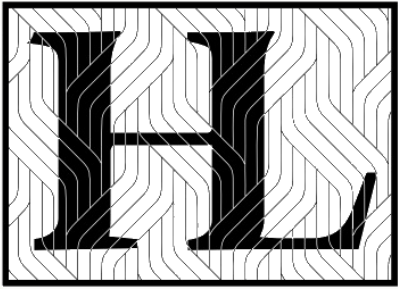




PPE 

**CADERNO DE RESUMOS
EXPANDIDOS**

**I SEMINÁRIO DISCENTE DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS**

11/12/2019 – 12/12/2019

**Universidade Federal do Acre - Campus Floresta
Cruzeiro do Sul – Acre**



**SEMINÁRIO
DISCENTE**



**11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

CADERNO DE RESUMOS EXPANDIDOS

I SEMINÁRIO DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS

11/12/2019 – 12/12/2019

Universidade Federal do Acre - Campus Floresta

Cruzeiro do Sul – Acre

Maria José da Silva Morais Costa
Stepheson Emmanuel Araújo de Souza
Aline Querolaine Lima Costa
Jaqueline Santos Pequeno da Silva

(Organizadores do Caderno de Resumos)



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEHL

**11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Reitora: Profa. Dra. Margarida de Aquino Cunha

Vice-reitor: Prof. Dr. Josimar Batista Ferreira

Diretor do Centro de Educação e Letras: Prof. Dr. José mauro Souza Uchôa

Coordenadora do PPEHL: Profa. Dra. Maria José da Silva Morais Costa

I SEMINÁRIO DISCENTE DO PPEHL

COMISSÃO ORGANIZADORA

Prof^ª. Dr^ª. Andrea Martini

Prof^ª. Dr^ª. Francisca Adma de Oliveira
Martins

Prof^ª. Dr^ª. Maria Irinilda da Silva
Bezerra

Prof^ª. Dr^ª. Maria José da Silva Morais
Costa

Mestranda Aline Querolaine Lima
Costa

Mestranda Jaqueline Santos Pequeno da
Silva

Mestrando Stepheson Emmanuel
Araújo de Souza

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva
Bezerra

Profa. Dra. Francisca Adma de Oliveira
Martins

Profa. Dra. Ademárcia Lopes de
Oliveira Costa

Profa. Dra. Maria Aldecy Rodrigues de
Lima

Prof. Dr. José Alessandro Cândido da
Silva

Prof. Dr. Igor Soares de Oliveira

Profa. Dra. Maria Dolores de Oliveira
Soares Pinto

Profa. Dra. Andréa Martini

Profa. Dra. Vera Lúcia de Magalhães
Bambirra

Profa. Dra. Maria José da Silva Morais
Costa

Prof. Dr. José Mauro Souza Uchôa

Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos

Profa. Dra. Deolinda Maria Soares de
Carvalho

Prof. Dr. Yvonélio Nery Ferreira

Profa. Dra. Simone de Souza Lima

Caderno de Resumos publicado em formato eletrônico como suplemento na Revista

Anthesis – ISSN: 2317-0824

Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/anthesis>



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEHL

**11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO E HUMANIDADES	7
O PAPEL DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	8
POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO: DA TEORIA AS PRÁTICAS.....	11
UM ESTUDO ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR E SEUS REFLEXOS NA ESCOLA.....	15
A INTERDISCIPLINARIDADE COMO ELEMENTO CONSTITUINTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR.....	18
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA INSERÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	22
ANÁLISE DE CONTEÚDO: UM OLHAR SOBRE OS DADOS DE PESQUISA QUALITATIVA.....	26
FORMAÇÃO CONTINUADA FRENTE AOS RECURSOS TECNOLÓGICOS	29
EDUCAÇÃO NO ESPAÇO RURAL: ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO	33
A TRAJETÓRIA NORMATIVA DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	37
A BNCC E O NOVO PANORAMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: PARA QUAL MODELO FORMATIVO CAMINHAMOS?.....	41
UM OLHAR SOB A LEI 10.639/03 E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO EM DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL – ACRE.....	45
A UFAC E SUA INTERLOCUÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO VALE DO JURUÁ ²	48
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A PERSPECTIVA DA PESQUISA DOCUMENTAL: UM OLHAR SOBRE AS ESCOLAS DOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL – ACRE.....	52
A DINÂMICA DO PROCESSO EDUCATIVO NA ESCOLA DO CAMPO: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TURMAS MULTISSERIADAS.....	56



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEHL

**11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PERCURSOS CURRICULARES NAS <i>POLÍTICAS PRÁTICAS</i> COTIDIANAS	59
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ACRE: DOS EMBATES ÀS CONQUISTAS	63
A LEI 11.645/08: A ABORDAGEM DA TEMÁTICA INDÍGENA EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE CRUZEIRO DO SUL-AC	66
ALTAS HABILIDADES E/OU SUPERDOTAÇÃO: INCLUSÃO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE CRUZEIRO DO SUL/AC	70
EDUCAÇÃO ESCOLAR E AS FONTES DE INFORMAÇÃO NO ALTO RIO JURUÁ	74
O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMAÇÃO DE IDENTIDADES LEITORAS: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA.....	78
A ESCOLARIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ: MARCAS E CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ CARLOS (1980 – 2000).....	81
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS AO OFERECER A ACESSIBILIDADE AS PESSOAS COM SURDEZ	85
PROJETO “ESCOLA DA ESCOLHA”: A FORMAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	88
ESTUDOS DA LINGUAGEM.....	93
NARRATIVAS ORAIS COMO ESTRATÉGIA DE COMPREENSÃO DE MEMÓRIAS AMAZÔNICAS	94
O ENSINO DE HABILIDADES LEITORAS NO JURUÁ: O OLHAR DOCENTE....	97
HISTÓRIAS DE LEITURA COMO ESTRATÉGIA DE COMPREENSÃO DAS VIVÊNCIAS AMAZÔNICAS	100
A METONÍMIA EM TRÊS CONTOS DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO	104
UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ANTÔNIO DE OLIVEIRA DANTAS	107
AS LINGUAGENS INFANTIS: AS RELAÇÕES DO DESENHO COM O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA	110
VLOGGING: EM BUSCA DE UMA APRENDIZAGEM DE INGLÊS MAIS SIGNIFICATIVA.....	112



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEL

**11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

CONVERSA SOBRE LEITURA NA AMAZÔNIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA REALIZAÇÃO DO WORKSHOP LÊ PRA MIM?!	116
MARCAS DO SILÊNCIO NA FERIDA COLONIAL EM “POR CIMA DO MAR” DE DEBORAH DORNELLAS	119
VIOLÊNCIAS E VIOLAÇÕES CONTRA A MULHER NEGRA EM <i>INSUBMISSAS LÁGRIMAS DE MULHERES</i> , DE CONCEIÇÃO EVARISTO.	121
FICÇÃO, HISTÓRIA E AMAZONIDADES EM CRÔNICAS DO GRÃO-PARÁ E RIO NEGRO: MÁRCIO SOUZA E ANTECEDENTES	128
A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA NO CONTEXTO AMAZÔNICO COMO INSTRUMENTO NORTEADOR PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	130
REDUÇÃO DO TEMPO NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO: UM DESAFIO AO FAZER PEDAGÓGICO.	132
DIVERSIDADE DE LINGUAGENS: VARIAÇÕES LINGÜÍSTICAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA ACREANA.	135
A EXPERIÊNCIA DOCENTE PROPORCIONADA ATRAVÉS DO PROGRAMA DE EXTENSÃO “LET’S TALK!”: PERCEPÇÕES ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA FLODOARDO CABRAL	139
A LITERATURA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR SEMÂNTICO SOBRE A FIGURA FEMININA NAS OBRAS <i>ANGÚSTIA</i> , <i>S. BERNARDO</i> E <i>VIDAS SECAS</i> , DO AUTOR GRACILIANO RAMOS	142
EUCLIDES DA CUNHA: A MONOTONIA EM/“DO” CENÁRIO AMAZÔNICO	146
A LITERATURA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A IMAGEM FEMININA, EM ÓRFÃOS DO ELDORADO, EM SUA DIMENSÃO SIMBÓLICA	149
A CONTEMPORANEIDADE DE MILTON HATOUM EM <i>A NOITE DE ESPERA</i> : O MEMORIALISMO E O SILÊNCIO DE MARTIM COMO ELEMENTO CONSTRUTIVO DO IDENTITÁRIO HATOUNIANO	152



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPE **HL**

11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019

EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

O PAPEL DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ilcilene Antonia Lourenço Dias¹, Ademárcia Lopes de Oliveira Costa²

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagem – PEHL na Universidade Federal do Acre – UFAC, Câmpus Floresta. Especialista em Atendimento Educacional Especializado - Universidade Estadual Paulista-UNESP e Pedagogia Gestora - Faculdades Integradas de Várzea Grande - FIAVEC. ORCID: 0000-0003-4652-4849 E-mail: ilcydias@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL. Centro de Educação, Letras e Artes. ORCID: 0000-0001-9570-6660 E-mail: ademarciaacosta@gmail.com

Introdução

A educação inclusiva tem sido entendida como um novo paradigma de valorização da diversidade, não apenas por propor benefícios a todos os alunos, mas por respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem. Na perspectiva da educação inclusiva as diferenças devem ser reconhecidas e valorizadas, assim a compreendemos como uma ruptura do modelo tradicional de aprendizagem onde o ensino era direcionado apenas aos alunos considerados “normais”.

Diante da necessidade do reconhecimento e valorização das diferenças, o trabalho pedagógico do professor se destaca porque é dele a responsabilidade de efetivar uma metodologia que venha a beneficiar a aprendizagem dos alunos. Não basta que o aluno tenha acesso a escola regular, ao acessá-la, precisa participar ativamente e desenvolver suas potencialidades.

Nesse contexto, se insere a presente proposta de pesquisa a ser desenvolvida no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens, na Universidade Federal do Acre – Ufac. Nessa direção, temos o seguinte problema de pesquisa como se caracterizam as práticas pedagógicas com vistas a inclusão de alunos público alvo da educação especial em duas escolas da rede pública de Cruzeiro do Sul/Acre?

Objetivo Geral

Analisar como se caracterizam as práticas pedagógicas do professor com vista a inclusão de alunos público alvo da educação especial em duas escolas da rede pública de Cruzeiro do Sul/Acre.

Objetivos Específicos

- Identificar os elementos constituintes das práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular para o público alvo da educação especial;
- Compreender como as práticas pedagógicas inclusivas são planejadas, executadas e avaliadas pelos docentes do ensino regular;
- Demonstrar em que medida se dá a interação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo(a) docente da sala regular e o(a) docente do Atendimento Educacional Especializado AEE?



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEL

**11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

- Verificar de que modo as práticas pedagógicas dos professores contribuem para a institucionalização de uma educação inclusiva no ensino regular.

Fundamentação Teórica

Os autores (MAZZOTTA, 2011) e (JANUZZI, 2012) mostram um panorama histórico da Educação Especial no Brasil bem como as políticas que embasam a proposta da Educação Inclusiva. Na discussão desses dois autores é possível notar os movimentos em prol do respeito, direito e liberdade do público alvo da educação especial, esse que é o passo inicial para a construção da cidadania para essas pessoas.

Entre estes movimentos destacam-se políticas que preconizaram as ações para a concretização do processo de Educação Inclusiva, com destaque para a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996, leis que norteiam o pleno desenvolvimento do indivíduo e o exercício da cidadania bem como a Declaração de Salamanca (1994), que impulsionou o movimento pela educação inclusiva, recomendando que todas as crianças independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possuem, deveriam aprender juntas.

Assim compreendemos a educação inclusiva, como “uma educação voltada para o exercício da cidadania global, plena livre de preconceito que reconhece e valoriza as diferenças” (MANTOAN, 2015, p. 24). A premissa da inclusão é vermos as diferenças como diversidades, não como problema.

Destacando o trabalho na diversidade, podemos refletir nos escritos de (CARVALHO, 2014, p.63) quando nomeia a sala de aula como um “nível micropolítico” e destaca algumas questões que segundo ela mais ouve dos professores, como exemplo: “que práticas de ensino devo adotar para que o meu plano de aula seja o mesmo para todos, sem desconsiderar as diferenças entre os alunos?”. Quanto a esse questionamento (CARVALHO, 2014, p. 64) afirma que os docentes se declaram “despreparados para as transformações, que até reconhecem como necessárias, mas não sabem por onde começá-las”. Para validar essa afirmação (MANTOAN, 2015, p.79) expõe que o “argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem (ou não terem sido) preparados para este trabalho”.

Diante dessa necessidade dos professores é possível notar a urgência da reorganização de suas práticas pedagógicas, porque de acordo com (FRANCO, 2012, p. 163) o professor sozinho não transforma a sala de aula, segundo a autora “as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo: ressonância e reverberação das mediações entre a sociedade e a sala de aula”, assim, a prática docente aplicada isoladamente não proporcionará aos alunos uma aprendizagem que de fato impulse o aluno a ser crítico e o conduza no processo de emancipação. Para tanto, é importante a crítica da prática que se faz hoje, para o melhoramento da prática posterior (FREIRE, 2019). Mesmo o autor não falando especificamente sobre educação inclusiva, serve para pensar nosso objeto de estudo, por discutir a aceitação do novo e a rejeição de qualquer forma de discriminação como a arte do “pensar certo”. O pensar certo para o autor não é polêmico, mas dialógico.

Diante da proposta da educação inclusiva que objetiva educar todos os alunos no mesmo contexto, a prática pedagógica exige a apropriação de diversos saberes pedagógicos, estes que segundo (PIMENTA, 2012, p.30) “pode colaborar com a prática.

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEL****11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

Sobretudo se forem mobilizadas a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior”.

Deste modo, é importante salientar que na educação inclusiva os saberes que o professor precisa ter, não significa que este tenha que individualizar/diferenciar atividades para um e outro aluno, pois se assim o for, continuamos “segregando e discriminando” os alunos mesmo estando no contexto escolar (MANTOAN, 2015). Nesta perspectiva, o docente precisa recusar um ensino “transmissivo” e abraçar uma prática pedagógica dialógica e desafiadora em que o aluno avalie o que aprendeu e não se limite a ser um mero expectador, mas um “construtor” de sua própria história.

Metodologia

A metodologia se dará através de uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada, quanto aos objetivos descritiva, quanto aos procedimentos, bibliográfica e de campo. Esta será desenvolvida através da observação não-participante e da entrevista semiestruturada. A revisão da literatura tem por base autores como (MAZZOTTA, 2011), (JANNUZZI, 2012), (MANTOAN, 2015), (CARVALHO, 2014), (FREIRE, 2019), (FRANCO, 2012), Pimenta (PIMENTA, 2012). Para apreciação dos dados, utilizaremos a análise de conteúdo.

Serão mapeadas duas escolas municipais de Ensino Fundamental, do município de Cruzeiro do Sul/Acre e participarão da pesquisa 10 professores sendo 05 de cada escola: 03 professores de classe comum e 02 professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Resultados

Esta proposta de estudo está em andamento, mas ressaltamos que os resultados parciais revelam que, para que a educação inclusiva de fato se concretize, além da efetivação de uma política em prol da cidadania de todos os alunos, é preciso que o professor reorganize seu fazer pedagógico, realizando práticas que visem o atendimento à diversidade presente na sala de aula.

Desse modo, sua prática pedagógica deve ser precedida de uma reflexão coletiva, onde os diversos saberes dialogam com a prática, fazendo com que a permanência do aluno em sala de aula vá além da convivência, supra de fato o caráter socializador e emancipatório.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas; Saberes Docentes.

Referências Bibliográficas

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** 1 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.



SEMINÁRIO
DISCENTE

PPEHL

11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 58 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

JANNUZZI, Roberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO: DA TEORIA AS PRÁTICAS

Denise Gama da Silva¹, Ilcilene Antonia Lourenço Dias², Ademárcia Lopes de Oliveira Costa³

¹Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE na Universidade Federal do Acre – UFAC, cursando Especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2398734941132433>. E-mail: denisegama0@gmail.com.

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagem – PEHL na Universidade Federal do Acre – UFAC, Câmpus Floresta. Especialista em Atendimento Educacional Especializado - Universidade Estadual Paulista-UNESP e Pedagogia Gestora - Faculdades Integradas de Várzea Grande - FIAVEC. ORCID: 0000-0003-4652-4849 E-mail: ilcydias@gmail.com.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL. Centro de Educação, Letras e Artes. ORCID: 0000-0001-9570-6660 E-mail: ademarciaacosta@gmail.com.

Introdução

Esta proposta de trabalho se constitui na perspectiva de analisar teorias e práticas que fazem parte do processo de escolarização dos alunos com necessidades especiais, mencionando as bases de como essa educação se desenvolve através das políticas públicas voltadas para a educação especial, assim como as práticas educacionais que servem como forma para efetivar a inserção/inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares de Rio Branco/Acre.

Portanto, a pesquisa justifica-se pela necessidade e carência de estudos que problematizem e demonstrem aspectos voltados para questões metodológicas utilizadas em sala de aula pelos professores, no caso, as práticas educacionais e a estrutura organizacional escolar que por vezes carece de adaptações necessárias para atender os alunos com necessidades especiais e/ou problemas de aprendizagem.

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEL****11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

Sabemos que a Educação pública, gratuita e de qualidade, com igualdade de acesso e permanência, está estabelecida na Constituição Federal de 1988, e pela Lei nº 9.394 de 1996 – LDB. De que maneira as escolas têm executado esses pressupostos? O currículo atende as necessidades individuais de cada aluno? De que forma as teorias estão sendo materializada nas escolas na perspectiva da educação especial?

Resultados

Objetivo Geral

Analisar como acontece o processo de inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais, destacando a formação continuada dos professores, as políticas públicas desenvolvidas para efetivar esta inclusão, além de enfatizar como as escolas se organizam na perspectiva da educação especial inclusiva.

Objetivos Específicos

- Analisar como acontece o processo de inclusão no âmbito escolar e como os professores contribuem para efetivação desse processo;
- Verificar de que forma, onde e quando acontece a formação continuada para os professores regentes, e observar se está voltada para o ensino especial;
- Compreender de que forma a Lei nº 9.394 de Dezembro de 1996 –LDB e a Lei nº 13.146 de junho de 2015 (Lei de Inclusão) tem contribuído para a inserção, participação e inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Fundamentação Teórica

Este trabalho está inserido numa proposta de discussão sobre as questões educacionais, especificamente sobre o processo de inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais estabelecidas através de teorias e práticas. As teorias, cujas especificidades estão diretamente vinculadas aos documentos oficiais (leis, decretos, etc.) e as práticas estão voltadas para as os docentes, e analisando também a forma como a escola organiza o currículo para atender os alunos que necessitam de intervenções pedagógicas como forma de melhorar o aprendizado.

Para que possamos entender sobre este estudo, é necessário o entendimento sobre o contexto que surge a escola inclusiva e a educação especial, para isso, procurei em MIRANDA e FILHO (2012) compreender sobre o que escreveram sobre este assunto;

É importante, quando se estuda a formação docente no Brasil, retroceder um pouco na história, não desconsiderado o fato de que apenas em meados do século XX é que começa o processo de expansão da escolaridade básica no país... No que diz respeito à educação de pessoas com necessidades educacionais especial, principalmente aquelas que apresentavam algum tipo de deficiência- até a década de 1970 era, geralmente, realizado apenas em instituições especializadas, atingindo um quantitativo bastante restrito de educando. (MIRANDA, FILHO, 2012, p. 25)

Neste contexto apresentado pelos autores, vemos que até meados do século XX, a escolarização não abrangia todas as classes sociais e nem era um direito de todos,

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEL****11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

principalmente quando falamos de alunos com deficiência. A inserção de alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais nas escolas comuns foi um processo que se estendeu por vários anos até ser teoricamente consolidado.

Desta forma, a maioria dessas pessoas não frequentavam as escolas e quando frequentavam eram separados das escolas comuns, estudavam em escolas específicas para os alunos que apresentava alguma deficiência. Ou seja, todas as pessoas que apresentavam alguma deficiência era excluída das escolas comuns ou condicionadas a não escolarização, sendo impedidos de exercer seus direitos previstos por lei.

A partir década de 1990 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB cria-se uma importante política afirmativa que estabelece de maneira geral as bases para que as escolas ofereçam essa modalidade de ensino para todas as crianças, jovem e adulta com necessidades especiais nas classes regulares de todas as escolas brasileiras. Esta conquista foi marco importante para a educação especial, no entanto, atualmente há uma necessidade de (re) pensar na construção deste sistema educacional, tendo em vista que a materialização das leis dentro do ambiente escolar, por vezes não funciona de forma efetiva.

Essas questões estão relacionadas a vários fatores, dentre eles à falta de estrutura escolar adequada, a falta de formação para os dos professores que compõem esse processo, e também a falta de adaptação do currículo que atenda as necessidades individuais dos alunos, principalmente daqueles que apresentam alguma deficiência ou transtorno. Acredito que estes fatores impedem que ocorra a verdadeira inclusão no ambiente escolar, pois, de nada adianta inserir esses alunos nas escolas regulares se os mesmos não participam ativamente e não recebem suporte necessário para desenvolver suas habilidades e capacidades.

Na área educacional, o currículo é peça chave para que os alunos possam aprender e desenvolver seu conhecimento, assim, quando o currículo não está estabelecendo diálogos com os conhecimentos individuais dos alunos, não será possível obter bons resultados no ensino e na aprendizagem. Partindo desta concepção sobre a importância de um currículo adequado para atender as necessidades dos estudantes, (MELLO, 2014, p, 1) apresenta que:

Currículo é tudo que uma sociedade considera necessário para que os alunos aprendam ao longo da sua escolaridade. Como quase todos os temas educacionais, as decisões sobre currículo envolvem diferentes concepções de mundo, de sociedade e, principalmente, diferentes teorias sobre o conhecimento, como é produzido e distribuído, qual seu papel nos destinos humanos. (MELLO, 2014, p. 1)

Dialogando com a ideia do autor sobre as diferentes concepções de currículo e sobre a sua importância para a aprendizagem, valorizo a concepção de conhecimento produzido e distribuído de diferentes maneiras. Por isto, acredito que a escola enquanto espaço de valorização das diferentes representações pessoais, culturais e sociológicas deve subsidiar e priorizar essas diferentes formas de aprender e distribuir esse aprendizado, principalmente quando voltamos essas ideias aos alunos especiais, cuja inclusão está pautada na diversificação de meios, métodos, currículo, práticas e contextos sociais.

Portanto, esta valorização aparece quando a escola apresenta intervenções e adaptações curriculares feitos internamente para que os alunos possam acompanhar este processo de transmissão do saber. Logo, entender o processo de escolarização e das

diferentes concepções de aprendizado através do currículo, e estabelecer relação com a educação especial na perspectiva da escola inclusiva se faz necessário, mas, para isso precisam ser destacadas as variáveis que surgem no contexto de organização dessas concepções educacionais.

Este lugar social que a escola nos situa é o ponto de partida para que ocorra toda transformação da sociedade, principalmente no que se refere ao processo de democratização do ser e do saber. Partindo desta percepção de democratização voltamos ao contexto que a educação inclusiva está inserida, tendo em vista que a partir do processo de (re) democratização da escola é que esse segmento da educação passa a ter visibilidade, como destaca (FAGUNDES e FREITAS 2013, p, 20531), que “as discussões acerca desse assunto favorecem cada vez mais a consolidação de concepções de educação inclusiva que trazem e seu princípio valorização da pessoa e não das diferenças que as caracteriza”.

É importante destacar outro elemento fundamental para a educação especial, cujo estabelecimento se dar através da formação dos professores e de pessoal de apoio que lidam diretamente com esses alunos:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (BRASIL, p. 25-26).

Considero de fundamental importância à formação inicial e continuada para os profissionais da área da educação, visto que nestas formações são abordados conhecimentos que facilitarão o trabalho e a vivência diária destes profissionais. Entretanto, infelizmente esse tipo capacitação dos professores não acontece de forma que alcance todos os profissionais. Atualmente, em Rio Branco-Acre, os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (professor do AEE), Professor Mediador e Cuidador Pessoal, são os únicos profissionais que recebem formação mensal, organizado pela Secretaria de Municipal de Educação- SEME, para atender os alunos com necessidades especiais. Os professores regentes também recebem formação, mas infelizmente não especificamente voltado para o ensino especial, e isso faz com que muitos professores encontrem dificuldades para trabalhar os conteúdos curriculares e novas metodologias e abordagens com os alunos na perspectiva da educação inclusiva.

Metodologia

Quanto aos procedimentos metodológicos se dará através de uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada, quanto aos procedimentos: bibliográficos e de campo, e da observação não participante e da entrevista semiestruturada.

As pesquisas bibliográficas, serão feitas em documentos oficiais e artigos que trazem as diretrizes e bases para promover essa modalidade de ensino, serão utilizadas a Lei nº 9.394 de Dezembro de 1996- Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece e apresenta uma série de propostas e políticas voltadas para o ensino especial, Lei nº 13. 146 de junho de 2015, Lei de Inclusão de pessoas com deficiência. Além disso, utilizamos o Livro “O Professor e a Educação Inclusiva: Formação práticas e Lugares”, de Theresinha Guimarães Miranda e Teófilo Alves Filho (2012), MELLO (2014), FAGUNDES e FREITAS (2013) que nortearam meus conhecimentos acerca do trabalho



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEHL

**11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

docente e as práticas metodológicas no currículo escolar. A pesquisa de campo será feita em algumas escolas da rede municipal.

Resultados

Diante ao exposto, podemos compreender o processo de inclusão escolar através das transformações que ocorreram na esfera social, cultural, política e econômica. Tais transformações foram e continuam fazendo parte de nossa concepção de mundo e de humanidade. Para fim, é necessário fazer uma análise de como está sendo trabalhada a inclusão em algumas escolas de Rio Branco, destacando as práticas docentes, organização e formação desses profissionais, e após, estabelecer relação entre teoria e práticas do processo de educação especial e inclusiva.

Palavras-Chave: Políticas Públicas; Educação Especial; Práticas Educacionais.

Referências Bibliográficas

BRASIL, **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**- 2 ed. –Brasília: Senado Federal, 2018

BRASIL, **Lei nº 13.146 de junho de 2015, Lei de Inclusão de pessoas com deficiência**. Brasília, 2015.

FAGUNDES, Francisley Pimentel, FREITAS, Patrícia Lucia Vosgrau. **Políticas Educacionais inclusivas: Discussões e práticas que permeiam a mudança**. PUC-Curitiba, 2013.

FILHO, Teófilo Alves Galvão, MIRANDA, Teresinha Guimarães. **O Professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. EDUFBA, 2012.

MELLO, Guiomar Namó de. **Currículo da Educação Básica no Brasil: Concepções e políticas**. Setembro de 2014

UM ESTUDO ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR E SEUS REFLEXOS NA ESCOLA

Jaqueline Santos Pequeno da Silva¹, Maria Irinilda da Silva Bezerra²

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre. E-mail: dhoyaczs7@gmail.com.

²Doutorado em Programa Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Brasil (2015). Professora Titular da Universidade Federal do Acre, Brasil. Professora no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens – UFAC – 2019.

Introdução

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEL****11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

Torna-se imprescindível debatermos as características dos modelos e concepções de gestão, especialmente, da gestão escolar e seus reflexos na escola, em esferas como organização, funcionamento, relações estabelecidas entre os sujeitos, bem como, no currículo deste ambiente de ensino. Cada época vivida tem características e demandas próprias, tais demandas interferem diretamente no modelo de educação, ocasionando alterações na concepção de mundo, no modelo de gerir e organizar o ensino e nos objetivos a alcançar. A sociedade atual busca ainda a plena efetivação da democracia, e isto, é refletido na instituição escolar, que por sua vez, procura seguir os princípios democráticos estabelecidos na Constituição Federal de nosso país. Estes princípios deviam ser colocados em prática em todos os âmbitos sociais, especialmente nas instituições escolares, por meio da gestão democrática.

A curiosidade por estudar este tema surgiu das vivenciadas durante a graduação que apontaram para a necessidade de compreender melhor os reflexos da gestão escolar na organização do trabalho desenvolvido na instituição. Acreditamos que o aprofundamento do tema é importante do ponto de vista acadêmico, e também social, uma vez que possibilitará a comunidade escolar refletir acerca das concepções de gestão e como as mesmas interferem no cotidiano das instituições, direcionando o trabalho dos diferentes sujeitos envolvidos. Os profissionais da educação precisam compreender a conjuntura em que desempenham sua profissão, tanto social como institucional, para que assim adquiram aptidões reflexivas e possibilitem ações que transformem o seu âmbito de trabalho e, conseqüentemente, a sociedade em que vivem. Só assim, a escola poderá promover o verdadeiro ensino e o desenvolvimento integral das capacidades dos alunos para que se tornem sujeitos críticos e ativos. Assim, este estudo apresenta o seguinte problema: Que concepções de gestão escolar são apresentadas pelos diretores e quais seus reflexos no cotidiano da instituição de ensino?

Objetivo Geral

Analisar as concepções de gestão apresentadas pelos diretores e seus reflexos nas escolas de ensino médio da rede estadual de Cruzeiro do Sul-Acre.

Objetivos Específicos

- Conhecer as concepções de gestão apresentadas pelos diretores das escolas de ensino médio de Cruzeiro do Sul;
- Averiguar se os mecanismos de gestão democrática estabelecidos nas legislações de ensino estão sendo colocadas em prática nas referidas escolas;
- Analisar os reflexos das concepções de gestão apresentadas pelos diretores nas instituições de ensino;
- Compreender as diferenças e similaridades nas diferentes concepções e práticas de gestão das escolas verificadas nas instituições pesquisadas.

Fundamentação Teórica

Para o desenvolvimento desta pesquisa, fizemos uso de uma abordagem qualitativa, através da pesquisa bibliográfica com base em autores como: Andreotti, Lombardi, Minto (2012), Libâneo (2018). A pesquisa terá um caráter descritivo e

interpretativo dos dados. Posteriormente, pretendemos desenvolver outros instrumentos de coleta de dados como a entrevista semiestruturada com diretores, docentes, coordenadores pedagógicos e administrativos, que são os sujeitos que constituem o núcleo gestor da escola. Aplicaremos também questionários com os alunos e pais representantes do segmento no conselho escolar, a fim de verificarmos a prática democrática ou não do gestor escolar nas deliberações. E ainda faremos uso da análise documental, na qual, teremos acesso ao Projeto Político Pedagógico – PPP, visando conhecer a visão, a missão e os objetivos das escolas envolvidas.

O modelo de gestão se torna uma concepção do modo de gerir um estabelecimento de ensino, sendo que as decisões da gestão direciona a escola de alguma forma, seja nos processos de organização, funcionamento, até mesmo no currículo e nas relações estabelecidas na escola. Considera-se que, “a administração escolar deve ser entendida como resultado de um longo processo de transformação histórica, que traz as marcas das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade” (ANDREOTTI; LOMBARDI; MINTO, 2012, p. 10).

