REVISTA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ISSN 2965-3401

v. 5:: n.1:: maio. 2024

Linguagem, Rosália Cruz, Betim, 2011

Betim/MG
Maio/2024

REVISTA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Rua Firmino Assunção, 377, bairro Bom Retiro,
Betim/MGCEP 32.606-582
Celular. (31) 9 9923-2926 / (31) 9 9132-8191
E-mail: revistapraticaspedagogicas@gmail.com

Projeto Gráfico

Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis
Prof. Me. Hamilton Edson Viana

Ilustração

Mara Lúcia Almeida Viana

Diagramação

Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis
Prof. Me. Hamilton Edson Viana

Ficha catalográfica Revista Práticas Pedagógicas
v. 5:: n.1::maio. 2024– Betim/MG

Revista Práticas Pedagógicas – 2024

Quadrimestral

ISSN 2965-3401

Educação

A revista seguirá as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

EQUIPE EDITORIAL

Responsável pela revista

Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis

Coordenação

Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis
Prof. Me. Hamilton Edson Viana

Responsáveis pela edição

Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis
Prof. Me. Hamilton Edson Viana

Subeditora

Prof ª. Mª Bruna Ingrid de Jesus Silva
Prof ª. Mª Márcia de Souza Santos

Conselho científico

Prof. Dr. João Francisco Régis de Morais - Unicamp
Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis - Prefeitura Municipal de Betim e Contagem
Prof. Me. Hamilton Edson Viana - Prefeitura Municipal de Betim e Belo Horizonte
Prof ª. Meª. Sandra Medina de Souza – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
Prof ª. Meª. Gilsimara Peixoto do Nascimento – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

Periodicidade

Quadrimestral: Janeiro, Maio e Setembro

Idiomas aceitos dos artigos

Língua Portuguesa, espanhola e inglesa

A REVISTA

Esta revista é iniciativa do Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis para os docentes das instituições educativas poderem registrar suas experiências didáticas em uma revista pedagógica. Docente hámaisde 20 anos, Joaquim tem observado que os professores desenvolvem métodos pedagógicos eficazes que não ultrapassam os portões das escolas, deixando de ser apreciados e utilizados por outros docentes em suas práticas pedagógicas. O Prof. Me. Hamilton Viana ao ouvir o relato da proposta sinalizou de maneira positiva e juntos organizaram a revista, que em seguida foi apresentada ao Grupode Pesquisas de Práticas Pedagógicas, que envolve professores da educaçãopública, do qual os dois são criadores. O primeiro exemplar previsto para o mês de janeiro de 2023.

Práticas Pedagógicas são ações educativas realizadas em qualquer ambiente dentro ou fora de uma instituição escolar, que envolvem alunos e professores de qualquer segmento do ensino, seja ele Infantil, Fundamental, Médio, Técnico, Graduação, Mestrado ou Doutorado, que juntos proporcionam o ensino-aprendizagem qualificado.

O objetivo desta revista é promover o diálogo e a reflexão sobre as Práticas Pedagógicas de qualquerdisciplina das instituições educativas. Trata-se de um periódico em formato eletrônico, sem custos envolvidos no processamento ou publicação, com periodicidade contínua.

Estamos abertos a receber doações em qualquer valor para manutenção do site de divulgação e oferecemos também espaços para apoios comerciais como forma de manter a Revista Práticas Pedagógicas em circulação.

Os avaliadores podem ser membros do Conselho Editorial e ou pareceristas externos na área da educação ou áreas afins, de acordo com afinidades temáticas, registradas em seus currículos na Plataforma Lattes.

As submissões das práticas serão recebidas em fluxo contínuo, sendo que os autores podem enviar seus textos a qualquer momento, para o e-mail revistapraticaspedagogicas@gmail.com. As informações dos autores serão usadas unicamente para fins desta revista. Cada trabalho pode ter até três autores, porém, um deles precisa estar na ativa ou ter participado da prática pedagógica em qualquer modalidade de ensino.

O autor deve identificar a natureza do seu trabalho, entre:

1. **Relatos de experiência, sugestões de práticas pedagógicas e análises e críticas de práticas pedagógicas em forma de artigo** – trata de aspectos relevantes de conteúdos trabalhados nas instituições de ensino, sugestões de práticas e análises e críticas de práticas pedagógicas. De acordo com suas características, sugere-se que tenha introdução, objetivos, referencial teórico, procedimentos metodológicos, apresentaçãoe discussão dos resultados, considerações finais e referências, sem que tenha queobrigatoriamente utilizaresses subtítulos.
2. **Relatos de experiência** – apresentação de práticas em sala de aula. Deve descrever o público-alvo da atividade, a metodologia e os resultados alcançados.
3. **Análise de livros didáticos sobre práticas pedagógicas** – trabalhos que versem sobretemas científicos relacionados às práticas pedagógicas.
4. **Entrevistas** – transcrição de entrevistas realizadas com pessoas relevantes para a educaçãosobre práticas pedagógicas.
5. **Resenha** – comentários sobre livros, artigos, revistas, filmes, vídeos, músicas e artistasque têm como tema as práticas pedagógicas.
6. **Atividades educacionais** – sugestões de práticas pedagógicas a serem realizadas devem incluir: o tema, a metodologia e os objetivos pretendidos.

Um modelo do formato de relatos de práticas pedagógicas em forma de artigos se encontra disponívelpara download por meio do seguinte link: Relatos de experiência em formato de artigo

O Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas

Surgiu em 2018, nos corredores das instituições escolares dos municípios de Belo Horizonte, Betim e Contagem, em Minas Gerais, em uma conversa informal entre os Prof. Me Joaquim Piresdos Reis,o Prof. Me. Hamilton Viana e a Profª Meª Bruna Ingrid de Jesus Silva. Naquele tempo, uma sementefoi plantada e, em pouco tempo, formou-se um grupo de pesquisa de professores queinvestigavam suas próprias práticas pedagógicas, pela pesquisa-ação-formação-continuada.

O Grupo compreendeu que o melhor método para analisar as próprias práticas pedagógicas seria pelapesquisa-ação-formação-continuada tendo a escola como local de pesquisa. A pesquisa-ação-formação é defendida como uma concepção de conceder o conhecimento da ação, de caráter colaborativo e reflexivo entre os sujeitos que são pesquisados, os pesquisadores e os formadores a fim

de proporcionar maior autonomia para os alunos no ensino-aprendizado,

Os sujeitos envolvidos nessa ação educativa se motivam quando compreendem certos detalhes da docência, fazem modificações e facilitam o ensino-aprendizado, provocam mudanças comportamentais e constroem formação pela pesquisa-ação. O termo formação-continuada nestapesquisa perpassa pela intenção de que os educandos educadores sejam pesquisados/pesquisadores/formadores das suas práticas docentes, do seu ensino-aprendizado no ambiente escolar.

O Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas é acessível à participação dos pesquisadores interessadosem contribuir na promoção de uma aprendizagem significativa multiplicadoras de práxis sociais. Porconsequência, permite trazer uma contribuição ímpar com olhares exotópicos evidenciando que a concepção do periódico se completa com a tríade autor, texto e leitor em buscaconstante de novas ações pedagógicas.

Contato

31-99923-2926 (Joaquim Reis)
31-99132-8191 (HamiltonViana)

revistapraticaspedagogicas@gmail.com

revista_praticas_pedagogicas

SUMÁRIO

Entrevista

8 - Diálogos Entre O Dia 02 De Abril E O Dia 20 De Maio: Para Pensar A Inclusão

SOTERIO, Adriana Farnete

Momento Poético

15 - As carnes do Espírito: Educação dos sentidos
Para o educador Rubens Alves

RÉGIS DE MORAIS, João Francisco

Artigos

19 - Entre A Jaula De Aula E O Picadeiro De Aula

RÉGIS DE MORAIS, João Francisco

28 - Gamificação: um caminho favorável para melhorar a frequência escolar

SIQUEIRA, Estella Mara Silva
FARIA, Roselita Soares de

38 - Mediação Literária para a Promoção de Diálogos na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

OLIVEIRA, Stefania de Brito Matos de
SILVA, Lusineide Gomes Ribeiro da

50- Os Resultados Da Guerra Entre Estados Unidos da América e o México

ALVES, Felipe Tadeu
VIANA, Hamilton Edson

Relatos de Experiências

63 - Ensino de Números Primos: Teoria e Prática com o Crivo de Eratóstenes

ANASTÁCIO, Liliane Rezende

68 - Reflexões Sobre O Processo De Alfabetização De Crianças Com Tea: Relato De Experiência

TEIXEIRA, Ana Cláudia Alexandre

74 - Diário de Um Detento": Reflexões de uma Professora no Cárcere

SILVA, Buna Ingrid de Jesus

Revista Práticas Pedagógicas

Entrevista

Diálogos Entre O Dia 02 De Abril E O Dia 20 De Maio: Para Pensar A Inclusão[1]

Márcia de Souza dos Santos[2]
Adriana Farnete Soterio[3]

"Precisamos crescer juntos e unir forças para que a sociedade aprenda a conviver com as diferenças"

Resumo

Os meses de abril e maio apresentam datas significativas, especialmente quando se pensa a respeito da educação inclusiva. O Dia Mundial da Conscientização do Autismo, 2 de abril, foi criado em 2007 pela Organização das Nações Unidas (ONU) e no dia 20 de maio, tem-se o Dia Nacional do Pedagogo, fazendo referência ao Decreto de Lei Nº 7.264 instituído em 20 de maio de 2010. Para fazer o elo de ligação entre as duas datas, nesta edição da Revista Práticas Pedagógicas, a neuropsicopedagoga e musicoterapeuta Adriana Farnete Soterio elucida questões relevantes a respeito do autismo e pontualmente do papel do Pedagoga, especialmente ao investir na formação continuada.

Palavras- chave: Autismo. Pedagogia. Neuropsicopedagogia.

Abstract

The months of April and May present significant dates, especially when thinking about inclusive education. World Autism Awareness Day, April 2nd, was created in 2007 by the United Nations (UN) and on May 20th, there is National Pedagogue Day, making reference to Decree Law No. 7,264 established in May 20, 2010. To provide a link between the two dates, in this edition of Práticas Pedagógicas Magazine, neuropsychopedagogue and music therapist Adriana Farnete Soterio elucidates relevant issues regarding autism and specifically the role of the Pedagogue, especially when investing in training continued.

Keywords: Autism. Pedagogy. Neuropedagogy.

[1] Entrevista em formato *online*, no dia 24 de maio de 2024, para discutir sobre o dia 02 de abril e dia 20 de maio, na sociedade brasileira.

[2] Mestre em Educação e Formação Humana; Pós-graduanda em Psicomotricidade; Pós graduada em Tutoria no ensino à distância; Pós graduada em Neurociências aplicada à Educação; Pós graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Pós graduada em Juventudes presentes na EJA. Integrante da equipe da Revista Práticas Pedagógicas.

[3] Breve currículo do entrevistado Formada em Pedagogia; Pós Graduada em Psicopedagogia; Pós graduada em Neuropsicopedagogia; Pós graduada em TEA; Pós graduada em Musicoterapia; Curso de capacitação TEA; Curso de capacitação Musicoterapia; Curso de capacitação ABA; Curso de capacitação Jornada da Neurociência e Aprendizagem; Curso de capacitação Jornada Inclusão do aluno com Autismo; Curso de capacitação "Oficina estratégias inclusivas: TDAH e TDA na escola" e Curso de capacitação "Congresso Inclusão foco na criança com TEA". Atua na Clínica Trate no município de Contagem. Instagram: @Dryfarnete

A profissional Adriana Farnete Soterio atende na Clínica Trate, no Projeto TEA e neste estabelecimento atende um público infantil de idade variada. Dentre o público atendido, está a filha da coeditora e devido as terapias, esta criança vem tendo um desenvolvimento memorável.

Entrevista

Para iniciarmos a discussão sobre o tema da conscientização sobre o autismo (Transtorno do Espectro Autista – TEA) e fomentar a relevância da formação continuada nos campos da psicopedagogia e da neuropsicopedagogia, realizamos uma entrevista com a neuropsicopedagoga Adriana Farnete, gostaríamos de expressar nossa gratidão pelo aceite ao nosso convite.

RPP 1. Qual a sua formação atual? Poderia descrever a sua trajetória acadêmica, por gentileza?

Me formei com professora em 1997 e desde então passei a lecionar em escolas da rede privada e redes parceiras da Prefeitura Municipal de BH. Após muitos estudos e pela paixão por crianças, me deparei com crianças que apresentavam dificuldades desde a interação até às habilidades acadêmicas e me especializei na área clínica, focada na inclusão, com o intuito de ajudar famílias que se deparavam com filhos Autistas e não sabiam como lidar com suas peculiaridades.

Fiz faculdade de Pedagogia, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia, TEA e ABA.

Avaliando às necessidades cognitivas dos alunos com o objetivo de realizar intervenções estimuladoras, possibilitando o desenvolvimento no processo ensino aprendizagem, com atividades diferenciadas respeitando o limite de cada criança.

RPP - 2. No dia 20 de maio comemoramos o dia do Pedagogo, você poderia elucidar a diferença entre Pedagogia, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia?

Estes profissionais tem papel fundamental na vida escolar das crianças, sendo eles:

*Pedagogo:

Tem a função de colaborar para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem dos alunos;

*Psicopedagogo:

Desempenha o papel de entender o processo que leva o ser humano a assimilar e associar a construção do conhecimento;

*Neuropsicopedagogo:

É um profissional, com formação em área multidisciplinar que é responsável por solucionar dificuldades cognitivas, facilitando e melhorando o processo ensino aprendizagem e a comunicação verbal e expressiva. Possui conhecimentos, relativos às ciências cognitivas, aplicados à educação.

RPP - 3. Em abril, o dia 02 é dedicado ao dia internacional da conscientização sobre o TEA. Você poderia nos relatar a sua atuação profissional referente ao trabalho com autistas? Qual é a faixa etária que você mais atende?

Atuo com profissionais de múltiplas especialidades promovendo a qualidade de vida de crianças Autistas, através da inclusão de alunos com TEA, mediando e facilitando a aprendizagem e proporcionando bem estar e o desenvolvimento saudável de pessoas Autistas. O plano terapêutico é feito de acordo com a demanda de cada criança, levando em consideração o nível de suporte que apresenta e ao final de cada terapia é feita uma rápida devolutiva para a pessoa responsável pela criança.

Meu público principal é de crianças de 02 a 12 anos de idade.

RPP - 4. Quais são os desafios que você enfrenta na sua rotina terapêutica? Poderia descrever um pouco da sua prática profissional.

Os maiores desafios encontrados são voltados para a falta de informação e preconceito da sociedade, de um modo geral.

A falta de informação e de conhecimento das pessoas dificulta o trabalho realizado diariamente e muitas das vezes, os desafios que encontro em minha rotina partem das próprias famílias, que nem sempre dão importância às crianças e adolescentes com queixas escolares e dificuldades de interação, habilidades socio emocionais e cognitivas, incluindo também as instituições escolares.

RPP - 5. Como você imagina que seja possível efetivar a aproximação entre terapeuta, família e professores?

Através de um trabalho conjunto, promovendo a qualidade de vida das pessoas com Autismo, refletindo diretamente nos espaços escolares e familiares. Deste modo, acredito na efetividade do

trabalho intersetorial “[...] no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista” (BRASIL, 2012).

RPP - 6. No seu ponto de vista, quais são os maiores mitos a respeito do autismo que você ainda encontra na sociedade brasileira?

Na minha opinião, o maior mito existente é que o Autismo tem cura. Uma falácia recorrente é a de que pessoas que nascem com esse tipo de distúrbio, não conseguem se desenvolver e não mantém boa interação com outras pessoas e com o mundo a sua volta. São mitos inverídicos e que precisam ser combatidos e superados.

A Lei Nº12764/2012 esclarece em seus incisos I e II, quem são as pessoas consideradas autistas, levando em consideração que são portadoras de uma síndrome clínica e subentende-se que autismo não é doença. Assim, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se por:

> I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
> II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

RPP - 7. O que você pensa em relação à formação docente para atuar com educandos com autismo no Brasil? Quais medidas podem ser pensadas a curto ou médio prazo? Qual ou quais seriam?

Os professores possuem conhecimentos superficiais em relação ao Transtorno do Espectro Autista e essa ausência de preparo traz muitas dificuldades e receios em receber crianças e adolescentes com estes diagnósticos. É relevante que a Lei Nº 12764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista não fique apenas no papel e que haja mais investimento na formação continuada para que a ausência de preparo possa ser atenuada.

As medidas necessárias são a capacitação dos profissionais da Educação, atuando de forma efetiva no processo ensino aprendizagem de forma não restrita ao repassar o conhecimento mas, orientar e valorizar as habilidades de cada aluno.

Isso reflete nas abordagens de diferentes formas de atuação que vão auxiliar no ensino. Creio que as medidas a serem tomadas, independente se de curto ou médio prazo, foram bem delimitadas nas diretrizes do Art. 2º, da lei supracitada, a saber:

> I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;
>
> II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;
>
> III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;
>
> IV - (VETADO);
>
> V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);
>
> VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;
>
> VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;
>
> VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País (BRASIL, 2012).

RPP - 8. Quais são os maiores preconceitos que você percebe por parte das pessoas e até mesmo da própria família referente ao autismo e suas especificidades?

Considero que a falta de amor e carinho se constituem nas maiores formas de preconceitos, pois devemos permitir que pessoas com TEA, cresçam normalmente desenvolvendo autoestima e capacidades, que futuramente vão impactar positivamente na forma de vida destas pessoas. Quando há a ausência destes sentimentos, instaura-se ações e pensamentos que fazem que o preconceito se sobressaia ao respeito à autonomia e desenvolvimento integral que uma pessoa autista possa ter.

É preciso considerar que “A pessoa com transtorno do espectro autista não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência” (BRASIL, 2012).

RPP - 9. Como diferenciar birra de uma crise em crianças com TEA? Quais dicas você pode dar para às famílias?

Diferentemente das birras, as crises tendem a cessar após um desgaste emocional, dados pela exaustão que pode ser gerada nas crianças, por isso é importante acolher, acalmar e afastar a criança de uma fonte se estímulos e propor atividades que elas mais gostam de fazer.

A birra é uma rigidez comportamental, presente na infância e consiste numa explosão desencadeada por uma frustração, diferentemente da crise que é o colapso de uma sobrecarga sensorial.

O Ministério da Saúde (BRASIL, 2024) ao apresentar a definição de pessoas com TEA, esclarece que manifestações agudas podem ocorrer e, frequentemente, o que conseguimos observar são sintomas de agitação e/ou agressividade, podendo haver auto ou heteroagressividade.

As manifestações podem ser desencadeadas por diversos motivos:

a) dificuldade em comunicar algo que gostaria,
b) alguma dor,
c) algum incômodo sensorial, entre outros.

As dicas para tais momentos são de tentar compreender o motivo dos comportamentos que estamos observando, para então propor estratégias que possam ser efetivas (BRASIL, 2024):

I) estratégias comportamentais de modificação do comportamento,
II) uso de comunicação suplementar e/ou alternativa como apoio para compreensão/ expressão, estratégias sensoriais,
III) procedimentos mais invasivos, como contenção física e mecânica, medicações e, em algumas situações, intervenções em unidades de urgência / emergência.

RPP - 10. Que mensagem você poderia deixar para que o dia 02 de abril seja mais significativo?

Para que o dia internacional de conscientização sobre o autismo seja mais significativo, desejo que todos nós possamos entender as diferenças e respeitar o Ser Autista.

Acolher sem julgar e amar acima de tudo com atenção, carinho e compreensão! Precisamos crescer juntos e unir forças para que a sociedade aprenda a conviver com as diferenças.

Todos os dias temos uma nova chance de aprender, que possamos encarar os desafios com mais naturalidade e sermos tolerantes com o próximo, aliás o mundo é de todos e para todos!

Referências

BRASIL. Lei Nº 12764. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 21 maio. 2024.

BRASIL. **Definição** - Transtorno do Espectro Autista (TEA) na criança. Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

UFPI. Centro de Ciências da Educação. **Dia 20 de maio**: Dia do Pedagogo. Disponível em: <https://ufpi.br/ultimas-noticias-cce/51426-dia-20-de-maio-dia-do-pedagogo>. Acesso em: 20 maio 2024.

UPI – UFV. **02 de abril:** Dia Mundial da Conscientização do Autismo | UPI. Disponível em: <https://upi.ufv.br/informativo/02-de-abril-dia-mundial-da-conscientizacao-do-autismo/>. Acesso em: 21 maio 2024.

