado em Letras (português e inglês) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

## **Geiser W. Barreto Jonusan**

Professor mestre em Letras pela UEMS, integrante do Núcleo de Docente Estruturante da Universidade Católica Dom Bosco.

### **Ionah Beatriz Beraldo Mateus**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/Unicentro), na Linha de Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

E-mail: beatrizberaldo@uol.com.br

### **Jaqueline Estácio Barbosa de Jesus Santos**

Possui Magistério pelo Instituto Central de Educação Isaías Alves (1998), Graduação em Normal Superior com Habilidade para o Magistério na Educação Infantil pela Faculdade Social da Bahia (2006), Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Social da Bahia (2008), Mestrado em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (2017); Graduada em Letras Vernáculas (Licenciatura) pela Universidade Federal da Bahia (2018).

### **Loanda Alves Triboli**

Mestranda PPGSTEM UERGS, RS. Neuropsicopedagoga, especialista em Distúrbios de Aprendizagem e Transtornos Globais do Desenvolvimento. Pós-graduada em Visão Interdisciplinar em Educação. Licenciada em Matemática. Pedagoga e graduanda em Artes. Professora da rede pública estadual do RS.

E-mail: loandatriboli@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7490341477568203>

### **Mayara Farias Cabral**

Professora da rede municipal e mestranda pela UNESP - PPGE/ Marília - SP.

E-mail: mayara.f.cabral@unesp.br

### **Marília Rodrigues Lopes Heman**

Doutoranda em Educação, UFSM. Professora na Rede Municipal de Educação de Santa Maria/RS.

### **Martieli de Souza Rodrigues**

Doutoranda em Educação, UFSM. Professora na Rede Municipal de Educação de São Borja/RS.

### **Renata Pessoa da Silva**

Professora mestre em Letras pela UEMS, coordenadora pedagógica da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

### **Rúbia Carla Teixeira Rosa**

Possui graduação em Comunicação Social pela Faculdade Novo Milênio (2009). Graduação em Letras pelo IFES- Instituto Federal do Espírito Santo (2016). Pós-graduação- Especialista em Mídias Educacionais pela UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto (2018). Pós-graduação- Aperfeiçoamento em Arqueologia, Patrimônio e Educação pelo IFES- Instituto Federal do Espírito Santo(2019). É Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidade (PP-GHE) pelo Instituto Federal do Espírito Santo. Atualmente é professora na Rede Estadual do Educação do Estado do Espírito Santo e Coordenadora de turno na Educação Básica da Rede Municipal da Prefeitura de Vila Velha/ES.

E-mail: rctrosa@yahoo.com.br

### **Taciana Uecker**

Doutoranda em Educação, UFSM. Professora na Rede Municipal de Educação de Santa Maria/RS.

### **Thayse Palmela Nogueira**

Professora da rede municipal e mestranda pela UNESP - PPGE/ Marília - SP.

E-mail: thayse.palmela@unesp.br

### **Vânia Aparecida Carrion Cabral**

Professora da rede municipal e mestranda pela UNESP - PPGE/ Marília - SP.

E-mail: vania.aparecida@unesp.br

# A EDUCAÇÃO E O ENSINO NA ATUALIDADE:

## TRANSVERSALIDADES E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

*www.arcoeditores.com*  
*contato@arcoeditores.com*  
*(55)99723-4952*