Sobre as concepções de gestão escolar Libâneo (2018) diz que há duas grandes concepções fáceis de serem distintas: a Científica – Racional e a Sociocrítica. A primeira traz uma visão da organização escolar como algo burocrática, neutra e objetiva, defendendo a hierarquização e a centralidade do poder na figura do diretor. A segunda se refere à gestão como algo que deve ser construído coletivamente como forma de democratização das decisões, e essas decisões tendem a ser intencionais de modo que possibilitem e estimulem uma transformação social.

O autor ainda complementa destacando outras três concepções com características semelhantes: a autogestionária, que segue princípios de igualdade no processo de tomada de decisão. Independente do cargo ocupado, não existe hierarquização, e defende a ideia de que todos podem contribuir na organização do estabelecimento. Há a concepção interpretativa, que valoriza as experiências dos indivíduos e se refere a elas como fator essencial no processo organizativo, que é socializada através da interação entre os membros. E por fim, a democrática – participativa, que pode ser considerada a principal concepção defendida nas legislações educacionais atuais, pois se baseia nos princípios democráticos presentes na Constituição Federal de 1988. Estes princípios devem ser estendidos às unidades escolares, e como instrumento assegurador da democratização do ensino e da participação da comunidade nos processos decisórios da instituição (LIBÂNEO, 2018).

Dentre as concepções supracitadas, percebemos que as legislações e políticas públicas vigentes, defendem a concepção democrático-participativa. A legislação estadual, Lei nº 3.141/2016, que dispunha sobre a gestão democrática nas unidades escolares do Acre, buscando proporcionar a efetivação destes princípios na escola estabelece: a descentralização da gestão, a autonomia administrativa e pedagógica, a participação da comunidade, a transparência, entre outros. Através destes princípios, será possível os envolvidos no processo de ensino repensarem seu fazer pedagógico, refletindo sobre o que está funcionando e o que não está na instituição, para que sejam pensadas soluções para os problemas educacionais e a melhoria do ensino.

Resultados

Os resultados ainda parciais deste estudo demonstram que ao estabelecer relações harmoniosas entre a equipe escolar, haverá a aceitação do outro, o respeito e a confiança, caracterizando uma situação de trabalho na qual todos os envolvidos podem compartilhar ideologias para melhoria na instituição escolar. É necessário o sentimento de afeto para que se possa ter um ambiente de trabalho harmonioso, principalmente por parte da gestão escolar que deve levar em consideração todas as contribuições vindas dos demais membros da equipe, não podendo haver o autoritarismo em suas decisões. As relações na escola não podem ser impostas, elas precisam ser espontâneas, onde amor, aceitação, respeito e até mesmo a obediência aconteça de forma natural. Isso vai caracterizar as relações sociais, que são os tipos de relações que a sociedade necessita para que os indivíduos convivam de maneira harmoniosa.

Concluimos que este estudo trouxe contribuições importantes e nos mostrou a necessidade de repensar as relações que estão sendo estabelecidas nos ambientes de trabalho, principalmente quando se trata da instituição escolar. Esta busca por relações mais harmoniosas na instituição escolar cabe a todos os profissionais que nela atuam, independente do cargo que ocupe, pois os relacionamentos afetam de modo geral, o desempenho de todos os envolvidos, especialmente o aprendiz dos alunos.

Palavras-chave: Gestão escolar; concepções de gestão; reflexos na escola.

Apoio Financeiro: CAPES

Referências Bibliográficas

ACRE. Lei nº 3.141 de 22 de Julho de 2016. **Dispõe sobre a gestão democrática das unidades escolares da rede pública estadual de educação básica do Acre.** Rio Branco, 2016.

ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (Orgs). **História da Administração Escolar no Brasil:** Do diretor ao gestor. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl.- São Paulo: Heccus Editora, 2018.

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO ELEMENTO CONSTITUINTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Ilcilene Antonia Lourenço Dias¹, Maria das Graças da Silva Reis²

¹Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagem – PEHL na Universidade Federal do Acre – UFAC, Campus Floresta. Especialização em Atendimento Educacional Especializado - Universidade Estadual Paulista-UNESP – 2010 e Pedagogia Gestora - Faculdades Integradas de Várzea Grande - FIAVEC.2005. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq/8273162904901279>. ORCID: < <https://orcid.org/0000-0003-4652-4849> > E-mail: ilcydias@gmail.com.



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEL

**11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

²Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre Programa de Pós graduação em Educação -PPGE, Professora do Centro de Educação e Letras da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta e Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná-UFPR. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5128042306177895>. ORCID:< <https://orcid.org/0000-0001-5169-1591>> E-mail: gracareis.czs@gmail.com

Introdução

O novo paradigma educacional exige uma educação voltada para a cidadania, impulsionando a escola a adotar um posicionamento bem mais reflexivo quanto a seu trabalho pedagógico. Assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores devem transcender para além do ensino e objetivar a aprendizagem significativa do aluno.

Tendo em vista a amplitude de possibilidades das práticas pedagógicas e principalmente a imprevisão da aprendizagem dos alunos diante das práticas docentes aplicadas, a interdisciplinaridade entra em palco como mediadora de uma aprendizagem realmente eficaz.

Este trabalho apresenta o relato de experiência de uma professora do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola do município de Cruzeiro do Sul- Acre e objetiva mostrar a interdisciplinaridade como uma prática pedagógica, comprometida não somente com a alfabetização, mas com processo de letramento do aluno, onde lhe é proporcionado a oportunidade de desenvolver-se de forma crítica e consciente da realidade em que vive.

Fundamentação Teórica

Partimos do grande ideário de Comenius: “Ensinar tudo a todos!”. Mas como ensinar tudo a todos? Esse é o grande desafio da educação hoje em virtude da diversidade de saberes com os quais os alunos se deparam em seu cotidiano.

As práticas pedagógicas como “um conjunto complexo e multifuncional” (FRANCO, 2012, p. 156) possibilitam um diálogo com “total” e o “particular”. Essas práticas possibilitam trazer para o contexto escolar, visões de mundo onde os alunos poderão ser protagonistas de seus próprios saberes. Constroem a partir do que já conhecem e assim despertam para novos conhecimentos.

Mesmo estando no processo inicial de escolarização, os alunos já trazem consigo diversos saberes, que precisam ser valorizados. Para tanto consideramos o posicionamento de (FRANCO, 2012, p. 152) quando questiona: “Quais práticas pedagógicas possibilitarão a didática dar conta da complexidade da tarefa de ensinar em meio às redes educativas cada vez mais emaranhadas e impregnantes?”. Compreendemos entre tantas possibilidades que a didática nos oferece o trabalho interdisciplinar (tema gerador) porque este provoca a ruptura de práticas educacionais tradicionais, além de abrir espaço para um diálogo revelador sobre a realidade, sistematiza os conhecimentos, integrando-os (FREIRE, 2014).

O diálogo realizado entre as disciplinas em um mesmo contexto de aprendizagem além de ser revelador, pode ser instigante para o aluno que na maioria das vezes privilegia uma disciplina em detrimento de outra. No processo inicial de alfabetização, esse diálogo permite alfabetizar letrando. Um processo complexo e dinâmico que traz um amplo sentido para a leitura e a escrita dos alunos, porque estes são compreendidos dentro do contexto vivencial dos alunos.



Concordamos com (FAZENDA, 2003) quando observa que a alfabetização interdisciplinar não tem fim, tendo em vista que o diálogo (a comunicação) que abarca a aprendizagem estar sempre presente, é uma constante, é bom para quem dela se aproveita, pois potencializa o nível de conhecimento dos alunos.

Desenvolvimento

Em 2011, após ingressar no concurso público efetivo do estado do Acre, a professora Enes aceitou o desafio de trabalhar com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, na Escola C.H.G. Iniciou seu trabalho obedecendo aos critérios pré-estabelecidos na proposta curricular (um conteúdo, após outro). Percebendo não haver interação entre os conteúdos tratados e não ver produtividade no que fazia diante de um público heterogêneo, sendo que alguns alunos não haviam frequentado a escola antes. Houve para tanto, a preocupação de se estabelecer uma conversa com a Coordenação Pedagógica, onde a partir de então novos rumos se tomaram sob a prática em execução, sendo que o propósito principal era atender as especificidades dos alunos.

Sempre com base na Proposta Curricular e Plano de Curso da referida série, a professora selecionava os conteúdos que pudessem ser tratados em concomitância com outros. Priorizando a leitura e a escrita (os textos selecionados já apresentavam os demais conteúdos que seriam tratados em cada área de conhecimento) os mais diversos assuntos eram propostos.

Exemplificação: Escolha de um tema geral (Alimentação).

Áreas do conhecimento/conteúdo

- **Língua Portuguesa:** Linguagem: leitura, oral e escrita; Textos diversos: Músicas, parlendas, adivinhas, quadrinhas (textos memorizados);
- **Matemática:** Sistema de numeração (identificação, traçado e contagem); Agrupamentos; Unidades de medida: quilograma, litro, metro; Situações problemas (adição e subtração); Sistema monetário; Semelhança/diferença; pertinência/correspondência);
- **Artes:** Linguagem visual; Poesia; Música; Pintura; Desenho;
- **Ciências:** Nosso corpo (hábitos alimentares, higiene); Meio ambiente (produção de alimentos); Vegetais; Nutrição e desnutrição;
- **História/geografia:** Modos de alimentação dos grupos sociais; Localização; Comércio; Regras e princípios sociais.

Ressalta-se que em muitos momentos os mesmos assuntos eram voltados para a discussão, todavia em uma complexidade maior, tendo em vista a aprendizagem já construída anteriormente.

Resultados e impactos

A prática pedagógica desenvolvida pela professora Enes foi bastante exitosa, comprovando-se no findar do ano letivo de 2011, onde todos os alunos do Primeiro Ano

do Ensino Fundamental foram aprovados com êxito e classificados segundo a hipótese: Alfabética. Vale ressaltar que a maioria dos alunos inicialmente foram classificados como pré-silábicos.

Hoje os alunos estão no nono ano da mesma escola e tem demonstrado habilidades e competência de leitura e escrita acima da média das demais turmas, sendo a grande maioria denominada pela escola os alunos “mais, mais”.

Os relatos a seguir mostram com mais precisão a forma como o trabalho da professora foi desenvolvido:

Observando um dos cadernos de minha neta do primeiro ano [...], um texto “grande” chamado desengonçada, onde a professora trabalhou a matemática, contagem, adição e subtração, as partes do corpo [...] dá para perceber que a professora trabalhava a realidade (concreto) do aluno. Após a conclusão do primeiro ano, minha neta viajou para Mato Grosso onde cursou o 2º e 3º ano em uma escola particular, ali recebeu uma homenagem por ser a aluna que mais frequentou a biblioteca. [...] tem suas notas sempre dentro do padrão de qualidade. Devemos isso ao trabalho da professora que fez com que a “minha menina” despertasse o prazer pela leitura [...]. (Relato de uma avó professora, via WhatsApp que teve sua neta ingressa no primeiro ano A, do Ensino Fundamental da escola C. H. G, 2011).

Muitas famílias se preocupam com os bons professores nos anos finais do Ensino Fundamental ou mesmo no Ensino Médio. Como mãe me preocupava com a “base” que meu filho teria para iniciar sua vida escolar, base essa que ele teve no primeiro ano do Ensino Fundamental quando a professora trabalhava com diferentes gêneros textuais (paródias, poemas, poesias, músicas e etc.) e contextualizava de forma interdisciplinar com demais conteúdos. [...] No final do ano de 2011, tanto meu filho, quanto os demais alunos já escreviam coerentemente e a turma até hoje 2019, tem maior destaque da escola. Meu filho hoje estuda no Colégio Militar e é aluno Alamar (aluno com notas acima de 8,5). [...] Agradeço a professora por ter aberto os horizontes do meu filho para a aprendizagem [...] (Relato de uma mãe professora/coordenadora, via WhatsApp que teve seu filho ingresso no primeiro ano A, do Ensino Fundamental da escola C. H. G, 2011).

Os relatos acima emitidos vão ao encontro do que se articula sobre o processo ensino aprendizagem, uma junção entre os saberes promovidos pelo professor e os saberes produzidos pelos alunos, sabendo-se que esses por sua vez, devem ser indissociáveis. De um lado o professor operacionaliza o ensino como intermediador principal com vista a promover a aprendizagem dos alunos e de outro os alunos apresentam suas capacidades básicas, que se traduzem como respostas qualitativas de desempenho escolar.

Considerações Finais

Em síntese, a aplicação das sequências didáticas permitiu a compreensão de que as práticas pedagógicas que primam por um trabalho interdisciplinar permeiam uma fazer pedagógico extremamente eficaz. Da forma que as sequências foram apresentadas pode ser caracterizadas como miniprojetos didáticos, mesmo assim, não perderiam sua significância, porque se buscamos a formação integral do aluno, essa proposta apresentou grande efetividade.



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEHL

**11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

No entanto, não deixemos de salientar que para a efetivação da prática pedagógica mencionada, necessitou de trabalho coletivo, onde coordenação pedagógica e professora dialogaram sobre a necessidade da reorganização dessa prática, juntos e com a ajuda de algumas famílias obteve-se êxito diante do trabalho realizado.

Palavras-Chave: Práticas Pedagógicas; Interdisciplinaridade; Alfabetização e Letramento.

Referências Bibliográficas

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa.** 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** 1 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 58 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA INSERÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Maria José Nunes de Negreiros Andrade¹, Francisca Adma de Oliveira Martins²

¹Acadêmica, Mestranda em Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Culturas, Universidade Federal do Acre (UFAC), licenciada em Pedagogia pela (UFAC), especialista em Gestão e Planejamento Escolar pelas Faculdades Integradas de Várzea grande-2003, Cruzeiro do Sul - Ac. E-mail: Mjnunes18@gmail.com, currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5566315766637985>

²Professora doutora no mestrado da Disciplina Seminário de Pesquisa, Universidade Federal do Acre (UFAC), Cruzeiro do Sul-Ac. E-mail: admaufacufacczs@gmail.com.

Introdução

A Educação Física é responsável por inúmeros benefícios quando executada com regularidade e com a orientação de um profissional da área. Na escola, com a inserção de alunos com deficiência e a obrigatoriedade da disciplina em todas as modalidades de ensino, faz-se necessário que o educador físico planeje e execute atividades com competência a fim de envolver todos os alunos sem exceção. Dessa forma, torna-se indispensável à presença do educador físico capacitado e que participe ativamente da formação em serviço para que se alcancem os objetivos prioritários presentes na proposta curricular da instituição para que se desenvolvam as competências e as habilidades necessárias ao bom desenvolvimento motor, psicomotor, afetivo, social e cultural contribuindo positivamente para a socialização e integração dos alunos deficientes.

Além de garantir o acesso deve-se assegurar a permanência bem sucedida do aluno na instituição de ensino e isso requer práticas pedagógicas eficazes, pois o desenvolvimento do aluno em todos os aspectos vai depender do desempenho e do domínio técnico e científico do professor.

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEL****11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

Por este viés, este estudo intenciona analisar as práticas pedagógicas dos professores da disciplina de Educação Física, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observando as contribuições desta no processo de inclusão dos alunos com deficiência em duas escolas da rede pública estadual do município de Cruzeiro do Sul/Acre.

A fim de desenvolver essa temática surge a seguinte problemática: Que contribuições às práticas pedagógicas dos professores da disciplina de Educação Física têm oferecido aos alunos com deficiência, para o seu processo de inclusão escolar?

Vale ressaltar que a escolha do tema justifica-se Pela necessidade da efetivação de práticas pedagógicas inclusivas e a valoração da disciplina de Educação Física na integração de alunos com deficiência na escola.

Objetivo Geral

- Analisar as práticas pedagógicas dos professores da disciplina de Educação Física, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observando as contribuições desta no processo de inclusão dos alunos com deficiência.

Objetivos Específicos

- Identificar e catalogar as práticas pedagógicas que estão sendo realizadas na disciplina de Educação Física com os alunos com deficiência;
- Averiguar a percepção dos professores da disciplina de Educação Física quanto à inclusão de crianças com deficiência nas aulas da disciplina;
- Reconhecer (ou não) a importância da formação profissional do professor da disciplina de Educação Física para a efetivação das práticas pedagógicas inclusivas dos alunos com deficiência;
- Conhecer os possíveis entraves na efetivação das práticas pedagógicas da disciplina de Educação Física, voltadas a inclusão de alunos com deficiência, a luz da legislação vigente.
-

Fundamentação Teórica

Abenhaim (2005, p. 39-53) diz que a maioria das escolas não está preparada interferindo no trabalho que deveria valorizar a diversidade “conseguindo quando muito transmitir um saber que não se sabe a que ou a quem se destina, e com isto acabam excluindo todos os indivíduos que se distanciam de um modelo previamente elaborado”.

Carvalho (2018), aborda o direito da pessoa com deficiência à educação, do respeito à diversidade e do direito à cidadania. A autora diz que na escola, “pressupõe, conceitualmente, que todos, sem exceção, devem participar da vida acadêmica, (...), onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente” (CARVALHO, 1998, p.170)”.

Falkenbach, et al. (2010, p.12-36), fala da inclusão e das necessidades especiais na produção de conhecimento da disciplina de Educação Física e diz que “é fundamental que os professores de Educação Física possam avançar nos conhecimentos relacionados à inclusão na escola”. O autor afirma que a disciplina de Educação Física “é justamente essa área que se apresenta como promissora para os exercícios da inclusão escolar”.

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEL****11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

Franco (2012, p.154) aborda a importância das práticas pedagógicas de professores, “práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social”.

Galhardo (2009) acredita que “a criança deve aprender a viver em sociedade e para isso é necessário que ela internalize os elementos da cultura corporal ou motora (...), como também as normas de convívio presentes nos diferentes grupos sociais dos quais participa”.(Galhardo 2009, p.18).

Mantoan (2015) aborda a inclusão com propriedade e insiste para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas.

Nóvoa (1995, p.25) defende que, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Sacristán (1999) defende que “Cada tarefa do docente exige conhecimentos específicos, sendo diferente o grau de apoio e a influência da componente pessoal face à do fundamento científico” (SACRISTÁN, In. NÓVOA, 1999, .p.77).

Mazzotta (2011) destaca a parte histórica e as políticas públicas que fundamentam a Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil.

Silva (2015) resgata as políticas que embasam a proposta da Educação Física e identifica a trajetória dessa disciplina no Brasil defendendo a questão da qualificação dos professores da disciplina de Educação Física para uma prática pedagógica eficiente.

Soler (2009, p.84) aborda o papel do professor e os caminhos para uma Educação Física inclusiva. O autor diz que “a construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e manutenção de um estado democrático”.

Veiga (2012, p.160) aborda as práticas pedagógicas, o ensino, a avaliação e suas relações. A autora ratifica que “o ensino é uma atividade profissional complexa que exige preparo, compromisso e responsabilidade do educador para instrumentalizar política e tecnicamente o aluno ajudando-o a construir-se como sujeito social”.

Metodologia

Para o presente estudo utiliza-se uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva e interpretativa. A pesquisa realiza-se por meio de uma revisão bibliográfica e de campo.

Esta investigação será desenvolvida através da observação sistemática não-participante e da entrevista semiestruturada. A revisão inicial da literatura tem por base autores como Abenhaim (2005), Carvalho (2014), Falkenbach (2010), Franco (2012), Galhardo (2009), Mazzotta (2011), Mantoan (2015), Nóvoa (1995), Sacristán, In. Nóvoa, (1999), Silva (2015), Soler (2009), Veiga (2012). Para o tratamento e análise dos dados, utilizam-se aspectos da análise de conteúdo segundo Bardin (2016).

Quanto ao lócus da pesquisa serão analisadas duas escolas estaduais de Ensino Fundamental, anos iniciais do município de Cruzeiro do Sul/Acre, onde participam da pesquisa 100% dos docentes.

Resultados



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEL

**11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

A pesquisa, ainda em andamento, ratifica, embora parcialmente, que as contribuições da Educação Física escolar são de alto valor, porém as escolas não estão preparadas para o trabalho com a diversidade e que tanto a má formação inicial e continuada do professor interferem diretamente na sua prática pedagógica cotidiana e a desestruturação escolar de um modo geral são os maiores entraves que dificultam o processo de inclusão de alunos público alvo da educação especial na disciplina de Educação Física escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trazendo consequências diretas ao alunado deficiente ou não, pois este não consegue desenvolver-se plenamente em seu processo de socialização, interação e integração social, expondo a necessidade urgente de novas políticas públicas para a área desta disciplina.

Palavras-Chave: Prática Pedagógica; Inclusão Escolar; Educação Física.

Referências Bibliográficas

ABENHAIM, E. **Os caminhos da inclusão: breve histórico.** In: MACHADO, Adriana Marcondes. Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Almeida Brasil, Edições 70, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

FALKENBACH, A. P. et al. **Inclusão: perspectivas para as áreas da educação física, saúde e educação.** Fontoura: 2010, 152 p.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** 1 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. **Prática de ensino em educação física: a criança em movimento: volume único.** São Paulo: FTD, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

SILVA, Suhellen Lee Porto Orsoli. Et. al. **Introdução à Educação Física.** Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S. A., 2015. p. 192.

SOLER, Reinaldo. **Educação física inclusiva: em busca de uma escola plural.** 2. ed. - Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.), **Didática: O ensino e suas relações**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. – (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

ANÁLISE DE CONTEÚDO: UM OLHAR SOBRE OS DADOS DE PESQUISA QUALITATIVA

Maria Aldecy Rodrigues de Lima¹, Cleidison de Jesus Rocha², Andéia Kelly Araújo da Silva³

¹Doutora em Educação (UFRN). Professora (UFAC). Líder do GEPED. E-mail: aldecyczs@gmail.com

²Pós-doutor em Filosofia (USP). Professor (UFAC). Líder do GESHFE/UFAC. E-mail: cleidson.ufac@gmail.com

³Mestra em Educação (UFRN). Professora da Educação Básica (SME e SEEC/RN). Pesquisadora do GEPED/UFAC. E-mail: andreiakelly@gmail.com

Introdução

A Análise de Conteúdo é uma técnica desenvolvida para interpretar dados de pesquisa, fundamentalmente daquelas voltadas para as ciências humanas e sociais. Essa perspectiva teórica lida com a objetividade e subjetividade – *polos* interconectados que servem para analisar mensagens, o latente, o dito, mas também, o não dito. Num tempo breve não é possível recorrer à análise do conteúdo, pois se trata de uma técnica que exige cuidados, muitas idas e vindas ao material coletado no intuito de compreender os subterfúgios, as configurações, o conteúdo das mensagens.

Analisar o conteúdo das mensagens não é tarefa para um leigo, exige leitura e releitura, idas e vindas e um olhar aguçado sobre os conteúdos manifestos e taletentes. Mecanismos estes que extrapolam a leitura superficial e apresada.

Bardin (2011) descreve a evolução da análise de conteúdo; põe o leitor em contato com exemplos simples; descreve o método e análise de categoria e apresenta os princípios de funcionamento desta técnica. De forma didática Franco (2005) escreve o livro *Análise de Conteúdo*. A partir dessas duas obras as autoras nos dão suporte teórico esta escrita.

Este ensaio foi construído a partir de nossas leituras, estudos e aplicações da técnica de análise de conteúdo em nossos trabalhos de pesquisa na graduação e pós-graduação, objetivando difundir esta forma de análise de dados neste seminário discente do PPEHL. As questões para sua feitura são: o que é a análise de conteúdo? Que tipo de pesquisa se utiliza da A.C.? Como Bardin e Franco fazem a trajetória histórica desse tipo de análise?

Objetivo Geral

Apresentar a obra análise de conteúdo de Bardin (2011) e Franco (2005) e sua importância para a análise de dados de pesquisa qualitativas.

Objetivos Específicos



SEMINÁRIO DISCENTE



11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019

- Compreender a análise de conteúdo como uma perspectiva teórica usada para criação de categorias temáticas;
- Fazer uma breve apresentação das principais discussões sobre a análise de conteúdo enquanto suporte teórico-metodológico importante para as pesquisas qualitativas.

Metodologia

A metodologia usada para construir este texto se baseia fundamentalmente na pesquisa bibliográfica. Nessa modalidade recorreremos, então, a fontes já produzidas e publicadas em canais de divulgação das ciências.

Segundo observamos em (LAKATOS & MARCONI, 2003), a pesquisa bibliográfica se refere a:

[...] publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritas por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. (LAKATOS & MARCONI, 2003, p. 183).

Neste sentido, a pesquisa bibliográfica, envolve diretamente a literatura já tornada pública. E, para a construção deste texto usaremos como suporte teórico Bardin (2011) e Franco (2005). A análise de conteúdo tem sido a técnica por nós usados para entender os objetos pesquisados nos TCC, mestrado e doutorado.

Fundamentação Teórica

O livro análise de conteúdo inicia os pré-textuais trazendo um breve resumo de sua autora. “Laurence Bardin é professor assistente de psicologia da Universidade de Paris V, aplicou a técnica de Análise de Conteúdo na investigação psicossociológica e no estudo das comunicações de massa” Bardin (2011). Técnica “que pode ser usada por psicólogos e sociólogos, psicanalistas, historiadores, políticos, jornalistas, etc”.

Maria Laura Puglisi Barbosa Franco é professora Titular aposentada da PUC/SP. Pesquisadora Senior, aposentada, da Fundação Carlos Chagas. Atualmente, Docente do Programa de Mestrado em Psicologia Educacional do Centro Universitário FIEO-UNIFIEO⁴.

Para Franco (2005, p. 7) “a preocupação com a Análise de Conteúdo das mensagens, dos enunciados do discurso e das informações é muito mais antiga que a reflexão científica que se ocupa da formalização de seus pressupostos epistemológicos, teóricos e de seus procedimentos operacionais”.

Assim podemos dizer que a técnica de análise de conteúdo tem uma trajetória milenar procurando entender o conteúdo da mensagem, dos sinais e dos símbolos bíblicos, inicialmente. Segundo Franco (2005, p. 7), são tentativas de responder questões

⁴ Informação disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/8083162/maria-laura-puglisi-barbosa-franco>>. Acesso em 29 de nov. de 2019.

intrigantes com “foco na exegese dos textos bíblicos para que fosse possível compreender e interpretar as metáforas e as parábolas”. Através da análise de conteúdo busca-se interpretar as mensagens obscuras de forma profunda e cuidadosa.

O livro de Bardin (2011) é formado por quatro partes. Na **primeira** aborda “História e teoria” a autora faz uma exposição dos antecedentes da análise de conteúdo e sua relação com outras ciências, com a linguística e a análise documental. A **segunda** parte é “Prática” debruçando-se sobre a análise de teste de associação livre de palavras; análise de questões abertas; análise das comunicações de massa; análise de entrevista. A **terceira** parte é constituída pelo “Método”, discutindo como se processa a organização da análise; a codificação; a categorização; a inferência; a informatização da análise das comunicações. A **quarta** e última parte “Técnicas”, formada pelas explanações sobre a análise categorial; análise de avaliação; análise de enunciação; análise proposicional do discurso; análise da expressão; análise das relações.

Já o livro Análise de conteúdo de Franco (2005), está organizado em cinco capítulos. Neles a autora faz uma síntese da grande obra de Bardin e, de forma didática vai tecendo informações e exemplificações úteis àqueles que se interessam por esta perspectiva de análise de pesquisas cujo foco é entender o conteúdo das mensagens. No capítulo 1 “Algumas ideias sobre as bases teóricas da análise de conteúdo”. No capítulo 1 “Características definidoras”. Capítulo 3 “Os campos de análise de conteúdo”. Capítulo 4 “As unidades de análise”. Capítulo 5 “A organização da análise”. Capítulo 6 “As categorias de análise”. Capítulo 7 “Um exemplo de utilização da análise de conteúdo na realização de uma pesquisa em educação”. É um livro pequeno, mas seu conteúdo é fundamental para o pesquisador iniciante ler e compreender a importância dessa perspectiva teórica e metodológica de acessar/interpretar/compreender o conteúdo das mensagens em seus objetos de investigação acadêmica na graduação e pós-graduação.

A Análise de Conteúdo segundo observa Franco (2005, p 14),

Assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem aqui entendida como uma construção do real de toda sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Desse modo, o conteúdo das mensagens implica as comparações contextuais, sobretudo por “ser direcionada a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador” Franco (2005, p.16). A análise de conteúdo é um procedimento, por isso mesmo precisam-se fazer inferências sobre o conteúdo das mensagens buscando saber: fonte/emissor (quem?); processo de codificação (por quê?); mensagem (o quê?); processo de decodificação (com que efeito?) receptor (para quem?) (p. 19). A autora continua na definição da análise de conteúdo apontando que,

É um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e o tem como ponto de partida a mensagem. Com base na mensagem pode responder as perguntas: o que se fala? O que se escreve? Com que intencionalidade? Com que frequência? Que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? E os silêncios? E as entrelinhas? ... e assim por diante, a análise de conteúdo permite ao pesquisadora fazer inferência sobre qualquer um dos elementos da comunicação (FRANCO, 2005, p.16).



Os elementos constitutivos desta técnica de análise de dados permitem ao pesquisador compreender o contexto social de produção das mensagens. A partir destes, tem-se a formação de categorias temáticas, que não se forma aleatoriamente. Há normas e regras a serem seguidas que vão desde a “leitura flutuante às regras da exaustividade; representatividade e da homogeneidade”, Franco (2005). Assim, “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de agrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (p. 57). Os critérios usados para criação das categorias dependem do objeto investigado e podem ser “semântico; sintático; léxico ou expressivo”.

Resultados

Consideramos a análise de conteúdo importante nas pesquisas qualitativas em educação por fazer um apanhado geral sobre o contexto de produção e de atuação dos produtores de conhecimento. Seja através da linguagem falada, das expressões e ações, seja dos silêncios e das ausências. Nesse sentido, destaca tanto Bardin (2011) quanto Franco (2005) que “o analista é como um arqueólogo [...] trabalha com vestígios”.

Os vestígios são escavados passo a passo, pacientemente, sem pressa. Os pequenos fragmentos revelam temas e dos temas se formam as categorias de análise com base nas definições linguísticas e hermenêuticas.

A análise de conteúdo é uma técnica milenar. Inicialmente serviu para interpretar as mensagens dos textos bíblicos, ampliando-se às pesquisas sociais e humanas cujo foco principal é a mensagem. Interlocução que se dá a partir da contextualização de onde essas mensagens são produzidas, quem são os produtores: o quê? Quando? Onde? Para quem? Por quê? Exige envolvimento e experiência do pesquisador. Vele que se diga: nem todo objeto de pesquisa se aplica essa técnica de análise. É preciso coerência entre as bases teóricas e metodológicas que o pesquisador adere/assume numa pesquisa.

Palavras-chave: Análise de Conteúdo; Pesquisa qualitativa; Ensino superior.

Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília-DF, Líber Livro Editora, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

FORMAÇÃO CONTINUADA FRENTE AOS RECURSOS TECNOLÓGICOS

Helenice de Freitas Páscoa¹, Maria Aldecy Rodrigues de Lima²



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEHL

**11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

¹Acadêmica, Mestranda em Ensino, Humanidades, Processos e Culturas. Universidade Federal do Acre (UFAC). Especialista em Gestão Escolar. Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora vinculada a Coordenadoria Regional de Ensino da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC). Guajará – Am. E-mail: helenice.pascoa@seduc.net

²Professora da Ufac – Campus Floresta. Vincula ao curso de Pedagogia e ao Programa de pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens. Líder do GEPED-Ufac (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação). Universidade Federal do Acre (UFAC). Cruzeiro do Sul – Ac. E-mail: aldecyzs@gmail.com

Introdução

O trabalho tem como finalidade apresentar um recorte do projeto de pesquisa que está sendo desenvolvido junto ao PPEHL/UFAC cujo objeto investiga a formação continuada de professores num projeto que lida com a mediação tecnológica no interior do Amazonas.

Diante da extensão geográfica e das dificuldades encontradas pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC), a mesma implantou um Projeto mediado pela Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) que viesse a atender ao ensino fundamental e médio.

O “Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica” foi implantado em 2007 e é desenvolvido pelo Centro de Mídias da Educação do Amazonas (CEMEAM), nas comunidades rurais dos interiores do Amazonas. Segundo Souza (2016) é composto por uma equipe de profissionais, dentre eles, o professor ministrante e o presencial (o mediador das tecnologias nas salas de aula).

O problema a ser investigado é se as formações realizadas nos anos de 2018 a 2020, contribuem ou não para a prática pedagógica desse professor, em sala de aula?

Objetivo Geral

Analisar se a formação continuada do professor presencial no Projeto “Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica” contribui ou não para a sua prática pedagógica em sala de aula.

Objetivos Específicos

- Analisar a Proposta Pedagógica Curricular do EMPMT de formação continuada ofertada pelo Centro de Mídias do Amazonas, verificando de que forma contribui para a formação e atuação do professor presencial, no processo de ensino e aprendizagem;
- Verificar a execução do Projeto EMPMT na formação continuada e a atuação dos professores presenciais;
- Analisar a prática pedagógica do professor presencial, a partir das diretrizes, competências e atribuições presentes na Proposta Pedagógica Curricular do Projeto EMPMT.

Fundamentação Teórica

Teremos por base, teóricos como Souza (2016), que aborda a estrutura e o funcionamento do Projeto, a atuação do professor presencial e traz o conceito de



SEMINÁRIO
DISCENTE

PPEL

11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019

mediação tecnológica no campo da Educomunicação. Segundo (CONSANI, 2008 *apud* SOUZA, 2016, p. 64, grifo do autor).

O capítulo mais em evidência no campo da Educomunicação, neste momento, tanto nos Estados Unidos quanto na América Latina, é o que denominamos como *mediação tecnológica* na educação. Este campo de estudo contempla o estudo das mudanças decorrentes da incidência das inovações tecnológicas no cotidiano das pessoas e grupos sociais, assim como o uso das ferramentas da informação nos processos educativos, sejam presenciais, sejam a distância.[...] O conceito foi formulado a partir da observação da ação dos grupos sociais, em meados do século XX, que reviram suas *práxis* educativas à luz da realidade apresentada pela criação das tecnologias da informação e comunicação.

Maia (2019, p. 50), assim como Souza (2016), fala do Projeto e também das competências e atribuições que compete aos professores. Segundo ele, “[...] O curso é considerado regular com a mesma carga horária e dias letivos do ensino convencional; é presencial, pois os alunos comparecem às salas de aulas em que as aulas são ministradas todos os dias [...]”, mas apesar de regular, é desenvolvido “com uma metodologia diferenciada do ensino convencional (é mediado por tecnologias da informação e comunicação – TICs – é modular etc)”. (MAIA, 2019, p. 51).

Por se tratar de um Projeto mediado pelas tecnologias, buscamos referência em Kenski (2012) visto que fala da importância das TICs que são integradas a educação como novas ferramentas e oportunidades nas escolas, da ampliação e possibilidades nas diversas formas de ensinar, bem como as exigências destas, ao serem utilizadas de forma pedagógica.

A autora também enfatiza a necessidade de formação específica para os professores saberem utilizar as TICs de forma pedagógica, uma vez que muitos são os problemas frequentes no uso das tecnologias e são resultados de pesquisa, dentre eles, cita “[...] a falta de conhecimento dos professores para o melhor uso pedagógico da tecnologia, seja ela nova ou velha. [...] os professores não são formados para o uso pedagógico das tecnologias, sobretudo as TICs.” (KENSKI, 2012, p. 57).

Segundo Kenski (2012, p. 28, grifo nosso), com o progresso e avanço das tecnologias, o uso das TICs foi amplamente possibilitado “para a produção e propagação de informações, a interação e a comunicação em tempo real [...]”. Neste sentido, nos apropriaremos do pensamento de Paulo Freire, levando em consideração a interação e a comunicação na mediação dialógica, ao nos referirmos as práticas pedagógicas e a atuação do professor. Pois segundo Freire (2019, p. 83),

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, [...] é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que [...] se assumam *epistemologicamente curiosos*.

A tessitura dialógica se dá também com Nóvoa (1995 *apud* BATISTA, 2008) que nos leva a compreender que a dialogicidade freiriana está relacionada à sua prática. Pois ao refleti sobre elas, o professor tende a mudar de postura com alunos e ampliar

conhecimentos. Consequentemente, a formação continuada se integra ao cotidiano desses sujeitos implicados no processo de ensinar e de aprender, sobretudo porque,

A reflexão sobre a própria prática e a ampliação do conhecimento nas buscas individuais e coletivas possibilitam a *formação continuada*, pois os educadores precisam não só de uma formação sólida, mas, também, de dispositivos de acompanhamento. Nesse sentido, a formação se constrói como resultado de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas, com espaço para a troca de saberes. Essa formação deve ser vista como um processo permanente e integrado no dia-a-dia dos educadores, como parte do seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (NÓVOA, 1995 *apud* BATISTA, 2008, p. 67).

Neste contexto, o professor precisa desenvolver uma prática pedagógica dialógica e reflexiva, não se restringindo a ser um mero reprodutor de métodos e técnica de ensino, mas um (re)construtor de conhecimento.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa-descritiva desenvolvida através do estudo de campo, mediante entrevistas semiestruturadas, questionários, análise documental e observação não participante. A amostra será realizada com 04 (quatro) professores de 02 (duas) escolas/comunidades, sendo 02 (dois) de uma escola ribeirinha e 02 (dois) de uma rodoviária, no município de Guajará-AM, e 02 (dois) profissionais do Centro de Mídias, 01 (um) responsável pelas formações; outro, pelos conteúdos midiáticos da plataforma digital. Os dados serão analisados com base na Análise de Conteúdo referenciada em Bardin (2011) e Franco (2005).

Resultados

Ressaltamos que a pesquisa está em andamento, visando como desfecho primário, realizar um levantamento para saber se a formação continuada oferecida pelo Centro de Mídias ao professor presencial contribui ou não para a realização de sua prática pedagógica.

Espera-se que os resultados conjecturados ao final da pesquisa sejam de relevância social e que não só os professores, mas todos os envolvidos no estudo possam refletir e compreender a formação continuada. Além disso, esperamos que a reflexão das práticas pedagógicas seja articulada à equipe pedagógica do Projeto e proponham espaços partilhados para estes fins.

Palavras-chave: Ensino; Mediação tecnológica; Formação professor; Práticas pedagógicas;

Referências Bibliográficas

AMAZONAS. SEDUC. **Proposta Pedagógica Curricular Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica.** Manaus. 2015.



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEL

**11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

BATISTA, Aline Cleide. **A mediação do diálogo e da reflexão na prática do supervisor pedagógico no município de Jardim de Piranhas/RN.** 2008. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução de Luiz Antero Rego e Augusto Ribeiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** 2. ed. Brasília-DF, Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MAIA, Haroldo. **Competências Docentes: em modelo do ensino mediado por tecnologias da informação e comunicação.** Curitiba: CRV, 2019.

SOUZA, Tomé da Silva Souza. **O Professor Presencial no Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica no Amazonas: repensando a atuação profissional no município de Beruri/AM.** 2016. 120f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Programa de Pós-graduação Profissional, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

EDUCAÇÃO NO ESPAÇO RURAL: ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO

Ismende Bandeira de Araújo¹

¹Mestranda do programa de pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre (Ufac). Coordenadora Pedagógica da Escola de Educação Infantil Pe. Alfredo Nuss, Cruzeiro do Sul – Acre. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2998381315740356>. E-mail: ismende.ismende@gmail.com.

Introdução

A educação do espaço rural apresenta especificidades que demandam maior atenção e melhores condições de formação dos profissionais que nela atuam. Diante deste cenário, o presente relato objetiva propor uma reflexão sobre a atuação e a formação dos profissionais de ensino que trabalham nas escolas do espaço rural. Para tanto, proponho uma discussão acerca do trabalho do educador rural por meio de um relato de experiência que conta minha trajetória profissional em uma escola rural no município de Cruzeiro do Sul, estado do Acre, durante o período de 1998 à 2018. Trabalhos como estes têm grande relevância social e educacional, pois trazem à tona experiências e vivências que, sendo

bem-sucedidas ou não, trazem reflexões que servem de base para novos estudos e pesquisas.

Fundamentação Teórica

As escolas do espaço rural vivenciam situações adversas e problemas bem mais atípicos e conflitantes que os vivenciados nas escolas dos espaços urbanos, principalmente por causa dos distanciamentos desses centros. Com isso essas escolas acabam sendo alvo de muitas críticas, as quais lançam-se dúvidas sobre a qualidade do ensino que é ofertado nestes espaços e, também, sobre a capacidade intelectual e formadora dos profissionais que lá atuam.

As dificuldades evidenciadas nas escolas do espaço rural são ratificadas em Martins (2015):

Quanto mais afastada do núcleo urbano, maiores as dificuldades da instituição escolar, cujas adversidades são variadas, entre elas, a existência de políticas públicas compensatórias que ignoram a realidade e as necessidades dos sujeitos locais (diversidade cultural); a manutenção de projetos e programas escolares aligeirados, que contribuem para a desqualificação da escolarização no meio rural; e o não investimento em políticas públicas específicas que defendam a manutenção e a qualidade das escolas nos diversos níveis de ensino e que aprimorem a formação dos professores (MARTINS, 2015, p. 61-62).

A afirmação da autora evidencia a necessidade de um novo olhar sobre as instituições de ensino do espaço rural, bem como o investimento em políticas públicas que assegurem uma educação de qualidade para todos e promovam melhores condições de formação e trabalho aos seus educadores.

Diante das experiências vivenciadas, é possível identificar que algumas críticas lançadas sobre as instituições do espaço rural, às vezes encontram embasamentos na falta de capacidade formativa de seus profissionais, que muitas vezes são ocasionadas pela necessidade de formação específica para atuarem frente aos desafios e necessidades típicas destas localidades.

Em relação a educação do campo no Acre e aos programas especiais de escolarização, Martins (2015) afirma que:

As escolas rurais são nucleadas (ou regionalizadas); todavia, os critérios de regionalização não são considerados quando é pensada a formação dos profissionais do campo que, buscando aproveitar as oportunidades de aperfeiçoamento nos cursos oferecidos pelo estado, em parceria com outras instituições, são obrigados a sacrificar-se nessa formação nos seus períodos de férias (MARTINS, 2015, p. 62).

As afirmações da autora corroboram a realidade atual dos profissionais da educação rural do nosso estado, que para receberem a formação acadêmica e contribuírem de forma mais segura e qualitativa no processo de ensino-aprendizagem, e até mesmo receberem melhores condições de salário, precisam sacrificar o seu período de férias e descanso.

Segundo Esteve (1999) “[...] os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEL****11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

do sistema de ensino.” (ESTEVE, 1999, p. 97). Essa lógica afirmativa da autora corrobora as situações adversas vivenciadas pelos professores do espaço rural, pois nem sempre, lhes são oferecidos os subsídios necessários para a efetivação de boas práticas pedagógicas. Um exemplo claro disso, é a escassez de cursos de formação inicial e continuada específicos para que esses professores possam atuar, com suas turmas heterogêneas, de forma a assegurar melhores condições de ensino e aprendizagem.

Desenvolvimento

Durante os vinte anos de trajetória profissional na escola AFG, exerci as seguintes funções: entre 1998 e 2008, professora do ensino fundamental regular I e II; de 2009 à 2010, professora de Atendimento Educacional Especializado(AEE); entre 2011 e 2014, gestora escolar; e entre 2015 e 2018, Coordenadora de Ensino e Coordenadora Pedagógica da escola. Em relação a indicação do coordenador de ensino e/ou pedagógico, o inciso 4º do artigo 17 da Lei de Gestão Municipal dispõe que “As escolas com menos de 400 alunos terão direito a um Coordenador de ensino ou um Coordenador pedagógico por turno.” (ACRE, 2010, p.7). A escola AFG se enquadra neste cenário, já que trabalha dentro dessa margem quantitativa de alunos.

Quase toda minha formação inicial aconteceu em paralelo ao exercício do trabalho profissional, mas isso só foi possível devido ao fato de que a localidade em que trabalhava e morava, apesar de distante, não era de difícil acesso. Assim, consegui concluir entre 1998 e 2011 o ensino médio no curso profissionalizante em magistério de 1º grau (1996 a 1999), a graduação em Pedagogia (2002 a 2006), especialização (*lato sensu*) em Pedagogia Gestora (2006 a 2007), especialização (*lato sensu*) em Educação Especial – Formação continuada de professores para o AEE (2010 a 2011), além de outros cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e Secretaria Estadual de Educação (SEE).

A escola AFG, atende uma média de 250 a 300 alunos, sendo em sua maioria moradores dos ramais que ficam no entorno da Vila; mantém um quadro de aproximadamente 14 professores, a maioria de contrato provisório e com graduação em licenciatura, mas nem todos atuando em sua área de formação. A escola configura-se entre as melhores escolas da rede municipal de ensino fundamental I e II. Mantendo uma evolução significativa nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como consta no portal do governo brasileiro, com atualização em 2018. Esses dados mostram que em 2017, a escola obteve a média de 5.2, bem superior à meta projetada de 4.5 proposta para os anos iniciais do ensino fundamental, sendo este resultado, melhor que o resultado de algumas escolas da zona urbana e maior que o resultado geral de toda rede municipal que é de 4.9. Nos anos finais do ensino fundamental o resultado foi de 4,6 também superior a meta projetada de 4.5, sendo que neste nível de ensino, a escola só ficou abaixo de duas das 07 escolas avaliadas em toda a rede municipal de ensino, as mesmas obtiveram IDEB de 4.7 e 5.0 (BRASIL, 2018, p. 1). Além desses resultados, a escola é sempre referência em projetos educacionais e sociais, e sempre apresenta boa participação e bons resultados em outras modalidades de avaliação externa.

Resultados e/ou Impactos

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEL****11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

Essa experiência, em particular, evidencia a necessidade de um olhar diferenciado sobre os profissionais que atuam na educação dos espaços rurais, pois muitas vezes o que lhes falta é: estímulo, incentivo, valorização, espaço organizado e encorajador, bem como boas práticas de formação inicial e continuada, ou seja, sendo oferecido esses e outros subsídios a estes profissionais, com certeza, os mesmos poderão desenvolver melhor suas habilidades e potencialidades, e assim contribuir de forma positiva e qualitativa no processo de ensino-aprendizagem de todos os educandos.

Considerações Finais

Diante deste relato é possível compreender que não é porque uma escola é rural que ela só deva ter maus profissionais e/ou só produza resultados negativos. As dificuldades e necessidades da educação presente nestes espaços são mais desafiadores e as barreiras bem maiores que as dos centros urbanos, porém elas não podem ser consideradas apenas para estigmatizar e lançar dúvidas sobre a capacidade intelectual de seus profissionais e alunos, e sim servir de base para impulsionar a criação, aprovação e garantia de políticas públicas específicas que assegurem a funcionalidade e a manutenção dessas instituições, bem como a formação inicial e continuada dos profissionais que nelas atuam.

Palavras-chave: Educador; Especificidades; Novo olhar.

Referências Bibliográficas

ACRE. Prefeitura Municipal de Cruzeiro do Sul. **Lei nº 539, de 28 de junho de 2010.** Estabelece a gestão Democrática do sistema municipal de ensino, adotando o sistema seletivo para a escolha de dirigentes das unidades escolares e dá outras providências. Cruzeiro do Sul, AC: PMCZS/SEMEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** IDEB – Resultados e metas. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=7374699>. Acesso em: 09 nov. 2019.

MARTINS, Francisca Adma de Oliveira. **A construção da identidade formativa e profissional do professor na escola rural ribeirinha do vale do Juruá – a pedagogia das águas.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. **In: NÓVOA, Antônio.** Tradução de Irene L. Mendes, Regina Correia, Luísa S. Gil. **Profissão professor.** Portugal: Porto, 1999. p. 93-124.

A TRAJETÓRIA NORMATIVA DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

José Ivo Peres Galvão¹, Sebastiana Gama dos Santos Alencar², Manoel de Souza Araujo³

¹Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE - da Universidade Federal do Acre; professor da Universidade Federal do Acre - Campus de Cruzeiro do Sul na área de políticas educacionais, legislação de ensino e gestão escolar.

²Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (2010). Atualmente é Coordenadora Pedagógica na Escola Iza Mello.

³Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Pedagogia pela Universidade Federal do Acre. Bolsista CAPES. E-mail: manaelaraujoczs@gmail.com

Introdução

A discussão sobre o que ensinar nas escolas brasileiras guarda uma relação antiga que está diretamente ligada à cultura, ao tipo de conhecimento que se pretende “transmitir”, às relações de poder e de dominação que se pretendem instituir ou manter em determinado contexto social. A esse respeito, Cury et al., (2018, p. 18), diz “que a questão curricular em uma sociedade plural e complexa, envolve também interesses nem sempre convergentes. Daí que o currículo seja um espaço de conflito e disputas.” Se a história do poder é marcada por lutas e disputas e se o currículo se vincula diretamente com o poder, principalmente do tipo de conhecimento que deve ser ensinado nas escolas, então, as disputas por dominar o campo educacional, o que os alunos devem aprender, está necessariamente na arena de conflitos entre as forças políticas e econômicas que pleiteiam a dominação desse espaço formativo das gerações mais novas.

Objetivo Geral

Analisar a trajetória normativa do currículo da educação básica no Brasil.

Objetivos Específicos

- Identificar como as Constituições tratam as disciplinas que compõem o currículo da educação básica brasileira;
- Analisar a legislação correta ao currículo no que tange a prescrição das disciplinas curriculares.

Fundamentação Teórica

A prescrição do currículo presente na Lei Geral do Ensino de 1827, em seu artigo 6º define um conjunto de disciplinas que deveriam ser ministradas.

Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, prática de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria prática, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião

catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil (cic) (BRASIL, 1827).

O ato Adicional de 1834 transfere para as províncias a responsabilidade de oferta do ensino primário e secundário.

No Império duas reformas, marcam esse período definindo as disciplinas, a primeira atingiu todo o país e a segunda o município da Côrte.

A educação republicana viveu muitas reformas. A primeira delas foi a de Benjamin Constant de 1890, que manteve a organização do ensino Primário dividido em dois níveis: 1º e 2º grau, ficando cada uma etapa com um currículo próprio.

A reforma de 1925 objetivava fornecer uma cultura geral do país, com uma duração de seis anos. Quanto as matérias dos seis anos que compreendia o Ensino Secundário, eram ofertadas

1º ano: 1)Portuguez; 2) Arithmetica; 3) Geographia; 4) Historia Universal; 5) Francez; 6) Intrução moral e civica; 7) Desenho; 8) Gymnastica. 2º ano: 1) Portuguez; 2) Arithmetica; 3) Geographia; 4) Historia Universal; 5) Francez; 6) Inglez ou Allemão; 7) Latim; 8) Desenho; 9) Gymnastica. 3º ano: 1) Portuguez; 2) Historia do Brasil; 3) Francez; 4) Algebra; 5) Inglez ou Allemão; 6) Latim; 7) Desenho; 8) Gymnastica. 4º ano: 1) Portuguez (grammatica historica); 2) Latim; 3) Geometria e Trigonometria; 4) Historia do Brasil; 5) Physica; 6) Chimica; 7) Historia Natural; 8) Desenho; 9) Gymnastica. 5º ano: 1) Portuguez (noções de litteratura); 2) Cosmographia; 3) Latim; 4) Physica; 5) Chimica; 6) Historia Natural; 7) Philosophia; 8) Desenho; 9) Gymnastica. 6º ano: 1) Literatura brasileira; 2) Literatura das linguas latinas; 3) Historia da Philosophia; 4) Sociologia (cic) BRASIL (1925).

Em 1931, teve-se três mudanças significativas na educação. Trouxe o ensino religioso para as escolas públicas do país, torna oficial o ensino secundário, por aceitação do currículo do Colégio Pedro II e cria o Conselho Nacional de Educação (CURY, 2018).

Outro fato marcante no contexto dessa reforma foi a divisão do ensino secundário em dois ciclos, um de 5 anos (ginasial) e outro de 2 anos (2º grau). Segundo Cury (2018), o conjunto do ciclo fundamental de 5 anos e o complementar com duração de 2 anos, as matérias escolares eram assim organizadas

1º ano: Português, Francês, História da Civilização, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Desenho, Música (canto Orfeônico). 2º ano: Português, Francês, Inglês, História da Civilização, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Desenho, Música (canto orfeônico). 3º ano: Português, Francês, Inglês, História da Civilização, Geografia, Matemática, Física, Química, História Natural, Desenho, Música (canto orfeônico). 4º ano: Português, Francês, Latim, Alemão (facultativo), História da Civilização, Geografia, Matemática, Física, Química, História Natural, Desenho. 5º ano: Português, Latim, Alemão (facultativo), História da Civilização, Geografia, Matemática, Física, Química, História Natural, Desenho. (...) Ciclo complementar: Alemão ou Inglês, Latim, Literatura, Geografia, Geofísica e Cosmografia, História da Civilização, Matemática, Física, Química, História Natural, Biologia Geral, Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia, Noções de Economia e Estatística, História da Filosofia e Desenho (CURY, 2018, p. 27 e 28).

Outras reformas ocorreram nas constituições de 1934, 1937 sem muita alteração no conjunto das disciplinas.

A primeira LDB/61 não define um currículo para o primário, afirmando no art. 25 que este tem como finalidade “o desenvolvimento do raciocínio e das capacidades de expressão da criança e sua integração no meio físico e social” (CURY, 2018, p. 35 e 36).

A Lei 5.692/71 (altera a LDB/61), organiza o ensino de primário e ginásial para oito anos, passando a se chamar ensino de 1º grau, e manteve o 2º grau com três anos de duração, com profissionalização obrigatória. Organizou os currículos do 1º e 2º graus com um núcleo comum obrigatório nacionalmente e uma parte diversificada para atender as peculiaridades locais tornou obrigatório para o 1º e 2º grau as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos.

Com a LDB 9.394/96, novo marco da organização da educação básica e seu currículo é determinado, conforme prescreve o art. 26, onde diz que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Na segunda metade da década de 1990, as orientações curriculares vem dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica.

A Base Nacional Comum Curricular e lei 13.415/2017, nascem da superação dos PCNs e DCNs, uma vez que o processo formativo da educação básica apresenta novas competências e habilidades. O Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 2/2017, institui a implantação da BNCC no âmbito da educação básica e suas modalidades de ensino, de caráter obrigatório.

A BNCC ao definir dessa forma o conjunto dos conhecimentos essenciais, aponta para um currículo que no processo formativo, prepare para o mundo do trabalho, da prática social e da convivência humana.

A base é um documento normativo que define o conjunto orgânico progressivo das aprendizagens essenciais e indica os conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Ela se baseia nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica e soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação integral e para a construção de uma sociedade melhor (Maria Helena Guimarães, ex-Secretária do Ministério da Educação. (<https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular>).

São definidos pela Lei 13.415/2017, as áreas do conhecimento “I- linguagens e suas tecnologias; II- matemática e suas tecnologias; III- ciências da natureza e suas tecnologias e; IV- ciências humanas e sociais aplicadas”. Ao tempo que define as áreas do conhecimento, a lei também determina que os objetivos de aprendizagem será definida pela BNCC. Quanto a parte diversificada do currículo do ensino médio a referida lei diz

que os sistemas de ensino definirão, considerando o contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural, mas deverá estar harmonizada.

Metodologia

O estudo é bibliográfico e documental, de natureza qualitativa. A fundamentação teórica terá como guias principais Cury (2018), Constituições; LDBs; Lei nº 13.415/2017; Resoluções do CNE: nº 02/2017. A pesquisa discute que o currículo da educação no Brasil que apresenta uma trajetória de embates, marcada por interesses dos grupos dominantes na política e na economia, sendo a legislação brasileira reflexo das disputas entre os grupos de poder.

Resultados

Pelos documentos analisados, afirma-se que a trajetória normativa do currículo da educação básica, mesmo quando tiveram sua prescrição constitucional, sempre foram de caráter transitório, visto as tantas reformas e alterações legais, o que leva a uma implicação direta na formulação de um currículo comum, que garanta aos sistemas de ensino e as unidades escolares um ato contínuo do fazer pedagógico. Por outro lado, percebe-se que as tantas reformas, se caracterizaram como políticas de governo e não de Estado.

Palavras-chaves: Currículo; Legislação; Reformas; Educação; constituições.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827** – Lei Geral do Ensino.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional**. 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71**. Altera a Lei 4.024/61.

BRASIL. **Lei 9.394/96**. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **lei Nº 13.415/ 2017**.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE- Nº 02/2017**

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Nacional**. São Paulo: Cortez, 2018.

A BNCC E O NOVO PANORAMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: PARA QUAL MODELO FORMATIVO CAMINHAMOS?

Manoel de Souza Araujo¹, José Ivo Peres Galvão², Carlos Eduardo da Silva³

¹Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Pedagogia pela Universidade Federal do Acre. Bolsista CAPES. E-mail: manoelaraujoczs@gmail.com.

²Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE - da Universidade Federal do Acre; professor da Universidade Federal do Acre - Campus de Cruzeiro do Sul na área de políticas educacionais, legislação de ensino e gestão escolar.

³Mestrando do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Acre.

Introdução

A partir dos anos 90 tivemos uma redefinição do papel do Estado através de um conjunto de políticas implementadas pelo Governo Federal atingindo todos setores e particularmente a educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação vem reafirmando a educação como direito de cada sujeito e obrigação do Estado em ofertá-la de forma gratuita e com qualidade, reafirmando o que já está presente na Constituição Federal de 1988. Dessa forma, houve a necessidade de instrumentos que norteassem com mais especificidade as atribuições de cada área do conhecimento e orientassem os professores a executar com maestria suas funções. Neste cenário surge os PCNs que preencha essa lacuna e cujo o objetivo era de orientar os professores através de elementos específicos de cada disciplina, determinando os objetivos e as estratégias para o cumprimento de metas, como por exemplo, garantir aos estudantes conhecimentos suficientes para a atividades laborais e o exercício da cidadania.

Outro elemento fundamental para a garantia da educação e que determinou as competências de ensino foram as Diretrizes Curriculares Nacionais que são apresentadas como um conjunto de normas e determinações obrigatórias para as etapas da educação básica. Desta forma, as DCNs orientavam e davam suporte nos planejamentos escolares com ênfase no desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas. É bom enfatizar que as DCNs dão uma “autonomia” à escola no que se refere a elaboração de suas propostas curriculares, possibilitando a criação de seus currículos dentro do que é exigido pelo documento.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), são definidas as vinte metas, sendo uma delas a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e essa concretização se dar em 2017 através da lei 13.415 e 2018 com a homologação da BNCC do Ensino Médio que define as regras da educação pública e privada no Brasil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo, e apresenta um conjunto de aprendizagens essenciais que seja de acessível e assimilável a todos os alunos ao longo da formação na Educação Básica. Assim, seus objetivos se voltam para uma educação que seja parâmetro de qualidade na educação

pública e privada do país, com o estabelecimento de pontos de aprendizagens e desenvolvimento comum.

Objetivo Geral

Analisar as mudanças ocorridas no processo educacional a partir da nova BNCC, com foco direcionado para a reforma do Ensino Médio implementada pela Lei 13.415/17 e BNCC

Objetivos Específicos

- Compreender as mudanças ocorridas no Ensino Médio a partir da Lei 13.415/17 e BNCC;
- Analisar qual é o novo projeto formativo proposto a partir das leis aprovadas.

Fundamentação Teórica

É importante observar como estava organizada a educação básica antes da aprovação da BNCC e como ficou a estrutura curricular do Ensino Médio a partir desse documento.

Quadro 01: Organização Curricular do Ensino Médio antes da BNCC

Organização curricular do Ensino Médio antes da BNCC	
1º ano	Português, Matemática, História, Geografia, Inglês, Espanhol, Educação Física, Química, Biologia, Artes, Física, Filosofia, Sociologia.
2º ano	Português, Matemática, História, Geografia, Inglês, Espanhol, Educação Física, Química, Biologia, Artes, Física, Filosofia, Sociologia.
3º ano	Português, Matemática, História, Geografia, Inglês, Espanhol, Educação Física, Química, Biologia, Artes, Física, Filosofia, Sociologia.

Fonte: elaborada pelos autores.

Quadro 02 e 03: Organização da Educação Básica no Brasil depois da BNCC



Fonte: imagens copiadas do site do MEC disponível no endereço <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/templates/bncc/imagens/a-base/img-1.jpg>

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEL****11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

Observa-se uma mudança significativa na estrutura curricular do Ensino Médio a partir da Lei 13.415/17 e BNCC, alterando o processo curricular formativo com vista a implementar o processo de aprendizagem na busca de uma educação de qualidade.

Segundo orientações do Ministério da Educação apontam que as escolas têm até 2022 para implementar em sua plenitude a BNCC. No entanto, já em 2020 o ENEM mudará sua matriz de referência e passará a exigir os conteúdos em conformidade com a lei do novo ensino médio.

No tocante a carga horária do Ensino Médio antes da BNCC, totalizava 2400 distribuída em 800 horas a cada série/ano. Com a reforma passou para 3000 horas, sendo 1000 horas a cada série/ano. Por outro lado, as horas destinadas ao cumprimento exclusivo da BNCC são de 1800 horas e 1200 para os demais itinerários formativos.

Vejamos que nas três séries temos uma boa parte de formação básica geral que a lei chama de BNCC, maior em todas as séries que os itinerários formativos, sem dissociá-los. Na formação geral básica deverá atingir as competências e habilidades previstas nas orientações da Base. Nos itinerários formativos, dividido em áreas de conhecimentos, a saber: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e Sociais Aplicadas e a Formação Técnica e Profissional; serão trabalhadas dentro de quatro eixos estruturantes que são: Investigação científica, Processos criativos, Mediação e intervenção sociocultural e Empreendedorismo.

Ao analisarmos a nova Base do Ensino Médio percebemos que há uma forte tendência de formação para o mercado. Ainda que os documentos apontem para uma formação que atenda as demandas da juventude que vivem uma diversidade cultural muito forte influenciada pelas rápidas transformações em que a sociedade vem passando percebemos que tencionam criar uma identidade para a formação voltada para o campo do trabalho, pois segundo a Base:

À preparação básica para o trabalho, que significa promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível (BRASIL, p. 39, 2018).