Momento Poético

As Carnes Do Espírito
Educação Dos Sentidos

Para o educador Rubens Alves

RÉGIS DE MORAIS, João Francisco

Houve um tempo de horas conhecidas
De rostos definidos, felizes em suas casas,
O mundo esperando esperanças
No verde das cidades (ainda)
E se construindo por dentro nas lavouras
_sangue e forças que viriam.
As mulheres poliam estampas do Sagrado Coração
Socavam nos pilões o arroz, o amendoim,
Adornavam a parede como antes
Enfeitaram de silêncio os seus corpos.
Cozinhando, esperavam suas crianças crescerem
Para a promessa da vida
E para os fornos do progresso.
Tempo em que seus homens
Retornando cansados de viagens e trabalhos
Diziam a elas: “o mundo está verde,
As andorinhas arranham o azul,
Há trabalho e comida e filhos sãos.
Por isto, vamos mais cedo para a cama.
Celebraremos com nossas carnes
Uma felicidade que ainda podemos inventar”.
Nesse tempo
Crianças gritavam seu primeiro grito
Na vida, e o mundo se estremecia em promessas.
No entanto, não podemos mais educar
Para tempos assim.
Portões de ferro separam-nos da rua
Na qual tememos que as crianças brinquem.
Nossa voz fanhosa – voz fantástica
Despede as crianças para a escola
Pelos porteiros eletrônicos: “vão com Deus. Cuidado!”
Dizemos da parede lisa e estúpida,
Sem esconder certa aflição.
De volta, essas crianças viverão a ausência
Que lhe deixaremos
(o trabalho nos rouba uns dos outros).
Crianças abandonadas no meio dos tiros
Do filme da TV.
O “playground” – seu parque ridicularizado;
O “videogame” – sua alucinação programada;
E o mais será também ordinária imitação do viver.

Moloch, com sua boca de labaredas,
Cospe carros, aviões, satélites,
E come vidas que se derretem
Na sua infernal barriga.
Educar neste tempo e para este tempo
Eis a tarefa divina que nos pedem.
Nosso pensamento já perdeu este combate.
Mas, em nós, o divino é o corpo
E só por aí será ainda possível
Arriscar uma luta promissora.
A revolução do corpo
É a revolução da poesia.
Refazer o caminho dos sentidos
Até a gruta funda onde a beleza
Está proscrita. Mexer nas cordas do coração
E, ouvindo-lhe os sons, reafinar o corpo.

1. Desafios

a) Coisas lisas, rugosas, coisas frias
E normas; moles feito espumas ou dura
E agressivas, coisas pedindo
O trabalho das mãos. Tatear, alisar
Apalpar – olhos vendados e coração
Batendo em descompasso.
Roçar os corpos nus nas coisas
Sentindo o sexo do mundo;
As crianças sorrindo de pureza
(da pureza que só existe na nudez)
Olhos atados, vendo sem ver
Outra visão das coisas.

b) Então, tirar as vendas. Ah, a graça
De enxergar. Cresce, o ver, de significado.
Vê-se agora com múltiplos sentidos
(sentidos do corpo antes proscritos).
Nuvens, paisagens, alfinetes,
Papelões coloridos e olhos
Que olham lisos e suaves.

c) Cheirar o café que canta
Ao cair do coador, na reinvenção
De mistérios esquecidos. Cheirar
O pão que assa, do começo ao fim de nós,
E o arroz-doce cozido com canela. Nos cheiros,
Ver-se-á, há simpatias e antipatias,
Os que alentam o espírito
E outros que o amesquinham.

2. Gesto poético

a) Um cachorro, uma flor, uma pedra transparente
Contemplar.
Um sorriso, um espanto, branco grão de geada
Contemplar.
Depois
Fazer o gesto que essas coisas pedem.
O espírito dançará nos braços
Os braços serão espírito.
Que gesto merece a pedra linda?
Que deve a mão fazer ante o cachorro?
A flor, que carícia pedirá, girando no espaço
Do mundo e do coração?

b) Meninos e meninas:
Dancem! Dancem danças novas
Inventadas no gosto de dançar
Alheia as coreografias estéreis
Que qualquer antecipação concebeu.

Meninos e meninas:
Imitem com seus corpos
Os bichos, o vento a geada
Ouvindo no profundo
A voz do intemporal.

3. Enfim, o escrito poético.
Emocionar os rostos mortos
Incendiar seus traços. O discreto combate
Contra o tédio de um mundo só pensado. Crianças:
Escrevam escritos de alegrar, de entristecer, de
Aquietar e ferver. Digam simplesmente
A simplicidade do instante,
Tal como seus corpos o recolhem.
Uma palavra, ou cem, ou mil – importa pouco!
Muito importa ao coração da vida
Se há sangue circulando
Nos músculos do escrito.
Reabrirá um dia a escola
Ante os dentes da engrenagem
O seu riso poético?
Corpo e espírito. Círculos concêntricos
Cujo centro está em toda parte
E em nenhum lugar.
É por saber demais a forma e o lugar de ambos
Com lógicas metálicas
Que hoje escapa-nos o jeito de educar.

Mas no conflito mora a vida
E nenhum tempo é hora de morrer.

Nenhum tempo é para renunciar
Fechando as taramelas do futuro.
Para o mosaico do viver
Traremos três pedrinhas,
Três coisas diminutas
Sem as quais, no entanto,
Ficará o mosaico sempre e sempre
Irrealizado.
A tarefa divina de educar para o espanto
Foi posta aos nossos pés
Para que a regássemos com lágrimas
Dando-lhe o cuidado
Que damos a essa coisa vítrea
Que é viver.

Na graça da sensualidade de nossos corpos
está a orquestra da vida
aguardando a afinação do espírito

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.

Rubem Alves

Revista Práticas Pedagógicas

Artigo

Entre A Jaula De Aula E O Picadeiro De Aula[1]

RÉGIS DE MORAIS, João Francisco[2]

Um picadeiro que confunde coisas tão radicalmente distintas com autoridade e autoritarismo, é um tempo de enfermo. Mas a enfermidade, seja-me permitido reafirmar o óbvio, nem sempre é algo fatal e irreversível; no mais das vezes ela é desencontro de energias que ameaça desorganizar a saúde, levando a pontos críticos. Se aceitarmos o mais primitivo da cibernética, segundo o qual "no universo tudo tende para o caos", deparamo-nos aí com o conceito de entropia, constante ameaça de deterioração de toda ordem. E, no que concerne à saúde, precisaremos diferenciar a entropia absoluta, caminho direto para a morte, da entropia relativa, que se mostra contornável com bom tratamento. Rara, porém, a ameaça real à saúde que não conduza a momentos críticos. Ora, sendo fiéis à língua grega precisaremos entender o momento de *Krisis*[3] como sendo aquele que antecede a decisão medical: exatamente a hora em que se impõe a pergunta "então, qual o remédio?".

Levando isto em conta, quero propor uma rediscussão do problema da autoridade na sala de aula. Segundo o meu modo de perceber e avaliar as chamadas "relações pedagógicas", não consigo conceber tema mais contemporâneo e de vanguarda como a questão que acabo de propor. Está na hora de perdemos o medo perante certos problemas, superando inócuos trejeitos falsamente pedagógicos e modismos, saindo à procura de um equilíbrio até hoje raramente alcançado. Se o meu presumido leitor estiver naufragando no equívoco do autoritarismo, quer seja pela aceitação e prática do mesmo, quer seja por estranha confusão mental que o confunda com a autoridade, haverá de ter curiosa reação ante minha proposta temática: "ih! A questão da autoridade? Não será que esse educador está ficando velho?". Urge, no entanto, lembrarmos que a retomada do tema da autoridade é a retomada do próprio tema do amor, coisa atemporal que alimenta os sonhos de todo ser humano.

[1] Esse artigo foi extraído do Livro Assuntos: Apresentação Sala de Aula: uma aprendizagem do humano que tratava de uma coletânea de textos, publicado em 28/08/2009, respeitando a linguagem e o tempo original.
[2] Mestre em Filosofia Social pela PUCCAMPINAS, Doutor em Educação pela UNICAMP. Professor de ambas as citadas Universidades.
[3] Palavra grega para designar o momento na evolução de uma doença em que ela se define entre o agravamento – e a morte – ou a cura – e a vida. Disponível em: https://portal.uab.pt/o-que-e-a-crise/#:~:text=A%20palavra%20crise%20tem%20origem,a%20cura%20%E2%80%93%20e%20a%20vida.

1. A indistinção das inteligências, uma procura de origens

Podemos dizer que o "Século das Luzes" (século XVIII), acumulando heranças de séculos anteriores, celebrou a divinização da razão. A Revolução Francesa erigiu mesmo um altar numa igreja, no qual foi entronizada a imagem, e isto é muito simbólico! de uma famosa prostituta, chamando a este recanto do referido templo "O Altar da Razão". E a poderosa vaga do Iluminismo racionalista subjugou, quase que de pronto, a Velha Europa, para começar. Os fenômenos de irradiação e repercussão disto atingiram quase todas as partes do mundo ocidental, mas, com os meios de comunicação da época, era natural que tal coisa levasse um tempo bastante grande.

O fato que aqui nos interessa é que a supervalorização da razão instituiu um clima intelectualista que, após haver de certa forma esgotado sua pujança, conduziu ao cansaço. Eis porque principia com os anarquistas, no século passado, e de uma maneira ostensiva, a crítica da inteligência. É de Bakunin, grande teórico anárquico russo, a seguinte passagem:

> Parece-me que, de todas as aristocracias que oprimiram, cada uma por si e às vezes todas em conjunto, a sociedade humana, a aristocracia da Inteligência é a mais odiosa, a mais desprezadora e a mais opressiva. A aristocracia nobiliária diz-nos: Você é um homem muito galante, mas não nasceu nobre! É uma injúria que ainda podemos suportar! A aristocracia do capital reconhece-nos toda a espécie de méritos, mas ela acrescenta "não tem vintém!" É igualmente suportável... Mas a aristocracia da inteligência diz-nos: Não sabem nada, não compreendem nada, são uns burros, e eu homem inteligente, tenho que vos pôr a albarda e conduzir-vos. Isto é intolerável. [4]

No bojo dessa tão veemente crítica vinha germinando uma contestação ao magistério. Coisa que de curioso modo evoluiu até nossos dias, passando à moda o ataque ao chamado "discurso competente", nem sempre fazendo-se a necessária distinção entre dois discursos competentes: o que, por autoritário, estanca o diálogo e esmaga o interlocutor, e aquele que só se pronuncia em situação de diálogo, enriquecendo a convivência humana.

Também não há uma aristocracia da inteligência única e monolítica, como deixou pensar Bakunin. Há a arrogância da inteligência, sempre muito amiga do arbítrio e, ao mesmo tempo, mantida por um elitismo desprezador, bem como há, e para tal é que devemos estar atentos – inteligências que se cumprem, como toda inteligência se deve cumprir: olhando perplexa e curiosamente para essa coisa rica que é a vida, procurando ver para além das aparências externas (intuslegere), mas nunca deixando

[4] O conceito de liberdade, p. 49.

de praticar o que Nietzsche chamou de “a arte da desconfiança”, nem abandonando a oportunidade de perceber o oceano de ignorância que cada passo da nossa inteligência desvenda à nossa frente. Falo da humildade de querer saber, mas não sem questionar as nossas formas de atingir tal anseio.

A arrogância da inteligência diz, de fato: “abra os ouvidos e me escute, pois eu conquistei o saber e você é um ignorante!” Mas a inteligência que é completa, lúcida e não se perdeu a si mesma, esta diz: “vamos, aí será um caminho, vamos comigo. Este caminho nunca será igual para nós dois, mas podemos aprender juntos ao longo dele. Se ele nos leva a um oceano, ainda que não possamos possuir toda a riqueza do mar, será deslumbrante ficar na praia catando as conchas que ali chegam”. Assim pensou e disse Isaac Newton. Porque há uma inteligência que separa, afasta privilegiados de desprivilegiados, havendo felizmente uma outra que quer fazer da aventura da vida um companheirismo (companheiros: cun-panere, partilhar o pão juntos).

Quando se cai nessa indistinção das inteligências fica aniquilada a riqueza dialética do existir humano, pois, neste, é a polaridade antitética que constrói as grandes superações. E basta por abaixo a riqueza dialética do existir humano para que o terreno fique preparado para as mais estranhas semeaduras. Hoje se contesta o magistério, vemos contestadas as lideranças pedagógicas, tudo isto menos em nome de algo que a história indicasse deve ser feito, muito mais em nome de ressentimentos equivocados. Os professores como que passam a ter vergonha de exercer uma autoridade para qual estão designados, uma autoridade que nada tem que ver com traços autoritários desta ou daquela personalidade, mas que emerge do próprio processo educacional e de ensino. Diz Gusdorf: “os professores, também eles, só pensam em se eximir, em se esconder num canto ou no fundo da classe, que sua presença pode perturbar. O professor camarada pratica a não-diretividade; seu mais caro desejo seria não estar ali, porque em livremente; ela obstaculiza a manifestação das potências espontâneas, que não tardariam a se afirmar se os poderes instituídos não violentassem a alma infantil do moço ou da senhorita.

Para aceder a uma liberdade de pleno exercício, o homem livre deve matar Deus, matar seu pai, livrar-se dos professores, chefes e de todos os patrões, que muti absolutamente, em flutuar no espaço, fora de toda ação de gravidade, de toda alienação, de toda ação de gravidade, de toda alienação, de toda usurpação de qualquer natureza ou de que quer que seja. É assim que se representavam os anjos do

céu nas imagens mitológicas de outrora”[5].

2. A Sala De Aula: Dois Quadros E Um Desafio

Darei o rápido traçado de dois quadros, dois momentos muito impressivos desse estranho espaço (a classe), recorrendo às minhas recordações – temas constantes do meu pensamento educacional.

Primeiro: rememoro um tempo em que meu irmão mais velho ia para a escola (o antigo ginásio) trajado militarmente, com roupa cáqui, cinturão largo, gravata e quepe – pobre e fantasiada figura. Sei que, em sua sala de aula, pontificava um semideus (o professor), dardejando ordens sobre as silenciosas cabeças adolescentes. Presença esmagadora e muitas vezes amordaçante, situava-se o professor como o ponto de convergência do ensino – misto de instrutor, moralista e adestrador ficava diante, ia recebendo – no mais estupefato silêncio – as lavas das erupções docentes, alguns para viverem o resto de suas vidas de cerviz dobrada e sem vontade própria, outros desenvolvendo no íntimo, com sua hipocrisia – nem que isto lhes servisse de recurso temporário. Uma coisa, porém, era certa: ninguém se atrevia a, face a face, contestar o que fosse nas atitudes e no discurso do professor.

Este é o primeiro quadro cuja lembrança me aterroriza. Mas agora, procuro esquecer aqueles tempos de ditadura estado novista no Brasil e levo meu pensamento para uns 30 anos depois, quando eu, antes uma criança espantada, vi-me trabalhando no ensino de 2º grau. E vem-me o segundo quadro: rememoro classes inteiramente desorientadas, professore de olhos espantados que tinham ordem do Governos do Estado de São Paulo para aprovar 80% dos seus alunos, a despeito de qualquer merecimento; os mestres sentindo que, sob anomia, nenhuma sala de aula funciona e ao mesmo tempo tendo que enfrentar os pedagogos de uma “vanguarda de última hora” com todo o seu menosprezo por experimentos ainda prematuros, mas cintilantes como o da “liberdade sem medo”, de Summerhill. Tudo se parecia com uma caricatura:

O antigo leão docente mostrava-se desdentado e ocupava uma situação periférica, melancólica, pois uma nova escola, que há muitos anos ganhara justamente o apelido de Escola Nova, ensinara umas coisas intrigantes, do tipo: “ninguém ensina ninguém, o aluno é que aprende vivenciando experiência”; ou “o aluno deve ser respeitado para que faça sua autoavaliação”; e mais: “o importante

[5] Georges Gusdorf, Impasses e progressos da liberdade, pp. 30-31.

não é a disciplina, mas a criatividade do aluno" (outro petardo na rica dialética do existir humano).

Havia acontecido, não sei há quanto tempo, uma "revolução copernicana" que colocara – aliás, muito devidamente – o aluno como centro do processo de ensino, mas que não evitara, na prática do nosso dia-a-dia, que se desse o famoso movimento pendular; ou seja: ao soltarmos um pêndulo de um extremo, este se movimenta primeiro para o extremo oposto, demorando e muito para assumir uma posição de equilíbrio. Resumindo: á antiga "jaula de aula" opunha-se, cerca de 30 anos depois, um "picadeiro de aula"; na primeira mil castrações em razão de declarado autoritarismo, no segundo, um voluntarismo espontaneísta que consumia uma enormidade de verbas e custos para não levar a parte alguma. Tudo isto sob a cumplicidade de uma situação política ditatorial cujas forças governamentais se encarregaram pessoalmente da desculturalização e da consequente despolitização do país.

Hoje está posto um desafio que precisa começar a ser enfrentado no exato espaço da sala de aula. O de se recuperar o sentido da autoridade nas relações pedagógicas, sem qualquer concessão a autoritarismos, que deste já estamos fartos. Gosto muito das pedagogias dialéticas quanto estas nos põem perante o fato inegável de que o contexto político condiciona a escola; mas fico insaciado quando as vejo querendo resolver tudo exclusivamente pelo lado político, eximindo-se de tarefas que estão adstritas ao que há de mais interno (e humilde) no processo de ensino.

3. Autoridade E Autoritarismo – Os Antípodas

Sabe-se que o autoritarismo é a doença da autoridade. Toda autoridade é um valor, pois que é garantia da liberdade. Mas qualquer valor, por mais puro que seja, quando se hipertrofia, faz-se num antivalor. Eis porque fica muito necessário, ao pensarmos especificamente na realidade as salas de aula, estabelecer certa divisão de águas entre os mencionados antípodas.

A autoridade é constituída e precisa ser aceita; ela não faz os educandos inferiores, imprimindo, ao contrário, às suas vidas um sentido mais seguro de caminhada e de conquista. Assim, a autoridade de fato é sempre respeitável, enquanto que a de direito só poderá sê-lo por coincidência. Isto porque autoridade tem a ver com liderança, e nada tem a ver com chefia; entendendo-se que líder é aquele que se propõe e é aceito, enquanto que chefe – no mais comum – é aquele que se impõe por um recurso de poder. Cabe ao professor no uso de uma autoridade que, como disse, é inerente a sua função, auxiliar o educando a ir reconhecendo que a vida é diferenciada: tanto em coisas

intransformáveis quanto em coisas que podem e devem ser modificadas. O tal "sentimento oceânico" a vida comentada por Freud, uma percepção indiferenciada do mundo e do cosmo, diz o psicanalista que é característico do bebê, cumprindo ao processo de desenvolvimento geral e à socialização em particular que eduquem o ser humano em evolução para viver uma realidade fundamentalmente diferenciada, matizada e até – não tenhamos medo das palavras – hierarquizada.

O filhote estabanado e ansioso quer-se atirar de qualquer jeito para fora do ninho, mas a ave mãe não deixa. A ave sabe que o ninho está em galho mais alto, sabe que as asas do filhote ainda estão fracas, conhece ventos forte e outros ventos mais apropriados. Pela não diretividade das aves mães, não teríamos hoje a maior parte das lindas espécies de pássaros que ainda vivem nas matas.

A autoridade tem consciência de que a interioridade é um equilíbrio de forças e tendências, de que sem superego o eu naufraga, de que, como gostava de lembrar Thomas Merton, nenhum homem é uma ilha, mas está situado no interior de uma complicada trama chamada cultura e no interior de um rude sistema de diferenciação chamado sociedade. Não haja engano: é com esforço e disciplina que se constrói um equilíbrio, o esforço mais disciplina não compõem a fórmula de qualquer atroz sofrimento. Aqui volto, com gosto, à experiência refletida de Gusdorf, que pondera: "Ensina-se hoje que é preciso respeitar a liberdade das crianças, sem submetê-las a nenhuma norma repressiva, e que esta liberdade fará maravilhas tão somente pela impulsão natural. Dizem-nos que toda forma de disciplina diminui aquele que a sofre e aquele que a impõe. (...) A juventude não tem muito o que aprender, porque tudo que aprende a deforma, nem ninguém que respeitar, porquanto todos os indivíduos se equivalem e nenhum saberia ultrapassar o outro. Toda autoridade é uma usurpação da parte do superior e humilhação para o inferior. (...) Diante desta intoxicação psicopedagógica, é preciso ter a coragem de afirmar que o caminho da afirmação de si, para um ser humano, não segue o plano inclinado da facilidade; todos quantos adquiriram neste mundo um valor, uma grandeza qualquer, pagaram-no com muitos esforços e uma longa paciência."