Como podemos ver a formação voltada para o trabalho é vista, pelo Estado, como desenvolvimento integral do sujeito e possibilitando-o uma noção crítica da realidade no qual está inserido. No entanto, sabemos que é necessário mais que formação de mão de obra, uma formação propedêutica que possibilite a continuidade nos estudos aprofundando os conhecimentos já adquiridos na educação básica. Como diz Freire (1980, p.20) “a educação deve preparar, ao mesmo tempo, para o juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho”.

Em virtude dos pontos discutidos entendemos a Base como uma exigência legal, presente na CF/88, na LDB/96, nas DCN e no PNE como uma meta a ser atingida, mas algumas questões precisam ser refletidas e nesse trabalho procuramos entender os parâmetros da educação atual, mostrando como essa nova orientação curricular vai impactando diretamente no processo formativo e que tipo de cidadão queremos para o futuro, além de mostrar que são as grandes hegemonias que tencionam os objetivos e metas para a educação no Brasil.

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEHL****11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

Quando vemos a mudança na estrutura e na oferta da educação básica, especificamente, no ensino médio, muitos questionamentos vêm à cabeça, como por exemplo, como ficará a parte prática nas áreas das ciências humanas? Na filosofia e na sociologia? Como será a prática? São questões que só serão esclarecidas quando entrar em vigor. Mas sabemos que isso limita demais os processos formativos uma vez que a obrigatoriedade dos sistemas de ensino é de ofertar somente dois itinerários formativos, se assim o fizer já cumpre com a obrigatoriedade, contrapondo ao proposto na justificativa da Base, de uma formação completa e voltada para as diversidades existentes.

Metodologia

A pesquisa é bibliográfica e documental e de natureza qualitativa e tem como objetivo analisar o processo de reforma da Educação Básica brasileira a partir do “novo Ensino Médio” (lei 13.415/17) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Resultados

Podemos concluir que há um novo projeto formativo para os discentes. Longe de um projeto de formação integral, unificada, e com foco na continuação dos estudos na educação superior. É preciso pois, que os docentes e discentes vejam que mesmo com todos os percalços a educação ainda é um instrumento de transformação da sociedade. Os discursos e projetos ideológicos existentes, defensores de classes dominantes, precisam ser desvendados e quebrados para que os que sonham com uma educação melhor possam enxergar e realizar seus ideários, a saber: uma sociedade justa e melhor.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Educação; Política; Currículo.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel G. **Currículo, territórios em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB: **Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 01 dez. 2014.

BRASIL. Diretrizes **Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2012.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 31/07/2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

LIMA, I. G de; GANDIN, L. A. **Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação**: algumas ferramentas de análise. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2012

SILVA, G. B. A Educação secundária: perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1969. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v. 94).

UM OLHAR SOB A LEI 10.639/03 E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO EM DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL – ACRE

Flávia Roberta Nocchi¹, José Alessandro Cândido da Silva²

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagem da Universidade Federal do Acre – UFAC. E-mail: flavianocchi@hotmail.com_

²Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor Adjunto da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta. E-mail: alessandroczs@bol.com.br

Introdução

Atualmente há uma busca muito grande pela aceitação da diversidade e do empoderamento das minorias. No entanto, apesar da sociedade estar passando por um contexto de mudança, o preconceito ainda se faz presente em todo lugar e dentro da sala de aula não é diferente. Todavia, a escola também é um lugar de formação e aprendizado. Assim, também conta com ótimas oportunidades voltadas para o combate ao preconceito dentro de sala de aula e fora dela.

Objetivo Geral

Verificar se as instituições vêm aplicando a lei 10.639/03 quanto à inserção da temática relacionada à cultura e história afrodescendente em seu currículo escolar.

Objetivos Específicos

- Verificar como se dá a inserção da temática relacionada à cultura e história afrodescendente no currículo escolar como conteúdo a ser trabalhado em sala de aula;
- Verificar os documentos e projetos institucionais que tratam das diretrizes étnico-raciais e culturas afrodescendentes, de modo específico, os Projetos Políticos Pedagógicos, Projetos pedagógicos e Planos de Curso;
- Identificar de que maneira os profissionais das escolas tiveram acesso à legislação em pauta, se por meio da formação inicial e continuada.

Fundamentação Teórica

Diversos historiadores já afirmaram que a escravidão no Brasil se iniciou com a chegada dos portugueses no país em meados do século XVI; eles traziam consigo os africanos nos porões dos navios negreiros, em condições sub-humanas, alguns morriam antes mesmo de chegarem ao destino e seus corpos eram lançados no mar. Os que

sobreviviam eram vendidos pelos portugueses como mercadorias, os que apresentavam melhores condições e disposição para trabalhar eram comprados por um preço maior (LIMA, 2016). Devido à expansão da produção de cana-de-açúcar no território brasileiro, os negros foram obrigados a abandonar suas tradições e costumes, sendo proibidos até mesmo de praticarem a própria religião. Revoltados, começaram a fugir em grandes grupos, originando a partir daí os quilombos que são considerados os locais de refúgio dos escravos (PEREIRA, 2015).

O Movimento Negro como um movimento social, surgiu durante o período escravagista, representando a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural (DOMINGUES, 2007). Com a Proclamação da República no Brasil, em 1889 o cenário não foi diferente. A população negra continuou marginalizada. (politicamente - voto, economicamente - empregos, social, psicologicamente - doutrinas do racismo). A Era Vargas, foi caracterizada por violenta repressão política, e qualquer movimento contestatório. Com a queda da ditadura “Varguista”, ressurgiu o Movimento Negro Organizado (ARAÚJO et al., 2017). O golpe militar de 1964 desarticulou a luta política dos negros. Seus militantes eram estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil (GAY; QUINTANS, 2016).

A reorganização política antirracista apenas aconteceu no final da década de 1970, com a ascensão dos movimentos populares, sindical e estudantil. A fundação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), posteriormente seu nome foi simplificado para Movimento Negro Unificado (MNU, 1980), sendo esta organização a mais importante organização a levantar a bandeira em defesa dos direitos dos afro-brasileiros (DOMINGUÊS, 2007). A educação é um dos direitos humanos, sendo seu acesso determinado livremente por cada país, conforme seu plano nacional. “O direito à educação ou direito à instrução, como fora mais conhecido, a exemplo do direito à assistência social, é um direito que foi garantido ainda no decorrer do século XVIII” (BEDIN, 2002, p. 71).

A Constituição Federal de 1988 adota como princípio a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, compreendido como efetivação para promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Prevê uma sociedade com escolas abertas a todos, em qualquer etapa ou modalidade, bem como o acesso a níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2003). Em seu artigo 206, a Constituição Federal traz as condições nas quais será ministrado o ensino.

Quanto ao ensino de Direitos Humanos, em 2006 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos a vislumbrou como “um processo sistemático e multidimensional, orientando a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões” (BRASIL, 2007, p. 17). O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos visa formar cidadãos ativos, estabelecendo uma sociedade mais democrática, justa e equitativa. Para tal, tem-se a importância do espaço escolar enquanto um local de formação, de produção do conhecimento e de consolidação da personalidade e percepção de mundo do estudante. Sendo assim, “[...] universo da educação o espaço-tempo privilegiado para formar e consolidar os princípios, os valores e as atitudes capazes de transformar cada ser humano,



no humano que queremos ver respeitado em todas as dimensões da vida” (BRASIL, 2007, p. 11).

A Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressaltando a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira, que torna obrigatório o ensino desta em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017).

Metodologia

Quanto à forma e abordagem, trata-se de pesquisa qualitativa, apropriada para quem busca o entendimento de fenômenos complexos específicos, em profundidade, de natureza social e cultural, mediante descrições, interpretações e comparações, sem considerar os seus aspectos numéricos em termos de regras matemáticas e estatísticas (SANTOS FILHO, 2000).

O local da pesquisa será duas escolas de Ensino Médio urbanas da Rede Pública do município de Cruzeiro do Sul, no estado do Acre. Os sujeitos da pesquisa serão diretores, coordenadores pedagógicos, e professores das duas escolas. Em relação à amostra, a pesquisa será realizada com dois (2) diretores, dois (2) coordenadores pedagógicos, oito (8) professores. Quanto aos instrumentos de coleta de dados, será através de entrevista com um roteiro semiestruturado a respeito das relações étnico-raciais no ensino médio das escolas envolvidas na pesquisa. Quanto à técnica de análise de dados, será através da análise de conteúdo. Por meio da análise de conteúdo, procura-se desmontar a estrutura e os elementos do conteúdo, com vistas a esclarecer suas diferentes características e significação (BARDIN, 2011).

Resultados

A pesquisa, ainda em desenvolvimento, visa alcançar os objetivos propostos e verificar a aplicação da lei 10.639/03 no contexto das escolas investigadas.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; Relações étnico-raciais; Ensino Médio; Cruzeiro do Sul.

Referências

ALMEIDA, M. A. B. de; SANCHEZ, L. P. **Implementação da Lei 10.639/2003** – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. Scielo, v. 28, n.1, p.82, jan./abr. 2017.

ARAÚJO, C. P.; et al. **Movimento negro: movimento negro no Brasil**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Técnico Integrado em Agropecuária, Manaus/AM, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEDIN, G. A. Os direitos do homem e o neoliberalismo. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEHL

**11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. 14. Ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. 2007.

DOMINGUES, P. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Scielo, v.12, .23, abr., 2007.

GAY, A.; QUINTANS, M. T. D. **Movimento Negro e a Luta por Direitos: a participação na ANC e as conquistas na constituição Federal Brasileira**. (2016). Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=7d7733c8d01b7352> Acesso em: 10 de jun. 2019.

LIMA, J. A. S. **A Origem da Discriminação Racial até a Contemporaneidade**. V Congresso Internacional de História. Anais. UFG – Regional Jataí/GO, 27 a 29 de setembro, 2016. Disponível em: http://www.congressohistoriajatai.org/2016/resources/anais/6/1471205771_ARQUIVO_CAPITULOPARACONGRESSO.pdf Acesso em: 10 de jun. 2019.

PEREIRA, A. C. **Associativismo negro na Primeira República: o Grêmio Dramático Recreativo e Literário Elite da Liberdade**. Anais eletrônicos. V Congresso Sergipano de História e V Encontro Estadual de História da ANPUH/SE, Aracajú/SE, 24 A 27 de outubro de 2016.

SANTOS FILHO, J. C. dos. **Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático**, 2000, p. 13-59.

A UFAC E SUA INTERLOCUÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO VALE DO JURUÁ²

Maria Aldecy Rodrigues de Lima¹

¹Doutora em Educação (UFRN). Professora (UFAC). Líder do GEPED. E-mail: aldecyczs@gmail.com

²Este trabalho é parte do projeto de pesquisa do GEPED/UFAC denominado: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO VALE DO JURUÁ: MAPEANDO CURSO, CONHECENDO A CONTRIBUIÇÃO SOCIAL DA UFAC. EDITAL PROPEG Nº 03/2018.

³Formação que atende as redes estadual e municipal de ensino atendendo as prerrogativas da LDB Nº 9293/96 com a formação em serviço, dos profissionais já inseridos no mercado de trabalho sem a formação em nível superior.

Introdução

A UFAC está presente na região do Vale do Juruá desde a década de 1970 quando, através do programa de interiorização, oferta os primeiros cursos de formação inicial de

professores (licenciatura curta), desde então atua de forma efetiva na formação de professores.

Na trajetória histórica desta importante instituição de ensino superior no inteiro do Acre, registramos cursos regulares, programas especiais de formação de professores ofertados em parceria com a Secretaria de Estado de Educação e prefeituras. Além das ações de ensino na perspectiva da formação inicial, registram-se, também, os cursos de formação continuada (cursos de extensão; especializações e, no ano de 2019, a UFAC aprovou dois mestrado no Campus Floresta, um na área de Ensino de Humanidades e Linguagens; o outro, na área de Ciências ambientais).

Registra-se, contudo, que o objetivo da pós-graduação é formar o pesquisador, ao tempo que dialoga com a educação básica e avança o potencial de pesquisa seja sobre o ensino e a formação ou não. O projeto de pesquisa que deu origem a este texto busca compreender as questões: qual a contribuição social da UFAC na região do vale do Juruá? Para onde vão os egressos da UFAC? Quais cursos de formação inicial foram ofertados pela UFAC na região do vale do Juruá no período de 1970 a 2018?

Objetivo Geral

Apresentar os cursos de formação inicial de professores ofertados na/pela UFAC desde a década de 1970 até o ano de 2018 bem como compreender a interlocução entre a formação de professores e as melhorias educacionais e sociais advindas da formação em nível superior.

Objetivos Específicos

- Identificar onde estão trabalhando os egressos;
- Compreender a contribuição social da UFAC na região do vale do Juruá;
- Mapear os cursos ofertados pela UFAC no período de 1970 a 2018 no vale do Juruá.

Metodologia

O projeto de pesquisa está sendo desenvolvido em três grandes frentes, por um lado, amparamo-nos na **pesquisa bibliográfica** que, através dela mapeamos os cursos de formação inicial de professores ofertados pela Universidade Federal do Acre no período que compreende a década de 1970 como os chamados programas de interiorização da UFAC, até os cursos e programas que foram ofertados em 2018. Segundo observa (CERVO, 2007, p. 60) “a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de uma referência teórica publicada em artigos, livros, dissertações, teses. Pode ser realizada independente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Em ambos os casos, busca-se conhecer e analisar as contribuições sociais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema”. Através desta se busca o domínio do “estado da arte e o primeiro passo de qualquer pesquisa científica” (p. 61).

Por outro, usamos o **questionário sócio econômico** com professores formados pela UFAC, que compõe o quadro de funcionários tanto da Secretaria de Estado de Educação quanto da Secretaria municipal de educação. Aplicação este que nos possibilita conhecer a realidade social e econômica dos professores – sujeitos dessa pesquisa, a

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEL****11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

aquisição de bens de consumo e bens culturais que sejam oriundos da formação como condição de acesso ao mercado de trabalho. Barros; Lehfeld, definem o questionário socioeconômico como, “É o instrumento mais usado para o levantamento de informações. Não está restrito a uma quantidade de questões, porém aconselhasse que não seja muito exaustivo, para que não desanime o pesquisado. É entregue por escrito e também será respondido por escrito. O pesquisador deve ter como preocupação, ao elaborar o seu instrumento de investigação, determinar tamanho, conteúdo, organização e clareza de apresentação das questões, a fim de estimular o informante a resposta”. (BARROS; LEHFELD, 2007, p. 106).

A outra frente de coleta de dados é partir da **pesquisa documental** – desenvolvida no interior da SEE, SEMED e das escolas urbanas, identificando os cursos em que são formados os professores, ano de formação e programa no qual se formou. A pesquisa documental também será feita junto às coordenações dos cursos e/ou NURCA, para termos acesso a lista ao quantitativo de egressos da UFAC. Na pesquisa documentos, segundo (CERVO, 2007, p. 62), “são investigados documentos com o propósito de descrever e comparar usos e costumes, tendências, diferenças e outras características. As bases documentais permitem estudar tanto a realidade presente como o passado, com a pesquisa histórica”.

Essa tríade investigativa nos permitirá compreender melhor a realidade da formação de professores desenvolvida pela UFAC – Campus Floresta, bem como, melhor compreender a função social da universidade e o que ela de fato representa na educação da região.

Fundamentação Teórica

A temática da formação de professores é campo de debates tanto interna à universidade quanto externa a ela. Afinal os professores estão mergulhados no exercício da docência não só no ensino superior, formando professores, mas, sobretudo, no chão da escola, na sala de aula, ensinando os alunos a ler e escrever, letrando a garotada para o enfrentamento da vida cotidiana.

Por muito tempo na história da profissão docente, os professores não sabiam ao certo a quem recorrer (ora a igreja, ora ao estado), indecisão que marca os estudos de Nóvoa (1999). Ao compreender o presente e o passado da trajetória formativa dos professores entendemos melhor a contribuição da universidade bem como as interações dos sujeitos aprendentes a partir de suas atuações e das novas aprendizagens que são construídas no diálogo com os pares.

Formar professor para mim é intercalar uma multiplicidades de vozes desde o cotidiano da sala de aula. É ouvir as angústias e, ao mesmo tempo, as experiências dos professores, é entender que a unidade formadora pode contribuir com as discussões teóricas e práticas que levam os sujeitos a mudar sua postura didática, a interagir com seus alunos enquanto sujeitos cognoscentes. É mudar a prática em função de novas aquisições de saberes oriunda dos conhecimentos disciplinares, é ter ética na profissão e compreender seus alunos enquanto portadores de conhecimentos prévios que se ampliam a partir da escola e do ensino sistematizado.

Considerando que os saberes da profissão são sociais Tardif (2007) aponta que o trabalho docente é constitutivo de elementos teóricos e práticos tanto para a profissão quanto para as interações humanas. A UFAC vai aderindo aos “modelos” formativos



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEL

**11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

legais que segue as décadas de 1970 (racionalidade técnica); na década de 1980 vivencia-se o modelo da (racionalidade prática) e, na década de 1990 segue o modelo (professor pesquisador).

Desde a década de 1970 a UFAC vem cumprindo sua função social começando pelos programas de interiorização (licenciatura curta) e, no final da década de 1980 com o curso regular de Letras português e inglês. Na década de 1990 é instalado o curso de Pedagogia com habilitação em supervisão e administração escolar. Nos anos 2000 oferta, em parceria com a SEE e as prefeituras, curso especiais de formação de professores³, em 2013 a UFAC adere ao PARFOR. Década que marca a ampliação do Campus Floresta na cidade de Cruzeiro do Sul/AC, que atende as demandas formativas da região do vale do Juruá. Ampliam-se, também, os cursos regulares dos centros (CMULTI e CEL), graduação e pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*).

Resultados

Desde o ano de 2013 temos desenvolvido pesquisas através do PIBIC/UFAC e PIBIC/CNPq que versam sobre a formação de professores no vale do Juruá. Mapeamos os cursos ofertados pela UFAC desde a década de 1970. O trabalho de Silva (2017) retrata esse quadro dialogando, sobretudo com a gênese da profissão professor.

Além disso, pesquisamos sobre a importância da formação em nível superior para o desenvolvimento educacional dessa região interiorana da Amazônia acreana, com destaque para a identificação de “para onde vão os egresso da UFAC?” Nesse mapeamento observamos que estes estão assumindo cargos importantes frente à política educacional (secretários de educação, diretores de escola, diretores sindicais; coordenador de curso; diretor de centro).

Concluimos, portanto, que a UFAC tem contribuído de forma significativa com a melhoria da qualidade da educação na região do vale do Juruá. Por duas décadas foi única instituição de ensino superior situada na cidade de Cruzeiro do Sul – polo de formação para os municípios vizinhos tanto do Acre quanto do Amazonas.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Educação; Pesquisa qualitativa; Ensino superior.

Referências Bibliográficas

BARROS, Aidij Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza, **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. – São Paulo: Person Prentice Hall, 2007.

CERVO, Amado Luiz. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de. **Formação e vivências**: a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas do vale do Juruá – Acre. 2012. 202 f. Tese



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEHL

**11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

(Doutorado). Centro de Educação. Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal 2012.

LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de; WALKER, Maristela Rosso; MELO, Éverton Melo de; ENES, Sônia Elaina Sampaio. **Desafios da formação docente: 20 anos de Pedagogia em Cruzeiro do Sul.** São Paulo: All Print, 2014.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto Editora: Portugal, 1999.

SILVA, Jorge Lucas Araújo da. **A história da formação docente no vale do Juruá no período de 1970 a 2015.** 2017. 60f. TCC (Curso de Pedagogia). Universidade Federal do Acre, Cruzeiro do Sul/AC, 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.**

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A PERSPECTIVA DA PESQUISA DOCUMENTAL: UM OLHAR SOBRE AS ESCOLAS DOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL – ACRE

BERNO, Fabianni Cristinne Queiroz¹; PINTO, Maria Dolores de Oliveira Soares²

¹UFAC, CZS/AC. E-mail: crisfabianne@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Associada da Universidade Federal do Acre - Ufac. Professora do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL) – Ufac. Grupo de Pesquisa Investigação Docente e Diversidades (GRIDD). e-mail: dolorespinto@gmail.com.

Introdução

O presente trabalho traz as reflexões de uma pesquisa de Iniciação Científica (IC) em andamento, cujo foco está na educação inclusiva. É a continuação de uma investigação desenvolvida em várias etapas, sendo uma delas bibliográfica, na modalidade estado da arte, seguida por uma pesquisa documental, sob uma perspectiva qualitativa. Em edições anteriores da Iniciação Científica, fomos convidados a refletir sobre o deficiente em seu processo de inclusão escolar e, na edição de 2016, os trabalhos de Costa (2016); Lima(2016); Souza (2016) mostraram que a implantação de uma escola inclusiva esbarrou em uma série de contratemplos, na forma de limites e dificuldades devido à lacunas apresentadas na formação dos professores das classes comuns, da precariedade da infraestrutura e das condições materiais para a confirmação dessa escola. E é este cenário que foi se descortinando diante de nossos olhos que nos fez querer saber mais a respeito de uma escola em processo de transição.

Diante do exposto, entendemos que acessar os documentos normativos das práticas inclusivas de alunos que apresentam alguma especificidade quanto ao processo de aprendizagem é tão importante quanto conhecer as fragilidades de formação docente



SEMINÁRIO DISCENTE



11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon
2019

e as inseguranças profissionais, pois esse conhecimento possibilita amadurecer discussões sobre a realidade presente nas escolas inclusivas e assim refletir sobre o que de fato vem acontecendo nessas escolas.

Objetivo Geral

Fazer uma análise comparativa entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) de duas escolas do primeiro segmento do ensino fundamental do município de Cruzeiro do Sul, Acre, com a finalidade de identificar o tratamento dado ao aluno deficiente em uma realidade de inclusão escolar

Objetivos Específicos

- Estudar a Base Nacional Comum Curricular e o Projeto Político Pedagógico de duas escolas de Cruzeiro do Sul, Acre;
- Fazer um comparativo entre os dois documentos no que tange a inclusão escolar do aluno deficiente.

Fundamentação Teórica

Para a Declaração de Salamanca (1994, p. 4), promover uma Educação Inclusiva exige que os sistemas educacionais assumam que “[...] as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, [...]. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo”.

Vale destacar que a educação de qualidade abrange e procura atender também alunos com deficiência, contudo, o processo de incluir o aluno com deficiência em classes comuns envolve parcerias, ultrapassa a esfera escolar e alcança a família, a sociedade, o estado. É neste quesito que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019) tem sido considerada um grande avanço para a educação brasileira, pois abre oportunidades para uma educação mais inclusiva e amplia as possibilidades para que as escolas busquem novas alternativas para ensinar a todos.

Conforme Vasconcelos (2000), a escola inclusiva é como uma nova escola que valoriza a diversidade em detrimento da homogeneidade. Para tanto, deve se valer do projeto político-pedagógico (PPP) que assume um importante papel para o favorecimento da inclusão escolar. Este documento permite a reflexão sobre a função da escola na formação do cidadão; apresenta os anseios da comunidade escolar e a proposta de ação concreta para realização desses desejos. Assim, define os projetos educativos necessários para tal fim.

O projeto político-pedagógico é originado de um processo de diálogo e reflexão da escola e é construído de forma a garantir a transversalidade das ações da educação e também fomentar o desenvolvimento de abordagens didático-pedagógicas para eliminar barreiras no ensino-aprendizagem, funcionando como diretriz para a construção de uma escola democrática de fato.

Metodologia

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEL****11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

Nossa pesquisa insere-se na linha educacional cujo foco está na educação inclusiva parte dos seguintes questionamentos: Como a BNCC e o PPP das escolas municipais de Cruzeiro do Sul, Acre, tratam a inclusão do aluno deficiente? O tratamento dado por esses documentos à inclusão do aluno deficiente em classes comuns da escola regular garante a esses alunos um ensino de qualidade? Estará a escola preparada para receber alunos com deficiência? Como essa instituição se organiza para garantir o acesso e a permanência, com qualidade, desses alunos?

É uma pesquisa documental. Segundo Bravo (1991, apud SILVA et al, 2009, p. 456), “[...] são documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver”. Contudo, na área da educação, os documentos escritos são mais utilizados, assim, esta pesquisa, pretende usar como fonte, além da BNCC e o PPP da escola, as leis que orientam a inclusão escolar, como a Constituição Federal de 1988, a LDB (9394/96), bem como pareceres e resoluções normativas sobre a educação inclusiva, além de outros documentos mais específicos da escola.

Para o desenvolvimento deste estudo foram selecionadas duas escolas do primeiro segmento do ensino fundamental, do município de Cruzeiro do Sul, identificadas, doravante, como escola “A” e a escola “B”. Estas instituições foram escolhidas devido ao contato anterior estabelecido a partir das atividades desenvolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado e por saber que ambas têm alunos deficientes matriculados em suas turmas.

A análise dos dados será realizada a partir do referencial teórico consultado sobre a educação inclusiva como Mantoan (2006) e Lima (2006), dentre outros

Resultados

A educação inclusiva combina igualdade e diferença e os coloca como valores indissociáveis, além de reconhecer as dificuldades enfrentadas no sistema de ensino, por professores e pelos próprios alunos deficientes. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de um debate sobre o papel da sociedade e da escola com vistas a superação das dificuldades sentidas pelos alunos com deficiência, nas escolas. No estudo que estamos desenvolvendo, evidencia-se a necessidade de confrontar essas práticas discriminatórias e de se criar alternativas para superá-las.

O processo de análise dos projetos políticos pedagógicos bem como da BNCC ainda está em andamento, contudo, alguns pontos relacionados a intenção de uma escola inclusiva, já se revelam. O conceito de escola inclusiva nos obriga a considerar que um de seus objetivos consiste em trazer a todos, sem exceção, para dentro do ensino regular, para as classes comuns. Nesse sentido, é importante refletir sobre o modo de organização da escola, nos aspectos pedagógico e de infraestrutura, voltado para o atendimento dessa exigência.

Considerando que as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que visa o atendimento das necessidades de todos os alunos e que deve ser estruturado em função dessas necessidades, é importante que no PPP das escolas aspectos como a acessibilidade arquitetônica sejam contemplados. Assim, a estrutura física da escola deve favorecer ao deficiente, físico ou sensorial, o direito de ir e vir com segurança e autonomia, ou seja, ele deve ter garantido o acesso às diferentes dependências



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEL

**11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

da escola. Assim, rampas, piso tátil, elevadores, por exemplo, devem compor a estrutura física de toda instituição de ensino de fato.

Os PPP's (2019) que estamos analisando tratam, além da questão de acessibilidade arquitetônica, sobre a facilitação de comunicação e informação, direitos que devem ser assegurados para os alunos, de acordo com suas especificidades e necessidades. Conforme estes documentos, a linguagem será adaptada as particularidades dos alunos, seja na forma de Libras, comunicação oral, escrita ou imagética. Contudo, o atendimento a esse direito só é viável se houver disponibilidade de equipamentos e tecnologias assistivas - entendidas como recursos e serviços que proporcionam e ampliam habilidades funcionais de pessoas com deficiência e promovem a independência e a inclusão -, dentre outros recursos e serviços previstos no PPP da escola.

Vimos, até este momento da pesquisa, que na perspectiva inclusiva, os projetos políticos das escolas contemplam o reconhecimento e a valorização da diversidade humana e apresentam aspectos que identificam e eliminam as barreiras, deslocando o foco da condição de deficiência para a organização do ambiente, a fim de promover a acessibilidade.

Acreditamos poder oferecer, a partir dessa pesquisa, informações que favoreçam uma melhor compreensão sobre o processo de inclusão do aluno com deficiência e sobre as possibilidades de trabalho em salas de aula comuns, visando a adequação do ensino ao aluno e, por conseguinte, a oferta de uma educação com maior qualidade para esse sujeito.

Palavras-chave: Educação; Deficiência; Inclusão; PPP; BNCC.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Consulta pública. Brasília, MEC/COMSED/UNDI ME, 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha, 1994.

SILVA, L. B. O.; GUIMARÃES, M. F.; MORETTI, V. C. **Princípios da igualdade e desigualdade, da diferença e diversidade, gênero, corpo, violência:** Olhares sobre a educação. Itatiba-SP: Revista Travessias, 2017.

SILVA, S. R.; CUNHA, M. R. S.; COSTA, A. L. O. **A inclusão de alunos com deficiência nos cursos de graduação do CEL e CEMULT/UFAC:** ações implementadas. Cruzeiro do Sul – Acre: II Congresso Regional de Pesquisa do Estado do Acre e XXV Seminário de Iniciação Científica da UFAC, 2016.

VASCONCELOS, C. S. **Projeto Político-Pedagógico da escola:** uma construção possível. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

A DINÂMICA DO PROCESSO EDUCATIVO NA ESCOLA DO CAMPO: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TURMAS MULTISSERIIDAS

Antonia Eliana da Silva Almeida¹, Francisca Adma de Oliveira Martins²

¹ Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens

² Professora efetiva da Universidade Federal do Acre, Campus Floresta, Cruzeiro do Sul-Ac. E-mail: admaufacczs@gmail.com.

Introdução

A educação escolar do campo é um tema de grande relevância social no âmbito da educação, principalmente porque grande parte da população brasileira reside no campo. Pesquisar sobre o a dinâmica da escola do campo, e nesta o ensino multisseriado, a formação dos professores, suas práticas pedagógicas, dentre outros aspectos, é de fundamental importância no rompimento das barreiras da escolarização nestes lugares, assim como para uma melhor visibilidade política e social onde estes grupos sociais estão expostos.

O interesse sobre esta temática surgiu de experiências profissionais e escolares na escola do campo multisseriada, onde lidar com as adversidades cotidianas, específicas das escolas rurais e das classes multisseriadas foi e é algo instigante e que desperta curiosidade. Também pela necessidade em mostrar o olhar dos docentes como sujeitos desse processo, ouvindo o que pensam sobre sua profissão docente e enxergando não apenas suas fragilidades, mas também suas potencialidades.

A docência nas escolas multisseriadas do campo caminham lado a lado com inúmeros desafios, exigindo dos professores um conjunto de saberes, que não restringe somente aos saberes técnicos, conteudista, mas que perpassa as dimensões humanistas e pedagógicas. Dessa forma a problemática que norteia esse estudo é: qual a dinâmica do processo educativo e a percepção dos professores sobre sua prática pedagógica em escolas do campo, turmas multisseriadas?

Objetivo Geral e Objetivos Específicos

A pesquisa apresenta como objetivo geral: compreender a dinâmica do processo educativo, assim como a percepção dos professores sobre sua prática pedagógica em escolas do campo, turmas multisseriadas. No intuito de responder ao objetivo geral traçamos os seguintes objetivos específicos: descrever e analisar as relações estabelecidas entre professor-aluno em turmas multisseriadas, considerando a dinâmica e a heterogeneidade da sala de aula; averiguar como está caracterizada a prática do professor quanto aos conteúdos, metodologia e a avaliação, no cotidiano da sala de aula multisseriadas; compreender os significados que os professores atribuem à prática pedagógica no contexto das turmas multisseriadas do campo.