Como alguém que está em salas de aula há 20 anos, vejo que em nenhum momento o professor pode duas coisas: a) usar certo lado de poder do magistério para coagir, para adestrar, para desrespeitar o terreno interior do seu aluno; b) ao mesmo tempo, e é preciso muita perspicácia para encontrar o ponto de equilíbrio, o educador digno de tal tarefa não se pode esconder em pernósticas teorias para eximir-se da prática de sua autoridade orientadora e amiga em sala. Mas a mais racional da autoridade é a do contrato, a que nasce de um encontro de partes que se respeitam e que se ergue e se sustenta

sobre o consentimento.[6] Por isto dizia, páginas atrás, que retomar o tema da autoridade é retomar a própria questão do amor na educação. Autoridade nunca tem fascínio por uniformizações. Autoridade nunca tem fascínio por uniformizações, por produções em série de cidadãos medíocres. Citaria aqui um excelente texto de Olivier Reboul: "... um Rabelais e um Montaigne, um Proust e um Gide, todos falam admiravelmente sua língua; e, entretanto, ou melhor, por causa disso, fala cada um à sua maneira, segundo estilo. A educação deve permitir a cada indivíduo encontrar seu estilo; ser ele mesmo, para além da espontaneidade incoerente, para além das normas prontas e acabadas e dos lugares comuns; ser ele mesmo, assimilando o que cada cultura ofereça de verdadeiramente humano."[7]

Já o autoritarismo é imposto. É a intoxicação produzida por um equívoco ou por má fé. Na mesma medida em que autoridade é homeostase, é equilíbrio e garantia, autoritarismo é terrível processo de entropia nas relações humanas – especialmente nas pedagógicas. Na verdade, o autoritarismo é o tapume atrás do qual alguma incompetência se esconde. Ele usa a diferenciação natural do mundo para hipertrofiá-la, não reconhecendo as coisas transformáveis, mas sim parasitando-as, e, fazendo-o deforma o educando. Por que? Porque assume aquilo que J.J. Rousseau chamou de educação positiva: dar pra a criança, de forma acabada como "tábuas da lei", normas rígidas e adultas de moral, de pensamento, de expressão, de posicionamento diante dos homens e de Deus. Disso, diria o filósofo genovês, a criança não tira senão hábitos de mentira, hipocrisia e vaidade. Faz uma astuciosa vingança contra aquele que se julgou no direito de invadir o seu mundo com intuito de subjugá-lo.

A autoridade só aceita em parte o outro conceito de Rousseau, o da educação negativa, que consiste em deixar o educando entregue ao espontaneísmo, às descobertas próprias e súbita iluminações interiores, praticamente descrendo do ensino. Mas a autoridade é humilde (embora firme), pois sabe que a receptividade dos educandos é uma estrutura de cristal, bela e capaz de partir ao menor impacto, que precisa ser "artisticamente" preservada. O autoritarismo é arrogante (embora frágil), por compreender que não é convidado e nem recebido, por saber que vive respondendo perguntas que não foram feitas, por ter consciência de que sua própria existência é um logro: "a consagração de uma mise-en-scène de quinta categoria".

[6] G. Gusdorf. Ibidem, pp. 99-100.
[7] Olivier Reboul, Filosofia da educação, p. 28.

4. A sala de aula à busca de sua fisionomia – conclusão

Pode parecer estranho, em um mundo despedaçado por desencontros políticos, manipulado por interesses escusos dos donos do poder, que me tenha dedicado a refletir sobre esta coisa aparentemente tão insignificante e específica que é a sala de aula. Jamais atingiria o delírio de negar tudo que a grande sociedade lança de problemático sobre esse estranho e fascinante espaço, as armadilhas que a política arma (a má política) para o ensino. Defendo apenas que, sem perder a interconexão do todo, haja uma especificidade nos pedagógico. Que as grandes e magníficas reflexões não dispensem as reflexões mais modestas sobre temas "menores" – só na aparência.

Todos os períodos de decadências contestaram a autoridade, discutiram contra ela e, por esta razão, acabaram nas cadeias do autoritarismo. Todas estas épocas disseram da autoridade, menosprezando-a, que ela não passava de um rito. Pois lhe digo: retirem a qualquer sociedade humana os seus ritos e esta se fará em pedaços, ou ... inventará novos. Ora, a autoridade do professor nada tem a ver com policialismo; tem sim a ver com a conquista de uma disciplina de vida que não se aprende em manuais, mas na própria escalada dos obstáculos naturais. Compete àquele que lidera seus educandos auxiliá-los a não fazer uma imagem fantasiosa da vida cotidiana, como se esta fosse apenas um grande brinquedo. Para deixar nascer a disciplina não é nem nunca foi necessário sufocar o lúdico ou eliminar a alegria. A vida não é isto ou aquilo, mas é na verdade isto e aquilo.

Quero concluir estas reflexões tão simples recorrendo de novo ao mestre de Estrasburgo, que anota: "No caso do esporte, todos admitem que o melhor dever ganhar, graças a um treinamento obstinado, mobilizando o essencial de si mesmo. A cultura do espírito não é mais fácil do que a cultura do corpo."[8]

Entre os dois quadros que pintei no item 2 deste estudo, procuro a face equilibrada de uma sala de aula.

[8] Ibidem, p. 40

Breves (E Importantes) Leituras.

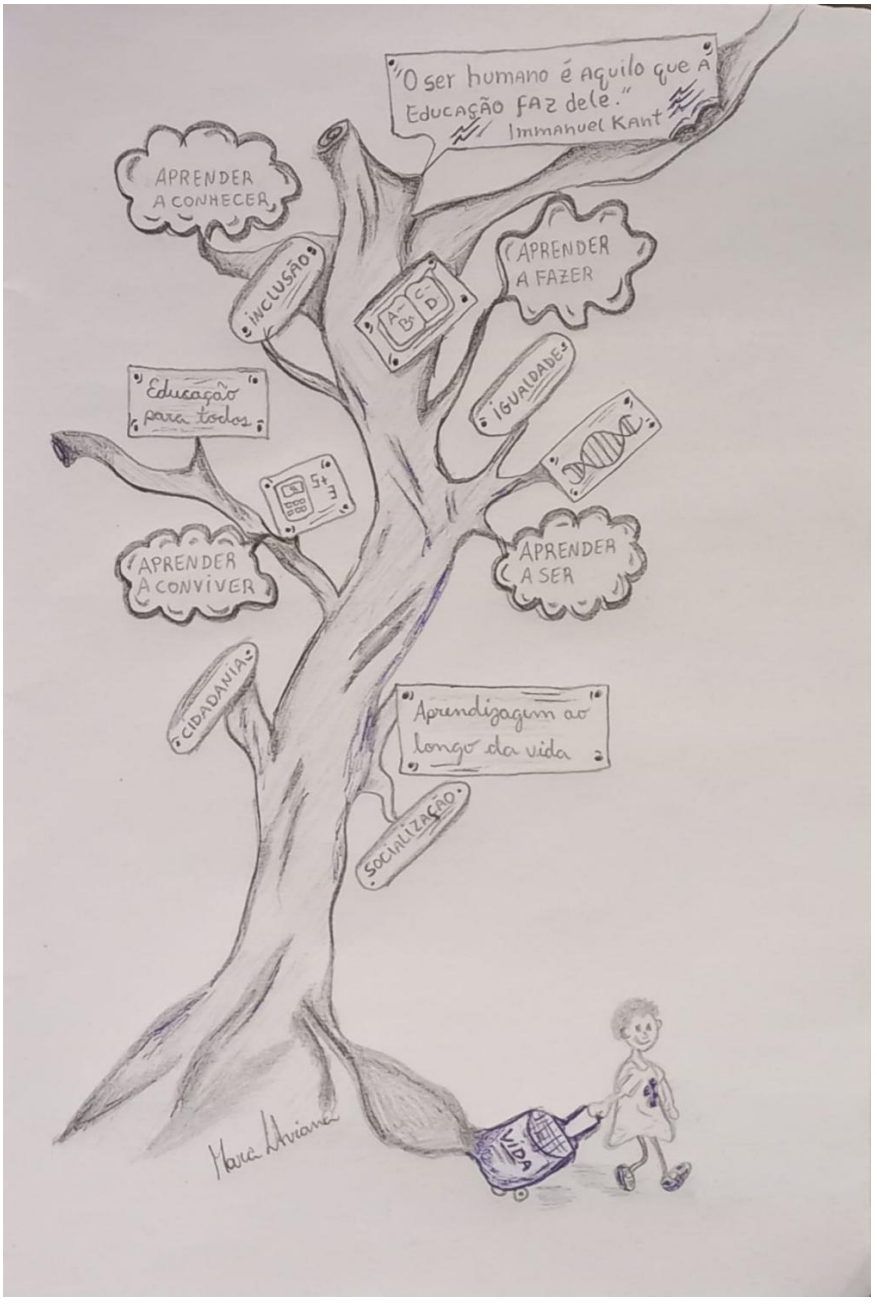
1. V. A. BAKUNIN, O conceito de liberdade, Porto, Ed. Rés, 1964.

2. Georges Gusdorf, Impasses e progressos da liberdade, São Paulo, Ed. Convívio, Coleção Temas Atauais, 1979.

3. G. GUSTORF. Professores para quê? Lisboa, Moraes Editis, 2ª edição, 1970.

4. Oliver Reboul, Filosofia da educação, São Paulo, Edit Nacional, Coleção Atualidade Pedagógicas, vol. 124, 1984, 5 edição.

5. G. Gusdorf, op. Cit., p. 103



Revista Práticas Pedagógicas

Gamificação: um caminho favorável para melhorar a frequência escolar

Gamification: a favorable path to improving school attendance

SIQUEIRA, Estella Mara Silva [1]
FARIA, Roselita Soares de[2]

RESUMO

O presente relato objetiva expor as experiências oriundas dos projetos intitulados, Projeto TAG Super Frequente e Ranking Turma Frequente realizado na E. M. Gracy Vianna Lage nos anos de 2023/2024. O primeiro projeto foi voltado para as turmas do turno da manhã, do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental. Todos eles receberam uma espécie de caderneta que são adesivadas semanalmente com carinhas felizes ou tristes, simbolizando, respectivamente presença e falta, e trimestralmente os alunos podem subir de níveis de acordo com sua frequência, recebendo estrelas no primeiro nível bronze, no segundo nível prata e no terceiro nível ouro. Já o segundo projeto foi destinado às turmas do turno da tarde, que compreendem as turmas do 5º ano B e C até as turmas do 9º ano. Neste, foi feito um mural que ficou exposto no pátio da escola, que demonstrou qual turma da tarde teve maior frequência na semana e mensalmente as três primeiras turmas que tiveram maior frequência foram colocadas no pódio dos três primeiros lugares. O intuito dos projetos foi melhorar a frequência dos educandos na escola, aumentando o engajamento das famílias e dos próprios estudantes no que diz respeito a assiduidade às aulas. Durante a execução do projeto, a escola teve resultados positivos, tanto no aumento da frequência, quanto na percepção dos educandos e da família em relação ao desenvolvimento deles quando vão à escola com regularidade.

Palavras-chave: Busca Ativa. Frequência. Gamificação.

ABSTRACT

This report aims to expose the experiences arising from the projects entitled, Projeto TAG Super Frequente and Ranking Turma Frequente carried out at E. M. Gracy Vianna Lage in the years 2023/2024. The first project was aimed at morning classes, from the 1st year to the 5th year of Elementary School. They all received a kind of notebook that is stuck weekly with happy or sad faces, symbolizing, respectively, presence and absence, and every quarter the students can move up levels according to their frequency, receiving stars at the first level bronze, at the second level silver and at the third gold level. The second project was aimed at afternoon classes, which include 5th year B and C classes up to 9th year classes. In this, a mural was created and displayed in the school courtyard, which demonstrated which afternoon class had the highest attendance during the week and monthly the first three classes that had the highest attendance were placed on the podium of the first three places. The aim of the projects was to improve students' attendance at school, increasing the engagement of families and students themselves with regard to class attendance. During the execution ofthe project, the school had positive results, both in increasing attendance and in the perception of students and their families regarding their development when they go to school regularly.

Keywords: Active Search. Frequency. Gamification.

[1] Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte (2021). Atua como monitora do mapa ativo da E. M. Gracy Vianna Lage, no município de Belo Horizonte, com ações voltadas para pessoa com deficiência, inclusão e educação de jovens e adultos, frequência escolar. http://lattes.cnpq.br/5313472251134289

[2] Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (2000) e licenciatura em Artes Plásticas pela Escola Guignard (2007). Especialista em Psicologia da Educação pela PUC Minas (2004), Educação Comunitária pela PUC Minas (2008) e Gestão Escolar pela Universidade Federal de Minas Gerais (2011) e mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2012). Atualmente é professora da Escola Municipal Gracy Vianna Lage atuando como Coordenadora Pedagógica Geral. http://lattes.cnpq.br/4995543103883448

1. Introdução

A fim de propor e aumentar o engajamento dos estudantes da Escola Municipal Gracy Vianna Lage, no que diz respeito à frequência escolar, eu, Estella Mara, monitora do mapa ativo da escola, embasada no conceito da *gamificação*[3], criei os projetos nomeados *TAG Super Frequente* e *Ranking Turma Frequente*. O trabalho de um(a) monitor(a) de frequência se concentra principalmente em realizar a busca ativa[2] dos educandos que possuem uma baixa frequência na escola, mas sem deixar de lado a compreensão que tal busca é um papel de toda a equipe pedagógica. Sendo assim, nós monitores atuamos em conjunto com corpo docente da escola, secretaria, gestão e família.

A E. M. Gracy Vianna Lage atende, no ano de 2024, 878 alunos do Ensino Fundamental 1 e 2[4], tendo como objetivo o desenvolvimento dos alunos pautados no acolhimento, respeito à diversidade, trabalho em equipe e uso das tecnologias digitais como ferramenta potencializadora no processo de ensino-aprendizado. Devo ressaltar que a equipe pedagógica da escola já vem agindo no combate a infrequência dos educandos da escola fazendo acompanhamento, conversando com as famílias e com os próprios estudantes sobre os benefícios da assiduidade nas aulas. E a gestão atual sempre se atentou em melhorar os espaços físicos da escola e propor projetos que despertam mais interesse nas aulas.

Todas as turmas do primeiro e segundo turno da escola participam dos projetos. Porém, o projeto TAG Super Frequente é destinado às turmas do turno matutino, que atendem crianças de 06 à 11 anos de idade nos 1º, 2º, 3º, 4º e um 5º ano do Ensino Fundamental. Já o projeto Ranking Turma Frequente, atende crianças e adolescentes entre 10 e 14 anos de idade nos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

A equipe da escola considera esta vivência uma boa prática no contexto da educação básica, pois tanto a redução da evasão escolar, quanto à permanência do educando nas escolas é um desafio comum a grande parte das instituições educacionais públicas e trazer relatos que demonstram o

[3] A gamificação (do original em inglês *gamification*) corresponde ao uso de mecanismos de jogos orientados ao objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento entre um público específico, segundo Ysmar Vianna *et al.* (2013).
[4] Ensino fundamental 1: corresponde às séries cursadas do 1º ao 5º ano, para crianças de 6 a 10 anos. Ensino fundamental 2: referente às séries do 6º ao 9º ano, destinadas aos adolescentes entre 11 e 14 anos.

efeito positivo que tem causado na vida escolar de crianças e adolescentes pode motivar e inspirar outros educadores no processo de busca ativa.

2. Referencial teórico

A estratégia Busca Ativa Escolar[5] teve início em 2017 e naquele ano 1,5 milhão de crianças e adolescentes se encontravam fora da escola. Com o decorrer dos anos esse quantitativo teve uma redução, caindo para 1.096.468 em 2019 e considera-se a busca ativa um dos fatores de contribuição nessa queda. Porém, com a pandemia de Covid-19, o fechamento temporário de instituições escolares e a suspensão das atividades presenciais reverteu negativamente este quadro, chegando a um total de 5.075.294 crianças e adolescentes fora da escola até o final de 2020.

Conforme estudos realizados pela Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e parceiros, 2021, independente da idade, as condições que prejudicam o acesso e a permanência nas escolas são, especialmente, a pobreza, a violência, a discriminação racial e a baixa escolarização da família e responsáveis, ou seja, as desigualdades existentes no Brasil reflete no sistema público de educação o que corrobora com o que Boaventura de Sousa Santos (2020) diz a respeito da vulnerabilidade social em seu livro, *A Cruel Pedagogia do Vírus*, levantando o conceito que denomina de Sul Global:

> Na minha concepção, o Sul não designa um espaço geográfico. Designa um espaço- tempo político, social e cultural. É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual. (SANTOS, 2020, p.15)

Ele aponta que uma quarentena evidencia a discriminação sofrida por grupos sociais já discriminados e pode-se considerar os dados levantados pela UNICEF um apontamento da exclusão social vivenciada por este grupo social.

Criar estratégias para reverter o atual quadro de frequência escolar das crianças e adolescentes é visar para além do acesso e permanência do educando na escola. É contribuir na transformação da

[5] A iniciativa Busca Ativa Escolar (BAE) é uma solução tecnológica e uma metodologia inovadora por meio da qual, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com o apoio do Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (CONGEMAS) e do Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (CONASEMS), desenvolveram uma metodologia social que permitem ao poder público identificar crianças e adolescentes fora da escola e acionar diferentes áreas para garantir a matrícula e a frequência às aulas, assegurando o que determinam os planos nacional, estaduais e municipais de educação.

realidade daquele indivíduo. Freire (1987), em seus escritos, apontou a educação como forma de intervenção no mundo. E na perspectiva de uma educação libertadora propor projetos que partem dos interesses e vivências dos estudantes, compreendendo a realidade e os gostos da geração chamada *nativos digitais*[6] expondo que podemos alcançar os objetivos necessários com muito mais engajamento desses sujeitos. Partindo desse pressuposto, aderir aos recursos da geração atual é uma boa maneira de envolvimento e estímulo na melhora da frequência escolar dos estudantes. É neste ponto que a *gamificação* se torna uma grande aliada.

Segundo Vianna *et. al.* (2013, p. 14) "[...] O desenvolvimento da gamificação — também referida como ludificação —, portanto, provém de uma constatação um tanto óbvia: seres humanos sentem-se fortemente atraídos por jogos.".

Transpondo para a busca ativa, surgiu a ideia de transformar a frequência em uma atividade gamificada, destacando-se alguns elementos da *gamificação* como: o social, permitindo o desenvolvimento de novas relações entre os indivíduos, criando vínculos entre os participantes; cultura de motivação, possibilitando o desenvolvimento de diferentes relações motivacionais, impulsionando o interesse na resolução de um problema de diferentes formas; *feedback*, pois ao errar, acertar ou conquistar algo dentro de um sistema gamificado, o participante deve obter uma análise rápida e concisa, ou *feedback* breve; conquistas, ou seja metas que os usuários podem cumprir para que a tarefa principal seja concluída; divisão de níveis, contribui na percepção do progresso dos participantes a partir de um sistema, pois é importante saber para onde ir e por onde passou em sua jornada; cooperação, que na *gamificação* consiste nos usuários se ajudarem a conquistar o objetivo e resolverem os problemas propostos em conjunto; sistema de recompensas, pois com progresso em determinada mecânica de um sistema gamificado, como a pontuação por exemplo, é permitido ao usuário ser beneficiado de alguma forma, recebendo com isso algo em troca, podendo ser em valores numéricos ou simbólicos.

Ressalto aqui que não se trata da criação de um jogo, mas sim o uso de mecânicas dos jogos com o objetivo de promover a participação e gerar engajamento e comprometimento por parte dos educandos. Neste contexto, a *gamificação* é uma oportunidade de conectar a escola ao universo dos estudantes.

[6] O nativo digital é o termo criado pelo norte-americano Marc Prensky, que representa uma pessoa que nasceu e cresceu com as tecnologias digitais presentes em sua vivência, como videogames, Internet, telefone celular.