Fundamentação Teórica

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEL****11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

As escolas multisseriadas são uma realidade da educação do campo. Essa forma de organização escolar está prevista na Lei de Diretrizes e base da educação em seu Art. 23, que fala sobre a organização do ensino, quando afirma que a educação pode ser organizada em “ séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização [...]”, e assim oportuniza e referenda as formas de organização da escola do campo.

A pouca demanda de alunos em determinados locais da zona rural é um dos principais fatores para criação e implantação das escolas multisseriadas, sendo esta organizada de forma específica, de acordo com Hage (2011) As turmas multisseriadas retratam a diversidade que compõe a comunidade do campo e essas escolas atendem crianças e jovens, com diferentes níveis de aprendizagem, em diferentes series, ocupando o mesmo espaço e disputando a atenção de um único professor. Na maioria das realidades essa é a única forma de presença do poder público na localidade, fato que é lamentável.

A prática pedagógica neste contexto é desafiadora e exige do professor um grande dinamismo para atender todas as turmas ao mesmo tempo, é necessário criar estratégias para não trazer para sala de aula o mesmo modelo de seriação existente na escola urbana, afinal esse não serve para o campo, esses e muitos outros são alguns desafios enfrentados pelos docentes no desempenho de seu trabalho.

Segundo Hage (2010, p. 15) a turma “multisseriada denuncia o diálogo com a série – herança do modo de organização da escola no meio urbano. Professores reinventam espaços, dividindo séries por filas de carteiras, separando o quadro, contando com o apoio dos alunos mais adiantados”. Nesse sentido, as turmas multisseriadas exige do professor um conjunto de saberes e fazeres que vão além da formação. Tarefa não muito fácil, que demanda adaptação dos conteúdos às reais necessidades dos alunos, flexibilidade nas explicações, falas e intervenções, nas trocas instantâneas das series/ ano, tudo acontecendo ao mesmo tempo, além de cada faixa etária de idade possuir necessidades específicas, uns são alfabetizados, outros não, outros já dominam o básico das quatro operações, outros estão começando. Tudo isso exige do docente adaptação e flexibilidade na diversidade, ou seja, um olhar sobre as possibilidades de atender as exigências e necessidades de cada lugar e espaço rural no fazer escola diferenciada.

A LDB prever educação de qualidade para todos os cidadãos, mas será que essa educação de qualidade alcançou o sujeito do campo? Educação de qualidade passa por vários fatores que não nos cabe discutir no momento, tomemos então a prática pedagógica como um desses fatores, de acordo com a abordagem de Franco (2012, p. 158), as “práticas pedagógicas são práticas que se constroem para organizar determinadas expectativas de um grupo social” Dessa forma as práticas pedagógicas só tem sentido se considerar os contexto ao quais os alunos fazem parte e o professor precisa considerar isso em suas metodologias de ensino para poder pensar em emancipação e qualidade.

Metodologia

Este é um estudo em desenvolvimento que será realizada na espaço de abrangência da regional educacional BR 307, que faz parte do município de Cruzeiro do Sul/Acre, na totalidade de suas escolas. É uma pesquisa é de cunho qualitativo a partir de uma pesquisa de campo, com abordagem descritiva e interpretativa.

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEL****11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

A pesquisa tem duas fases: 1- revisão bibliográfica sobre o tema; 2- Coleta de dados e informações. A primeira fase, em andamento, busca a compreensão sobre a legislação da escola do campo; as políticas públicas de educação do campo; o ensino multisseriado; as práticas dos professores na escola do campo. A segunda fase se subdivide em três etapas: a) estudo documental do programa municipal de educação para o campo e, estudo dos documentos oficiais das escolas como quadro de pessoal, atas de reunião pedagógica e plano de ensino; b) observação de momentos de aula e do planejamento do professor; c) entrevista semiestruturada direcionadas aos da escola do campo que trabalham em turmas multisseriadas.

Os dados da pesquisa referentes aos documentos serão descritos e correlacionados, conforme necessidades dos objetos propostos. A análise dos dados da observação e da entrevista serão organizados, tabulados e triangularizados, levando em consideração, os fundamentos legais e teóricos, no sentido de responder a problemática e objetivos do estudo. Para as entrevistas utilizaremos aspectos da Análise do conteúdo, segundo BARDIN (2010), focando na comunicação/mensagem proferida pelos sujeitos. As categorias temáticas serão construídas a partir dos dados produzidos na pesquisa sempre buscando atingir os objetivos do estudo científico.

Resultados

No estudo buscamos reflexões sobre a realidade dos sujeitos das escolas do campo, turmas multisseriadas. Almeja a compreensão das especificidades da escola do campo multisseriadas, no sentido de apresentar um panorama da educação escolar em uma das regionais educacionais do município, para assim produzirmos conhecimentos que deverão ser socializados especialmente com os professores em formação, que mesmo antes da formação inicial adentram as BRs e seringais para trabalhar na escola do campo. As políticas públicas educacionais traçadas para os longínquos espaços rurais parece ainda não contemplarem as necessidades dos sujeitos, conforme conhecimento empírico da formação e práticas dos professores na escola do campo. E, nesse sentido, a pesquisa em andamento explicará mais e melhor a realidade educacionais dos sujeitos envolvidos neste processo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Prática docente. Escola Multisseriada.

Referências Bibliográficas

ARROYO, M. G. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. (Orgs). *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. Ed. Lisboa: edições 70, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CALDART, R. S. **A escola do campo em movimento**. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. M. (org.). *Por uma educação no campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEL

**11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**, Porto Alegre: Artmed, 2007.

FRANCO, Maria A. R. S. **Pedagogia e Prática Docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

HAGE, Salomão. M. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

HAGE, S.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Orgs.). **Escola de Direito: reinventando a Escola Multisseriada**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

PIMENTA, Selma. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PERCURSOS CURRICULARES NAS POLÍTICAS PRÁTICAS COTIDIANAS

Manoel de Souza Araújo¹, Rafael Marques Gonçalves²

¹Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Pedagogo pela Universidade Federal do Acre. Bolsista CAPES. E-mail: manoelaraujoczs@gmail.com.

²Doutor em Educação (ProPEd/UERJ). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFAC). Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas, Práticas e Currículo. E-mail: rafamg02@gmail.com.

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em curso que possui a intenção de tencionar a reforma do Ensino Médio, o percurso curricular e suas implicações, ou não, nas práticas cotidianas de professores. Dessa forma, ao longo do texto, buscaremos compreender o Ensino Médio, Currículo e as Políticas Educacionais, com o intento de discutir o impacto e os percursos nas políticas curriculares em uma escola da Rede Estadual de Ensino de um município no interior do Acre. Sendo assim, podemos apontar que a problemática inerente a pesquisa em desenvolvimento, que ora se materializa nesta comunicação, busca compreender as *políticas práticas* docentes como elementos que norteiam nossa problemática de pesquisa.

O Ensino Médio como última etapa da educação básica, deveria assumir de forma integral sua formação propedêutica, ou seja, uma formação com o enfoque total para que seus beneficiários prosseguissem seus estudos e vida na sociedade. No entanto, esta formação fica prejudicada pelas políticas, que ao longo dos anos são desenvolvidas pelos governos para esta etapa, haja vista concepções que se distanciam de um processo formativo amplo e se aproximam de uma formação meramente técnica.

Assumir como objeto de pesquisa o contexto de Reforma do Ensino Médio contribui para analisarmos os impactos na política de currículo em sala, prevista com a

reforma do Ensino Médio, considerando que no contexto das práticas (BALL, 2001) a todo o momento os sujeitos escolares criam e ressignificam novas experiências de aprendizagem, que podem ser compreendidas como políticas de currículo.

Quando falamos em políticas educacionais, a ideia inicial é que os profissionais não têm não se enxergam como criadores de políticas dentro do contexto educacional. São observadas apenas como políticas aquelas que vem do ponto de cima da hierarquia, ou seja, do Estado ou das secretarias de educação. É preciso que enxerguemos as escolas e seus funcionários como transformadores e criadores de políticas dentro de seus ambientes educacionais.

Podemos perceber as políticas educacionais têm seus propósitos e finalidades adaptados, trabalhados de acordo com as necessidades de sala de aula, ou pelo menos deveria ser assim, no entanto, usamos muito discurso de que a tendência tradicional é uma etapa superada quando nos referimos à construção de políticas educacionais, mas na prática, há uma submissão da prática em relação à teoria, a lei propriamente dita, ainda que digamos que o planejamento é apenas norteador, as escolas exigem dos professores que eles sejam cumpridos à risca.

Não podemos criar a ideia de que as políticas têm como finalidade alterar apenas a realidade escolar, ela vai além dos muros e consegue modificar o contexto dos indivíduos envolvidos, desde o contexto no qual é pensada a educação até o contexto onde elas são vivenciadas e aplicadas nas relações sociais com seus pares. No ambiente onde se pensa a educação, as políticas públicas educacionais são carregadas de ideologias políticas, por isso muitas vezes não conseguem resolver os problemas presentes nas escolas.

Ball (2016) aponta que algumas políticas são formuladas “acima” e outras são produzidas nas escolas ou pelas autoridades locais, ou simplesmente tornam-se abordagens da “moda” na prática docente. Contudo, cabe deixar claro que as políticas não dizem o que devemos fazer, mas sim precisamos assumir o papel de sujeito interpretadores delas para buscarmos as melhores execuções para nossas práticas. E fica claro que uma política pode gerar inúmeras interpretações dentro do ambiente escolar, reflexo de uma pluralidade social ali presente é por isso que ela não chega em todos os lugares das escolas e nem são interpretadas com tal amplitude.

Percebemos que necessitamos ampliar esse olhar voltado para as políticas que surgem dentro da própria escola, pois somos sujeitos e atores dela e nessa dialética são criados mecanismos de implantação e de imposição daqueles que pensam a escola no seu dia a dia na aplicação das políticas.

A perspectiva *teórico-política-epistemológica-metodológica* (OLIVEIRA; SGARBI, 2008) da pesquisa nos/dos/com os cotidianos nos trazem os elementos necessários para a compreensão das singularidades das práticas escolares cotidianas. Assim, seguimos com a pesquisa dialogando com as noções dos estudos nos/dos/com os cotidianos (ALVES; OLIVEIRA, 2008) tomando como elemento as narrativas e as conversas realizadas com um grupo de professores, pois “partimos da premissa de que perceber a produção das conversas nas redes de conversação nos permite interrogar e interagir com os processos de criação de *fazer saberes* dos professores” (GONÇALVES, RODRIGUES, FARIAS, 2018, pág. 122), e suas práticas, bem como suas compreensões de currículo, políticas e reforma do Ensino Médio.

A Escola na qual desenvolvemos esta pesquisa foi escolhida pela Secretaria do Estado de Educação (SEE/AC) para ser a primeira escola do Vale do Juruá, região

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEL****11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

interiorana do estado do Acre, a funcionar em tempo integral, mudando assim, toda dinâmica da aprendizagem, dos planejamentos, da prática docente e até mesmo as relações dialogais com os alunos, haja vista que as mudanças previstas nos componentes curriculares exigem muitas nuances. Para tanto, diante de tamanha mudança os professores também se reinventam para aprenderem a situar-se nessa nova situação e como forma de melhorar suas práticas docentes.

Apesar de primeiramente compreendermos, a partir de experiências ao longo do processo educacional, que o currículo é (pré)definido como uma configuração total ou parcial de um curso ou de matéria a ser examinada num ambiente de ensino. Apontado como uma práxis e não como objeto estático, o currículo configura-se como uma função socializadora e cultural da educação, sendo encarregado, a partir de seus conteúdos, de formar expressões de projetos culturais, políticos e econômicos.

Ao longo do processo investigativo é perceptível que há um cuidado dos professores em apresentar suas práticas de ensino em relação ao conhecimento cultural dos alunos, pois sua compreensão perpassa toda situação capaz de produzir conhecimentos significativos, não devemos apenas chamar de currículo aquilo que já vem estruturado como lei a ser aplicada de maneira direta. É preciso olharmos para os anseios e questionamentos vindos e vividos do real, do dia a dia dos alunos e professores, pois estes de forma bem ativas tornam as salas de aulas verdadeiros laboratórios de conhecimentos e através do diálogo são capazes de criarem mecanismos de aprendizagens capazes de superarem problemas do cotidiano.

Dessa forma, as práticas docentes ganham mais dinamismo, pois o conhecimento sempre está atrelado as dúvidas e aos questionamentos, estes merecem atenção por se tratarem de situações vividas e que, portanto, merecem de soluções imediatas, longe as vezes de situações prontas, por isso o currículo não pode ser fechado, mas aberto e atendo as dinâmicas que a aprendizagem nos oferece. Quando falamos do currículo aberto, estamos ressaltando que é possível e necessário respeitar os valores que circulam em sala de aula, que é preciso dar atenção as problemáticas que se cruzam num contexto de sala e que exige do professor buscar elementos fora da formalidade para superar esses problemas.

Os professores potencialmente estão atentos a esse dinamismo, mas ainda lutam por autonomia, ainda que utópica, dentro de sala para usarem suas criatividade, haja vista que encontram das secretarias uma resistência que os obrigam a seguir o currículo fechado, por isso é importante, usar da criatividade como metodologia de aulas que contemple as diversidades ali presente. Para tanto, é preciso que os professores e escola e toda equipe gestora olhem na mesma direção, a aprendizagem significativa, capaz de mudar os sujeitos e suas realidades sociais.

Ainda que pareça uma apologia as políticas impostas à escola, não é bem assim, o que ressaltamos é uma articulação entre as áreas de conhecimentos para que não haja uma discrepância na aprendizagem. Como notamos essa aproximação entre as disciplinas já acontecem em muitas escolas através dos projetos interdisciplinares e nos contatos entre os professores e alunos de séries e anos diferentes. Uma socialização que permite enxergar novas culturas e formas de lidar com situações que muitas vezes o científico não seria capaz de proporcionar.

Essa menção da articulação entre as disciplinas é fruto de uma pressão vivida pela escola no que tange a preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Essa é uma realidade que a escola convive, por isso desenvolve uma mecânica capaz de formar o



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPELH

**11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

sujeito dotado de flexibilidade para esse mercado tão exigente. Desse modo, vemos o lado enegado que as políticas curriculares são capazes de produzir no ambiente escolar.

Com os olhares mais ao horizonte vamos entender que o currículo está no centro das principais reformas educacionais ensaiadas nos últimos anos e a mais significativa delas e que impacta diretamente na prática do docente, em sala e nos seus planejamentos, é a Lei nº 13.415 que altera a LDB atual e torna o ensino mais utilitarista no sentido literal. Esta motivação advém de políticas que visam o fortalecimento de uma área da formação que é a formação técnica em detrimento a formação humana e propedêutica que visa uma progressão do indivíduo nos estudos posteriores. Como docentes, estudiosos e pesquisadores é importante as reformas educacionais sejam estudadas e analisadas para que haja uma consciência de como ela irá impactar na cultura escolar existente, pois segundo

Estudar as reformas educacionais nos mostram que é necessário entendermos o movimento natural da política em querer que os movimentos normais de suas ações se tornem eventos que mudem completamente a educação. Mudar é sempre importante, as mudanças trazem novos encargos e novas responsabilidades, desde que essas mudanças não sejam abruptas ou levem em consideração apenas os interesses políticos. Para que seja uma ação benéfica é importante que se olhe os mais inseridos nesse processo e que seja respeitada a cultura escolar.

É bom que se diga que o que temos, presente nos discursos são mudanças curriculares que trazem melhorias apenas no campo das ideias, mas a prática e nas ações estão longe de alcançar seus destinatários com benefícios. Veremos, sobretudo, como o ensino médio a última etapa da educação básica tornou-se apenas um celeiro de formação para o “mercado de trabalho” e como os governos seguem essa ideia à risca, ou pelo menos, tentam.

Palavras-chave: Currículo, Ensino Médio, Políticas educacionais.

Referências Bibliográficas

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez.2001.

BALL, S. J. Entrevista a Stephen J. Ball: su contribución a la investigación de las políticas educativas. Entrevista concedida a Marina Avelar (Tradução de Mariano Montserrat). Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 24, n.24, fev. 2016. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/issue/view/vol24>. Acesso em fevereiro de 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 23 jul. 2017

GONÇALVES, R. M. et al. Conversa como metodologia: por que não? 1ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Ayyu, 2018.



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEHL

**11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs.) *pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. *Estudos do cotidiano e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ACRE: DOS EMBATES ÀS CONQUISTAS

José Alessandro Cândido da Silva¹, José Valderi Farias de Souza², Adevânia da Silva Gomes³

¹ Doutor em Educação. Professor Adjunto da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta. Coordenador do Projeto de pesquisa apresentado no texto. E-mail: alessandroczs@bol.com.br.

² Mestre em Educação. Professor Adjunto da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta. Colaborador do Projeto de Pesquisa apresentado no texto. E-mail: valderi-souza@hotmail.com.

³ Especialista em Gestão e Administração Escolar. Professora da Educação Básica na SEE/AC. Voluntária do Projeto de Pesquisa apresentado no texto. E-mail: adevania_czs@hotmail.com.

Introdução

As populações indígenas do Acre têm buscado cada vez mais concretizar o direito a uma educação diferenciada, com características específicas. Agindo nessa direção, esses povos estão fortalecendo sua cultura e/ou até resgatando aquela que sofreu um processo de contato e imposição da cultura do não índio. Espera-se da educação escolar, neste contexto, a valorização da cultura tradicional indígena, principalmente o fortalecimento da língua e sua diversidade características, bem como um melhoramento na interação com os diversos conhecimentos necessários à sobrevivência dos povos indígenas em contato com outras sociedades.

A história educacional nessa área de floresta acreana habitadas por populações tradicionais, bem como a trajetória destas populações é relativamente desconhecida. Na intenção de qualificar e ampliar a capacidade de organização das comunidades indígenas do Estado no tocante à educação e o ensino, essa proposta de pesquisa visa o aprofundamento e definição do significado e do modelo de educação escolar indígena proposto na região. Aqui é forjada a problemática desse projeto pesquisa, atualmente em andamento: Os projetos de escolarização propostos às comunidades indígenas do Acre atendiam às demandas de suas aldeias e projetos comunitários? Deste modo, nos impulsiona a necessidade de resgatar a trajetória histórica da educação escolar indígena na região, a partir dos primeiros movimentos por uma escola diferenciada e da organização das reivindicações de professores que se concretizaram na criação do Curso de Licenciatura Indígena na Universidade Federal do Acre – Campus Floresta.

O estudo trará elementos substanciais para uma reflexão sobre como as necessidades do mundo pós-moderno repercutem também nas comunidades indígenas, impondo-lhes novas formas de ver e significar a própria vida, e também a educação. E essa não poderia ficar alheia a essas transformações, passando a oferecer meios e

condições que favoreçam a perspectiva de melhoria na qualidade de vida e facilitem o acesso do indígena a outros conhecimentos oferecidos na escola. Deste modo, o estudo poderá contribuir, significativamente, para criar melhores condições de sustentabilidade e autonomia para as populações indígenas do extremo oeste brasileiro.

Objetivo Geral

Resgatar o processo histórico de institucionalização da Educação Escolar Indígena no Acre, identificando os momentos de embates e as conquistas nessa trajetória de consolidação da educação formal nas escolas indígenas.

Objetivos Específicos

- Historicizar a relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas no que tange à escolarização e a semelhança desse processo no Acre;
- Identificar as principais bases legais em que se apoia a redefinição da educação escolar indígena;
- Conhecer as instituições e organizações que promoveram a educação escolar indígena no Acre;
- Compreender o papel da SEE/AC, na condução da política de Educação Escolar Indígena do Acre.

Fundamentação Teórica

A pesquisa incorpora como referencial teórico noções tanto do campo da historiografia da educação, bem como os documentos legais de base no campo da Educação Escolar Indígena. Para isso nos apoiaremos em autores como (BARROS, 2004) que discute sobre o campo da história, suas especialidades e abordagens; No tocante à modalidade de educação escolar indígena nos apropriaremos das bases legais como a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), os Cadernos de Educação Básica (1993), as Leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena (2001), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993). Além disso, nos apoiaremos em outros teóricos da temática: (GRUPIONI; VIDAL e FISCHMANN, 2006), (SILVA, 2014) e (FREIRE, 2004).

As fontes de pesquisa serão documentos produzidos por grupos e organizações envolvidas na no embate pela educação escolar indígena. Daí a necessidade de um levantamento histórico que inclua desde as primordiais iniciativas de educação escolar oferecida por organizações não governamentais até o papel assumido e desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação do Acre; o mesmo processo de investigação se estenderá à FUNAI – Fundação Nacional do Índio no Acre, ao CIMI – Conselho Indigenista Missionário, COMIN – Conselho Missionário Indigenista, CPI/AC - Comissão Pró-Índio/Acre, UNI - União das Nações Indígenas do Acre e Sul do Amazonas, OPIAC - Organização de Professores Indígenas do Acre. No caso da secretaria focaremos no levantamento de informações desde a atuação do SEEI (Setor de Educação Escolar Indígena), passando pela GEEI (Gerência de Educação Escolar Indígena). Estarão incluídas como locais de pesquisa também outros segmentos sociais empenhados em fomentar a educação escolar indígena através de leis, projetos, pareceres,

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEL****11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

regulamentações, que permitiram que ela se tornasse realidade. Os dados coletados serão analisados à luz do referencial teórico trabalhado.

Metodologia

Dadas às especificidades do objeto da investigação, a pesquisa assumirá uma abordagem qualitativa. Imprime-se essa abordagem, especialmente, por se tratar de uma investigação de caráter científico num dado contexto social e histórico (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Como método, adotaremos a análise histórica, na perspectiva da corrente historiográfica denominada Nova História, que valoriza novos temas, bem como a tendência de se trabalhar com recortes específicos. Essa renovação teórico-metodológica “tem a função e reconstruir a história de maneira mais realista. É uma história problema que pretende iluminar o presente e ser uma forma de guia que permite ao historiador compreender as lutas atuais [...], permite-lhe entender melhor outros períodos da história” (BARROS, 2004, p. 14).

Os sujeitos participantes da pesquisa de campo serão acadêmicos da primeira turma de Licenciatura Indígena, entre os quais serão escolhidos aqueles que foram militantes do movimento indígena na defesa da escola diferenciada. Com eles realizaremos entrevista semiaberta, a fim de que possamos resgatar com veracidade os registros dos principais acontecimentos relacionados às propostas de escolas, uma vez que o grupo contou com representantes de onze etnias. Portanto, utilizaremos a metodologia da história oral, em que por meio de depoimentos revela para além da história oficial, versões e sentidos outros a partir da memória narrada. Por outro lado, faremos o levantamento de documentos junto a instituições envolvidas no processo de escolarização.

Resultados

A Educação Escolar Indígena tem objetivos que vão muito além da simples certificação que se dará aos alunos. São esses objetivos alcançados ou não que esperamos conhecer como resultados desse processo de investigação sobre a institucionalização da escola indígena no Estado Acre, a qual se encontra em andamento. Desse modo, esperamos que os resultados indiquem se o processo de escolarização apresentou desde o início uma interlocução com os projetos comunitários das aldeias, quais as intenções das organizações ou projetos escolares implantados historicamente entre os indígenas, se a educação escolar foi oferecida como “escola para índios” e se se constituiu como “devoradora de identidades” como declara Bessa Freire (2004, p. 24). Esperamos que o estudo não seja apenas um questionamento dos direitos a uma educação escolar diferenciada, mas também uma possibilidade das instituições envolvidas e responsáveis pela educação escolar indígena analisarem sobre o tipo de ensino oferecido nas aldeias. Essa questão representa o desafio de repensar e construir novas concepções de ensino que, superando a fragmentação e questionando o saber historicamente sedimentado e hegemônico, que está subjacente em inúmeras práticas pedagógicas, possam permitir o exercício constante da interculturalidade em todas as abordagens da realidade, sobretudo a partir das conquistas legais alcançadas desde 1988 com a Constituição Federal que assegurou o direito da língua indígena ser empregada na escola, bem como os processos próprios de aprendizagem.



SEMINÁRIO
DISCENTE

PPEL

11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019

Palavras-chave: Educação escolar; História; Indígena; Acre.

Referências Bibliográficas

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história:** especialidades e abordagens. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Diário Oficial da União, 1988.

BRASIL. **Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena.** Cadernos de Educação Básica, Série Institucional, Vol 2. Brasília: Mec, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **As leis e a educação escolar indígena:** Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias. Org. GRUPIONI, Luís Donisete. Secadi. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.** Brasília: MEC-SEF e Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos.** In: CARVALHO, Fernanda Lopes de. (Org.) **Educação escolar indígena em terra brasilis:** tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux e FISCHMANN, Roseli. **Povos Indígenas e Tolerância:** construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Edusp e Unesco, 2001.

LUDKE, M e ANDRÉ, M. E. **A pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: Contexto. 1986.

SILVA, José Alessandro C. da Silva. **Os caminhos da Escola Indígena no Vale do Juruá.** Novas Edições Acadêmicas – Editora Verlag, Alemanha, 2014.

A LEI 11.645/08: A ABORDAGEM DA TEMÁTICA INDÍGENA EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE CRUZEIRO DO SUL-AC

Maria Anita das Chagas Costa¹, José Alessandro Cândido da Silva²



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEL

**11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

¹Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagem –UFAC, Campus Floresta. Email: anitachagas@gmail.com.

²Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor adjunto da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta. Email: alessandroczs@bol.com.br.

Introdução

Este texto discute aspectos de um projeto de pesquisa sobre a Lei 11.645/08, que tem como objetivo analisar o processo de implementação da referida lei em três escolas de Ensino Médio de Cruzeiro do Sul/AC, identificando os avanços e os desafios na inserção da cultura e história indígena nessas instituições.

A Lei 11.645/08 altera a LDB 9394/96 e sanciona a inclusão da temática indígena nas instituições escolares, a fim de incluir no currículo oficial da rede de ensino pública e privada, a fim de estabelecer as diretrizes em todas as disciplinas, para abordar a diversidade cultural dos povos indígenas. Nessa perspectiva, temos como problema de pesquisa: Como a Lei 11.645/08 vem sendo implementada pelas escolas de ensino médio de Cruzeiro do Sul?

A escolha dessa problemática se justifica pelo reconhecimento de sua importância para o processo ensino e aprendizagem, isso porque a diversidade dos indígenas na escola colabora no processo da construção da linguagem nas relações sociais, imaginação criadora, tolerância nos grupos e convívio de culturas diferentes.

Este trabalho também pode ser um mecanismo de compartilhamento de produções e desempenho da valorização e respeito as diferenças de cada povo, bem como analisar a aplicabilidade da Lei 11.645/08 nas escolas de Ensino Médio de Cruzeiro do Sul, se fazem presentes na formação dos professores e de que forma isso acontece no processo educativo, bem como seus avanços e desafios na interação dos indígenas.

Objetivo Geral

- Analisar o processo de implementação da Lei 11.645/08 em três escolas de ensino médio de Cruzeiro do Sul, identificando os avanços e os desafios na inserção dessa temática no currículo dessas instituições.

Objetivos Específicos

- Contextualizar a trajetória de implementação da Lei 11.645/08 com os precedentes históricos do sujeito indígena nas escolas de ensino médio de Cruzeiro do Sul;
- Identificar no currículo escolar e demais documentos das instituições, como as escolas concebem a temática indígena;
- Identificar os principais avanços e desafios das instituições na implementação da Lei 11.645/08.

Fundamentação Teórica

A trajetória e implementação da Lei 11.645/08 faz parte das políticas públicas que garantem o reconhecimento dos direitos individuais e coletivos dos indígenas. De acordo

com esse viés, a escola precisa colocar em prática um currículo multicultural que venha ao encontro com o intercâmbio do legado cultural dos indivíduos, corroborando para o processo de formação de sujeitos reflexivos.

No Brasil [...] acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BNCC, 2018, p.17).

Desde a Constituição Federal de 1988, que garante aos alunos um currículo de formação básica comum, levando em consideração a diversidade cultural, em seu art. 210, é previsto que “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (BRASIL, 1988, p. 68)

Com a Constituição de 1988, assegurou-se às populações indígenas no Brasil o direito de permanecerem indivíduos indígenas, de permanecerem eles mesmos, com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que esses povos poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração (BESSA 2004, p.46).

A Lei de Diretrizes Básicas - LDB 9394/96, que em seu art. 26 dispõe da proposta curricular nas instituições escolares, assegura

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013, p. 72).

Visto dessa maneira, a proposta curricular envolve conteúdos, objetivos de cada disciplina, carga horária, habilidades e competências que ocorrem de forma sequencial e integradora, evitando fragmentação na composição do currículo, pois o mesmo esboça uma decisão democrática e coletiva da prática escolar, expressa também no projeto político pedagógico de cada instituição escolar interligado com a BNCC.

É a partir da interação que o discente tem com o contexto social, étnico e cultural que se pode alcançar outras reflexões enquanto sujeitos históricos e qual o papel do currículo na construção de nossa identidade e memória, cabendo ao docente articular esses saberes sob uma conotação menos pragmática e mais articuladora de ressignificação epistemológica emancipadora. Darcy Ribeiro(2015) destaca,

Como sobreviveram e aí estão, nos cabe a nós atentar para eles, saber o que reivindicam primariamente, ouvir suas vozes a nos dizer: ‘Estamos aqui. Somos os primeiros. Somos habitantes originais dessas terras. O que necessitamos é que não nos persigam tanto, que nos reconheçam a posse das terras em que estamos assentados. É o direito de viver, segundo nossos costumes’. Esse é o seu drama. Essa é a questão indígena do Brasil, hoje, aqui, agora (RIBEIRO, 2015, p.93).

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEL****11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

O reconhecimento de que temos uma pluralidade de saberes propõe uma ressignificação das práticas educativas ancoradas na subjetividade de cada aluno, destacando o pressuposto de que podemos reconhecer os conhecimentos prévios que eles trazem e levá-los ao exercício da cidadania expresso no currículo escolar. Santos (2007) nos traz a seguinte reflexão:

É um processo distinto [...] para criar uma nova concepção de dignidade humana e de consciência humana [...]. [Nessa perspectiva, tradução significa] tentar saber o que há de comum entre um movimento [...] e outro [...], onde estão as distinções e as semelhanças [...]. É preciso criar inteligibilidade sem destruir a diversidade (SANTOS, 2007, p. 39).

Metodologia

Para a realização desta pesquisa será utilizada a abordagem qualitativa que, segundo Ludke e André (1986), supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. O tipo de pesquisa será a descritiva, com a realização de uma pesquisa de campo. O intuito da pesquisa de campo é adquirir informações sobre as indagações pertinentes levantadas neste trabalho. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa de campo é uma forma de levantamento de dados no próprio local onde ocorrem os fenômenos, através da observação direta e entrevistas semiestrutura e análise documental. O *locus* de investigação será três escolas estaduais de Ensino Médio de Cruzeiro do Sul, incluindo gestores, coordenadores, professores e alunos.

Resultados

Que a pesquisa seja provocadora de ações pedagógicas voltadas para a diversidade e que colabore para o processo de discussão das dimensões curriculares de modo a propor alternativas didáticas para a efetiva inserção social dos que são excluídos e que sofrem vários tipos de preconceitos, para que suas especificidades sejam atendidas.