3. Gamificação: um caminho para melhorar a frequência escolar

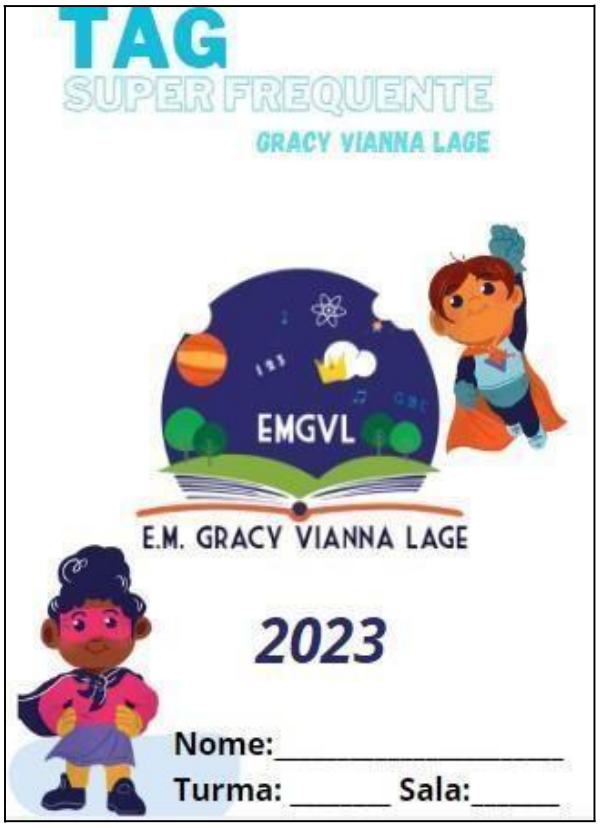
No projeto TAG Super Frequente, iniciado em abril de 2023, cada aluno do turno da manhã recebeu uma espécie de caderneta dividida por páginas, contendo: capa com identificação (Figura 1); trilhas que representam semanas e meses (Figura 2); um espaço que indica a mudança ou não de nível; e instruções sobre as regras.

É verificado semanalmente cada mês se o educando faltou ou não em algum dia. Caso tenha tido presença todos os dias da semana, o estudante recebe um adesivo de carinha feliz respeitando a semana e o mês em questão, mas se tiver faltado algum dia da semana recebe um adesivo de carinha triste.

Cada trimestre corresponde a um nível, sendo o primeiro representado por estrelas bronze, o segundo por estrelas prata e o terceiro por estrelas ouro. E a cada conquista recebe um adesivo representado por medalhas nas cores dos respectivos níveis. Caso o aluno não consiga subir de nívelno primeiro trimestre, terá nova chance de progredir aomelhorar a frequência, a partir do início do trimestre subsequente. Salienta-se que, quando o aluno falta por questões de saúde e é apresentadoatestado, apesar de ganhar uma carinha triste por faltar naquela semana ele terá a chance de subir denível, pois a falta foi justificada e validada.

Para parabenizá-lo por subir de nível, o aluno recebe um certificado de super frequente. No final do ano letivo, os alunos que ganharam certificados serão premiados com uma excursão ou evento especial como recompensa por alcançarem o objetivo do projeto.

Figura 1: Capa da TAG Super Frequente



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Figura 2: Modelo da Página com as Trilhas

Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Figura 3: Certificado de Super Frequente

Fonte: arquivo pessoal das autoras.

O segundo projeto destinado às turmas do 2º turno foi intitulado *Ranking* Turma Frequente. Foi criado um *ranking* exposto em um mural, no pátio da escola, com a temática de *Mario Kart*[4]. Este ranking vai da 1º à 14º posição. Estas posições foram criadas de acordo com a quantidade de turmas existentes no turno da tarde.

Cada turma é representada por um personagem do *Mario Kart*[7], conforme Figura 4 e semanalmente é calculada a porcentagem de frequência de cada turma. É válido ressaltar que comocada turma possui uma quantidade distinta de estudantes, os cálculos são baseados na turma de maior contingente de indivíduos. Após calcular a porcentagem de frequência, cada personagem é colocado em sua respectiva posição no *ranking*, sendo o primeiro lugar para a turma com maior frequência e assim sucessivamente de forma decrescente. Destaca-se aqui que é perfeitamente possível que algumas turmas fiquem na mesma posição no *ranking*, como já vem acontecendo. E enxergamos isso como algo positivo, afinal o intuito do projeto é que todos tenham uma frequênciamelhor.

[7]Mario *Kart* é uma série de jogos de corrida desenvolvida e publicada pela Nintendo como *spin-off* da franquia Mario. Os jogos apresentam personagens da franquia Mario e outras séries da Nintendo competindo em várias pistas distintas e utilizando itens para ganhar vantagem na jogatina. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mario_Kart (Embora este site seja amplamente utilizado, levando em consideração a validade dos dados, seria considerável buscar as informações apresentadas no *site* da Nintendo, por exemplo . Acesso em: 31 de outubro de 2023.

Ao calcular a frequência das turmas, os alunos que possuem faltas justificadas, com atestado, não entram na contagem de faltas da semana. Assimb a turma não fica prejudicada. No final do ano letivo a turma do segundo turno que somou o melhor índice de frequência é premiada com uma excursão, que ainda é decidida pela gestão.

Figura 4: *Ranking* de Frequência Gracy

Fonte:arquivo pessoal das autoras.

A execução dos projetos na perspectiva da *gamificação* propõe uma competição saudável entre os educandos, com intuito de fomentar entre eles uma reflexão dos benefícios que a assiduidade escolar pode trazer.

Por isto, sempre que o aluno sobe de nível por boa frequência, ou as turmas questionam sua posição no *ranking*, explicitamos que cada conquista, seja nas TAGs ou no *Ranking*, depende do cumprimento das tarefas propostas inicialmente: vir à aula e justificar com documento plausível as faltas, quando for necessário.

É claro que acentuamos as premiações que eles podem ter quando alcançam o objetivo proposto, mas enfatizamos como a regularidade às aulas caminha junto com um bom desempenho nas atividades escolares.

4. Análise e resultados observados

Até o momento da implementação e execução dos projetos, mais especificamente em novembro de 2023, percebemos que os estudantes tiveram uma singela melhora na frequência em relação ao primeiro trimestre de 2023. Já em relação aos anos de pandemia, 2020 e 2021, houve uma melhora muito significativa, pois algumas crianças e adolescentes retomaram as atividades escolares com a busca ativa que tem sido feita desde 2021.

No turno da manhã os educandos ficaram empolgadíssimos com o projeto, sem falar que eles mesmos têm cobrado dos responsáveis as justificativas às faltas e demonstraram muito mais interesse em ir à escola, pois nenhum deles deseja ganhar uma carinha triste, perder a oportunidade de ganhar uma estrela prata ou ouro e consequentemente querem ter a chance de receber o certificado de super frequente.

Nos estudantes do turno vespertino, reparamos que a presença nas aulas também melhorou e os próprios alunos acabam cobrando entre si e deles próprios a assiduidade na escola, pois todos querem ficar em primeiro lugar e receber a premiação final.

5. Considerações finais

Os projetos têm causado imensa satisfação à toda a escola e já tem sido exemplo de boa prática para outras escolas, que têm nos procurado para saber mais sobre o projeto.

Não podemos descartar que desafios surgiram e surgem com o decorrer do ano letivo, mas a nossa equipe pedagógica, que envolve gestão, coordenação, secretaria, a busca ativa e professores sempre propõe remanejamento do planejamento a fim de alcançar o objetivo principal.

Esperamos dar continuidade aos projetos e melhorá-lo nos próximos anos, pois além do enorme interesse dos alunos pelo projeto, a maioria já está habituada à cultura das TAGs e do *Ranking* Turma Frequente, o que facilita a continuidade de ambos.

Referências

ALVES, Lynn Rosalina et al. Gamificação: diálogos com a educação. In: Luciane Maria Fadel *et. al.* (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014 [e-book].

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.

BUSCA ativa escolar : contexto geral da busca ativa no Brasil / [coordenação Andréia Peres]. 2. ed. Brasília : UNICEF, 2022. Disponível em: https://buscaativaescolar.org.br/storage/files/shares/2022/BAE_01_contexto_geral_web.pdf . Acesso em: 28 out. 2023.

COSTA, Daniel Leite et al. Revisão bibliográfica dos aspectos e métodos componentes da gamificação na educação. **Feedback**, v. 10, n. 1, p. 6, 2018. Disponível em: https://sbgames.org/sbgames2018/files/papers/EducacaoFull/188367.pdf . Acesso em: 31 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Almedina, 2020.

TOLOMEI, B. V. (2017). A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **EaD Em Foco**, 7(2). Disponível em: http://repositoriosenaiba.fieb.org.br/bitstream/fieb/667/1/gamificacao%20di%c3%a1logos%20cap.pdf . Acesso em: 31 out. 2023.

VIANNA, Ysmar *et. al*. **Gamification Inc.:** como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013 [e-book]

.

Revista Práticas Pedagógicas

Mediação Literária para a Promoção de Diálogos na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Literary Mediation for the Promotion of Dialogues in Youth and Adult Education (EJA)

OLIVEIRA, Stefania de Brito Matos de[1]
SILVA, Lusineide Gomes Ribeiro da[2]

Resumo

Este relato de experiência evidencia a importância da mediação literária como uma ferramenta de promoção de diálogos e motivação para a leitura de jovens e adultos durante o processo de alfabetização. A reflexão originou-se da participação de duas professoras, do Estado do Rio Grande do Norte, Cidade de Natal, em uma formação contínua de professores. A formação de professores é fruto de uma pesquisa de doutorado que pretende compreender como um dispositivo de formação de natureza dialógica e investigativa, apoiado na literatura para a infância, pode constituir-se como um processo de desenvolvimento profissional de professores das Séries Iniciais da Educação Básica, para a promoção da Educação Intercultural e Inclusão em contextos de diversidade. As professoras do Rio Grande do Norte atuaram como investigadoras em seu contexto educativo e identificaram como problemática a ausência de interação entre os estudantes. Motivadas pela aplicação da Lei nº10.639/03, visualizaram a oportunidade de ampliar os conhecimentos sobre a cultura Afro-brasileira e realizaram uma intervenção, com a literatura, com o objetivo de promover diálogos na turma do 3º período da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diante disso, as professoras construíram um plano de ação, utilizaram a metodologia da investigação-ação, e a análise da mediação literária destacou que favoreceu o trabalho colaborativo dos professores e que a literatura para a infância pode ser mobilizada com estudantes da EJA, respeitando suas especificidades e sua faixa etária. A análise da ação da mediação literária evidencia que as atividades realizadas pelas professoras de Natal favoreceram as interações e reflexões do grupo. As considerações finais destacam que as interações e diálogos favoreceram a autonomia e valorização das experiências dos estudantes da EJA.

Palavras-chave: Mediação literária; Educação de jovens e adultos;Formação de professores.

Abstract

This experience report highlights the importance of literary mediation as a tool for promoting dialogue and motivating young people and adults to read during the literacy process. The reflection originated from the participation of two teachers, from the State of Rio Grande do Norte, City of Natal, in continuous teacher training. Teacher training is the result of doctoral research that aims to understand how a training device of a dialogical and investigative nature, supported by literature for children, can constitute a process of professional development for teachers in the Initial Series of Basic Education, to promote Intercultural Education and Inclusion in contexts of diversity. The teachers from Rio Grande do Norte acted as researchers in their educational context and identified the lack of interaction between students as problematic. Motivated by the application of Law No. 10,639/03, they saw the opportunity to expand knowledge about Afro-Brazilian culture and carried out an intervention, using literature, with the aim of promoting dialogues in the 3rd period of Youth and Adult Education classes. (EJA). Given this, the teachers created an action plan, used the action research methodology, and the analysis of literary mediation highlighted that it favored the collaborative work of teachers and that literature for children can be mobilized with EJA students, respecting their specificities and age range. The

[1] Doutoranda em Educação pelo Instituto de Educação de Lisboa, área Formação de Professores e Supervisão (Lisboa/Portugal), mestra em Educação pelo Instituto Piaget, área Supervisão e Avaliação (Almada/Portugal), pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Castelo Branco (RJ/Brasil), licenciada em Letras pela Universidade da Cidade (RJ/Brasil), autora dos livros para a infância 'A menina dos olhos de alface' (2014), 'Uma aventura hospitalar' (2020) e 'O coelho colorido' (2022) , do livro 'Avaliação do Desempenho Docente: Olhares de avaliados e de avaliadores' (2023) e do artigo 'A autoimagem da criança com a literatura para a infância: mediação literária para a valorização da diversidade e práticas antirracistas' (2024). Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8970-6442

2 Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte -UFRN (1992) com licenciatura plena em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas literaturas. Pós-graduada em Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação: Linguagens, Códigos e suas tecnologias (2008). ORCID: https://orcid.org/0000-009-0003-1011-7499

analysis of the literary mediation action shows that the activities carried out by the Natal teachers favored the group's interactions and reflections. The final considerations highlight that the interactions and dialogues favored the autonomy and appreciation of the experiences of EJA students.

Keywords: Literary mediation; Youth and adult education; Teacher training.

Introdução

A alfabetização é fundamental no desenvolvimento educacional e na capacitação de indivíduos para uma participação ativa na sociedade. Para Freire (2005), o conceito de alfabetização tem um significado abrangente, pois vai além do código escrito, ele possibilita uma leitura crítica da sociedade (Freire, 2005). No entanto, quando se trata de Educação de Jovens e Adultos (EJA), os desafios são diversos, cercados de especificidades que abrangem problemas sociais, econômicos e políticos.

Este relato lança luz sobre a importância da promoção de reflexões e diálogos com jovens e adultos em processo de alfabetização e de como estratégias com a literatura podem favorecer o desenvolvimento de interações e conscientização acerca da Lei nº 10639/03 (Brasil, 2003), para novas aprendizagens.

As estratégias foram pensadas por duas professoras que participaram de uma formação contínua de professores, em diálogo com professores de quatro regiões do Brasil: Norte, Sul, Sudeste e Nordeste (Oliveira; Santos, 2024), e a doutoranda, também mediadora literária, em Lisboa. O processo de formação de professores originou-se da pesquisa de doutorado que pretende compreender como um dispositivo de formação de natureza dialógica e investigativa, apoiado na literatura para a infância, pode favorecer e constituir-se como um processo de desenvolvimento profissional de professores das Séries Iniciais da Educação Básica, favorecendo a promoção da Educação Intercultural e Inclusão em contextos de diversidade. Aplicou-se no estudo a metodologia da investigação-ação, em que os professores são envolvidos na construção de suas práticas (Elliott, 1994), em processos de reflexão, estudo e investigação (Máximo-Esteves, 2008; Amado, 2014) em seu contexto educativo.

A investigação-ação é, sobretudo, uma metodologia de investigação que se utiliza de critérios e métodos reflexivos em busca de resultados significativos e objetivos na prática docente, visando alcançar melhorias no campo social. Segundo René Barbier (1985, p.38), a investigação-ação tem a sua “origem como pesquisa psicológica de campo, e tem como objetivo uma mudança de ordem psicossocial”.

Diante disso, estruturou-se uma formação contínua de professores que ocorreu de maneira remota, com oito sessões síncronas com a duração de 2h, totalizando 16h, e 8h de sessões assíncronas. Nas sessões assíncronas, os professores fizeram o uso do diário de bordo, da autorreflexão e dos portfólios como instrumentos de recolha de dados. Durante as sessões síncronas, a investigadora-formadora, doutoranda em Educação pelo Instituto de Educação de Lisboa, junto com os docentes de quatro regiões do Brasil, promoveram diálogos, na perspectiva de que "o diálogo torna-se um meio de alcançar paridade na colaboração, ao mesmo tempo em que facilita a reflexão mútua" (Boavida; Ponte, 2002, p. 54-55). A partir das sessões dialógicas, apoiadas na literatura para a infância, os professores foram incentivados a atuar como investigadores e mediadoras literárias em seus contextos educativos, para a resolução de problemas.

As docentes do Rio Grande do Norte atuam no turno da noite, os estudantes, normalmente, trabalham durante o dia e estudam à noite, como resultado dessa dinâmica, durante as aulas, alguns demonstram sinais de fadiga e pouco interagem uns com os outros.

Assim sendo, as docentes identificaram a problemática a ser trabalhada na ação de mediação literária e estruturaram um plano de ação para resolvê-la. O plano de ação foi estruturado com uma ação organizada em cinco etapas, em que as professoras da Região Nordeste do Brasil realizaram trabalho colaborativo, que:

> Juntando diversas pessoas com experiências, competências e perspectivas diversificadas, reúnem-se mais recursos para concretizar, com êxito, um dado trabalho, deste modo, um acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações (Boavida; Ponte, 2002, p.45).

Referenciando a reflexão desses autores, o trabalho proporcionou a partilha de ideias e novos aprendizados culturais para os envolvidos, as professoras que atuaram como mediadoras literárias no ambiente educacional que integram e os estudantes que partilharam percepções, anseios e desejos.

Para a realização deste relato de experiência, foram consideradas as diretrizes da CONAE/2024, em que os estudantes do segmento EJA devem ser beneficiados com políticas de estado para garantir a educação como direito humano com justiça e desenvolvimento socioambiental sustentável. Todavia, nesse contexto, a atividade não emergiu de políticas públicas, e sim do desejo e ações das professoras (Fullan e Hargreaves, 1992) por melhorias educativas.

Portanto, a mediação literária foi mobilizada como uma ação pedagógica e a literatura como estratégia para essa ação, com a intenção de disponibilizar um espaço de diálogo (Freire, 1989) em que os estudantes pudessem externar suas percepções sobre a cultura, desmitificando conceitos acerca de lugares desconhecidos.

A mediação literária com adultos (EJA)

A heterogeneidade no perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos é um dos aspectos relevantes para a promoção do ensino intercultural que pode "contribuir para a conscientização do que os sujeitos são, como são representados e como podem ser agentes de mudança nos contextos sociais em que estão inseridos" (Santos; Queiroz, 2018, p. 369).

Considerando que no Brasil os estudantes presentes no segmento EJA passam historicamente por dificuldades de acesso à educação e à aprendizagem, o termo *mediação literária* é visto como uma estratégia para facilitar o diálogo e a troca de experiências e, os saberes entre estudantes e professores. Mediante a isso, o acesso à leitura possibilita a esse estudante ampliar seu universo cultural, e motiva para processos de interação com o texto, atingindo objetivos propostos para o ato da leitura (Gomes; Ferreira, 2018).

Neste estudo, o termo mediação literário representa um processo composto por estratégias à reflexão, leitura e diálogo com o texto.

As mediadoras literárias no contexto educativo

As professoras que atuaram como mediadoras literárias na turma do 3º período da EJA[3] assumiram a função participativa, envolvendo os estudantes em processos de negociação, reflexão e diálogo durante todo o processo de intervenção literária, em que na base comum as diferenças eram respeitadas e valorizadas (Boavida; Ponte, 2002).

Durante esse estudo, prezou-se pelo respeito ao espaço e à cultura do estudante, segundo Moreira e Vera Candau (2003, p.161), "a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a

[3] 3º período da EJA abrange 4º e 5º anos do Ensino Fundamental do ensino regular.

diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las". Contudo, ela deve considerar e valorizar os saberes do estudante, suas culturas e origens, visando torná-lo um sujeito crítico capaz de modificar sua própria realidade, a partir dos conhecimentos adquiridos.

Portanto, as estratégias para a ação de mediação literária foram estruturadas para promover um ambiente baseado no diálogo, na construção e na valorização cultural do educando, contribuindo assim para a construção de uma comunidade educativa na turma, em que todas as vozes são fundamentais para as aprendizagens transformativas (Tinoca, 2023).

Objetivo

Este relato de experiência teve como objetivo evidenciar como uma ação de mediação literária pode ser mobilizada com estudantes da EJA, visando a promoção de interações e aprendizagens dialógicas, a valorizar os saberes desses discentes e disponibilizar um espaço para reflexões e discussões durante o processo de alfabetização.

Metodologia

A metodologia do estudo é a investigação-ação. Para Bogdan e Biklen (2013, p. 292) a investigação-ação “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais”. Entretanto, não se limita a recolher as informações, mas refletir sobre elas, pensar e estruturar ações para melhorias (Máximo-Esteves, 2008). Assim, ao utilizar essa linha de trabalho, as professoras coletaram dados através de observação e o diário de bordo.

Segundo David Tripp (2005, p. 445), a pesquisa-ação é uma estratégia que professores e pesquisadores usam para aprimorar seu ensino e, em decorrência disso, o aprendizado de seus discentes.

Conforme Caetano (2019), os critérios de credibilidade pragmática da investigação-ação envolvem: a adaptabilidade, contextualização e flexibilidade para garantir relevância e prática; a utilização de um design emergente que se ajuste às necessidades dos participantes; o alinhamento dos objetivos com o interesse dos envolvidos; a escolha dos métodos adequados aos contextos específicos; a inovação justificada por considerações sociais; práticas de autorreflexão, atenção e diálogos contínuos; avaliação e ajustes ao longo do processo investigativo; consideração das responsabilidades

e consequências do trabalho; reconhecimento, reflexão e mudança de prática. Sabendo disso, as professoras do Rio Grande Norte estabeleceram diálogos com a professora regente de turma, com os outros docentes da instituição de ensino para ampliarem as percepções sobre a turma e com os estudantes para a identificação dos caminhos que poderiam ser percorridos.