Procuramos apontar para um aspecto que acreditamos ser útil para o desenvolvimento de pressupostos que fortaleçam a aplicabilidade da Lei 11.645/08 no currículo escolar com foco no diálogo, consciência crítica e na democracia, cujas tradições possam ser compartilhadas e valorizadas. Além disso, a inclusão de saberes indígenas nas instituições de ensino, tanto escolas indígenas quanto nas escolas normais, não pode se dar de forma aleatória ou sem planejamento: trata-se de conhecimentos ancorados em bases muito distintas e não reconhecidos e nem respeitados como parte de uma história viva, legitimada muitas vezes em situações de opressão.

Palavras-Chave: Currículo; Cultura; Indígena; Educação.

Referências Bibliográficas



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEHL

**11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

BRASIL. **Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394>. Acesso em: 08 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** – Brasília, DF : Inep, 2015. 404 p.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 15 de abril de 2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11654.html.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>.

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

RIBEIRO, Darcy. ***O Brasil como problema*, São Paulo, editora Global, 2ª edição, 2015.**

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade dos conhecimentos rivais.** Porto: edições Afrontamento, 2007.

ALTAS HABILIDADES E/OU SUPERDOTAÇÃO: INCLUSÃO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE CRUZEIRO DO SUL/AC

Maria Joicilene Souza da Silva Nobre¹, Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto²

¹Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens - PPEHL - UFAC.

²Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Associada da Universidade Federal do Acre - Ufac. Professora do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL) – Ufac. Grupo de Pesquisa Investigação Docente e Diversidades (GRIDD). e-mail: dolorespinto@gmail.com

Introdução

O trabalho visa a apresentação oral de um projeto no I Seminário de Pesquisa do

Programa de Pós-Graduação ao Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL) da Universidade Federal do Acre (UFAC), Campus Floresta.

A relevância desse estudo reside na necessidade de que o aluno com altas habilidades/superdotação (ah/sd), seja identificado para que receba o atendimento adequado ao desenvolvimento das suas potencialidades.

Temos a seguinte problematização: a identificação e o atendimento dos alunos com (ah/sd) nas escolas públicas de ensino fundamental de cruzeiro do sul/ac estão sendo realizados por profissionais devidamente preparados para a realização de um trabalho eficaz?

O objeto de estudo é a identificação e o atendimento desses alunos, visando averiguar a eficácia desse processo.

Objetivo Geral

Analisar a efetividade do processo de identificação e do atendimento dado aos alunos com ah/sd nas escolas públicas do ensino fundamental de Cruzeiro do Sul/AC.

Objetivos Específicos

- Identificar os meios utilizados para a identificação dos alunos com ah/sd nas escolas de Ensino Fundamental de Cruzeiro do Sul e sua efetividade;
- Reconhecer de que forma os profissionais tem sido preparados para realizar o trabalho pedagógico direcionado ao aluno com ah/sd;
- Identificar as principais dificuldades presentes no interior da escola relacionadas ao desenvolvimento do trabalho docente para com os alunos com ah/sd, a partir de depoimentos dos professores de AEE.

Fundamentação Teórica

Esse estudo irá se reportar, inicialmente, à legislação que regulamenta a educação especial na perspectiva inclusiva, levando em conta desde documentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9394/96), nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Parecer 17/2001), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e no Plano Nacional de Educação, 2014/2024 (PNE).

Neste sentido, será enfatizado que as bases legais brasileiras reconhecem a existência do aluno com ah/sd, como se constata na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.15):

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Em seguida recorreremos a teóricos como Virgolim (2007), que afirma que no

Brasil a maioria dos alunos com talentos especiais tem sido ignorados. Segundo ele o que ocorre é que

[...] muitos dos talentos brasileiros passam despercebidos durante seus anos escolares. Nem sempre são incentivados a desenvolver suas habilidades específicas, o que ocorre por razões diversas. (VIRGOLIM, 2007, p. 19).

Virgolim (2007) ainda sugere que altas habilidades podem se constituir em produto de que pode potencializar o desenvolvimento e gerar riqueza para uma nação, declara que “ [...] A inteligência, a criatividade, o entusiasmo e a habilidade das crianças constituem-se não só no bem maior de uma nação, como também são uma fonte revigorante, duradoura e infindável.” (VIRGOLIM, 2007, p. 15).

Guenther (2006), coloca a identificação desses alunos como um fator preponderante para que a eles seja destinado o atendimento necessário ao desenvolvimento dos seus talentos. Ele afirma que “A capacidade e o talento humano se desenvolvem e se expressam em produção superior, desde que o potencial seja identificado, estimulado, acompanhado e orientado” (GUENTHER 2006, p. 31).

No intuito de refletir sobre as dificuldades vivenciadas por esses alunos no contexto escolar encontramos em Pérez (2008) que afirma que:

Quando não é reconhecida, pode desenvolver comportamentos considerados inadequados, desatenção, desmotivação ou ser confundida com alunos que apresentam patologias das mais variadas (hiperatividade, déficit de atenção, depressão, síndrome de Asperger, autismo e outras) e, quando é reconhecida, ainda, pode gerar medo, ódio, inveja ou supervalorização ou simplesmente a ideia de que, por ter AH/SD, não precisa de atendimento especializado. (PÉREZ, 2008, p. 20)

Gardner (1995) desafiou o conceito de Quociente de Inteligência, o QI, defendendo que as inteligências são múltiplas, divergindo dos pontos de vista tradicionais:

[...] a teoria das inteligências múltiplas diverge dos pontos de vista tradicionais. Numa visão tradicional, a inteligência é definida operacionalmente como a capacidade de responder a itens em testes de inteligência. [...] A teoria das inteligências múltiplas, por outro lado, pluraliza o conceito tradicional. (1995, p.21)

Neste contexto, vale ressaltar a importância do papel do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) atual responsável pela identificação e o atendimento adequado ao desenvolvimento desses alunos. Para isso recorreremos ao pensamento de Nóvoa (1995 apud BATISTA, 2008) que dentre outros aspectos ressalta que:

A reflexão sobre a própria prática e a ampliação do conhecimento nas buscas individuais e coletivas possibilitam a *formação continuada*, pois os educadores precisam não só de uma formação sólida, mas, também, de dispositivos de acompanhamento. Nesse sentido, a formação se constrói como resultado de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas, com espaço para a troca de saberes. Essa formação deve ser vista como um processo permanente e integrado no dia-a-dia dos educadores, como parte do seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (NÓVOA, 1995)

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEL****11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

apud BATISTA, 2008, p. 67).

Torna-se imprescindível que um movimento dialético, dialógico, de construção e flexibilidade seja realizado na prática educacional cotidiana, envolvendo professores, pais, professores e demais pessoas que fazem parte do cotidiano desse aluno.

Metodologia

O estudo será desenvolvido através de uma pesquisa qualitativa-descritiva com estudo de campo; envolvendo estudo bibliográfico, com entrevistas semiestruturadas, questionários, análise documental (BARDIN, 2011), observação não participativa e, ainda, a pesquisa narrativa, com análise de relatos de experiência e nuvens de palavras criadas a partir dessas narrativas (UCHÔA, 2017).

A amostra será realizada com professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo: seis (seis) professores de 02 (duas) escolas/comunidades, sendo 03 (três) de Ensino Fundamental I e 03 (três) de Ensino Fundamental II, do município de Cruzeiro do Sul – AC.

Resultados

É importante frisar que a pesquisa está em andamento visando, inicialmente, levantar dados que nos permitam analisar a efetividade do processo supracitado, para averiguar se os alunos com ah/sd estão recebendo atendimento adequado ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

A expectativa é que ao final desse estudo, os resultados possam contribuir de alguma forma para uma reflexão mais aprofundada da necessidade de que esses alunos não somente sejam identificados, como também sejam atendidos de forma que seja visado o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Palavras-chave: Altas habilidades; identificação; atendimento adequado; enriquecimento curricular.

Referências Bibliográficas

BATISTA, Aline Cleide. **A mediação do diálogo e da reflexão na prática do supervisor pedagógico no município de Jardim de Piranhas/RN**. 2008. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Rego e Augusto Ribeiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: MEC; SEESP, 2002.



SEMINÁRIO
DISCENTE

PPEHL

11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUENTER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2006

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez.Barrera. **Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com Altas Habilidades/Superdotação adulta**. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2008.

UCHÔA. J.M.S.(Orgs) **Caminhos Investigativos: a metodologia em foco-Volume I**. Curitiba: CRV,2017.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais / Angela M. R. Virgolim - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.**

EDUCAÇÃO ESCOLAR E AS FONTES DE INFORMAÇÃO NO ALTO RIO JURUÁ

Ana Flávia de Lima Rocha¹, Andréa Martini²

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre (UFAC).

²Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre (UFAC).

Introdução

Este trabalho tem por objetivo discutir quais conhecimentos estão sistematizados a respeito da região do Alto Rio Juruá, incluindo aqueles relativos às suas populações, sua cultura, dados geográficos e históricos. Nossa intenção secundária é investigar se e como estes conhecimentos são difundidos pelas instituições escolares. Partimos da ideia de que, para além do conhecimento produzido na academia e catalogado de forma sistemática nos vários mecanismos de propagação da ciência, como livros, revistas, *blogs*, documentários, filmes, mídias eletrônicas, dentre outras, as escolas contam com outras fontes de informações que passam a compor as propostas de ensino, sendo incluídas nas sequências didáticas das diversas séries do ensino fundamental. A partir deste propósito geral, almejamos conhecer a forma como o conhecimento sobre as populações da região do Alto Rio Juruá é trabalhado nas escolas da região.

O projeto de pesquisa que desenvolvemos junto ao PPEHL é mapear as fontes de informações produzidas sobre as populações da região do Alto Rio Juruá, e a forma como

são curricularizadas e inseridas nas sequências didáticas do ensino fundamental. Este interesse se apoia na hipótese de que a ausência de conteúdos temáticos sobre os grupos indígenas aniquila os processos de autoreferenciamento dos próprios grupos, inibindo também o conhecimento aprofundado da importância desses grupos étnicos para a construção da identidade regional.

Desse modo, a problemática desta pesquisa procura responder: Como o currículo da educação básica lida com a temática das populações indígenas? Que destaque o livro didático apresenta aos alunos e professores a fim de que conheçam a história de suas populações? Que mecanismos são construídos desde a educação infantil para que os estudantes acrianos conheçam e apreciem efetivamente as matrizes de sua identidade e o processo de rememoração de seus antepassados como avós, tios, pais? Quais são as fontes de informação disponíveis aos estudantes da educação básica relativas à temática indígena? Como essas fontes se localizam no tempo-espaço das aldeias? Através do material bibliográfico usado na escola é possível criar uma identidade entre as populações indígenas? Quais os grupos populacionais indígenas registrados nos materiais impressos e que servem de fonte de estudo e pesquisa?

Objetivo Geral

Estudar o material utilizado no ensino de história do Acre na educação básica, analisando a forma como as informações são apresentadas e o que se sugere com isso.

Objetivo Específico

Apontar fontes de informação de cunho etnográfico a respeito da história do Acre, mais especificamente sobre a região do Alto Rio Juruá e seus afluentes.

Fundamentação Teórica:

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental cujo objeto investigado pode ser analisado a partir de materiais já produzidos e disponíveis nos mais diversos meios. Tais meios de divulgação nos servirão de aporte à investigação sobre o Alto Rio Juruá. Consultaremos materiais que resultem de investigações etnográficas já publicadas, em que se apontem as dificuldades da escola básica em construir, juntamente com os estudantes, uma identidade regional seja ribeirinha, indígena e/ou rural. Isso porque, por obra de certa “cultura de colonizador” impõem-se costumes externos aos demais grupos populacionais locais. Como que impondo um senso de inferioridade frente ao colonizador. Por certo, as imposições culturais impedem, sobretudo, o reconhecimento identitário e (intra)identitário dos grupos.

Dentre o material lido e selecionado até o momento temos: Souza (2002); Sáez (2006); Cunha & Almeida (2002); Iglesias (2010); Cunha (2009); Martini (2019) – autores que fizeram pesquisa nessa região do Acre e que registram sua história, contudo, vale que se diga, é um rico material, mas nem sempre está disponível aos professores nas escolas.

No livro “História do Acre”, de Souza (2002), dos vinte capítulos que compõem a obra apenas um é dedicado aos apontamentos sobre a história dos povos indígenas no Acre. Nos demais, retratam-se os trabalhadores do/no seringal, os migrantes e imigrantes,

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEL****11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

embates, violência, anexação do Acre ao Brasil, dentre outras questões político-administrativas.

“Enciclopédia da Floresta. O alto Juruá: práticas e conhecimentos das populações”. A nosso ver constitui-se como importante fonte de informação que deveria estar presente nas bibliotecas escolares, disponíveis aos estudantes e professores. Visto que a apropriação desses conhecimentos já publicados ajuda no reconhecimento e possivelmente na constituição identitária dos povos da floresta, fundamentalmente das populações tradicionais, da Reserva Extrativista do Alto Juruá (REAJ) e das populações indígenas dessa macro região; dentre outras áreas de conservação circunvizinhas.

A antropóloga Manuela Carneiro da Cunha organiza o livro “Tastevin, Parrissier: fontes sobre índios e seringueiros no alto Juruá”, obra que registra outro importante estudo sobre a região. Resgate das memórias de padres espiritanos que andaram por essas bandas nas missões religiosas e sentiram de perto a vida dura, a doença, a miséria do homem ribeirinho, do índio, do colono.

Na obra “O nome e o tempo dos Yaminawa: etnografia e história dos Yaminawa do rio Acre” (SÁEZ, 2006), o antropólogo registra aspectos da cultura e história do povo indígena Yaminawa, assim como em “Os Kaxinawá de Felizardo. Correrias, trabalho e civilização no Alto Juruá” (IGLESIAS, 2010) registra a história do grupo indígena Kaxinawá. Já em “Tecendo Limites no Alto Rio Juruá” (MARTINI, 2019), registra em sua etnografia o choque de uma pesquisadora vinda de São Paulo para o alto Juruá. Nessa trajetória registra-se a multiplicidade de vozes e modos de viver às margens do rio, do cansaço, do tédio, da saudade, mas também, a camaradagem e a simplicidade da história de um lugar “invisível” no interior da Amazônia acreana.

A partir deste levantamento inicial de fontes passaremos à descrição da metodologia adotada para pesquisa de mestrado.

Metodologia

Na perspectiva da pesquisa qualitativa recorreremos aos estudos de (BOGDAN; BIKLEN, 1994), uma vez que dão destaque aos procedimentos de acesso ao conhecimento sistemático, como dizem os autores:

Alguns investigadores movimentam-se nas escolas munidos de blocos de apontamentos para registarem os dados. Outros recorrem ao equipamento vídeo na sala de aula e não seriam capazes de conduzir uma investigação sem ele. Outros ainda elaboram esquemas e diagramas relativos aos padrões de comunicação verbal entre alunos e professores. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

A pesquisa adota uma natureza descritiva e exploratória apoiada, em materiais já produzidos e disponíveis, como é o caso de livros, teses, dissertações, relatórios de pesquisa; em informações e estudos disponíveis nas mídias eletrônicas e em sites. A partir delas podemos melhor compreender o objeto em questão, produzindo e discutindo dados sobre a forma como as escolas trabalham a temática da identidade regional e nacional. Do conjunto de dados construídos na pesquisa, discutiremos como a escola organiza os saberes da ciência e *como* e *se* didatiza os saberes da tradição indígena regional como conhecimento válido. Enfrentaremos a questão de autoreferenciamento das populações



tradicionais e as razões de possível negação e ou perda de sentimento de pertencimento a determinados grupos étnicos.

Nesse sentido, a trajetória da pesquisa se dará considerando as seguintes etapas:

- Pesquisa bibliográfica e documental;
- Análise descritiva das fontes de informação sobre as populações tradicionais e grupos étnicos regionais;
- Elaboração de um mapa textual sobre a didatização da temática étnica regional, apresentando a forma como as escolas trabalham estes conteúdos na escola básica.

A pesquisa bibliográfica, segundo destacam (LAKATOS; MARCONI, 2003), é tudo aquilo já tornado público. Desse modo descrevem: “[...] jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais [...] Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183).

Resultados

Esse projeto de pesquisa em desenvolvimento acena para um panorama que confirma nossa hipótese inicial: o livro didático trabalhado na/pela escola ignora a história das populações tradicionais locais.

Os professores precisam se amparar em fontes de informações para além do livro didático, por vezes, recorrer à história oral da comunidade. Entendemos ser necessária a inclusão dessa temática no material didático e a disponibilidade de outras fontes de estudo para os moradores/alunos e professores nessas comunidades distantes da cidade onde o conhecimento escolar é ainda mais raro e a vida na mata chega a ser invisível.

Palavras-chave: Fontes de informação; Educação escolar; Identidade regional.

Referências Bibliográficas

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

CUNHA, M. C. (Org.) **Tastevin, Parrissier**: fontes sobre os índios e seringueiros do Alto Juruá. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2009 (Série Monografias).

CUNHA, M. C.; ALMEIDA, M. B. (Org.). **Enciclopédia da floresta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

IGLESIAS, M. P. **Os Kaxinawá de Felizardo**: correrias, trabalho e civilização no Alto Juruá. Brasília: Paralelo 15, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINI, A. **Tecendo limites no alto Rio Juruá**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.



SEMINÁRIO
DISCENTE

PPEHL

11a 12
DE DEZEMBRO 2019
Projeto Rondon

SÁEZ, O. C. **O nome e o tempo dos Yaminawa**: etnografia e história dos Yaminawa do rio Acre. São Paulo: UNESP: ISA, 2006.

SOUZA, C. A. A. **História do Acre**: novos temas, novas abordagens. Rio Branco, AC: Editor Carlos Alberto Alves de Souza, 2002.

O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMAÇÃO DE IDENTIDADES LEITORAS: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA

Roberlete Souza Silva¹, Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto²

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre (UFAC).

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Associada da Universidade Federal do Acre - Ufac. Professora do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL) – Ufac. Grupo de Pesquisa Investigação Docente e Diversidades (GRIDD). e-mail: doloresspinto@gmail.com

Introdução

A leitura, na sociedade contemporânea, configura-se como um meio eficaz na construção do saber e, em razão disso, torna-se crucial em qualquer nível e âmbito educacional. Diante de tal relevância, seja no processo de compreensão de mundo ou de afirmação nele, a leitura apresenta hoje uma finalidade social. Assim, este trabalho intitulado “**O professor de Língua Portuguesa e a formação de identidades leitoras: a prática pedagógica na mediação da leitura literária**” busca fazer uma apreciação acerca do papel do professor enquanto construtor de novos leitores. Para tanto, lança-se um olhar sobre a prática pedagógica do docente enquanto mediador de leitura, vislumbrando uma reflexão em relação à função do docente no ambiente educacional enquanto formador de identidades, dentre elas, a leitora.

A escolha por esse tema dá-se pela relevância reconhecida da leitura no processo de ensino-aprendizagem, em especial, no ensino de Língua Portuguesa. Também foi motivada pelas muitas indagações acerca da leitura e os aspectos que a cercam, tendo em vista, as diversas discussões e previsões de que os jovens principalmente, não leem, gerando assim, uma imensurável preocupação por parte dos professores em geral e principalmente de Língua Portuguesa que, muitas vezes, se sentem responsáveis por despertar o chamado “gosto pela leitura”, formar identidades leitoras.

Objetivo Geral e Objetivos Específicos

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa na construção de identidades leitoras no 6º e 9º anos do ensino fundamental II e objetivos específicos compreender as práticas pedagógicas do professor na dinamização da leitura literária no cotidiano escolar, analisar como a



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEL

**11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

formação de alunos leitores se articula ao papel do professor e de suas práticas pedagógicas e analisar o papel da leitura literária na formação de identidades leitoras dos alunos.

Fundamentação Teórica

Atualmente, muito tem se discutido acerca da formação docente, da atuação do professorado na construção de identidades, seja a dele ou daqueles com os quais mantém contato, em especial o aluno. Sobre isso, Nóvoa (1999, p. 18) diz que “as instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos de uma ideologia comum”. Logo, o professor torna-se a ferramenta de disseminação de ideias e preceitos oriundos de uma coletividade.

Por outro lado, pode-se dizer que a leitura se torna ferramenta crucial nesse processo de construção de saberes dentro âmbito escolar. Contudo, o ato de ler vai além da decodificação de códigos, de signos linguísticos, pois, como diz Freire:

[...] o ato de ler [...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta, não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser aclamada por sua leitura crítica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1998 apud RAMEH E ARAÚJO, 2006, p.26)

Desse modo, é permitido dizer, a partir do excerto acima, que o indivíduo, ao ler o mundo, pode ter consciência dos processos que interferem na sua existência como ser social e político. Por isso, a leitura da comunicação impressa só se efetiva e se reproduz quando está ligada ao ambiente em que o indivíduo se sente sujeito protagonista, ator decisivo para construir e transformar a ação existencial de que participa.

Dentro dessa perspectiva, é notório o papel do professor na construção dessa conversa do aluno com o texto, posto que a escola se mostra, muitas vezes, como única ponte entre o alunado e a prática de leitura. Nesse cenário, a figura docente revela-se como um indivíduo capaz de estabelecer o elo entre o discente e o mundo da leitura ou de abortá-lo, a depender de suas práticas pedagógicas, pois como diz Sacristán

Do ponto de vista histórico, a prática educativa não é uma ação que deriva de um conhecimento prévio, como acontece com certas engenharias modernas, mas sim uma atividade que gera cultura intelectual, em paralelo com a sua existência, como aconteceu com outras práticas sociais e ofícios. (SACRISTÁN, 1999, p. 69)

Nesse sentido, a prática docente enquanto instrumento para mediar o ato de ler, pode apresentar certas armadilhas para a efetivação da construção de identidades leitoras atuantes e constantes, uma vez que a leitura impositiva e/ou avaliativa desenvolvem repulsas nos alunos, principalmente no que tange o trabalho com a literatura brasileira e os conteúdos estabelecidos no currículo. Nessa perspectiva, os PCNs dizem que:

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEL****11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura – a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler, não é uma prática pedagógica eficiente. (PCN VOL.2, p. 58, 2001)

Por outro lado, a manutenção dessa relação está associada à formação do professor, pois, a prática de leitura comporta-se, dentro das escolas públicas, como uma obrigação exclusiva, a preocupação maior do professor de língua materna, desobrigando as outras áreas do conhecimento de tal missão, visto que, segundo uma concepção errônea, a capacitação para a construção dessa ponte só foi dada ao professor de Língua Portuguesa.

Para Focambert, a leitura é um processo, um procedimento que implica uma ação social e política, a partir da qual o indivíduo constrói suas próprias significações de mundo. Diante disso, ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. Para o autor,

Ler seria, portanto, uma operação que transforma signos escritos em uma linguagem falada. Essa mensagem portadora de significado seria então tratada como uma fala exterior para se chegar à compreensão. A leitura é descrita como um processo de transformação de um sistema de signos escritos em um sistema de significantes orais, sonoros ou não. (FOUCAMBERT, p. 65, 2008)

Logo, nos é permitido afirmar que a leitura envolve aspectos que ultrapassam o campo da palavra. A leitura é um processo no qual o leitor se propõe ao deciframento ou reconhecimento das informações que antecipadamente estabeleceu buscar.

Assim, norteados pelos estudos desses autores, é possível dizer que a escola e a universidade enquanto instituições de ensino necessitam configurarem-se como espaços de leitura reflexiva, crítica e transformadora, de ensino de leitura e de formação de identidades leitoras. Todavia, para que essa transformação se consolide, torna-se crucial que essas instituições estejam atentas às experiências de leitura de seus alunos, construídas ao longo de sua escolaridade e de suas vivências, bem como levar em consideração o contexto histórico, social e cultural que constroem as peculiaridades de cada sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem, seja professor ou aluno.

Metodologia

Essa investigação norteia-se em uma pesquisa de campo, de caráter descritivo e interpretativo, a realizar-se em escolas de ensino fundamental II da zona urbana de Cruzeiro do Sul, em que será realizada a observação de aulas, estudo documental (PPP, orientações curriculares, sequência didática) e realização de entrevistas. Para tanto, serão feitas leituras bibliográficas e teóricas, associando-as aos dados obtidos, fazendo uma análise comparativa entre o que dizem os teóricos e os resultados obtidos nas escolas.

Logo, o presente trabalho busca compreender e desvelar a relevância da prática pedagógica na construção dessa identidade leitora.



SEMINÁRIO
DISCENTE

PPEL

11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon
2019

Palavras-chave: Formação de professores; mediação; prática pedagógica; leitura.

Referências Bibliográficas

FOUCAMBERT, Jean. *Modos de ser leitor - Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental*. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC, SEF, 2001.

RAMEH, L., et.al. **Aprimorando-se com Paulo Freire em Alfabetização e Letramento**. Vol. VI. Recife: Bagaço, 2006. (Coleção Paulo Rosas).

A ESCOLARIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ: MARCAS E CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ CARLOS (1980 – 2000)

Ana da Cruz Ferreira¹, Francisca Eduarda Nascimento da Silva², Maria Irinilda da Silva Bezerra³

¹Aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta, bolsista de iniciação científica a pesquisa PIBIC desde 2017. Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq: Investigação Docente e Diversidades/GRIDD - E-mail: anacf15.af@gmail.com.

²Aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta. E-mail: eduardaufac@gmail.com.

³Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense/UFF. Professora Assistente do Centro de Educação e Letras/ Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre/Ufac da área de História e Historiografia da Educação, pesquisadora do CELSA: Círculo de Estudos Linguísticos do Sudoeste Amazônico (CNPq). E-Mail: irinilda@bol.com.br.

Introdução

Pesquisar a história das instituições escolares tem trazido muitas contribuições para a educação, visto que é possível perceber de que forma a atuação destas escolas de diferentes contextos tem influenciado na sociedade em que estão inseridas. Observamos que, toda instituição escolar possui um sentido próprio dentro da realidade na qual ela faz parte. Foi dessa forma que surgiu o interesse pelas questões relacionadas à trajetória institucional da escola e sua atuação na sociedade.

Nesta direção, este estudo tem como problemática desvendar quais as contribuições da Escola José Carlos para o processo de escolarização do município de Guajará.

O período delimitado para a investigação compreende desde a década de 1980, quando a referida instituição foi criada no município, até o início dos anos 2000, momento em que a escola vivenciou um processo de expansão nos níveis de escolarização. Ao estudar sobre essa temática, também estamos reconstituindo a memória da própria região, onde as pesquisas histórico-educativas são praticamente inexistentes.

O referencial teórico utilizado nesta pesquisa foi localizado em artigos e livros que trazem contribuições para a presente temática, contemplando autores como: Bezerra (2015), Nóvoa (1992), Vicentini; Lugli (2009), Nogueira (2012), entre outros. Por meio desses autores compreendemos a importância de pesquisar a trajetória das escolas. Para Libanio e Nogueira (2014), estudar a história das instituições de ensino de uma cidade traz para o cidadão o reconhecimento de parte da sua própria identidade e história, tornando assim a escola como um espaço relevante na sua vida, com função, significado e sentido na vida prática. Nogueira (2012, p. 73) também ressalta que “historicamente a educação precisa ser entendida e deve ser considerada uma das atividades basilares em todas as sociedades. Uma das funções da educação formal é levar as sociedades humanas à apropriação dessa cultura”.

De acordo com Moreira (2007, p. 21)), foi por meio da Constituição de 1988, da LDB 9.394/96 e das demais legislações do período de redemocratização que a escola e o processo de escolarização passaram a ser vistos como “um processo de construção coletiva, contínua, permanente e de formação dos indivíduos, que apresenta-se como um espaço privilegiado, já que trabalha com conhecimento, valores, atitudes e formação de hábitos.” Essa visão do papel da escola é resultado das mobilizações sociais em prol da democracia e que ocasionaram a mudança no modo como o Estado pensava a educação, a qual passou a ser vista como um direito público subjetivo. Notamos que a época de redemocratização e as transformações que dela decorreram, marcaram significativamente o sistema de ensino brasileiro, haja vista que os documentos legais elaborados nesse período se constituíram numa importante base para a educação brasileira dos anos 2000, chegando a influenciar instituições como a Escola José Carlos.

Objetivo Geral

Investigar o processo de escolarização da Escola José Carlos no município de Guajará/Amazonas entre as décadas de 1980 à 2000, resgatando as contribuições deixadas por esta instituição na cultura do município.

Objetivos Específicos

- Resgatar o processo de implantação e a trajetória histórica da Escola José Carlos, compreendendo a atuação da instituição e as especificidades que a caracterizavam como uma escola pública;
- Conhecer a contribuição da Escola José Carlos no processo de escolarização no município de Guajará.

Metodologia

No que se refere aos procedimentos metodológicos, destacamos que o presente trabalho é resultado de uma pesquisa de Monografia realizada no ano de 2019.

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEL****11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

Desenvolvemos uma investigação qualitativa de cunho descritivo, com viés analítico, utilizando como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada com sujeitos que fizeram parte da história da referida instituição (alunos, professores, diretores, entre outros), bem como a análise de fontes documentais que foram obtidas na escola lócus da pesquisa. Os dados foram interpretados por meio da análise de conteúdo.

Resultados

Os resultados demonstram que, como colônia de Eirunepé e, posteriormente, do município de Ipixuna, a população guajaraense se manteve desassistida em termos educacionais durante muitos anos. Um dos principais problemas que a educação enfrentava era a falta de professores formados. Os primeiros docentes com formação específica que atuaram em Guajará foram contratados no início da década de 1980, quando o local ainda era vinculado à Ipixuna. Estes educadores foram trazidos de Cruzeiro do Sul/Ac, por intermédio de um representante da secretaria de Manaus, na perspectiva de implantar o Ensino Fundamental de 5^a à 8^a série na localidade. Antes disso, só havia até a 4^a série e se os alunos quisessem prosseguir os estudos tinham que se deslocar para Cruzeiro do Sul.

Cada docente recebeu dois contratos de 20 horas semanais para trabalhar em dois turnos na Escola Ministro Henock da Silva Reis, uma pequena instituição que ficava na beira do Rio Juruá. Além de assumir a implantação dos anos finais do Ensino Fundamental – 5^a a 8^a série –, os professores também começaram a trabalhar com as turmas de 1^a a 4^a série, visto que os docentes que lecionavam nessas classes, anteriormente, não tinham qualificação. Assim, a Escola Ministro Henock da Silva Reis foi pioneira na ampliação do Ensino Fundamental.

Esta instituição, no decorrer de sua existência recebeu vários nomes, um deles foi Graça Gadelha, em homenagem a uma professora que havia falecido. De acordo com os entrevistados, mesmo que a Escola Graça Gadelha tenha mudado de nome, continuou com a mesma equipe de professores e funcionando no mesmo prédio. No entanto, a situação preocupante da estrutura física da Escola, aliada à necessidade de um espaço maior para acolher os alunos, foi o que motivou a construção de uma nova escola.