Preparação para a mediação literária

As professoras pertencem à comunidade educativa da turma de EJA, sendo assim, já conheciam os estudantes, entretanto, quando acordaram, a partir da formação contínua de professores, a participação na atividade de mediação literária, passaram a realizar observações mais sistemáticas do grupo[4], identificando movimentações e comportamento dos estudantes.

Após a observação do grupo, as professoras reuniram-se por uma hora para traçar em conjunto a abordagem a ser adotada para o trabalho. Acreditando ser uma estratégia que favorece a aproximação entre as pessoas, elas decidiram iniciar a atividade com uma roda de conversa.

Subsequente ao diálogo com a professora regente de turma, com processos colaborativos (Alarcão; Canha, 2013), combinaram os dias e horários para a intervenção na turma. Por tratar-se de uma investigação-ação, prezou-se por critérios éticos de credibilidade e validade da ação.

Etapas de mediação literária com a EJA

A atividade de mediação literária foi estruturada em cinco etapas:

1- Aproximação e diálogo com os estudantes da EJA;
2- Identificação da temática a ser desenvolvida com o livro;
3- Motivação para a leitura;
4- Apresentação do livro literário;
5- Discussões sobre o livro literário.

Etapa 1

No dia e horário acordados, as professoras estabeleceram o contato com a turma, estavam presentes

[4] O grupo era constituído por nove mulheres e quatro homens, com idades entre 37 e 52 anos e 1 estudante com 16 anos (com TEA-Transtorno do Espectro Autista). Os estudantes exercem atividades diversas durante o período que não estão na escola, tais como: auxiliar de cozinha, porteiro, jardineiro e técnico de limpezas.

oito alunos, dos quais apenas um era originário da mesma cidade do contexto educacional. Assim, identificou-se que os estudantes provinham de diferentes regiões do Brasil, isso fez emergir a indagação no grupo: de onde eu sou?

As professoras sugeriram que os estudantes se posicionassem em roda para que todos os rostos fossem visualizados e quem desejava, poderia se expressar. Nos primeiros minutos de diálogo, percebia-se movimentos tímidos dos estudantes, falavam baixo, como se estivessem com receio de se expressar.

Durante a roda de conversa, abarcada pela ideia de 'o lugar de origem', os estudantes explicitaram, gradativamente, aspectos relativos as suas culturas e o desejo por conhecer mais sobre outras, esse momento evidenciou a ideia de Vera Maria Candau (1988), em que as práticas para a interculturalidade, emergem numa perspectiva de aceitação da interrelação entre diferentes grupos culturais. Nesse momento, percebeu-se que os estudantes, passados alguns minutos de interação, começaram a apresentar interesse em compartilhar suas vivências e acontecimentos experienciados. Terminando a atividade, as professoras perguntaram se os estudantes aceitavam a proposta de intervenção literária, com a resposta positiva dos estudantes, as docentes iniciaram o processo de planejamento da segunda etapa com a turma.

Etapa 2

Na segunda etapa, foi renovado o convite para os estudantes participarem do projeto de intervenção literária e foram convidados a compartilhar seus interesses e preferências, discutindo sobre os temas que gostariam de explorar durante a intervenção e qual cultura desejavam conhecer por meio de obras literárias.

Um estudante explicitou que gostaria de conhecer mais sobre o continente África. A partir disso, os estudantes externaram percepções diversas sobre o continente citado pelo colega, nesse momento, uma estudante disse:"- Será que a África é mesmo tão pobre?" um outro estudante concordou e iniciaram um diálogo sobre percepções acerca do continente. As professoras, observando o entusiasmo dos estudantes com a temática, perguntaram: "-Como vocês visualizam esse continente? Onde vocês viram essas informações?", Os estudantes externaram que as informações que tinham sobre o continente eram originárias dos noticiários. Nesse momento, uma estudante, com mais de sessenta anos, compartilhou com o grupo que sofria preconceito pela forma que se vestia, estimulando

outros estudantes a compartilharem situações vivenciadas envolvendo preconceito. Aproveitando o momento de interação, uma das professoras evidenciou que possuía uma obra literária em que uma das personagens, inicialmente, apresentava uma visão preconceituosa sobre o continente africano. Perguntou com isso, se os estudantes gostariam de conhecer a história do livro, todavia, enfatizou que era destinado às crianças.

As professoras destacaram que a literatura para a infância só seria mobilizada na atividade se fosse o desejo e preferência de todos, que poderiam escolher em conjunto uma obra literária para a atividade. Contudo, os estudantes enfatizaram a preferência pelo livro para a infância como refletido por Cândido (2000) ao afirmar que a literatura é uma arte de expressão social, assim, a afirmação dos estudantes concorda com Oliveira (2010, p. 52) quando afirma que "todo adulto deveria ler livros literários indicados às crianças, para rever aquilo que foi ou poderia ter sido sua infância na companhia deles". Decidido o livro, as professoras resolveram utilizar uma dinâmica refletida durante as sessões de formação contínua de professores: o novelo.

Etapa 3

A dinâmica do *novelo*[5] iniciou essa etapa. Nessa atividade interativa, buscou-se promover a comunicação e a reflexão da turma, na perspectiva evidenciada por Augusto (2023, p. 7.472) em que "a dialogicidade é uma característica essencial da educação para a libertação. através do diálogo, educador e aluno se tornam sujeitos do processo", sendo assim, o grupo formado pelos estudantes da EJA e professores organizou-se em círculo, o novelo representou a conexão entre os participantes. Utilizou-se um novelo de lã, que inicialmente estava nas mãos de uma das professoras, ao dizer uma palavra que ela acreditava que a representava, passava o novelo para que outra pessoa do grupo fizesse o mesmo. Conforme a dinâmica avançava, os fios do novelo se entrelaçavam, formando uma teia que simbolizava a interconexão entre os participantes e suas ideias.

Quando os fios estavam todos entrelaçados, as professoras perguntaram aos estudantes o que eles estavam visualizando e isso culminou em respostas diversas: figuras geométricas, formato do mapa do Brasil, teia de aranha, a expressão 'a união faz a força'. Propositalmente, uma das professoras pediu para um estudante soltar o fio, e perguntou-lhe o que aquela imagem significava. Os estudantes

[5]Os participantes organizam-se em círculo, o 'mediador' segura o novelo, explica a dinâmica e inicia o processo falando algo sobre ele, posteriormente, segura a ponta da linha e joga o novelo para que outro participante faça o mesmo. O processo se repete até que todos os participantes tenham falado e segurado um pedaço da linha do novelo, com objetivo de favorecer a comunicação e integrar as pessoas.

explicitaram que a colega estava afastada, separada do grande grupo, evidenciaram que achavam aquela situação ruim, a partir disso, o grupo iniciou uma conversa sobre o que significava aquela teia. Durante o diálogo, os estudantes explicitaram exemplos de questões do preconceito de raça, cor, religião, cultura, condição social. Uma estudante contou que sofreu preconceito devido a questões financeiras, além de citar exemplos vistos nos meios de comunicação, em que pessoas negras são discriminadas pela cor de sua pele ou impedidas de entrar em estabelecimentos, ou ainda convidadas a usar o elevador de serviço. Quando as professoras visualizaram o entusiamo da turma, iniciaram a apresentação do livro a *A África de dona Biá*, do autor Fábio Gonçalves Ferreira, mostraram aos estudantes a capa, conversaram uma pouco sobre o autor e perguntaram-lhes o que esperavam com a história.

Etapa 4

A escolha desse livro foi motivada pelo interesse dos jovens e adultos em discutir características do continente africano e pela temática da narrativa ser similar aos debates anteriores do grupo.

A história do livro narra a relação de uma menina chamada Ana e de dona Biá, uma senhora africana. Inicialmente, o encontro das personagens é marcado pelo medo e preconceito por parte da criança, que associa África à estereótipos negativos.

No decorrer da narrativa, Ana tem um encontro com dona Biá. A senhora africana dialoga com a menina e evidencia acontecimentos históricos e sociais do Continente Africano, a começar pela composição de países e culturas, passando por heranças e contribuições ao desenvolvimento do Brasil. O diálogo entre Ana e dona Biá desmistifica as ideias preconcebidas sobre o continente africano, a menina compreende que a África é abarcada por culturas, histórias e vitórias, passa a reconhecer as constribuições dos povos africanos e a valorizá-los, a partir do diálogo com dona Biá.

As professoras, na função de mediadoras literárias, apresentaram a história do livro de maneira colaborativa e compartilhada em que cada docente representou uma personagem. Os estudantes externaram semelhanças entre o comportamento deles com o da menina.

Etapa 5

Após a apresentação do livro, foi promovido um diálogo em que os estudantes evidenciaram percepções sobre os países que constituem o continente africano, e a partir de seus discursos atuais,

pareciam reconhecer heranças e contribuições culturais e históricas, um dos estudantes disse que deveriam dar mais valor as pessoas desses países. Alguns estudantes compartilharam que antes viam a África apenas como um continente marcado pela pobreza, e citaram a visualização de campanhas de organizações como *Médicos Sem Fronteiras*. Esse momento gerou uma discussão abrangente acerca das representações da África e a importância de reconhecer sua diversidade e contribuições. A leitura e reflexão com o livro acabou tornando-se posteriormente o tema gerador para trabalhar assuntos ligados à Geografia como: países da África, movimentos da Terra e clima. A ação de mediação literária comungou com a ideia de Freire (1967) ao discutir a importância de se selecionar temas relevantes para os estudantes, que estejam relacionados a sua realidade social e que possam desencadear processos de reflexão e transformação para uma educação como prática da liberdade.

Considerações finais

Observa-se na atividade, descrita neste relato de experiência, a liberdade refletida no comportamento dos estudantes e professores. Os discentes tiveram suas opiniões e percepções respeitadas e valorizadas durante as estratégias e a ação de mediação literária, e os docentes tiveram a liberdade de pensar e estruturar uma ação que consideraram importante para o processo ensino-aprendizagem. As professoras que participaram da formação contínua, em diálogos com colegas de diferentes regiões e culturas, agiram para acolher e integrar os estudantes no contexto educativo. Nessa perspectiva, buscou-se o "reconhecimento de saberes, vivências, experiências, desejos, sonhos e esperanças que transformam a leitura dos estudantes da EJA sobre si mesmos, a realidade e o mundo" (Augusto, 2023, p. 7.478). Portanto, discentes e docentes criaram um espaço para reflexões, discussões e aprendizagens através do diálogo.

Este relato de experiência é uma pequena amostra de um trabalho realizado a partir de diálogos e interações em um contexto educativo do Rio Grande do Norte, sendo necessárias intervenções em longo prazo em outros contextos, coleta de dados, análises e sitematizações para ampliar os conhecimentos sobre a mediação literária com Jovens e Adultos. Contudo, evidencia que as atividades realizadas pelas professoras de Natal favoreceram as interações e reflexões do grupo de estudantes da EJA e o trabalho colaborativo entre os professores.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Singlei Ferreira. **O Diálogo sobre Educação de Jovens e Adultos**. Revista Contemporânea, v.3, n.7, p.7460–7479, 2023.

ALARCÃO, Isabel; CANHA, Bernardo. **Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento**. Porto: Porto Edtora, 2013.

AMADO, João. **Manual da investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação na Instituição Educativa.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro da. **Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas**. In GTI (Org), Refletir e investigar sobre a prática profissional: APM, p.43-55, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 2013.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acessoem: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes nacionais para a educação das relações e para o ensino de História e cultura Afro-brasileira e africana.** Brasília, DF: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2013.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação- **CONAE/2024-Plano Nacional de Educação 2024-2034** – PNE- MEC.

CAETANO, Ana Paula. **Ética na investigação-ação- alguns apontamentos de reflexão.** Revista Estreita Diálogos, v.4, n.1, p.53-73, 2019.

CALDIN, Clarice Fortkamp. **A função social da leitura e da literatura infantil.** Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, Florianópolis n. 15, p.47-58, 2003.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. 4. ed. Petrópolis: Vozes. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. RJ : Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria**. Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária.** 8.ed. São Paulo: Queiroz, 2000.

COSSON, Rildo. **A Prática da Leitura Literária na Escola:Mediação ou Ensino?** Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, v.26, n.3, p.161-173, set/dez, 2015.

ELLIOTT, John. ***Research on teacher's knowledge andaction research.*** Educational Action Research, nº2, p.133-137, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **What's worth fighting for in your school? Working together**

for improvement. Open University Press, 1992.

GOMES, Ludiceia de Barros.; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. **MEDIAÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGEM DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).** Revista Discurso & Imagem Visual em Educação, *[S. l.]*, v. 2, n. 1, p. 39–66, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rdive/article/view/35445. Acesso em: 29 abr. 2024.

GONÇALO, Sheila Ferreira; MACHADO, Ana Carolina.; MONTEIRO, Cícera Jessica Paes Casarin.; JESUS, Lisandra Bianchi.; PEREIRA, M S**. A leitura literária na escola: ação e formação docente**. Revista ELO – Diálogos em Extensão, [S. l.], v. 9, p. 1–7, 2020. DOI: 10.21284/elo.v9i.8478. Disponível em https://periodicos.ufv.br/elo/article/view/8478. Acesso em: 6 fev. 2024.

GONÇALVES, Fábio**. A ÁFRICA DE DONA BIÁ**. Ed. CEDIC, 2010

MÁXIMO-ESTEVES, Lídia. **Visão Panorâmica da Investigação-ação.** Porto: Porto Editora. LDA, 2008.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa.; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e culturas: construindo caminhos.** Revista Brasileira de Educação, n. 23, mai./agos. 2003.

OLIVEIRA, Ana Arlinda. **O professor como mediador das leituras literárias.** In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (Org.). Literatura: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 41-54, 2010.

OLIVEIRA, Stefania Brito Matos; SANTOS, Jaklane Abreu. **A Autoimagem da Criança com a Literatura para a Infância: mediação literária para a valorização da diversidade e de práticas antirracistas**. Revista Cocar, v.20, n. p. 38, 1-18. 2024

SANTOS, Rosane Barreto Ramos dos; QUEIROZ, Paulo Pires de. **Interculturalidade: Instrumento de Mudança da Práxis Escolar.** Revist Aleph, v.31, p.363-377, 2018.

SILVA, Ezequiel. **Leitura e realidade brasileira**. 2. Ed. Porto alegre: MercadoAberto, 1985.

SOUZA, Renata Junqueira ; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelin Simões; SILVA, Joice Ribeiro Machado**. Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si.** Ensino em revista, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 167–179, jan./jun. 2012.

TINOCA, Luís. **Comunidades de Aprendizagem na Escola: Uma Abordagem Colaborativa**. NOESIS: Notícias da Educação. 77, 2023.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa**, v.31, n.3, p. 443-466, 2005.

Revista Práticas Pedagógicas

Os Resultados Da Guerra Entre o Estados Unidos da América e o México

The Results of the War Between the United States of America and Mexico

ALVES, Felipe Tadeu[1]
VIANA, Hamilton Edson[2]

Resumo

As guerras sempre assombraram a humanidade. Conquistadores e colonizadores em busca de poder e controle de um número de territórios cada vez maior foram alguns dos motivadores para que grandes ou mesmo pequenas guerras começassem. No México, a guerra data? teve início justamente por causa dessa busca por mais espaço e seu rival foi uma das maiores potências de todo o mundo: os Estados Unidos (EUA). Quando o país mexicano assinou um acordo com o país americano em busca de que seus territórios que haviam sido a pouco conquistados do país espanhol fossem ocupados por cidadãos americanos, um interesse por parte dos EUA surgiu em torno das terras do México, tendo a princípio o Texas como figura central da batalha. O objetivo desse artigo é investigar de forma minuciosa como ocorreu esse processo de expansão do território dos EUA em contraponto à perda territorial ocorrida no México. A justificativa para a realização dessa pesquisa situa-se no campo social, pois entender os motivos que originam as guerras é compreender justamente a centralidade dos momentos históricos que marcaram a humanidade e assim buscar respostas para as calamidades que os conflitos armados inevitavelmente ocasionam aos que deles participam. O método adotado para a construção da pesquisa foi o bibliográfico narrativo e o documental, sendo discutidos de forma textual e com base em autores previamente selecionados o tema em debate e corroborando com imagens ilustrativas o objeto da discussão, tornando assim um estudo dinâmico e com embasamento tanto teórico bibliográfico quanto histórico documental.

Palavras-chave: Texas. Conflito armado. Governo. Rio Grande.

Abstract

Wars have always haunted humanity. Conquerors and colonizers in search of power and control over an ever-increasing number of territories were some of the motivators for large or even small wars to begin. In Mexico, the war began precisely because of this search for more space and its rival was one of the greatest powers in the world: the United States. When the Mexican country signed an agreement with the American country seeking to have its territories that had recently been conquered from the Spanish country occupied by American citizens, an interest on the part of the USA arose around the lands of Mexico, initially having the Texas as the central figure of the battle. The objective of this article is to investigate in detail how this process of expansion of US territory occurred in contrast to the territorial loss that occurred in Mexico. The justification for carrying out this research lies in the social field, as understanding the reasons that give rise to wars means understanding precisely the centrality of the historical moments that marked humanity and thus seeking answers to the calamities that armed conflicts inevitably cause to those who suffer them. participate. The method adopted for the construction of the research was bibliographic, narrative and documentary, with discussions being textual and based on previously selected authors on the topic under debate and corroborating the object of discussion with illustrative images, thus making a dynamic and well-founded study. both bibliographical theory and documentary history.

Keywords: Texas. Armed conflict. Government. Big River.

[1] Curso: Licenciatura em História - Unicesumar / Polo Biguaçu – SC. https://lattes.cnpq.br/3635180169424167.

[2] Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Graduado em Ciências Econômicas pelo Centro Universitário Newton Paiva (1989). Professor da Rede Municipal de Belo Horizonte (RME/BH), atuou como gestor público de avaliação do Programa de Avaliação Sistêmica de Belo Horizonte. . http://lattes.cnpq.br/1362953937363530.

1. Introdução

As guerras acontecem por razões diversas, mas as mais comuns são por cauda da tomada de territórios de um país por outro; o controle bélico, em que uma potência elimina a possibilidade de outra nação se erguer contra ela, reduzindo suas chances de ataque a quase zero; poder econômico e financeiro; organização política e centralização de poder e força. Essas são algumas das razões pelas quais a guerra acontece no mundo (CAVALCANTI, 2020).

Muitas vezes, o discurso político diplomático não teve o efeito desejado e nesses momentos prevaleceu a lei do mais forte sobre o mais fraco. É necessário compreender que nem sempre possuir riquezas e dinheiro faz de uma nação uma potência mundial, mas às vezes o que pressupões a supremacia de um estado sobre outro é sua expertise de relacionar-se com outros países, que muitas vezes possuem poder bélico e fornecem uma ajuda bastante substancial em tempos de crise (CAVALCANTI, 2020).

Mas, a guerra, seja por um motivo justo ou injusto, sempre deixa mortos, feridos e destruição. Quando o México finalmente se estabeleceu como um estado independente da Espanha, por volta de 1821 e visando se proteger contra ataques indígenas estabeleceu um acordo com o governo americano, não poderia imaginar que haveria por parte do outro país uma guerra para avançar em suas fronteiras e tomar à força seus territórios. Nesse caso, a aliança que parecia ser benéfica acabou em desestruturar por completo o território mexicano.

A guerra entre os dois países durou cerca de dois anos, mais precisamente entre os anos de 1845 a 1847. Os EUA avançaram impiedosamente sobre seu inimigo, tomando-lhe seus pertences. O México que já havia perdido o Texas antes mesmo da grande guerra de 45, se viu na iminência de perder ainda mais territórios para o governo americano. Embora tenha resistido por um tempo, o governo mexicano, observando que não sairia vitorioso, pois seu inimigo era forte demais, resolveu entregar-se e acordar negocialmente um valor com os EUA uma compensação pelos danos sofridos (SILVA, s.d.).

Esse trabalho tem por objetivo geral investigar de forma minuciosa como ocorreu esse processo de expansão do território dos EUA em contraponto à perda territorial ocorrida no México. Seus objetivos específicos são analisar como a ruptura entre os dois países teve início; demonstrar detalhes da guerra

de 1845 e por fim abordar aspectos que até os dias atuais ainda podem ser visos como consequências diretas daquele período.

A justificativa para a realização dessa pesquisa situa-se no campo social, pois entender os motivos que originam as guerras é compreender justamente a centralidade dos momentos históricos que marcaram a humanidade e assim buscar respostas para as calamidades que os conflitos armados inevitavelmente ocasionam aos que deles participam.

O percurso metodológico adotado no referencial teórico foi uma abordagem de natureza bibliográfica do tipo revisão narrativa de literatura, além de trazer alguns elementos históricos sobre a guerra em formas de imagens, corroborando de forma ilustrativa o texto embasado por meio da seleção de autores previamente analisados acerca da temática em análise.