No período em que o novo prédio da instituição estava sendo construído, o filho do governador Gilberto Mestrinho faleceu devido a um trágico acidente. Decorrente disso, a comunidade da Vila de Guajará solicitou à Ipixuna que a nova escola recebesse o seu nome. Por meio do Decreto Legislativo nº 05, de 20 de maio de 1986, a nova escola passou a ser denominada de José Carlos Martins de Medeiros Raposo.

Em 1987, quando Guajará tornou-se município, a educação foi se expandindo e novas escolas foram criadas. Além disso, a Escola José Carlos, que vinha desenvolvendo suas atividades desde maio de 1986, foi considerada oficialmente criada por meio do Decreto nº 11.482 de 1988. Antes desse decreto, a instituição funcionava sem a existência do ato legal de criação. Segundo o documento, a escola ficou vinculada à Secretaria de Estado da Educação e Cultura, a qual seria a responsável por estabelecer os graus e modalidades de ensino através do Conselho Estadual de Educação.

A reação da população guajaraense frente à constituição da escola foi muito positiva, pois esta instituição era considerada melhor do que as outras que existiam na época, de forma que as matrículas da referida escola passaram a ser muito concorridas. Contudo, mesmo a ampliação do 1º grau no município de Guajará tendo possibilitado que

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEHL****11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

diversas pessoas voltassem a estudar depois de terem parado por vários anos, a falta do 2º grau ainda obrigava muitos a se descolarem para Cruzeiro do Sul.

A tão sonhada implantação do Ensino Médio se deu em 1993. Segundo o livro de ata do referido ano, o novo nível de ensino começou com duas turmas, sendo que em cada uma havia cerca de 45 alunos matriculados. O ensino de 2º grau foi se consolidando com muita dificuldade, principalmente no que se refere a qualificação dos professores. Naquela época não havia docentes suficientes para lecionar, especialmente, as matérias de física, química e matemática. A forma de suprir essa falta de professores era contratando profissionais de Cruzeiro do Sul, os quais tinham que deslocar-se pela precária estrada de barro para trabalharem em Guajará.

Observamos que o processo de constituição da Escola José Carlos foi marcado por diversos desafios, de forma que sua história acaba se mesclando com a trajetória do próprio município. A criação da referida instituição veio ao encontro dos anseios da sociedade guajaraense, significando um grande avanço para o processo de escolarização, já que o ensino local foi durante muito tempo promovido principalmente por meio desta escola. Segundo os livros de ata da instituição, até o ano 2000 a escola atendia o Ensino Fundamental de 1ª à 8ª série, além de ser a única que ofertava o Ensino Médio. Neste mesmo ano, a instituição começou a oferecer turmas de EJA e no ano seguinte passou por uma mudança organizacional, deixando de atender as turmas de 1ª à 4ª série.

Comparando a situação do município antes e depois da implantação da Escola José Carlos, percebemos que houve mudanças significativas na sociedade local. Uma dessas transformações foi o fato de que, após a criação da instituição, os alunos da comunidade tiveram a oportunidade de continuar estudando na cidade sem ter que se deslocar para outro município. Os dados também demonstraram que a principal marca da escola foi ter possibilitado aos seus alunos, bem como à toda população guajaraense, o desenvolvimento do senso crítico, da cidadania e o fortalecimento da própria cultura da cidade.

Concluimos que a Escola José Carlos desempenhou um importante papel na formação cultural e educacional do município de Guajará. Esta instituição marcou a história local, pois foi pioneira no oferecimento do Ensino Fundamental (2º ciclo) e Ensino Médio, garantindo escolarização, profissionalização e continuidade dos estudos para a população local.

Palavras-chave: História; Processo de escolarização; Contribuição social.

Referências Bibliográficas

BEZERRA, M. I. da S. **Formação docente institucionalizada na amazônia acriana:** da escola normal regional à escola normal padre Anchieta (1940-1970). Tese de Doutorado: Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.

LIBANIO, R.; NOGUEIRA, A. da S. C. Pesquisa histórica das instituições escolares: uma nova perspectiva em educação. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE:** produções didático-pedagógicas. Curitiba: SEED/PR, v.2, 2014. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos>



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEL

**11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

pde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uenp_ped_pdp_rute_libanio.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2019.

MOREIRA, O. R. **Políticas públicas e direito à educação**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2007.

NOGUEIRA, A. C. da S. **Marcos Possíveis Para Reconstituir a História da Instituição Escolar Julia de Souza Wanderley**: a primeira escola de formação de professores de Cornélio Procópio-PR (1953-1967). Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 2012.

NÓVOA, A. **Inovação e História da Educação**. Porto Alegre: Teoria & Educação, n. 6, 1992.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS AO OFERECER A ACESSIBILIDADE AS PESSOAS COM SURDEZ

Izabel Cristina Sousa do Nascimento¹, José Alcimar Barreto da Silva², Maria Arlete Costa Damasceno³

¹izabelsouzan97@gmail.com - Universidade Federal do Acre – Ufac, Campus Floresta

²josealcimabarreto@gmail.com - Universidade Federal do Acre – Ufac, Campus Floresta

³arletecd@hotmail.com – Universidade Federal do Acre – Ufac, Campus Floresta

Introdução

Tendo em vista o aumento de estudantes com surdez no ensino superior, o estudo em questão é resultado de uma pesquisa intitulada “A educação inclusiva no ensino superior: Desafios ao oferecer a acessibilidade as pessoas com surdez”, um vez que a presença desses sujeitos no contexto universitário pode ocasionar inúmeros desafios. Mediante o exposto, surge a inquietação de realizar este estudo situando a seguinte problemática: Quais são os principais desafios encontrados pelos professores que atuam no ensino superior para oferecer acessibilidade na inclusão das pessoas com surdez?

Sabemos que o professor é considerado o agente crucial no processo de formação, sendo responsável por desenvolver métodos que garantam a emancipação do indivíduo. Diante disso, o docente precisa utilizar em suas práticas pedagógicas, devidas adaptações que incluam todos os acadêmicos, superando as habituais estratégias, garantindo a permanência e conclusão desse público na universidade. Certamente, este é um desafio para os professores e exige maior capacitação durante o processo de formação.

Assim, para justificar a realização desta pesquisa, cabe aqui salientarmos sobre a nossa trajetória acadêmica, as vivências, observações e interações nos corredores da instituição de ensino superior, que nos fez considerar de grande relevância a referida temática. Os

estudos adquiridos nas diversas disciplinas voltadas para a educação inclusiva, bem como os momentos de interação e diálogos desenvolvidos com os alunos surdos, nos fizeram reconhecer a complexidade que envolve o processo de inclusão da pessoa com surdez e assim fomos impulsionados a pesquisar sobre os desafios dos professores mediante o processo de inclusão desses alunos.

Objetivo Geral

Analisar os desafios dos professores que atuam no ensino superior, identificando a acessibilidade oferecida aos alunos surdos incluídos na Universidade Federal do Acre (Ufac) - *Campus Floresta*.

Objetivos Específicos

- Conhecer o processo histórico de inclusão da pessoa com surdez no ensino superior;
- Compreender como ocorre o processo de inclusão das pessoas com surdez na Ufac – *Campus Floresta*;
- Averiguar os principais desafios encontrados pelos professores para incluir a pessoa com surdez em suas ações pedagógicas.

Fundamentação Teórica

A educação inclusiva no contexto universitário, apresenta inúmeras oportunidades para os acadêmicos surdos, porém, a inclusão, assim como a educação especial são consideradas histórias que ainda estão em construção. Conforme o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, art. 1º, faz-se necessário a garantia de uma educação inclusiva em todos os níveis de ensino, evidenciando que as instituições de ensino superior, precisam dispor condições adequadas de participação efetiva e desenvolvimento acadêmico de surdos.

O processo histórico de inclusão da pessoa com surdez foi constituído por tensões e conflitos, prolongando o mito de que os surdos eram sujeitos incapazes e desprovidos de inteligência. Essa ideia propagou-se por muitas décadas, constituindo uma constante exclusão social, que afetava o desenvolvimento pessoal e educacional das pessoas com surdez.

Atualmente, as políticas inclusivas possibilitam o acesso e participação desses sujeitos em diferentes contextos sociais, favorecendo e viabilizando a acessibilidade em prol do desenvolvimento intelectual e profissional dos surdos. Nesse contexto, a educação superior não deve ser diferente, tendo em vista que essa modalidade de ensino é um direito de todos os indivíduos, inclusive daqueles que estão em situação de deficiência.

Ao longo dos anos, o crescente ingresso das pessoas com surdez no ensino superior, trouxeram diversos desafios para todos os agente que constituem essa modalidade de ensino. Podemos considerar a universidade como um espaço de projetos, conquistas e multiplicidade de ideias, que tem por missão acolher o inovador.

Na universidade, o professor geralmente possui um conhecimento específico do conteúdo que ministra e, [...] diante dos alunos com NEE, os professores já apontaram em outros momentos, a sua debilidade em conhecimentos e práticas

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEL****11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

que ultrapassem o campo e sua especificidade docente. (MOREIRA, 2004, p.152).

Diante disso, fomos impulsionados a conhecer os desafios enfrentados pelos professores para incluir os acadêmicos surdos em suas práticas pedagógicas. Mantoan (2006, p.54), afirma que “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas que são pedagógicas, que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”. Assim, os educadores precisam reorganizar e reestruturar suas práticas, tendo em vista os princípios de acessibilidade.

Metodologia

O referido estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, sendo que “A pesquisa qualitativa se propõe a colher e analisar dados descritivos, obtidos diretamente da situação estudada (MICHEL 2015, p.41). A finalidade da referida modalidade de pesquisa é de analisar com critério científico dados, informações, sensações, comportamentos, experiências, expectativas futuras, vivências e outros aspectos.

São inúmeras possibilidades atribuídas a essa abordagem, porém optamos por trabalhar com um enfoque analítico descritivo das informações obtidas, que está baseada na ideia de que problemas podem ser compreendidos a partir de uma descrição e observação direta, “[...] a pesquisa descritiva verifica, descrever e explica problemas, fatos ou fenômenos da vida real, com a precisão possível, observando e fazendo relações, conexões, considerando a influência que o ambiente exerce sobre eles.” (MICHEL, 2015, p.54).

Como procedimentos técnicos, apoiamos-nos em uma revisão da literatura, que foi efetivada exclusivamente com base em outras pesquisas já existentes, por meio de artigos científicos, livros e documentos oficiais que abordam sobre a referida temática. Como aporte teórico, nos embasamos em autores como: Buccio (2008), León (1994), Mittler (2003), Foster; Long; Snell (1990), Martins (2006), Masutti; Santos (2015), Skliar (1999), Fernandes (2007), além de alguns documentos oficiais como: A Constituição Federal (CF, 1988), Declaração de Salamanca (1994) etc.

Procuramos percorrer um caminho objetivo para obtermos maior coerência nas informações adquiridas durante o estudo, assim realizamos além da revisão da literatura, uma pesquisa de campo, sendo “[...] particularmente importante na pesquisa social, apropriada para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, organizações, sociedades” (MICHEL, 2015, p.51). O *Lócus* da referida pesquisa de campo foi a Universidade Federal do Acre – Ufac (*Campus Floresta*), situada no município de Cruzeiro do Sul-Acre, localizada na estrada do Canela Fina, KM 12 Gleba Formoso - São Francisco.

A pesquisa de campo trata-se da coleta de dados do ambiente natural, apropriada para estudos de grupos, indivíduos, comunidades e outros, na busca de conhecimento e compreensão da realidade para criar significado social (MICHEL 2015, p.51). O estudo de campo e a coleta dos dados nos permitiram compreender, a partir da pesquisa bibliográfica e do ponto de vista docente, quais são as principais barreiras que dificultam o processo de ensino e aprendizagem do acadêmico surdo.

Resultados



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEL

**11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

Os resultados descrevem que os principais desafios dos professores, são gerados devido esses alunos estarem incluídos em um ambiente majoritariamente ouvinte, onde aqueles que precisam incluí-los encontram dificuldades no que se refere a capacitação e conhecimentos pedagógicos para atuar de forma inclusiva. A coleta de dados e entrevista semiestruturado, nos mostrou que o maior desafio mediante a inclusão do surdo nesse contexto, refere-se ao aspecto comunicacional. Os professores afirmam estarem despreparados para lidar com esse público, por falta de tempo, conhecimento da língua de sinais e, principalmente devido à falta de capacitação nessa área.

Podemos entender que a falta de comunicação direta entre professores e alunos, por meio da LIBRAS, impede o aluno surdo de participar efetivamente da aula, embora haja a presença da intérprete, e isso dificulta o trabalho docente, tendo em vista que a única alternativa encontrada por esses profissionais, está voltada a adaptação dos recursos didáticos. Porém, a maioria dos professores apresentam recursos limitados, utilizam textos suprimidos, imagens, figuras e filmes/documentários legendados para trabalhar com o aluno surdo, e não encontram nenhuma outra alternativa para melhor atender a esses alunos.

Palavras-Chave: Surdo; Ensino Superior; Desafios.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder legislativo, Brasília.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos** – 3. ed. – São Paulo: Atlas, 2015.

MOREIRA, L.C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

PROJETO “ESCOLA DA ESCOLHA”: A FORMAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Adenilse Silva Zumba¹, Maria Irinilda da Silva Bezerra²

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre (UFAC). E-mail: adenilse_zumba@hotmail.com.



² Doutorado em Programa Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Brasil (2015). Professora Titular da Universidade Federal do Acre, Brasil. Professora no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens – UFAC – 2019.

Introdução

Ao realizarmos uma breve análise, sobre o desempenho dos alunos do ensino médio da rede estadual no país, entre os anos de 2013 a 2019, tendo como referência os dados educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP será possível perceber que ao longo desse percurso, a última etapa da educação básica, ensino médio, não conseguiu atingir as metas estabelecidas pelo IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, indicador que reunindo o resultado da avaliação externa e fluxo escolar consegue mensurar um conceito para cada instituição apontando melhorias na qualidade do ensino e as fragilidades de aprendizagens em âmbito local, regional e nacional.

A partir de então, com a incidência dos baixos resultados, foram projetados por meio de políticas públicas educacionais diversas ações no intuito de diluir a presente realidade e solidificar práticas de ensino pautadas na formação integral dos alunos. As escolas de tempo integral passam a ser vistas como uma potente ferramenta a favor da constituição de aprendizagens mais significativas, a medida que defendem um currículo próximo das necessidades e interesse dos alunos, apostam enfaticamente na construção de educandos autônomos, com competência de gerir seu processo de aprendizagem e docentes que atuem como mediadores, incentivadores e facilitadores de todo esse processo.

Nesse contexto, a presente pesquisa tem como problemática: A implementação do projeto “Escola da Escolha” na instituição de ensino médio Craveiro Costa, em Cruzeiro do Sul-Acre, tem evidenciado, através das práticas pedagógicas, a garantia de uma educação escolar pautada nos princípios da formação integral?

Objetivo Geral

Compreender como se deu o processo de implementação do projeto escolar “Escola da Escolha” na instituição de ensino médio Craveiro Costa, município de Cruzeiro do Sul-AC, analisando a contribuição deste na formação integral do aluno.

Objetivo Específico

- Identificar os fundamentos pedagógicos que norteiam o projeto educacional;
- Detectar as principais mudanças ocorridas na proposta curricular da escola com a implementação do projeto;
- Perceber a partir das práticas pedagógicas ações que potencializam o desenvolvimento de uma formação integral dos educandos;
- Apontar o que dizem os alunos sobre o ensino na escolar de tempo integral.

Fundamentação Teórica

A defesa pela implementação da educação de tempo integral nas escolas de nosso país, contemplando as diferentes modalidades de ensino da educação básica é um desejo

que vem perdurando ao longo dos anos e mobilizando ações e projetos educacionais que buscam assegurar o acesso e permanência do aluno nas instituições escolares por maior tempo. Desde o início do século XX, surgem reflexões sobre a importância de se repensar o processo educacional existente. A ênfase em concepções tradicionalistas, que enxergam o aluno como mero receptor de conhecimento, considerando-o incapaz de produzir ou construir sua própria aprendizagem não é mais vista, por muitos de nossos teóricos educacionais, de forma positiva. Não se concebe a predominância de uma educação minimizadora, cumprindo apenas o papel de repasse de saberes e fortalecimento de ideologias dominantes. Por isso mesmo, tem-se defendido a existência de ambientes educacionais que formem para integralidade, não apenas do que diz respeito ao tempo de permanência do aluno na escola, mas no que diz respeito a uma formação integral, nos aspectos cognitivos, sociais e emocionais.

Quando nos referimos à educação integral no Brasil, temos como seu precursor Anísio Teixeira, defensor das concepções de John Dewey, teórico que acreditava na educação da criança como um todo, destacando o crescimento físico, emocional e intelectual. Este teórico também defendia a democracia dentro e fora da escola. Seguindo esses ideais, Anísio Teixeira ajudou a criar o Movimento Mundial da Escola Nova que defendia a educação como um elemento fundamental na constituição e remodelamento do país. Desse movimento divulgou-se, em 1932, o Manifesto da Escola Nova. O documento pregava a universalização da escola pública, gratuita e laica. Foi pelas mãos de Anísio Teixeira, no ano 1950 que tivemos as primeiras experiências em relação ao ensino de tempo integral no Brasil. A Escola Parque em Salvador, que inspirou no Rio de Janeiro a criação dos chamados CIEP's (Centro Integrado de Educação Pública) sob direção de Darcy Ribeiro. Nestes modelos de escola o aluno contava não somente com as estruturas das salas de aulas, mas também com outros espaços alternativos, visto que este aluno teria que passar mais tempo dentro da escola e por isso mesmo seu tempo deveria ser melhor aproveitado. A escola atentava para o aprendizado das disciplinas convencionais, mas previa espaços adequados para integração e socialização dos alunos. Preocupava-se com aspectos voltados à saúde, alimentação, higiene, prática esportiva, entre outras. Certamente, foi o mais próximo que podemos chegar de um processo de formação integral em escola pública de tempo integral.

Mais recentemente, Gadotti vem afirmar que “a educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral”. (2009, p. 29). E argumenta em defesa de uma escola integral capaz de inserir a família e os diversos saberes da comunidade local no cotidiano escolar.

A escola de tempo integral depende muito da participação dos pais. A escola que adotar o tempo integral precisa estar ciente de que precisa incorporar em seu projeto político-pedagógico o formal, o não formal e o informal. A maior parte do que sabemos aprendemos fora da escola. O que sabemos está vinculado tanto à escola quanto à sua primeira comunidade de aprendizagem, que é a família e o seu entorno (GADOTTI, 2009, p. 35).

Guará ao discorrer sobre o ensino integral ressalta a importância de se considerar o “homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive.” (2006, p.16). A escola

neste sentido tem a responsabilidade de ofertar um ensino mais individualizado e dinâmico, capaz de atender ao máximo as expectativas cognitivas e sociais dos alunos. Nesta direção Jaqueline Moll, atenta para os benefícios da ampliação da jornada escolar pautada na perspectiva da educação integral:

[...], auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo. (MOLL, 2009, p. 36).

Nessa perspectiva, e entendendo o homem contemporâneo como um ser multidimensional, é que de fato compreendemos ser indispensável a defesa por mudanças significativas no ensino de nosso país, que englobe não somente o currículo e concepção de ensino, mas que vise novas oportunidades de estruturas e espaços, novas formas de interação e valorização dos aspectos locais e individuais, pois para se ter um ensino, de fato integrador, não basta falarmos de mudanças dentro da escolar e nas posturas de seus agentes. Condições e oferecimento de novas possibilidades se fazem indispensáveis para seguirmos rumo a uma educação mais próxima da qualidade esperada.

Metodologia

Lócus da pesquisa: Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Craveiro Costa.

Abordagem: Qualitativa.

Tipo de pesquisa: Pesquisa de campo.

Instrumentos de obtenção dos dados

- Questionário por amostragem com os alunos;
- Entrevista com o gestor e coordenador de ensino da escola;
- Grupo focal realizado com 06 professores da instituição, sendo 02 de cada série;
- Observação em sala de aula dos 06 professores selecionados anteriormente.

Análise documental

- Matriz Curricular do novo ensino médio;
- Matriz Curricular do Projeto de Tempo Integral;
- Sequências didáticas dos 06 professores selecionados.

Análise de conteúdo:

Bardin (2011) - Tratamento e análise dos dados respeitando as três etapas preestabelecidas pelo autor: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – inferência e interpretação.

Resultados

Até a presente data ainda não dispomos dos resultados, por tratar-se de uma pesquisa em andamento onde a proposta é dialogar com diferentes sujeitos no intuito de adquirir maior compreensão e aprofundamento da temática a partir das contribuições dos mesmos ou através de indicações de referências pertinentes.

Palavras-chave: Formação; Aluno; Escola; Tempo Integral.

Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire 2009.

GUARÁ, Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos Cenpec: Educação Integral, n. 2, São Paulo: Cenpec, 2006.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade**. Petrópolis: Vozes, 2000.



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPE 

11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019

ESTUDOS DA LINGUAGEM

NARRATIVAS ORAIS COMO ESTRATÉGIA DE COMPREENSÃO DE MEMÓRIAS AMAZÔNICAS

Alexandra Bezerra Rebouças¹, Valcirlene Martins Miranda²

¹ Aluna do curso de Letra Português da UFAC Campus Floresta, membro do Grupo de Investigação Leitura e Vida - GIL.

² Aluna do curso de Letra Português da UFAC Campus Floresta, membro do Grupo de Investigação Leitura e Vida - GIL.

Introdução

O campo de pesquisa em torno dos estudos da leitura e das narrativas orais tem vasta extensão na região amazônica. Ainda mais quando se trata de idosos, pessoas que são tão pouco ouvidas, e que tem tanto para falar. Parece haver um murmúrio constante a solicitar mais discussões, mais diálogos, mais conversa e, conseqüentemente, mais pesquisas a respeito desse fenômeno. Considerar o imaginário acumulado nas vivências miúdas de cotidianos que se elaboraram ao longo dos anos é um ato que pode levar os pesquisadores à descoberta de elementos de análise importantes. Nesse sentido, a escuta da oralidade é o instrumento para pensar as relações entre história e memória e coloca o pesquisador num incessante movimento de aprendizado da experiência do outro para a compreensão dos problemas que enfrentamos hoje no que tange às práticas de leitura dos mais distintos indivíduos/grupos que compõem o cenário de nossas cidades. Revisitar essas histórias, guardá-las do olvido é um dos desafios a ser concretizado neste contexto. A reflexão que aqui se apresenta é um subprojeto de pesquisa em andamento que faz parte de um projeto maior de responsabilidade do Grupo de Investigação Leitura e Vida - GIL e se chama “Vozes da experiência”. Desse modo, os objetivos reproduzem as intenções desse projeto maior com a limitação dos sujeitos de pesquisa.

Objetivo Geral

Compilar histórias de leitura de quatro moradores da zona urbana da cidade de Cruzeiro do Sul que tenham mais de 70 anos de idade com o fim de compor um desenho do imaginário que se formou em torno dos desafios e das formas de resistência forjadas por esses indivíduos em seus contextos de vivência e de aprendizado do ato de ler.

Objetivos Específicos

Entrevistar 4 pessoas com mais de 70 anos de idade, moradores da zona urbana do município de Cruzeiro do Sul, a respeito de suas histórias de leitura; fomentar a discussão no grupo de pesquisa em torno das histórias de leitura compiladas e das perspectivas teóricas que auxiliarão na compreensão das mesmas; organizar um artigo científico a respeito do projeto e das narrativas colhidas por meio das entrevistas.

Fundamentação Teórica

Estar velho pode significar estar sozinho, já que o industrialismo, sistema que “dignifica” o homem, visa a utilidade, e é justamente nessa fase da vida que tal sistema coloca os velhos de lado. “Em nossa sociedade de classes, dilacerada até as raízes pelas mais cruéis contradições, a mulher a criança e o velho são, por assim dizer, instâncias privilegiadas daquelas crueldades - traduções do dilaceramento e da culpa” (BOSI, 1994, p.11). Como foi dito anteriormente, o sistema industrial que adotamos classifica os velhos como parte de uma camada da sociedade, esquecida. Talvez se deva a isso o fato de que eles se sintam tão bem ao ser instigados a remontar histórias e lembranças de vida. Para a maioria das pessoas, e aos próprios idosos cabe apenas lembrar, e lembrar bem, já que são suas experiências que podem, e muito, contribuir com o que não sabemos ou vivemos. “Há um momento em que o homem maduro deixa de ser um membro ativo da sociedade, deixa de ser um propulsor da vida presente do seu grupo: neste momento de velhice social resta-lhe, no entanto, uma função própria: a de lembrar. A de ser a memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade” (BOSI, 1994, p.63). Apesar disso, a sociedade de uma forma geral, não dá importância a essas memórias, são milhares de lembranças já empoeiradas na mente dessas pessoas cuja idade avançada chegou. Ademais, temos um outro empecilho na divulgação dessas experiências – o corpo que, apesar de ser uma “máquina” incrível, chega um momento que passa a apresentar limitações. Nesse sentido, Le Goff (1996) diz que a memória liga-se ao corpo e que esta também é razão. A memória é um agente influenciador do presente; atua não somente como uma lembrança, mas também altera as nossas percepções atuais. Costuma -se dizer que é necessário que saibamos o passado para entender o presente, isso tem relação com a memória, já que todas as nossas ações hoje, são da forma que são por conta da memória, por exemplo, quando decidimos fazer uma coisa e não outra, isso acontece porque a memória, ou a “força” dela, nos instrui, às vezes até mesmo automaticamente, como afirma Bosi ao citar Bergson: “O passado conserva-se e, além de conservar-se, atua no presente, mas não de forma homogênea. De um lado, o corpo guarda esquemas de comportamento de que se vale muitas vezes automaticamente na sua ação sobre as coisas: trata-se da memória-hábito, memória dos mecanismos motores. De outro lado, ocorrem lembranças independentes de quaisquer hábitos: lembranças isoladas, singulares, que constituiriam autênticas ressurreições do passado” (BOSI, 1994, p.48). Apesar de algumas vezes as memórias serem como ressurreições do passado, a memória também é um ato de recriar, por exemplo, qualquer leitura, seja do que for, jamais será igual, independente de quantas vezes as façamos. As histórias dos diversos povos e a nossa própria história que conhecemos e estudamos hoje são fruto de memórias, e não são estas dos “modernos”, mas dos antigos que guardaram/guardam em seu imaginário e a partilham com grande louvor para a sociedade, que tem o dever de preservá-las como um tesouro, como forma de entender a si mesmo e ao outro. Visto isso, “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia.” (LE GOFF, 1996, p. 410). Os velhos ou antigos, nesse contexto da construção de identidades, são fundamentais pois dizem muito sobre nossos antepassados, e por que não dizer sobre o nosso presente? Para Portelli (1997), as narrativas orais têm sua importância baseada principalmente no fato de serem recriações do presente, segundo ele, embora a fala de um entrevistado se altere conforme quantas vezes lhe é indagado a mesma coisa, não significa a presença de inverdades, mas que sempre serão trazidos à tona aspectos não mencionados anteriormente. E é por meio dessas lembranças, narradas e documentadas, que

entendemos quem somos, e nos situamos na história. Halbwachs (2006) pontua que mesmo as lembranças que pensamos ser evocadas por nós mesmos, através da memória individual, também faz parte de uma memória coletiva, ou melhor, a memória individual é um ponto de vista da memória coletiva, já que a maioria das recordações que temos são de momentos compartilhados, nos mais variados âmbitos de nossa vida. Sendo assim, mesmo quando lembramos de um fato que vivemos de modo individual, também há aspectos sociais nele envolvidos. A memória coletiva se relaciona intimamente com a história, por exemplo, várias pessoas de um povoado, trazem à oralidade informações de um mesmo acontecimento. Ressaltamos novamente a importância de voltarmos o nosso olhar para estas narrativas, principalmente às experiências daqueles que já estão na idade designada como “avançada”. Os nossos velhos, guardiões da memória, nos dão um acervo de informações fragmentadas e sua memória, por mais rica que seja, não é capaz de manter-se totalmente instável. É justamente neste ponto que nós, enquanto pesquisadores, nos colocamos com o fim de revisitar memórias oralmente narradas de modo a protegê-la do esquecimento.

Metodologia

Estamos na primeira parte da pesquisa, em fase de discussão dos estudos de Halbwachs (2006), Le Goff (1996), Bosi (2016) e Portelli (1997) sobre as fontes orais e suas relações com a memória. Após essa parte, partiremos para a coleta de dados em forma de entrevista em encontros presenciais com os narradores/entrevistados. O público da pesquisa são moradores do município de Cruzeiro do Sul com mais de 70 anos de idade. O processo de entrevista se dará, em encontros presenciais que podem se repetir com cada narrador, a depender das necessidades e/ou imprevistos que forem surgindo a cada entrevista. Após a coleta das narrativas por meio das entrevistas, será feita a transcrição das mesmas e, em seguida, a organização de um artigo para publicação. A partir da finalização dessa etapa, o material organizado servirá de objeto de análise por parte do grupo resultando em outros projetos posteriores com base no material coletado e nas circunstâncias históricas em que este material se transforma em um *corpus* teórico e metodológico afeito ao olhar científico. É importante ressaltar, no entanto, que, como a pesquisa está em andamento, nesse resumo, será exposto apenas a discussão do material teórico que embasa nosso subprojeto.

Resultados

A pesquisa está em andamento. Por essa razão, os resultados ainda não são visíveis.

Palavras-chave: Oralidade; Memória; Experiência.

Referências Bibliográficas

BOSI, E. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 19 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.



HALBWACHS, M. A **memória coletiva**. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Edições Vértice. 1990.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 1996.

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a história oral diferente**. Trad. Maria Therezinha Janine Ribeiro. **Projeto História**. São Paulo, fev. 1997.

O ENSINO DE HABILIDADES LEITORAS NO JURUÁ: O OLHAR DOCENTE

Rocinete dos Santos Silva¹, Maria José da Silva Moraes Costa²

¹Mestranda do curso de Pós Graduação de Linguagens e Humanidades, promovido pela Universidade Federal do Acre. E-mail: rocinete_santos@hotmail.com

²Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL da Universidade Federal do Acre – Campus Cruzeiro do Sul-Acre. E-mail: zezamorais@gmail.com.