Desse modo, a partir de uma minuciosa análise do evento que ocasionou a perda não só do Texas, mas de outros importantes estados mexicanos em favor do seu algoz Estados Unidos, a pergunta problema para a qual se objetiva encontrar possíveis soluções é "Quais os impactos da guerra entre México e EUA que podem ser visualizados até os dias atuais?". Afinal, mesmo após o final das guerras, ainda podem ser visualizados os impactos deixados por elas.

2. Referencial Teórico

2.1 O início do desacerto México x EUA

As guerras acontecem há muito tempo em todas as partes do mundo e os motivos são os mais variados, figurando, entretanto entre os mais comuns o controle territorial e o poder. Pode-se dizer que desde que o mundo existe também existem as guerras. Organismos internacionais surgiram como uma forma de tentar solucionar de maneira pacífica os conflitos entre os países, mas essa nem sempre é uma condição negociável e assim inevitavelmente os conflitos armados acontecem e juntamente a eles uma série de mortes, perdas, destruição e outras inumeráveis e inenarráveis atrocidades acontecem.

Dentre as inúmeras guerras que o mundo já vivenciou, no ano de 1846 teve início o conflito entre os países do México e dos Estados Unidos da América-EUA. Um clima de tensão envolvendo os dois

países, no entanto já era real há bastante tempo. Acordos rompidos e não cumpridos pelos americanos motivaram uma quebra de relações entre os dois governos. O México estava em desvantagem desde o ano de 1820, quando por meio de acordo com os EUA acelerou o processo populacional na região do Texas, território que à época pertencia ao país do México (BERMÚDEZ, 2022).

O principal motivador para ocorrência das guerras foi justamente a imposição da vontade americana sobre os mexicanos, de tomarem à força parte do seu território, algo que se tornou real ao final da guerra, conforme será detalhado nesse artigo. O conflito teve fim no ano de 1848 e pertenceu ao movimento americano denominado de "marcha para o oeste", no qual se objetivava uma expansão territorial pelos EUA (SILVA, s.d.).

É importante compreender de que modo esse conflito teve início, qual sua origem a fim de melhor entender a dinâmica e os principais fatores motivadores para o alastramento da guerra. No ano de 1820, quando colonos americanos se estabeleceram no Texas, nessa época pertencente ao território mexicano, alguns movimentos de tensão entre os dois países tiveram início. Somente no ano de 1821 foi que o México conseguiu se libertar do poderio espanhol e tornar-se um país independente. Todos os territórios que eram então ocupados pelos espanhóis foram assumidos pelo México, entre eles o Texas (SILVA, s.d.).

Com a independência mexicana, o país precisava se estabelecer a partir de uma política migratória a fim de que pessoas habitassem a sua região. Um dos motivos da adoção dessa política de "boa vizinhança" era que o governo do México visava à redução de ofensivas indígenas à região texana. Desse modo, o governo mexicano, na tentativa de trazer pessoas para habitarem o país, resolveu assinar um acordo com o governo dos Estados Unidos para que houvesse incentivos à ocupação do território texano. Assim, de posse do acordo, os Estados Unidos começaram a colonizar aquele território, enviando cada vez mais pessoas para que habitassem aquela região (SILVA, 2021).

A princípio tudo correu bem e o acordo entre os dois países seguia conforme o combinado. Mas, com o tempo, os colonos americanos começaram a se recusar a obedecer determinadas regras estabelecidas pelo governo do México. Algumas dessas regras preconizavam a soltura dos escravos e a submissão dos colonos ao pagamento tributário. Com isso, a relação antes amigável, começou a causar um clima de tensão entre os governos e uma espécie de revolta dos colonos começou a ser estabelecida em torno da tomada do Texas. No ano de 1836 teve início a denominada Revolução do Texas.
Aconteceram lutas em Béxar, cidade que hoje é chamada de San Antonio, e em Álamo, mas foi em

San Jacinto que a decisão do conflito ocorreu, quando efetivamente os mexicanos foram abatidos pelos colonos texanos e americanos (SILVA, 2021).

A partir da vitória dos colonos sobre os mexicanos, o Texas sofreu um processo de cisão, isto é, separou-se do restante do México, tornando-se um estado independente daquele país, sendo proclamado como a República do Texas. Alguns conflitos de retomada foram recorrentes durante os anos seguintes, pois o governo do México não aceitou a derrota, mas nenhum ataque surtiu o efeito desejado e não houve a tão sonhada retomada do controle territorial do Texas pelo México. Com isso, os dois países – México e EUA – romperam suas relações e um clima de desconforto estabeleceu-se de maneira gradual entre os dois países (BERMÚDEZ, 2022).

2.2 A guerra EUA x México entre 1845-1847

No então ano de 1845, os EUA, sob o comando do Presidente James Polk, começaram a busca por expansão territorial. Foi o que se denominou de “espírito manifesto”. O governo americano mais uma vez visava aos territórios do México, isso em razão de serem estados fronteiriços. Com a tomada desses espaços facilitaria muito a política de mercado aplicada pelos americanos. Quanto mais territórios sob seu domínio, mais regras americanas a serem impostas e maior o controle sobre o resto do mundo (CONTI, 2019; SILVA, s.d.).

Em uma tentativa amigável de controle, o governo americano ofereceu ao governo do México a compra do estado da Califórnia e do Novo México pelo valor de 25 milhões de dólares, o que na época era um valor bastante considerável. Porém, não houve interesse por parte do governo mexicano em realizar a transação, o que culminou na negativa pela aceitação da oferta (SILVA, s.d.).

Um dos motivos da recusa foi que na mesma época da oferta o governo americano teria dado início à anexação do estado do Texas ao seu território. Nessa época o México ainda acreditava que seria possível a retomada de seu território. Outras questões que envolviam dimensões de fronteiras também eram discutidas sem acordo pelos governos. A oferta dos EUA para a compra da Califórnia e do Novo México, nesse sentido, mais pareceu uma espécie de provocação, pois havia muitas incoerências e divergências não acordadas pelos dois Países. Os EUA numa tentativa “supostamente amigável” tinham por objetivo a ampliação de seus espaços territoriais e em contrapartida o México não tinha o objetivo de praticar mais a política da boa vizinhança com seu ex-aliado, o que acabou resultando em

um impasse de cooperação e aceitação territorial (GUITARRARA, s.d.).

No ano de 1846, o presidente do México, determinou que seu país estava oficialmente em uma guerra "defensiva" em face dos EUA. Com essa declaração, o que antes era uma "tentativa diplomática de tomada de território" deu lugar às tensões e hostilidades que as guerras sempre têm o poder de ocasionar, causando medo e insegurança a ambas as partes participantes. Porém, no decurso de dois longos anos nos quais perduraram a guerra entre México e EUA, os americanos foram vencedores invictos e conquistaram à força grande parte do território mexicano, inclusive a Cidade do México, no ano de 1847, cidade que era a capital daquele país e foi rendida pelos guerreiros americanos durante o conflito armado em Chapultepec (GUITARRARA, s.d.; SILVA, s.d.).

Com a derrota em Chapultepec, o governo mexicano aceitou que fossem realizadas negociações sobre sua rendição aos americanos. A rendição foi definitivamente tornada oficial no Tratado Guadalupe-Hidalgo, o qual fora devidamente rubricado no ano de 1848. Com a assinatura, houve por parte do governo mexicano o reconhecimento de sua derrota frente aos americanos e a cessão dos estados do Texas, Novo México e da Califórnia como pertencentes aos Estados Unidos (SILVA, s.d.).

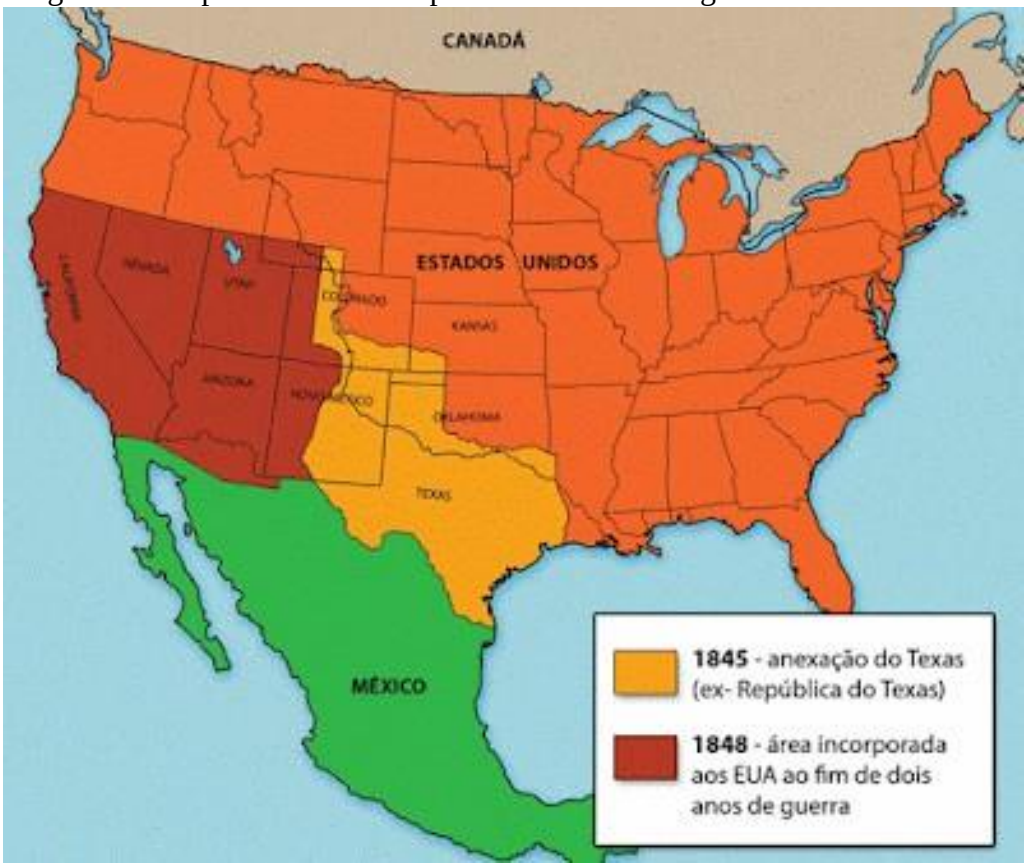
Também se resolveu o conflito no qual se discutia qual seria a fronteira entre os dois países, pois segundo o governo mexicano seria o Rio Nueces enquanto para o governo americano seria o Rio Grande. Com a derrota mexicana na guerra estabeleceu-se como fronteira o que preconizava o governo americano, sendo oficialmente declarado como zona de fronteira o Rio Grande e com essa demarcação o México sofreu a perda de mais ou menos 40% de todo o seu território para o governo dos Estados Unidos, um percentual bastante alto e significativo. A figura 01 traz uma imagem do Rio Grande. O rio possui uma extensão de 3034 km, ocupando a posição de quinto maior rio da América do Norte, segundo Pacievitch (s.d.).

Figura 1 – Rio Grande: a fronteira entre os EUA e o México

Fonte: PARDO (2021)

Com a derrota mexicana frente ao poderio bélico e militar dos Estados Unidos, este país como forma de mitigar os danos suportados pelo México, pagou em forma de indenização o valor de 15 milhões de dólares, além de perdoar uma boa parte das dívidas do governo do México em face dos americanos. Em 1853, os EUA adquiriram parte do Arizona e pagaram mais 10 milhões de dólares por esta aquisição e também pela aquisição do Novo México, já consolidada anteriormente. Nos mapas a seguir podem ser visualizados os territórios dos Estados Unidos e do México (SILVA, s.d.; SILVA, 2021).

Figura 2 – Mapa das áreas incorporadas aos EUA na guerra contra os mexicanos



Fonte: RAPHAEL (2018)

Figura 3 – Mapa atual dos Estados Unidos

Fonte: Guia Geográfico (S.D.)

A Figura2 traz uma ilustração das áreas que foram incorporadas ao território americano após a guerra contra o México, sendo: Califórnia, Nevada, Utah, Arizona, Novo México e a anexação do Texas ao território americano. A Figura 3 traz um mapa atualizado dos Estados Unidos e como se pode notar os territórios conquistados durante a guerra com o México estão devidamente registrados no mapa da potência americana.

Figura 4 – Mapa atual do País do México

Fonte: Bezerra (S.D.)

A Figura 4 traz um mapa também atual do território mexicano e como se pode perceber não há menção a nenhum dos estados que foram tomados pelos americanos durante a guerra entre os dois países. Apesar da resistência do governo mexicano em perder seus territórios, o final do conflito evidenciou a supremacia dos EUA em poderio bélico e não houve possibilidades de retomada nem mesmo do Texas por parte do governo mexicano. Na Figura 5 é possível ver a placa de entrada no estado do Texas.

Figura 4 – Bandeira do Texas

Fonte: FREEMAN (2023)

Houve uma expansão territorial americana e uma considerável redução territorial mexicana. Alguns apontamentos sobre os resquícios dessa guerra devem ser feitos a fim de situar o leitor acerca dos impactos que conflitos dessa natureza podem ocasionar também em longo prazo.

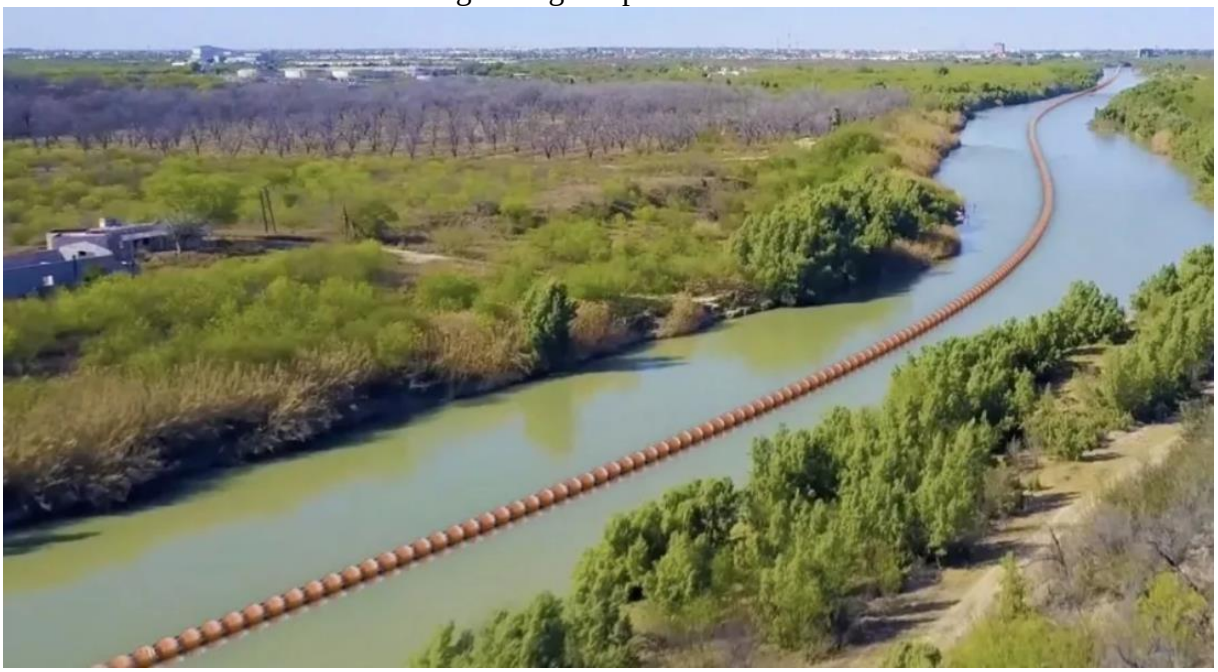
2.3 EUA e México nos dias atuais

Os Estados Unidos se consagraram como sendo uma das maiores potências bélicas do mundo. Isso porque participaram de diversas guerras das quais saíram vitoriosos e são economicamente um dos países mais ricos de todo o mundo, o que por si só já constituiria uma vantagem sobre países menores ou com problemas financeiros (NADDI, 2019).

A questão americana com o país do México é antiga, pois com o movimento que culminou na tomada por parte dos EUA de boa parte do território do México, a política entre esses dois países experimenta constantes incertezas, inseguranças e rivalidades. Cada presidente americano e cada governador de estado pertencente aos EUA lida de um jeito com a questão da insegurança que permeia a relação entre as duas nações. Não é por acaso que os dois países estão divididos entre si por uma das maiores fronteiras de todo o mundo civilizado, fronteira essa que foi fator decisivo na perda territorial

mexicana em favor de seu rival (NADDI, 2019).

Figura 5 – Instalação de boias no Rio Grande como forma de dificultar a passagem de imigrantes de maneira ilegal/irregular para o solo americano



Fonte: O Globo (2023)

Apesar do lapso temporal de mais de cento e setenta anos entre a disputa, acordos e mais acordos foram feitos entre os dois países a fim de garantirem a estabilidade interna de seus territórios. Mais recentemente, em 2023, o governo do Texas, liderado por Greg Abbot, decidiu construir uma espécie de barreira através da instalação de boias (Figura 5) na divisa entre os dois países, isso por causa dos imigrantes que acabam atravessando de maneira ilegal e irregular para o lado americano. Embora o atual presidente dos Estados Unidos, Joe Biden, seja mais tolerante com a política migratória, Greg parece não ter a mesma compreensão e justifica seus atos no controle de mortes, já que constantemente pessoas em tentativa de adentrar no solo americano acabam morrendo antes de concluir a passagem (O GLOBO, 2023).

Como se pode ver, os reflexos da guerra não são passageiros. As ações dos governantes e a adoção de políticas cada vez mais austeras de migração apenas confirmam a existência de uma rivalidade antiga entre os dois países. Os EUA foram vencedores na tomada territorial do México e ainda nos dias atuais imprimem represálias em face dos mexicanos, evitando que eles se desloquem do México para o lado americano. Apesar de todos os governantes possuírem uma visão de mundo em particular e isso ser possivelmente notado em suas ações, os resquícios da guerra não desaparecem de maneira

tão rápida e nem mesmo pelo decurso do tempo. As marcas deixadas pela guerra são indeléveis.

3. Considerações Finais

As guerras existem desde os primórdios da civilização. Muitos momentos instáveis foram o estopim para que grandes conflitos armados pudessem acontecer. A guerra do México com os Estados Unidos da América não aconteceu de um fato isolado, mas de uma sucessão de fatos envolvendo as duas nações.

Com o prenúncio da guerra, o México se viu na obrigação de proteger suas fronteiras e não houve acordo, a princípio, o que culminou em um conflito entre os dois países. Ao final, os Estados Unidos auferiram vasto território, antes pertencente ao povo do México, para compor sua organização política e administrativa. Um dos territórios mais importantes foi justamente o Estado do Texas, que hoje divide os dois países.

Apesar do avanço dos EUA com a vitória que obteve sobre o México, ao final do conflito, já ciente de sua situação nada promissora, o governo mexicano cedeu e decidiu por bem realizar uma negociação com o governo americano e recebeu, em dólares, valores compensatórios pela perda de seu espaço territorial, não que isso possa efetivamente indenizar a derrota, mas pode ser entendido como um acordo entre pessoas civilizadas que não desejam mais mortes, nem as inseguranças que um mundo em guerra proporciona a todos.

Ainda hoje podem ser vistos os efeitos da política de guerra adotada nos anos 1845-1847. Políticas de recessão econômica entre os dois países, a adoção de critérios migratórios que dificultam a passagem de um país para o outro, o preconceito latente que vez ou outra aflora e aparece em algum discurso político, na execução de medidas mais drásticas no limite das fronteiras entre os dois países ou pura e simplesmente através da normatização regulatória de uma nação em relação à outra.

A guerra, independente de quem seja vencedor e vencido, sempre deixa suas marcas. O México perdeu boa parte de seus territórios, os Estados Unidos perderam dinheiro e tiveram que abdicar da escravatura, pois com a tomada dos territórios mexicanos, a política de soltura de escravos que estava sendo praticada naquele país teve que ser incorporada ao sistema americano. São as nuanças que os eventos de guerra ocasionam à humanidade: vencedores e vencidos, em maior ou menor medida, devem abdicar de direitos e reconhecer que o outro lado também merece respeito e reconhecimento.

Referência

BERMÚDEZ, Ángel. *Como o México perdeu o Texas para os EUA*. BBC, 2022. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-59830108. Acesso em: 28 de nov. de 2023.

BEZERRA, Juliana. *Mapa atual do País do México*, Figura 04 (s.d.). Disponível em: https://www.todamateria.com.br/mexico/. Acesso em: 28 de nov. de 2023.

CAVALCANTI, Sérgio. *Para que servem as guerras?* Exame, 2020. Disponível em: https://exame.com/colunistas/sergio-cavalcanti/para-que-servem-as-guerras/. Acesso em: 28 de nov. de 2023.

CONTI, Thomas Victor. *Armas, guerras e instituições: os Estados Unidos, 1840-1940.* UNICAMP, 2019. Disponível em: https://www.eco.unicamp.br/noticias/armas-guerras-e-instituicoes-os-estados-unidos-1840-1940. Acesso em: 28 de nov. de 2023.

FREEMAN, Annita Hamilton. *Bandeira do Texas*, Figura 04 (2023). Disponível em: https://www.kxan.com/news/texas/texas-is-known-for-what-here-are-25-things-texans-love-about-themselves/. Acesso em: 28 de nov. de 2023.

GUIA GEOGRÁFICO. *Mapa atual dos Estados Unidos*, Figura 03 (s.d.). Disponível em: https://www.guiageografico.com/mapas/estados-unidos.htm. Acesso em: 28 de nov. de 2023.

GUITARRARA, Paloma. *Texas*; Brasil Escola (s.d.). Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/geografia/texas.htm. Acesso em 28 de novembro de 2023.

NADDI, Beatriz. *As relações Estados Unidos-México e a complexa integração entre países assimétricos.* Observatório, 2019. Disponível em: http://observatorio.repri.org/2019/08/07/as-relacoes-estados-unidos-mexico-e-a-complexa-integracao-entre-paises-assimetricos/. Acesso em: 28 de nov. de 2023.

O GLOBO. *Instalação de boias no Rio Grande como forma de dificultar a passagem de imigrantes de maneira ilegal/irregular para o solo americano*, Figura 05 (2023). Disponível em: https://www.folhape.com.br/noticias/texas-instala-boias-em-rio-para-impedir-passagem-de-migrantes-na/280360/. Acesso em: 28 de nov. de 2023.

PACIEVITCH, Thais. *Geografia do México.* Info Escola (s.d.). Disponível em: https://www.infoescola.com/mexico/geografia-do-mexico/#google_vignette. Acesso em: 28 de nov. de 2023.

PARDO, Pedro. *Rio Grande:* a fronteira entre os EUA e o México, Figura 01 (2021). Disponível em: https://www.nbcnews.com/science/environment/western-states-propose-deal-beleaguered-rio-grande-rcna54188. Acesso em: 28 de nov. de 2023.

RAPHAEL. *Mapa das áreas incorporadas aos EUA na guerra contra os mexicanos*, Figura 02 (2018). Disponível em: http://sou-cesar.blogspot.com/2018/11/guerras-entre-estados-unidos-e-mexico.html. Acesso em: 28 de nov. de 2023.

SILVA, Daniel Neves. *Guerra Mexicano-Americana*. Brasil Escola (s.d.). Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/guerras/guerra-mexicano-americana.htm. Acesso em 28 de novembro de 2023.

SILVA, Karen Souza da. *Tão perto dos estados unidos: escravidão entre fronteiras, um olhar a partir do Texas no longo século XIX*. UFF, 2021. Disponível em: https://www.historia.uff.br/academico/media/aluno/2495/projeto/Karen_Souza_da_Silva_-_Disserta%C3%A7ao_-_Tao_perto_dos_Estados_Unidos.pdf. Acesso em: 28 de nov. de 2023.

Texas instala boias em rio para impedir passagem de migrantes na fronteira EUA-México. O GLOBO, 2023. Disponível em: https://www.folhape.com.br/noticias/texas-instala-boias-em-rio-para-impedir-passagem-de-migrantes-na/280360/. Acesso em: 28 de nov. de 2023.

Revista Práticas Pedagógicas

Relato de Experiência

Ensino de Números Primos: Teoria e Prática com o Crivo de Eratóstenes

Teaching Prime Numbers: Theory and Practice with the Sieve of Eratosthenes

ANASTÁCIO, Liliane Rezende[1]

Relato

O conteúdo de números primos é uma parte muito importante do currículo de Matemática do Ensino Fundamental, ele proporciona aos estudantes uma compreensão básica sobre a estrutura dos números e uma noção sobre a teoria dos números. A BNCC (2018) traz como habilidade a ser cumprida no 6º ano a EF06MA04 que prevê: "Classificar números naturais em primos e compostos, estabelecer relações entre números, expressas pelos termos "é múltiplo de", "é divisor de", "é fator de", e estabelecer, por meio de investigações, critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 100 e 1000". Este relato detalha uma experiência pedagógica realizada com uma turma de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental durante as aulas de Matemática, no ano de 2023, focando na combinação de metodologias entre convencionais e ativas e ao final apresentando os resultados observados ao longo do período de mês abril até mês junho, do ano referido.

As atividades foram planejadas com o objetivo de introduzir, trabalhar e fixar o conceito de números primos de uma maneira interessante, interativa e envolvente. As abordagens elegidas incluíram primeiramente uma explicação teórica inicial, seguida pela aplicação prática; através do Crivo de Eratóstenes, um quadro interativo, que o estudante precisa participar do processo para identificar números primos e após a aplicação prática a veiculação de um vídeo produzido pela professora.

[1] Dra. em Educação. Mestre em Matemática. Graduada em Matemática e em Pedagogia. Professora do Departamento de Ciências Exatas da UEMG - Ibirité. Coordenadora do curso de Física. Professora concursada na PBH. Atua em pesquisa sobre Matemática e Metodologias Ativas. Líder do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Formação Tecnológica e Matemática Cotidiana/CNPQ. http://lattes.cnpq.br/2404579632100663.

Etapa 1: Explicação Teórica

A primeira fase para a introdução do conteúdo de números primos, consistiu em uma explicação teórica no quadro. Iniciou-se com a definição de número primo e número composto, destacando que um número primo é aquele que possui exatamente dois divisores distintos: 1 e ele mesmo. Para que os estudantes pudessem compreender este conceito, foi listado no quadro os divisores dos números de 1 a 20, identificando que alguns deles possuíam apenas dois divisores e assim eram primos. Esta etapa foi muito importante para estabelecer a base teórica indo além dos algoritmos e fórmulas, promovendo uma compreensão mais significativa dos conceitos, conectando-os ao cotidiano e às experiências dos estudantes conforme D'Ambrosio (1996).

Etapa 2: Observação de Particularidades

Após a identificação dos divisores, foram sugeridas algumas perguntas para os estudantes, fazendo com que eles pudessem observar algumas particularidades dos números primos, como a ausência de divisores além de 1 e o próprio número. Desta forma, foram passados mais exemplos e alguns exercícios para reforçar o conceito que estávamos trabalhando, permitindo que os alunos participassem ativamente e também pudessem fazer perguntas. Essa interação ajudou a fixar o entendimento dos alunos sobre os números primos. Essa prática foi documentada através de um vídeo. (Anastácio, 2023)

Etapa 3: Atividade Interativa utilizando o Crivo de Eratóstenes

A fase prática envolveu a utilização do Crivo de Eratóstenes, conforme demonstrado na Figura 1, uma ferramenta, como um croqui para encontrar números primos até um determinado limite. Foram distribuídas folhas com uma tabela de números de 1 a 100 para cada aluno e foram fornecidas diferentes cores de canetas e/ou lápis.

Figura 1 – Crivo de Eratóstenes

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2024

Os passos seguidos foram:

- Circular o número 2 e colorir os restantes dos múltiplos de 2: Os alunos pintaram de uma escolhida cor, todos os múltiplos de 2, exceto o próprio número 2, destacando que números pares não podem ser primos (exceto o 2).
- Circular o número 3 e colorir os restantes dos múltiplos de 3: Em seguida, os múltiplos de 3 foram pintados de outra cor, reforçando o conceito de divisibilidade.
- Circular os números 5 e 7 e colorir os restantes dos múltiplos de 5 e 7: Continuamos pintando os múltiplos de 5 e 7, utilizando cores diferentes para cada grupo de múltiplos.

No final do processo, os números que não foram pintados foram identificados como números primos. Esta ferramenta visual, que se enquadra dentro das metodologias ativas se aplicada adequadamente, contribui para que os alunos compreendessem de forma concreta como os números primos são distribuídos. As metodologias ativas promovem o aprendizado através da participação ativa e da construção do conhecimento pelos próprios estudantes. (Moran, 2018)

Após uma conversa sobre todo o processo, foi veiculado um vídeo elaborado pela professora e postado no YouTube, devido a facilidade de acesso fora do ambiente escolar para consulta sobre o "Crivo de Eratóstenes - Números Primos", que complementou a atividade prática realizada em sala de aula. Nele, a autora explica de forma detalhada a importância histórica de Eratóstenes, destacando suas contribuições como matemático e outras áreas do conhecimento, e também mostra o conceito do Crivo de Eratóstenes e como utilizá-lo.

Com a realização da atividade e a complementação com o vídeo, os resultados foram positivos. Um ano após a atividade, a professora seguiu acompanhando a turma, agora, em 2024, no 7º ano do Ensino Fundamental e muitos estudantes ainda lembravam dos números primos e do Crivo de Eratóstenes, demonstrando a eficácia do método utilizado. Essa constatação foi feita através de observações e diálogos entre a turma, durante o desenvolvimento com outros conteúdos. A combinação de explicação teórica, prática interativa e recursos audiovisuais facilitou a compreensão e a retenção do conhecimento.

Considerações finais

A experiência de ensino dos números primos utilizando o Crivo de Eratóstenes no 6º ano do Ensino Fundamental foi enriquecedora. A combinação de metodologias teóricas e práticas, aliadas ao uso de recursos audiovisuais, mostrou-se potente no desenvolvimento do aprendizado e na fixação do conteúdo dos números primos pelos alunos.

Um dos resultados mais significativos foi a retenção do conhecimento pelos alunos. Um ano após a atividade, muitos ainda lembravam dos números primos e do Crivo de Eratóstenes, o que evidencia a eficácia do método utilizado. A utilização de recursos visuais e práticos facilitou a compreensão concreta e a memorização dos conceitos.

A abordagem interativa, que exigiu a participação ativa dos alunos, aumentou o engajamento e o interesse pelo conteúdo. A aplicação do Crivo de Eratóstenes, que envolveu colorir e identificar números, transformou uma lição teórica em uma atividade diferente.

Além de compreenderem os números primos, os alunos também desenvolveram habilidades de investigação e análise através da observação de padrões e divisores. A utilização das metodologias ativas, incentivaram os alunos a construírem seu próprio conhecimento, reforçando a autonomia e o pensamento crítico.

O vídeo complementar sobre o Crivo de Eratóstenes reforçou e expandiu o conteúdo abordado em sala de aula, proporcionando uma revisão visual e prática do método. Este recurso ajudou a conectar a teoria à prática, consolidando o aprendizado.

A prática demonstrou que a combinação entre aulas teóricas, uso de metodologias ativas e recursos audiovisuais pode ser uma estratégia eficaz para o ensino de matemática. Recomenda-se a aplicação de abordagens similares em outros tópicos matemáticos para promover uma compreensão mais profunda e um aprendizado significativo.

Referências

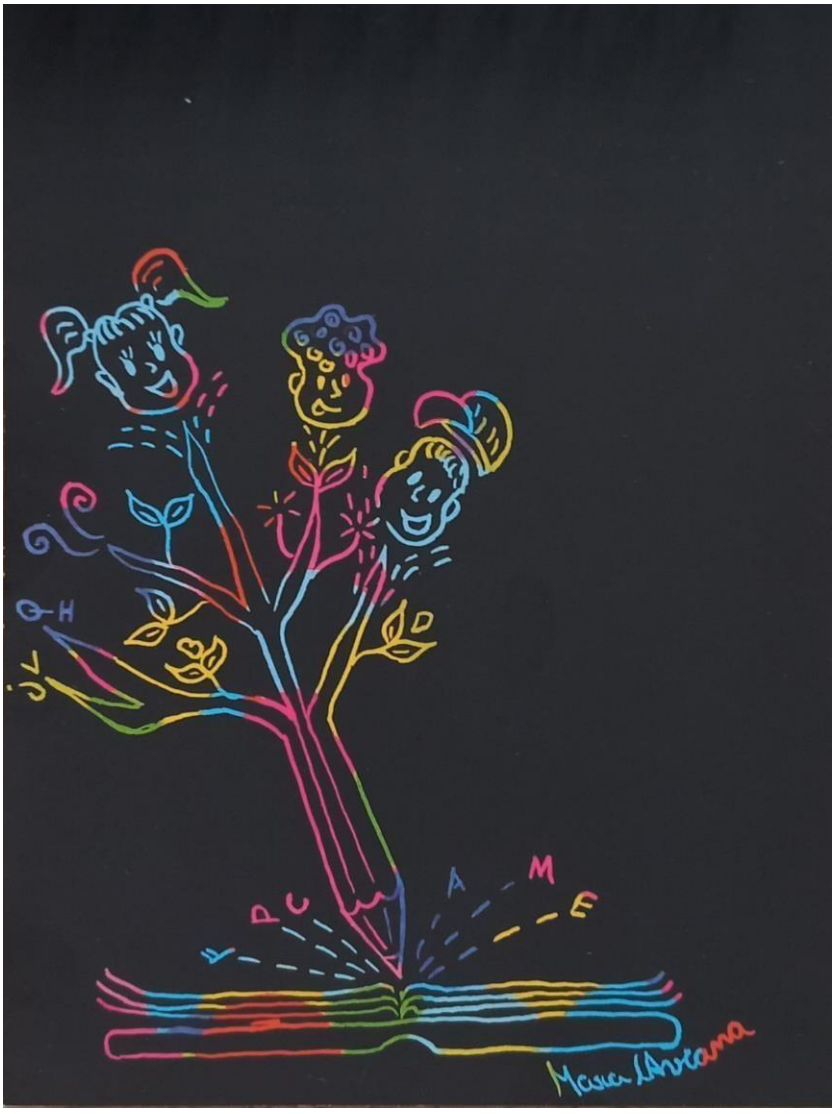
ANASTÁCIO, Liliane Rezende. **CRIVO DE Eratóstenes e Números Primos!**. Contagem. 30 jun. 2023. Instagram: @lilianerez. Disponível em https://www.instagram.com/reel/CuIIhoXOiX1/. Acesso em: 18 mai. 2024.

ANASTÁCIO, Liliane Rezende. Crivo de Eratóstenes - Números Primos. 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ElYGe3b0YW0&t=1s. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 24 maio 2024.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática**: da teoria à prática. Papirus Editora, 1996.
Obs.: de três até cinco páginas.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018



.

Revista Práticas Pedagógicas

Reflexões Sobre O Processo De Alfabetização De Crianças Com Tea: Relato De Experiência

Reflections on the Literacy Process of Children With Tea: Experience Report

Ana Cláudia Alexandre TEIXEIRA[1]

Resumo

O presente relato tem o objetivo de refletir sobre como acontece o processo de alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em classes comuns do ensino regular, partindo das observações e reflexões enquanto professora alfabetizadora, durante o ano de 2023 e 2024. Dessa maneira, trata-se de um estudo de caso qualitativo, do tipo relato de experiência que evidencia lados positivos e negativos no processo de alfabetização. O intuito é possibilitar reflexões sobre os diferentes níveis de suporte que uma criança com TEA pode apresentar, a busca pelo desenvolvimento das habilidades para aquisição da leitura e da escrita; além de compartilhar informações empíricas que possam incentivar e subsidiar novas pesquisas no âmbito desta área temática. Na introdução é apresentado o contexto em que está inserido o relato de experiência, tem-se uma sucinta apresentação do perfil profissional da professora e do perfil das crianças atendidas, contendo aspectos importantes do seu desenvolvimento. Consideram-se como resultados positivos os avanços significativos, pois os estudantes com TEA têm características diferentes e é preciso atenção para que suas particularidades sejam atendidas e suas habilidades desenvolvidas. No entanto, foram percebidos resultados negativos como a dificuldade de comunicação e dependência da figura da auxiliar de turma. Por considerações finais, pode-se afirmar que é possível a alfabetização de estudantes com TEA numa turma de ensino regular.

Palavras-chave: Alfabetização, Sala de Aula, TEA.

Abstract

This report aims to reflect on how the literacy and literacy process of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) happens in common regular education classes, based on observations and reflections as a literacy teacher, during the years 2023 and 2024 Thus, this is a qualitative case study, an experience report that highlights positive and negative sides in the literacy process. The aim is to enable reflections on the different levels of support that a child with ASD can present, the search for the development of skills to acquire reading and writing; in addition to sharing empirical information that can encourage and support new research within this thematic area. The introduction presents the context in which the experience report is inserted, there is a succinct presentation of the teacher's professional profile and the profile of the children served, containing important aspects of their development. Significant advances are considered positive results, as students with ASD have different characteristics and attention is needed so that their particularities are met and their skills developed. However, negative results were perceived, such as difficulty in communication and dependence on the class assistant. For final considerations, it can be stated that it is possible for students with ASD to become literate in a regular education class.

Keywords: Literacy, Classroom, ASD.

[1] Formada em Pedagogia (FAE/UFMG); pós-graduada em Processo de Ensino e Aprendizagem (FAE/UFMG); pós-graduanda em Psicopedagogia; Professora de 1° e 2° ciclo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte desde 2008, atuando nos anos iniciais do 1° ciclo. E-mail: ana.alexandre@edu.pbh.gov.br

1 - Introdução

A Educação Inclusiva é um processo complexo e que exige aprendizado contínuo, tanto dos estudantes, quanto das professoras de anos iniciais de turmas de alfabetização, quanto dos profissionais que são apoio ao educando, independente da deficiência que o estudante apresente. A Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu Art. 2º esclarece que é considerada "pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas".

No intuito de dar visibilidade às experiências significativas que são construídas no chão da sala de aula é relevante socializar de forma mais ampla, recorrendo à participação em eventos sobre a temática e à revistas de credibilidade reconhecida. Assim, o presente relato é referente à experiência ocorrida no ano de 2023 até o presente momento, em 2024, referente à turma de 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMBH) em que sou professora referência, no turno vespertino. O município de Belo Horizonte está organizado em nove regionais e a escola em que atuo está localizada na Regional Barreiro.

A turma era identificada por nome de valores humanos, em 2023, sendo que a turma era denominada PAZ, dentre todas as crianças matriculadas, contava com dois estudantes do sexo masculino e na faixa etária de 6/7 anos que possuem laudo de Transtorno do Espectro Autista (TEA). A turma tinha uma auxiliar de apoio ao educando acompanhando que acompanhava ambas crianças, conforme Nota Técnica e Lei Brasileira de Inclusão.

De acordo com a (BNCC, 2017)

> Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial.

Para que a inclusão ocorra de modo integral e de forma significativa para ambos os envolvidos, o ponto de partida deve ser buscar conhecimento e compreender as demandas de cada estudante. Assim, o

primeiro passo foi alinhar às informações disponíveis no laudo de cada criança com os objetivos de aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental. Assim, o transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades (DSM-V, 2014).

Além da introdução, este relato apresenta a metodologia utilizada, a seguir o perfil da professora e dos estudantes atendidos, s seção seguinte apresenta as reflexões sobre alfabetização e crianças com TEA. Tendo uma seção para discorrer sobre a participação das famílias e os atendimentos extraescolares e por fim, apresentar as considerações finais a respeito do objetivo proposto para este relato.

2 - Metodologia

Estudo de caso qualitativo, do tipo relato de experiência que evidencia lados positivos e negativos no processo de alfabetização. A análise do vivenciado vai ao encontro da afirmação de Godoy (1995, p.62), pois "a abordagem qualitativa pode ser definida como estudos que têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural".

O relato é referente à experiência ocorrida no ano de 2023, em duas turmas de 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMBH). Sendo assim, o objetivo de refletir sobre como acontece o processo de alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em classes comuns do ensino regular, partindo das observações e reflexões enquanto professora alfabetizadora, durante o ano de 2023 e 2024.

Por questões éticas o nome das crianças foi preservado e foram utilizados nomes fictícios para preservar a integridade de ambas ao longo do relato.

3 - Perfil Da Professora E Das Crianças

Sou professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte há 17 anos, trabalhei a maior parte do tempo com séries iniciais do 1º ciclo, formada pela Faculdade de Educação UFMG, pós graduada

em Processos de Ensino e Aprendizagem pelo LASEB/UFMG, pós graduanda em Neuropsicopedagogia pela IPEMIG.

Os estudantes que chamarei de Luck e Sam, segundo o laudo médico apresentado, ambos estudantes apresentavam nível de suporte 1, são verbais, sendo que Sam apresentava maior dificuldade na fala, mas tem uma interação social muito boa, gosta de brincadeiras em grupo, experimenta os alimentos oferecidos na cantina, enquanto Luck apresenta maior dificuldade de interação social, maior rigidez comportamental, maior seletividade alimentar, apresenta estereotipia e ecolalia leve, solicita maior apoio durante o recreio, pois se sente inseguro com tantas crianças e o barulho. As crianças são atendidas por profissionais da saúde tanto da esfera pública (SUS), quanto privada.

Referente ao nível de suporte, a Figura 1, apresenta de modo dinâmico e prático informações sobre o que representa cada nível de suporte dentro do TEA.

Figura 1

Fonte: Hospital da Força Aérea de Brasília (2018).

4- Reflexões Sobre a Prática Alfabetizadora e Sobre Tea

No início do ano de 2023, a auxiliar de apoio ao educando designada para a turma sentou-se com os estudantes no fundo da sala. Percebi que isso estava contribuindo para reforçar a dependência de uma intervenção em tempo integral. Propus que eles se sentassem à frente e a auxiliar mantivesse uma pequena distância, dessa forma eles teriam o foco na professora, assim poderíamos avaliar se eles estavam entendendo e acompanhando as explicações da aula do dia. A auxiliar faria intervenções pontuais quando a professora não pudesse auxiliá-los. Logo os estudantes demonstraram avanços no processo de ensino aprendizagem. Ganharam autonomia ao realizar as atividades propostas. Participavam dando opiniões, foram aprendendo a solicitar ajuda, seja da professora ou da auxiliar de apoio.

Ao longo do ano de 2023 os estudantes alcançaram êxito nas habilidades de escrita do nome, escrita de palavras e leitura de palavras e frases curtas. Iniciaram o ano apresentando nível de escrita pré-silábico, Luck terminou o ano apresentando nível alfabético e Sam silábico alfabético.

No ano de 2024, prossegui como regente da turma, que agora estava no 2º ano do 1º ciclo, para assim ver o progresso de toda a turma dando continuidade ao trabalho iniciado em 2023. Houve uma mudança de auxiliar de apoio ao educando, isso gerou uma desorganização nos estudantes com TEA.As famílias relataram dificuldade para levá-los à escola, sono irregular, irritabilidade, crises de ansiedade. Logo, ficou evidente que a importância figura da auxiliar para os estudantes, por mais autônomos em sala eles já demonstrem ser. Luck foi o que mais sentiu. Demonstrou muita inseguançapois tinha medo de ficar sozinho durante o intervalo. Sam teve episódios de sono irregular. Passado o momento de adaptação à mudança da figura da auxiliar, eles continuam se desenvolvendo de acordo com o esperado para o ano do ciclo. Luck apresenta leitura fluente, tem mais dificuldade com o registro. Sam apresenta dificuldade na fala o que não compromete sua leitura, mas precisa ganhar fluência, tem mais facilidade com registro. Eles realizam as mesmas atividades propostas para a turma.Participam das atividades em grupo na sala de aula, tem os colegas preferidos na turma.

5- A Família e As Intervenções Extraescolares

A relação entre família e escola, referente a este relato de experiência tem sido profícua e a parceria tem apresentado resultados produtivos e significativos na vida de Luck e Sam. É válido pontuar que a

mãe do Luck tem depressão e o pai é paciente renal em hemodiálise. A família de Sam não tem ocorrências de um cuidado maior referente à saúde. Ambas as famílias mantêm diálogo constante, via agenda das crianças e também pelo meu número de *whatsapp.*

No que diz respeito as atividades enviadas para casa, em que a família ajuda a criança a manter o vínculo com a aprendizagem, são enviadas as mesmas atividades que o restante da turma recebe. São enviadas as mesmas atividades, porque as crianças estão tendo um bom desenvolvimento junto com os seus pares e não foi necessário fazer atividades adaptadas.

As duas crianças são atendidas pela rede pública de saúde (SUS) e a família também optou por buscar atendimento privado, e as crianças são atendidas por terapeuta e fonoaudióloga. Ambos utilizam medicações para melhorar a atenção. São famílias presentes no cotidiano escolar e mantêm um diálogo constante com a professora e com a escola.

6 - Conclusão

Ao longo desse período os estudantes citados alcançaram as habilidades de leitura e escrita, estão melhorando a autonomia na realização das atividades e principalmente nas atividades que requerem interação social. Luck não gosta de participar de apresentações, enquanto Sam gosta e se diverte. Isso demonstra que os estudantes com TEA têm características diferentes e é preciso atenção para que suas particularidades sejam atendidas e suas habilidades desenvolvidas.

7 - Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais- DSM. 5 ed**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/ L13146.htm>. Acesso em: 23 maio 2024.

GODOY, Arilda Schmidt**. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE-revista de administração de empresas, v. 35, n. 2, p.57-63, 1995.

HOSPITAL DE FORÇA AÉREA DE BRASÍLIA. **Conscientização sobre o Autismo.** - HFAB. 06 de abril de 2018.d Disponível em: <https://www2.fab.mil.br/hfab/index.php/ultimas-noticias/518-conscientizacao-sobre-o-autismo-2>. Acesso em: 31 maio. 2024.

Revista Práticas Pedagógicas

“Diário de Um Detento”: Reflexões de uma Professora no Cárcere

“Diary of a Detainee”: Reflections of a Teacher in Prison

SILVA, Bruna Ingrid de Jesus[1]

Resumo

Este artigo constitui-se como parte resultante do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado "Educação em Presídios: Análise da Literatura Presente no Álbum 'Sobrevivendo no Inferno' dos Racionais MC’s como Ferramenta de Conscientização e Transformação Social". Tem-se por objetivo descrever a experiência pedagógica realizada em um presídio, utilizando a música "Diário de um Detento" como ferramenta educativa. O intuito da aula era promover a reflexão crítica entre os detentos sobre suas vivências e o sistema prisional. Através da análise das letras, os participantes discutiram temas como violência, desigualdade social e a realidade carcerária. Os resultados apontam que a atividade proporcionou um espaço de expressão e diálogo, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e autoconhecimento. As considerações finais evidenciam que a música pode ser um recurso poderoso na educação em contextos de privação de liberdade, favorecendo a ressocialização e a reintegração social dos detentos.

Palavras-chave: Presídio, Música, Racionais MC’s, Educação.

Abstract

This article is a resulting part of the Course Completion Work (TCC) entitled "Education in Prisons: Analysis of the Literature Present in the Album 'Surviving in Hell' by Racionais MC's as a Tool for Awareness and Social Transformation". The objective is to describe the pedagogical experience carried out in a prison, using the song "Diário de um Detento" as an educational tool. The aim of the class was to promote critical reflection among inmates about their experiences and the prison system. Through the analysis of the lyrics, participants discussed topics such as violence, social inequality and the prison reality. The results indicate that the activity provided a space for expression and dialogue, contributing to the development of critical thinking skills and self-knowledge. The final considerations show that music can be a powerful resource in education in contexts of deprivation of liberty, favoring the resocialization and social reintegration of inmates.

O relato

Minha jornada como educadora no sistema carcerário começou em janeiro de 2022, quando comecei a lecionar em um presídio localizado na região de Ribeirão das Neves. Desde então, trabalhei com um grupo de 30 alunos do sexo masculino com idades entre 20 a 60 anos, em uma classe de 1º ano do Ensino Médio. A disciplina que ministrava para a turma era Literatura e Língua Portuguesa, cinco

[1] Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Minas Gerais, Graduada em letras - Português - pela Faculdade de Santa Luzia. Professora de Português pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e na Instituição Maple Bear. http://lattes.cnpq.br/5971023004400816 e https://orcid.org/0000-0002-3118-1495

vezes por semana no período da manhã, o que requeria uma preparação especifica para atender às necessidades educacionais dos alunos em um ambiente tão particular.

Trabalhar no sistema carcerário requeria seguir uma série de procedimentos rigorosos para garantir a segurança e o bom funcionamento das atividades educacionais. Aqui estão alguns dos passos que eu precisava seguir antes de cada aula:

1. **Desligar Celular:** Ao chegar ao presídio, eu precisava desligar meu celular e guardá-lo em um local seguro, pois não era permitido entrar com dispositivos eletrônicos.
2. **Plano de Aula:** Meu plano de aula devia ser preparado com antecedência e submetido para aprovação pela administração do presídio. Este processo garantia que o conteúdo fosse adequado e seguro para os alunos.
3. **Verificação de Materiais:** Todos os materiais didáticos que eu levava para a sala de aula passavam por uma verificação minuciosa para assegurar que não representavam nenhum risco.
4. **Passagem pela Segurança:** Antes de entrar na área de ensino, eu passava por um controle de segurança, onde meus pertences eram revistados e eu era acompanhada por agentes penitenciários até a sala de aula.

Em outubro de 2022, tive o privilégio de conduzir uma aula extremamente bem-sucedida no presídio com base na análise da música "Diário de um Detento" do grupo de rap Racionais MC's[2]. O impacto positivo e a receptividade da aula foram notáveis, uma vez que os detentos participantes demonstraram grande envolvimento, entusiasmo e aprovação. A atividade tinha como proposta estimular reflexões sobre suas vidas, o sistema carcerário e as perspectivas de reinserção na sociedade.

Desse modo, na busca de uma sociedade mais justa e de uma reintegração eficaz destes indivíduos ao convívio social, é essencial reconhecer o papel do diálogo e da arte como poderosas ferramentas de transformação e expressão. Na escuridão que, por vezes, envolve o ambiente carcerário, esses

[2] Os Racionais MC's são um grupo brasileiro de rap formado em 1988 na cidade de São Paulo. O grupo é composto por Mano Brown, Ice Blue, Edi Rock e KL Jay. Os Racionais MC's são amplamente reconhecidos como um dos grupos mais influentes na história do rap brasileiro, com letras que abordam temas sociais, raciais e políticos, frequentemente refletindo as dificuldades e a realidade das periferias urbanas do Brasil.

elementos emergem como faróis de esperança e oportunidade para aqueles que enfrentam desafios significativos dentro dos muros de uma prisão.

Para Fiorussi (2016, p.239)

> As artes das cortes passam a ser confrontadas como artes das meras aparências e convenções, que teriam cerceado a criatividade dos artistas e confinado os homens num labirinto de representações falsas; havia, porém, os sons, capazes de transcender barreiras: “Por meio do ouvido, abre-se a porta que [...] permite uma comunicação recíproca com o mundo exterior. Esta imensa inundação [...] vence todos os limites da aparência”, escreve Richard Wagner (1987, p. 26).

Foi com essa compreensão e a crença na capacidade da arte de transcender barreiras que a aula no presídio, tendo como base a música "Diário de um Detento" dos Racionais MC's, foi ministrada. Nossa missão era estimular reflexões profundas, encorajar o diálogo e criar uma plataforma de expressão para aqueles que muitas vezes são silenciados pelo sistema. Esta experiência demonstrou que, mesmo nas circunstâncias mais adversas, a arte e o diálogo podem iluminar caminhos de resiliência, renovação e mudança.

Entretanto, vale ressaltar que, dado o ambiente haviam várias restrições: não podíamos contar com meios de comunicação eletrônica, como vídeos ou rádio, para apresentar a música, não era permitido o uso do celular. Portanto, a seguir, fiz uma descrição e análise da música, permitindo que todos compreendessem sua essência e mensagem.

"Diário de um Detento" era uma canção que, por meio da palavra e da poesia, narrava a dura realidade do sistema carcerário e a experiência daqueles que vivenciavam o cárcere. A música era uma narrativa emotiva e crua, que utiliza a língua portuguesa como veículo para expressar as vivências e sentimentos dos detentos.

A letra aborda o cotidiano nas prisões, as dificuldades enfrentadas e a sensação de isolamento. Ela descreve, de forma impactante, as percepções de um detento sobre sua própria realidade e o sistema que o circundava.

A música supracitada era, naquele contexto, mais do que uma simples canção. Era uma forma de dar voz àquelas que muitas vezes não eram ouvidas e de jogar luz sobre as condições desafiadoras do sistema carcerário. Através da poesia e da música, a mensagem subliminar nos convidava a refletir

sobre a realidade das prisões, as oportunidades de transformação e a busca por uma nova chance para o detento na sociedade.

Ao longo da aula, exploramos o conteúdo da música oralmente e as mensagens que ela transmitia. Discutimos as experiências dos detentos, as perspectivas de ressocialização e como a arte, como a música, poderiam servir como uma ferramenta de expressão e transformação pessoal. Lembrando que, apesar de não termos acesso direto à música, mas os alunos conheciam a letra, a palavra e a reflexão ainda eram ferramentas poderosas para explorar e compreender seu conteúdo.

E assim, seguimos durante nossa aula, promovendo uma discussão aberta sobre a música "Diário de um Detento" dos Racionais MC's, encorajando todos a compartilharem suas experiências e interpretações. Essa discussão foi fundamental para explorar os elementos da música que abordavam a realidade carcerária, o cotidiano nas prisões e as perspectivas dos detentos. A seguir, analisamos alguns desses pontos:

1. A Realidade Carcerária:

A música "Diário de um Detento" descreve de forma crua e realista a experiência do detento no sistema prisional. Ela expõe as condições precárias, a violência, a falta de perspectiva e a sensação de aprisionamento, físico e emocional. A discussão permitiu que os detentos compartilhassem suas próprias experiências e compararam com a narrativa da música.

2. Cotidiano nas Prisões:

Durante a análise da música, identificamos como ela retrata o dia a dia nas prisões, desde a rotina monótona até os conflitos internos. A letra menciona a falta de privacidade, a convivência forçada com outros detentos e as tensões que surgem nesse ambiente. Esses aspectos do cotidiano prisional ressoavam com muitos dos participantes, que puderam se identificar com essas situações.

3. Perspectivas dos Detentos:

A música também aborda as perspectivas e sentimentos dos detentos em relação ao futuro. Ela menciona a esperança, a revolta e a resignação que coexistem no coração dos que estão encarcerados. Essas reflexões sobre o futuro, as possibilidades de reinserção na sociedade e a importância da ressocialização levaram a discussões profundas sobre como enfrentar esses desafios pessoais.

Ao discutirmos esses elementos da música, os detentos puderam expressar suas próprias experiências e opiniões através de um diálogo entre todos nós, enriquecendo a aula com perspectivas pessoais. A análise da música também serviu como um catalisador para explorar questões mais amplas, como a necessidade de reformas no sistema carcerário e as oportunidades de transformação pessoal. Foram notáveis a sinceridade e a coragem dos participantes ao compartilharem suas histórias e ao refletirem sobre as lições que a música "Diário de um Detento" oferece em relação à superação de obstáculos e à busca por uma nova chance na sociedade.

Por se tratar de uma aula de Língua Portuguesa não podemos deixar de analisar outros aspectos fundamentais que contribuíram e muito para o entendimento e sucesso da atividade em si, descritos a seguir:

Desenvolvimento da Aula:

Introdução à Música:

- Início da aula com a leitura coletiva em voz alta da música "Diário de um Detento" do grupo Racionais MC's.
- Discussão sobre as primeiras impressões dos alunos em relação à música. Contextualização histórica e social da música e do grupo.

Análise da Letra:

- Análise da letra da música, destacando metáforas, temas e mensagens.
- Discussão sobre a escolha de palavras e linguagem utilizadas pelos artistas.
- Identificação das questões sociais abordadas na canção.

Debate e Discussão:

- Debate em sala de aula sobre as questões sociais e a realidade retratada na música.
- Os alunos são encorajados a compartilhar suas perspectivas e opiniões.
- Discussão sobre como a música é uma forma de expressão e protesto.

Preparação para a Redação:

- Explicação das diretrizes para a redação final.
- Escolha de detalhes específicos para os alunos abordados em suas redações.
- Dicas de organização e estruturação de uma redação reflexiva.

Avaliação Final: Redação:

Os alunos são instruídos a escrever uma redação reflexiva baseada na música "Diário de um Detento". Eles têm a opção de escolher um dos tópicos discutidos na sala de aula ou questões específicas que chamaram sua atenção. A redação deve conter pelo menos 500 palavras e refletir a compreensão e interpretação da música e das questões sociais abordadas.

E por fim, a experiência foi profundamente enriquecedora, demonstrando mais uma vez o potencial de mudança que pode ser desencadeado pelo diálogo aberto e pela reflexão. Os detentos expressaram gratidão pela oportunidade de participar e de compartilhar suas perspectivas. A aula fortaleceu nossa crença na capacidade da arte e do diálogo para inspirar mudanças positivas e servir como uma ponte para um futuro mais promissor.

Conclusão

No decorrer do trabalho e análise realizada coletivamente entre os alunos e eu, foi possível constatar que a aula dedicada à exploração da música "Diário de um Detento" desempenhou um papel fundamental na promoção da educação crítica e no desenvolvimento das habilidades dos alunos. A aula não apenas estimulou uma discussão significativa sobre a música e suas implicações sociais, mas também proporcionou uma plataforma para a expressão de opiniões e reflexão sobre questões complexas que permeiam nossa sociedade. Além disso, foi uma oportunidade valiosa para os alunos aprenderem sobre a importância da música como uma forma exclusiva de expressão e protesto, particularmente no contexto da cultura hip-hop.

A aula foi destacada como elemento de promoção da reflexão crítica. Os alunos foram incentivados a questionar e analisar a letra, as metáforas e as mensagens da música, desenvolvendo habilidades de interpretação textual e compreensão de contextos. Além disso, a discussão em sala de aula permitiu que os alunos ampliassem sua perspectiva sobre as questões sociais retratadas na música, estimulando o pensamento crítico e a empatia.

Uma das principais conquistas da aula foi preparar os alunos para uma tarefa de escrita reflexiva. A redação final foi corrigida e devolvida aos alunos nas aulas seguintes e ficou sendo parte da avaliação de língua portuguesa, baseada na música "Diário de um Detento", desafiou os alunos a articular suas opiniões, análises e interpretações de forma coerente e persuasiva. A escrita da redação não envolveu apenas o desenvolvimento de habilidades de escrita, mas também incentivou os alunos a usar a música como uma fonte rica de inspiração e contexto para suas próprias reflexões e argumentos.

Em resumo, minha experiência reforça minha convicção de que a educação vai além dos limites da sala de aula tradicional. Ao explorar uma obra artística como "Diário de um Detento", os alunos não apenas aprimoraram suas habilidades acadêmicas, mas também tornaram cidadãos mais conscientes, capazes de se engajar na forma crítica e construtiva nas questões sociais que permeiam suas vidas. Finalmente, percebemos como, mesmo nos contextos mais desfavorecidos, resplandece a importância de incorporar elementos culturais e artísticos em programas de ensino para enriquecer a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal dos alunos.

Referências

ALVES, Wellington Laureano. O Brasil e sua história na narrativa proposta pelo álbum" Sobrevivendo no Inferno"(1997), dos Racionais MC's. 2022.

ARBAGE, L. A. (2019). Educação escolar de jovens e adultos privados de liberdade: realidade brasileira e panorama legal. Revista Direito Em Debate, 28(51), 88–99. https://doi.org/10.21527/2176-6622.2019.51.88-99

BRASIL. 2005. Lei n.7210, de 11-07-1984: Lei de Execução Penal.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jan. 2023.

CAVALCANTE, Jordhanna Neris Sampaio. Sobrevivendo no inferno da ‘democracia’no Brasil pós-1988. 2019.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. Leya, 2013.

HINKEL, Jaison et al. A arte de ouvir rap (e de fazer a si mesmo): investigando o processo de apropriação musical. 2008.

RODRIGUES, VANESSA ELISABETE RAUE; DE OLIVEIRA, Sabrina Aparecida. AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO DA PESSOA PRIVADA DE LIBERDADE. **Revista Teias de Conhecimento**, p. 205-220, 2021.

SANTOS, Jocimar Bispo dos. Conceição Evaristo e Racionais MC's: a linguagem como forma de protesto na literatura afro-brasileira. 2020.

SILVA, Lucas Lourenço et al. O direito à educação escolar prisional: uma realidade entre grades. 2017.

ZENI, B. (2018). Literatura e rap na/da prisão. Literatura E Autoritarismo, (31). Disponível em: https://doi.org/10.5902/1679849X31049. Acesso em: 22 out.2023

https://www.cnj.jus.br/sistema-carcerario/cidadania-nos-presidios/ Acesso em: 22 out.2023

https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1403 Acesso em: 02 nov.2023

https://monografias.brasilescola.uol.com.br/direito/a-educacao-no-sistema-penitenciario-sua-importancia-na-ressocializacao.htm#indice_11 Acesso em: 15 nov.2023

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/587/o/Monografia_Patr%C3%ADcia.pdf Acesso em: 20 dez.2023

https://www.redalyc.org/journal/715/71558958005/html/ Acesso em: 22 dez.2023