Introdução

Nas escolas de Ensino Básico do Estado do Acre exige-se que os professores trabalhem a leitura nas diversas disciplinas, mas aparentemente, o “peso” desta ação ainda recai sobre o componente curricular de Língua Portuguesa. É nesse contexto que surge o movimento em torno da exploração das habilidades leitoras na Educação Básica. Essas habilidades estão organizadas em uma matriz que compreende seis tópicos, com vinte e um objetivos interligados a atividades que abrangem a interpretação de textos. Dentre outros comandos, essas atividades envolvem comparações, identificação de temas, inferências, utilização de pronomes e demais especificidades a serem assimiladas. Esses descritores entraram em cena na Secretaria de Educação do Acre como uma política pública de combate à baixa proficiência em leitura de acordo com os resultados do Pisa e das provas do SAEB. Essas amostras revelam um caminho ainda longo para se atingir índices melhores ligados ao hábito de ler. A escola é o espaço que busca proporcionar as mais variadas práticas de leitura nas diversas disciplinas ou fora delas. Cada componente curricular possui gêneros textuais específicos. Momentos de leitura existem, portanto, e são diversos. Entretanto, “o como” serão preparados e vividos esses momentos é o ponto fulcral da vivência leitora da escola que, até a atual circunstância, não ganhou patamares de maior relevância dentro dos distintos níveis de planejamento. O trabalho com esses descritores associados a procedimentos de leitura favoreceriam um aprendizado mais significativo, pois se estaria norteados caminhos para a assimilação dessas habilidades. Nesse sentido, ter-se-ia um trabalho mais sistematizado que focalizaria a “leitura” enquanto objeto de ensino e com o mesmo grau de importância de outros conteúdos. Nos planejamentos, é comum a exigência de se trabalhar com essas ações durante a exploração dos gêneros discursivos referentes ao componente curricular, levando o aluno a explorar mais a fundo o texto em uso. Essa proposta de pesquisa busca compreender como os professores concebem esse trabalho a partir das diversas formações que recebem e de como as informações obtidas são traduzidas em práticas de ensino da leitura no ambiente

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEL****11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

de sala de aula. Quais implicações interferem neste processo de ensino aprendizagem referente ao hábito da leitura dentro das salas de aula. A própria concepção de leitura que o docente carrega poderá, quem sabe, revelar percalços ou exitosas práticas relacionadas ao trabalho com as habilidades de leitora.

Objetivo Geral

Analisar a percepção e a prática pedagógica dos professores acerca das habilidades leitoras no Ensino Fundamental II.

Objetivos Específicos

Compreender a concepção dos professores do Ensino Fundamental II responsáveis pela ministração das diversas disciplinas do currículo acerca das habilidades de leitura; perceber quais fatores influenciam para a concepção que eles têm de habilidades leitoras; analisar a prática pedagógica no ensino da leitura que decorre dessas concepções de habilidades leitoras; ponderar a respeito de práticas pedagógicas alternativas para subsidiar o trabalho com as habilidades leitoras no Ensino Fundamental II.

Fundamentação Teórica

O trabalho com a leitura na escola é orientado nos diversos documentos de base legal, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e entre tantos outros registros que salientam a importância desta ação dentro do espaço escolar como um todo. Contudo, os índices nacionais referentes à leitura proficiente ainda não são satisfatórios. De acordo com o levantamento da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, do ano de 2016, 44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro. Diante deste panorama, a importância do papel da escola como o único contato de ensino do hábito de ler por parte de alunos que não tiveram essa aproximação inicial de forma espontânea e contínua é um dado que solicita certo olhar cuidadoso. Diante dessa realidade, indaga-se como a escola tem favorecido o desenvolvimento de sujeitos-leitores e quais as oportunidades criadas para contribuir com esse trabalho (FERREIRA; DIAS, 2002, p.1). Em grande parte da população brasileira, portanto, a questão de ensinar a ler se restringe à sala de aula, espaço onde a atuação do professor torna-se, a cada dia, mais imprescindível. Nesse sentido, Solé (1998) ressalta “a necessidade de o professor ensinar o que o aluno precisa fazer durante o processo leitor, demonstrando para o aluno e fazendo com ele as atividades de leitura, até que não precise mais de auxílio”. Utilizar estratégias para ensinar a ler é, desse modo, permitir que o aluno tenha a oportunidade de seguir passos e ganhar autonomia posteriormente. Além do mais, autores como Larrosa (2002) e Michèle Petit (2010) são consoantes quanto ao conceito de leitura como uma experiência significativa que pode modificar o interior do ser humano. É importante que se consiga observar o crescimento do aluno de forma processual no que se refere à progressão leitora. Para isso é necessário traçar “estratégias” para a obtenção desta ação. Outra perspectiva não menos importante é a obrigatoriedade muito presente nos momentos de se ensinar a ler, sendo o “prazer” uma realidade ainda distante quando se trata de determinadas disciplinas. Não é raro se utilizar da leitura

apenas quando se trata de algo referente ao conteúdo ou a uma atividade avaliativa. Segundo Isabel Solé (1998), “uma atividade de leitura será motivadora se o conteúdo estiver ligado aos interesses do leitor”. Também é necessário na instituição escolar proporcionar momentos que despertem esse interesse por ler. E quando se trata de estratégias para outros fins de leitura uma das barreiras enfrentadas diante desta problemática é a não visualização da leitura como um conteúdo tão importante ou no mesmo patamar de outros. O momento de ler perpassa todas as disciplinas escolares, sendo que todas as disciplinas deverão contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora (GOMES, 2008, p. 2). Na escola, a questão do ensino da leitura através de estratégias adentra campos discursivos que fogem ao controle do professor, pois todos passam por formação inicial, continuada, além de suas práticas usuais cotidianas de leitura. E como poderá um professor não leitor formar crianças e adolescentes leitores na instituição escolar? (FERREIRA; DIAS, 2002, p. 43). Indagação esta presente não só nas escolas, mas em espaços formativos também, frisando a leitura enquanto finalidade específica para o alcance de um objetivo. Tais questionamentos instigam reflexões à cerca da questão do ato de se ensinar a ler na escola através de métodos mais específicos, independentemente do componente curricular de atuação do docente. A compreensão dessa relevância é imprescindível para o alcance de resultados mais satisfatórios no tocante ao “despertar” pelo prazer e hábito de ler de forma proficiente, ou seja, que o aluno seja capaz de compreender o que leu e possa refletir sobre a informação processada.

Metodologia

Para obtenção dos resultados da pesquisa, metodologicamente será adotada a pesquisa qualitativa com viés descritivo e interpretativo. Os primeiros passos serão através de uma pesquisa documental na busca de dados que “casem” com a abordagem que servirá de base para o aprofundamento das discussões ao longo do projeto. E, conforme a seleção do público alvo, partiremos para a pesquisa de campo, no caso uma escola de Ensino Fundamental II, utilizando como instrumentos de coletas de dados a pesquisa narrativa dos professores envolvidos no projeto e a resolução de um questionário a respeito do conhecimento e das experiências dos professores sobre as habilidades de leitura tal como elas são pensadas pelos documentos da Secretaria de Educação do Acre.

Resultados

A investigação está em andamento. Estamos na fase de organização do projeto e de revisão bibliográfica e a pesquisa tem um período de execução de aproximadamente um ano.

Palavras-chave: Leitura; Habilidades; Ensino.

Referências Bibliográficas

FERREIRA, Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. **A escola e o Ensino da Leitura.** Psicologia em estudo, Maringá, v. 7, n. 1, p. 39-49, jan/jun. 2002.



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEHL

**11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a05/> Acesso em: 12 de outubro de 2019.

GOMES, Maria Aparecida Mezzalira. **O desenvolvimento da Leitura no Ensino Básico.** Psicologia Escolar e Educacional, Redalyc, vol. 12, n. 1, janeiro\junho, 2008, pp. 283-286. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1a22.pdf/> Acesso em: 12 de outubro de 2019.

LARROSA, J. Ler é traduzir. In: **Linguagem e Educação depois de Babel.** Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PETTIT, M. Saltar para o outro lado. In: **A arte de ler ou como resistir à diversidade.** Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010. Pág. 65 a 102.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto alegre: Artes médicas, 1998.

LOPES-ROSSI*, Maria Aparecida Garcia; DE PAULA, Orlando. **As Habilidades de Leitura Avaliadas pelo Pisa e pela Prova Brasil: Reflexões para Subsidiar o trabalho do Professor de Língua Portuguesa.** Fórum Linguístico, Florianópolis, v 9, n. 1, p. 34-46, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fórum/article/view/1984-8412.2012v9n1p34>. Acesso em: 15 de outubro de 2019

PORTO¹, Ana Paula Teixeira; PORTO² Luana Teixeira. **Da Formação de Professores à Formação de leitores: Desafios para uma Prática Eficiente de Leitura na Escola.** Revista de Ciências Humanas - Educação - Frederico Westphalen, v. 15, n. 25, Dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/1595>. Acesso em: 12 de outubro de 2019.

ALMEIDA, R.. **A importância de ser um professor leitor.** S.d Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=1153>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

HISTÓRIAS DE LEITURA COMO ESTRATÉGIA DE COMPREENSÃO DAS VIVÊNCIAS AMAZÔNICAS

Maria Sheila Andrade Silva, Maria José da Silva Moraes Costa²

¹Graduanda do 6º período de Letras Portugues e bolsista PIBIC, da Universidade Federal do Acre.

²Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL da Universidade Federal do Acre – Campus Cruzeiro do Sul-Acre. E-mail: zezamorais@gmail.com.

Introdução

Por muito tempo os estudos relacionados à leitura se fizeram presentes nas sociedades, e nos dias atuais, não é diferente. Esse campo de pesquisa é generoso na região amazônica, tanto no ambiente oficial da escola quanto fora dele, parece haver um

murmúrio constante a solicitar mais discussões, mais diálogos, mais conversa e, conseqüentemente, mais pesquisas a respeito desse fenômeno. Dessa maneira, este subprojeto tem como tema: “Histórias de leitura como estratégia de compreensão das vivências amazônicas” e está inserido em um projeto de pesquisa maior chamado “Vozes da experiência: história, oralidade e leitura na Amazônia urbana”, que surgiu durante a II SEFLORA – Semana Acadêmica do campus Floresta, quando os pesquisadores do GIL – Grupo de Investigação Leitura e Vida; ministraram um minicurso intitulado “Vozes da experiência”. Nessa oportunidade, foram convidadas quatro mulheres de mais de 70 anos que tinham a tarefa de compartilhar com a turma suas histórias de leitura. Foi um instante, com duração de quatro horas, em que o encontro de gerações resultou numa conversa prazerosa, em troca de saberes e, também, na consolidação do projeto que ora se apresenta e que já habitava nossas perspectivas de investigação há algum tempo. Aquelas mulheres nos mostraram sua necessidade de narrar, sua vontade de compartilhar o vivido, seus tinteiros, mata-borrões, experiências de aquisição da cultura letrada e vivências com os livros. No bojo dessa conversa sobre leitura, as experiências cotidianas dessas mulheres foram aos poucos se iluminando e ficou evidente que, no narrar delas, um modo de sentir, agir e viver estava vindo à tona com uma carga de significação que pode muito contribuir para uma compreensão mais íntegra de nosso mundo. Além disso, aproximar-se das histórias de leitura da população idosa da região pode resultar em uma ferramenta interessante de enfrentamento dos problemas encontrados, inclusive, pela escola, nos dias atuais acerca do processo de formação de leitores e da atividade de leitura. O projeto “Vozes da experiência” teve início no ano de 2018, quando a coleta foi iniciada e foram colhidas 10 narrativas. Para essa edição da pesquisa teremos a continuidade desse processo. A expectativa é que sejam colhidas mais dez narrativas. Revisitar essas histórias, guardá-las do olvido é o maior desafio do projeto.

Objetivo Geral

Compilar histórias de leitura de moradores da zona urbana da cidade de Cruzeiro do Sul que tenham mais de 70 anos de idade com o fim de compor um desenho do imaginário que se formou em torno dos desafios e das formas de resistência forjadas por esses indivíduos em seus contextos de vivência e de aprendizado do ato de ler.

Objetivos Específicos

Entrevistar duas pessoas com mais de 70 anos de idade, moradores da zona urbana do município de Cruzeiro do Sul, a respeito de suas histórias de leitura; fomentar a discussão no grupo de pesquisa em torno das histórias de leitura compiladas e das perspectivas teóricas que auxiliarão na compreensão das mesmas; organizar um artigo científico a respeito do projeto e das narrativas colhidas por meio das entrevistas.

Fundamentação Teórica

Para auxílio teórico utilizamos alguns estudos, dentre eles podemos destacar: Perazzo (2015), Halbwachs (2006), Pineau (2006), Portelli (1997), Tardelli (2003), Larrosa (2014), Bosi (2016) e Barnabé Sarabia (1985). Perazzo (2015) aborda a importância do sujeito nas metodologias de narrativas orais, colocando a subjetividade

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEL****11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

como seu principal diferencial. Halbwachs (2006), nos seus estudos sobre memória, concebe a memória individual como existente apenas em função da memória coletiva. Pineau (2006) faz um panorama das práticas que trabalham com a história de vida desde 1980, enfatizando seu caráter autorreflexivo. Portelli (1997) apresenta as especificidades da história oral que a distinguem da escrita, entre elas a subjetividade e a veracidade. Tardelli (2003), em seu estudo, busca histórias de leitura de professores, através de orientações metodológicas oferecidas pela história oral. Larrosa (2014) escreve a respeito dos sujeitos da experiência. Os idosos entrevistados no projeto ganharam esse status. Bosi (2016) também escreve a respeito do papel do idoso na sociedade contemporânea, e relata que eles têm um lugar de honra e são como guardiões do tesouro espiritual da comunidade. E não só do tesouro espiritual, mas de outras e diversas vivências. Na maioria das vezes retraídos em seu lugar social, eles observam nova finalidade na vida quando encontra ouvidos atentos. Nesse sentido, a utilização do termo história de leitura advém do termo história de vida entendido tanto como relatos de toda uma vida como quanto narrações parciais de certas etapas ou momentos vividos, tal como afirma Barnabé Sarabia (1985). Desse modo, as histórias de leitura que estão no horizonte de expectativas do projeto podem designar tanto a vivência de toda uma vida em torno do fenômeno do ler quanto momentos específicos narrados pelos entrevistados.

Metodologia

O projeto “Vozes da experiência” se propõe ser uma pesquisa feita a várias mãos. O propósito é ouvir múltiplas vozes e uma multiplicidade de ações e olhares estão envolvidas nesse processo investigador. A metodologia, por conseguinte, é a da escuta possibilitada pelo caminho investigativo das fontes orais e das histórias de vida a partir de um modelo interativo e dialógico que busca a construção de significâncias como um meio vital estratégico para a produção acadêmica. Nesse sentido, a escuta da oralidade é o instrumento para pensar as relações entre história e memória e coloca o pesquisador num incessante movimento de aprendizado da experiência do outro. Os sujeitos envolvidos no processo – os entrevistadores e os entrevistados – assumem o *status* de sujeitos da experiência tal como definido por Larrosa (2014) a partir da leitura de Heidegger (2003). Esse sujeito seria definido não tanto por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Nesse sentido, é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, nada lhe fere. A leitura, dentro desse panorama, é entendida como experiência. Ler é adquirir experiência, é algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A metodologia utilizada será a da técnica de coleta de dados em forma de entrevista em encontros presenciais com os entrevistados e o universo da pesquisa é de moradores do município de Cruzeiro do Sul com mais de 70 anos de idade. A previsão de pessoas entrevistadas é de dois indivíduos. O processo de entrevista se dará, em encontros presenciais que podem se repetir com cada entrevistado, a depender das necessidades que forem surgindo a cada entrevista.

Resultados



SEMINÁRIO
DISCENTE

PPEL

11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019

A pesquisa está em andamento e, até agora, fizemos a revisão da parte teórica, para posteriormente realização das entrevistas narrativas. Dessa maneira ainda não há resultados a serem apontados.

Palavras-chave: Histórias de Leitura; Experiência; Sujeitos da Experiência.

Referências Bibliográficas

BOSI, E. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 19 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção.** Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____, **Lector in fabula:** a cooperação interpretativa nos textos narrativos. Trad. Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam.** 47 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HEIDEGGER, M. **A caminho da linguagem.** Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis – RJ: Vozes; Bragança Paulistas, SP: Editora Universitária São Francisco, 2003.

JOUBE, V. **A leitura.** São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LE GOFF, J. **História e memória.** Campinas: Ed. Unicamp, 1996.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

PINEAU, G. **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial.** Trad. Maria Tereza Van Acker e Helena Choarik Chamlian. Educação e Pesquisa: São Paulo, V. 32, N. 2, 2006, P. 329-343.

PORTELLI, A. **Ensaio de história oral.** Trad.: Fernando Luiz Cássio e Ricardo Santiago. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

_____, **O que faz a história oral ser diferente.** Trad. Maria Therezinha Janine Ribeiro. Proj. História, São Paulo, 1997.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel.** Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2014

SARABIA, B. **Histórias de vida**. Revista Internacional de Sociologia. N. 29. Estudos, 1985. P. 165-186. Disponível em: file:///D:/Downloads/Dialnet-HistoriasDeVida-250539%20(1).pdf.

A METONÍMIA EM TRÊS CONTOS DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

Maria José da Silva Morais¹, Rovílio de Lima Nicácio²

¹Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL da Universidade Federal do Acre – Campus Cruzeiro do Sul-Acre. E-mail: zezamorais@gmail.com.

²Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL da Universidade Federal do Acre – Campus Cruzeiro do Sul-Acre. E-mail: rovílio10@gmail.com.

Introdução

A presente temática de investigação insere-se na linha de pesquisa “Ensino, Linguagens e Culturas” do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre (UFAC), que preconiza o diálogo entre ensino e linguagens em suas mais amplas realidades, refletindo sobre as formas de produções literárias, linguísticas e culturais, além do uso dessas linguagens em variados contextos de ensino. No que tange aos estudos literários, procura-se atentar para suas múltiplas manifestações em articulação com os demais sistemas culturais e com as vozes que se apresentam nos discursos das construções e paradigmas dos mitos e do imaginário social.

Segundo Lakoff & Johnson (2002, p. 93) a metonímia “não é um mero recurso referencial. Ela também tem a função de propiciar o entendimento”. Esse posicionamento demonstra que o sentido não se submete a uma relação direta entre linguagem e mundo.

O projeto de pesquisa propõe contribuir para os estudos da literatura de expressão amazônica, sobretudo para a reflexão das relações entre literatura e construção discursiva que marcaram obras de escritores do norte do país, afinados à discussão dos assuntos relacionados à cultura, natureza e nacionalidade brasileira.

A escolha por esse tema se deve pela percepção adquirida mediante as leituras de contos da Literatura de Expressão Amazônica no que tange a forma como os escritores fazem o uso da metonímia enquanto construção discursiva. Contudo, esta pesquisa há de se deter nos aspectos linguísticos da construção metonímica em três contos da expressão amazônica.

Problema

Como ocorre a construção metonímica em três contos de expressão amazônica?

Objetivo Geral



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEL

**11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

- Analisar três contos de expressão amazônica sob a perspectiva da construção metonímica a fim de compreender a composição do estilo nessas narrativas e suas implicações para o ensino.

Objetivos Específicos

- Verificar como é abordada a construção metonímica em três contos de expressão amazônica.
- Analisar como cada um dos autores utiliza a metonímia como estratégia para a elaboração do discurso.
- Construir proposições estratégicas de leitura e análise de contos para o ensino médio.

Fundamentação Teórica

Concepção de metonímia

Roman Jakobson, ao estudar doentes com afasia, considera a metáfora como um fenômeno do uso da língua que radica no funcionamento do próprio cérebro humano. Jakobson dá à metáfora um estatuto de um tipo de raciocínio e de um modo de comunicar por analogias, semelhanças e substituições. A semelhança serve de elo de ligação entre a metáfora e a palavra a que se substitui, mas ao qual ainda está relacionada por semelhança. Trata-se de uma semelhança entre significados. Este autor salienta o papel das relações de semelhança na formação de metáforas ao nível cognitivo, que emissor e receptor têm de fazer para produzir e compreender metáforas.

No prefácio do seu livro *Linguística e Comunicação*, o Professor Blikstein (2008: 12) refere que:

“...à distinção clínica de afasia de emissão e afasia de recepção, Jakobson contrapõe as afasias de substituição e associação. Na dissolução da linguagem nos afásicos, ele vai encontrar o próprio mecanismo formativo da linguagem (...). Toda a expressão metafórica se faz pela substituição de paradigmas, ao passo que a expressão metonímica deriva da associação de paradigmas a formar sintagmas. Trata-se, pois, de uma ampliação das noções de similaridade e contiguidade.”

Jakobson teve o mérito de relacionar a metáfora com dois processos básicos do funcionamento da linguagem humana: a seleção e substituição de unidades concorrentes e a combinação de unidades sequentes.

Para Jakobson toda a atividade linguística tem dois polos: um metafórico (ao nível da seleção) e outro metonímico (ao nível da combinação). Daqui decorre que, neste autor a concepção da metáfora é um fenômeno do uso da língua que radica em algo mais profundo que é o próprio mecanismo básico e fundamental do funcionamento da língua, a seleção versus a combinação. Ou seja, no funcionamento do próprio cérebro humano.

Literatura de Expressão Amazônica

Enveredar na tentativa de compreender a cultura Amazônica se faz necessário abordar de forma sucinta a sua história de sua ocupação e colonização. Loureiro (2001, p. 29) explica que o isolamento e identidade foram características que fundamentaram a cultura amazônica nos dias atuais.

Ainda segundo Loureiro, (2001, p. 29) as Novas Terras eram tão isoladas que Portugal tomou a decisão, num momento posterior, de repartir o território em dois Estados distintos: A província do Brasil e a do Maranhão e Grão-Pará. Apesar de tentar exercer um mínimo de controle político administrativo, as suas peculiaridades, enquanto região, dá um aspecto de uma autonomia, de independência em relação ao restante do Brasil.

Até então, a Amazônia, do ponto de vista de sua organização político – administrativa, como parte integrante do império que Portugal construía pelo mundo afora, compunha uma área sem vínculos de subordinação com o Brasil. Era inteiramente autônoma. Formava um Estado, que recebia diretamente de Lisboa, com os governantes de lá expedindo toda sorte vasta de cédulas régias e mas atos administrativos que regulavam o processo político da região. (FERREIRA, 1968, p. 93 apud LOUREIRO, 2001, p. 30).

Metodologia

A proposta de investigação tem como objeto de estudo analisar de três (03) contos da literatura de expressão amazônica sob a perspectiva da construção metonímica.

A trabalho que envolve a realização de uma pesquisa envolve articulação, confronto de dados e as informações dos dados coletados sobre o objeto de estudo e o conhecimento teórico já existe sobre ele. Além disso, os materiais e métodos devem estar ligado diretamente a problemática estudada, bem como a sua natureza. A metodologia da pesquisa segue uma abordagem qualitativa com análise literária dos contos. Será elaborado um cronograma de atividades de pesquisa, divididas em cinco fases distintas. Organizamos as atividades de em 05 (cinco) etapas:

Primeira etapa: será realizada a revisão bibliografia, no intuito de mapear os que outros autores já escreveram sobre os três contos. Ainda, buscaremos, nesta etapa, pesquisas (artigos, dissertações, teses) na área de estudos literários e estudos linguísticos que direcionem abordagem sobre a relação entre essas duas áreas do saber. **Segunda etapa:** realizar-se-á a leitura minuciosa dos contos para fins familiaridade com o gênero. **Terceira etapa:** Análise dos textos com levantamento das ocorrências da metáforas e metonímias. Nesta etapa, construiremos, com base nestes registros, um mapa sobre as formas de abordagem da construção metonímica em contos da expressão amazônica, identificando as competências para o desenvolvimento da proficiência leitora. Buscaremos, na análise, identificar possíveis lacunas para o desenvolvimento das competências. **Quarta etapa:** Analise de como cada um dos autores utilizou a metonímia como estratégia para elaboração do discurso. Tratamento dos dados: análise literária dos contos: “Maibi” de Alberto Rangel, “Aquele pobre diabo” de Marcio Souza e “O Carro dos Milagres” de Benedicto Monteiro à luz da concepção metonímica de Jakobson. **Quinta etapa:** Proposições de estratégias de leitura e análise de contos para o ensino médio.

Resultados



SEMINÁRIO
DISCENTE

PPEHL

11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019

Podemos apontar como resultados futuros: de que modo se faz a construção metonímica em contos da expressão amazônica, bem como, cada autor utiliza a metonímia como estratégia para a elaboração do discurso. Por tudo, almejamos, também, a construção de proposições estratégias de leitura e análise de contos para o ensino médio.

Palavras-chave: Expressão amazônica; Conto; Metonímia.

Referências Bibliográficas

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto e Do conto breve e seus arredores. In **Valise de cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Jr. E João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

GRUPO Parafolclórico Frutos do Pará. **Abrasoffa**. Disponível em: <<http://www.abrasoffa.org.br/eticos/frutosdopara.htm>> Acessado em: 13 nov. 2019

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **1939 – João de Jesus Paes Loureiro: Obras reunidas – Poesia I**. São Paulo: Escrituras, 2001, p. 21 – 120.

JAKOBSON, Roman. **Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia**. In: JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. 21ª ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Coordenação de tradução: Mara Sophia Zanotto. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

MONTEIRO, Benedicto. O Carro dos Milagres. In. **O Carro dos Milagres**. 10ª ed. Belém – Pará: CEJUP – GERNASA, 1990.

RANGEL, A. Maibi. In: **Inferno verde: cenas e cenários do Amazonas**. 4ª ed. Manaus: Arrault e Cia, 1927.

SOUZA, Márcio. O velho curtume do bairro. In: **A Caligrafia de Deus**. São Paulo: Marco Zero, 1946.

UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ANTÔNIO DE OLIVEIRA DANTAS

Dienes do Nascimento Lima¹, Vera Lúcia de Magalhães Bambirra²

¹Mestrando em Ensino de Humanidades e Linguagens, Especialista em Língua Portuguesa, Professor de Língua Portuguesa da SEE/AC: profdienes@bol.com.br

²Doutora em Educação, Professora na Universidade Federal do Acre: verabambirraczs@hotmail.com

Introdução



SEMINÁRIO DISCENTE



11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019

Discorrer sobre a leitura como mecanismo de desenvolvimento escolar no Ensino Médio é uma tarefa motivadora e árdua, haja vista que, como profissionais de educação, sabemos a grande deficiência (vocabular, de compreensão, de leitura, de escrita) existente em boa parte dos alunos, resultante da ausência de hábitos de leitura efetivos, tornando-os, assim, analfabetos funcionais desde o Ensino Fundamental, perpassando pelo Ensino Médio e, na maioria das vezes, até depois do Ensino Médio. A presente pesquisa se insere no campo científico que tem como interesse as práticas de leitura literária no Ensino Médio, considerando-as mecanismo de fundamental importância para a emancipação pessoal dos alunos que a praticam.

Objetivo Geral e Objetivos Específicos

O objetivo geral foi investigar a leitura considerando os aspectos polissêmicos do texto literário, possibilitando ao aluno o desenvolvimento do pensamento crítico. Os objetivos específicos foram: examinar as práticas de leitura literária no Ensino Médio da escola de Ensino Fundamental e Médio Antônio de Oliveira Dantas e compreendê-las como mecanismo de emancipação dos discentes; analisar aspectos da crise de leitura pela qual a escola passa, observando os prejuízos que isso pode causar na vida escolar em seus múltiplos aspectos: interpretativos, cognitivos, sintáticos, ortográficos, dentre outros; verificar de que modo os sujeitos pesquisados podem usar as leituras para se apropriarem da língua padrão em produções de autoria.

Fundamentação Teórica

Para tal, buscamos aprofundamento teórico em autores que discorrem sobre práticas de leitura literária e não-literária, os desafios relacionados às mesmas nas escolas públicas e seus benefícios, a fim de tratarmos com rigor científico o objeto de estudo, tentando compreender de que forma as práticas de leitura interferem no aperfeiçoamento, sobretudo linguístico e literário, dos sujeitos pesquisados. Para fundamentar as discussões teóricas e a análise proposta neste estudo buscamos estudiosos que tratam sobre o tema leitura e ensino de leitura, tais como: PCN (1998), PCN+ (2001), El Far (2006), Kleiman (1992), Brumfit (1995), Soares (2002), Brandão e Micheletti (2002), Candido (2011), Chartier (1999), dentre outros.

Metodologia

Nesse sentido, a investigação ora empreendida, de cunho quantiquantitativo, busca traçar um estudo sobre o desenvolvimento de práticas de leitura no Ensino Médio da Escola Estadual Antônio de Oliveira Dantas, seus benefícios e desafios, através da observação, análise de produções textuais e das relações com os textos que rodeiam nossos sujeitos da pesquisa, sendo estes 60 alunos do 3º ano do Ensino Médio. Para a concretização desse estudo foi realizada a coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa, sendo eles 60 alunos do 3º ano do Ensino Médio da escola eleita, material esse que consta de questionário, análise de obras literárias, mensagens dos celulares dos alunos e textos produzidos ao longo da investigação, que durou aproximadamente seis meses.

Resultados

A pesquisa foi de grande proveito e importância porque oportunizou uma experiência incomum para os alunos da escola de Ensino Fundamental e Médio Antônio de Oliveira Dantas: engajarem-se nas leituras literárias e contribuírem com a discussão do assunto da forma que o fizeram. Ademais, no início da pesquisa pudemos observar o nível em que se encontravam nossos sujeitos pesquisados, o qual avançou visivelmente de acordo com a experiência de leitura. Dentre os resultados mais visíveis ao final da pesquisa, é possível citar que os alunos alcançaram uma profundidade crítica muito maior, obtiveram capacidade para reflexão acerca da realidade mediante a obra lida em relação ao seu cotidiano, conseguiram um melhor domínio discursivo e aprimoramento linguístico, dentre inúmeros outros avanços significativos ao término do processo empreendido. Estamos cientes de que é de fundamental importância que os professores estimulem a percepção da multiplicidade, propondo uma íntima interação entre aluno e texto nas aulas de língua portuguesa não apenas para que se abstraia os sentidos que repousam no texto, mas, sobretudo, que suscitem discussões sobre as temáticas abordadas no mesmo.

Palavras-chave: Práticas de leitura; Ensino Médio; Emancipação.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental –Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio.** Secretaria de Educação Fundamental –Brasília: MEC/SEF, 2001.

EL FAR, Alessandra. **O livro e a leitura no Brasil.** Rio de Janeiro: Jorge Zahad, 2006.

KLEIMAN, A. **Leitura:** ensino e pesquisa. 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita:** letramento na cibercultura. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 23, n. 81, 143-160 p., dez, 2002.

BRANDÃO, H. H. N.; MICHELETTI, G. **Teoria e prática da leitura.** In: Coletânea de textos didáticos: componente curricular Leitura e elaboração de textos. Campina Grande: UEPB, 2002.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul Editora, 2011.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador/Roger Chartier; Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

AS LINGUAGENS INFANTIS: AS RELAÇÕES DO DESENHO COM O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Jefesson Moreira da Silva¹

¹Graduando em Pedagogia, Universidade Federal do Acre – Campus Floresta: jefessonped@outlook.com

Introdução

Na sociedade contemporânea, imersa em um mundo letrado, a aquisição da linguagem escrita é de extrema importância para a efetiva participação dos sujeitos na vida social. Apesar das mudanças viabilizadas pelas propostas de um ensino no viés de letramento, o alto índice de analfabetismo nos leva a crer que ainda é imperativa a atuação de um ensino que busca restringir o processo de aquisição da linguagem escrita a aprendizagem de atividades mecânicas.

A importância social dessa pesquisa em andamento relaciona-se com a proposta de um novo olhar para o ensino da linguagem escrita, afastando-se da concepção desse processo como desenvolvimento de uma habilidade puramente motora, e aproximando-se, de sua função como sistema de representação. Essa reflexão contribui para a construção de saberes necessários a prática docente e de futuros pedagogos, na medida que propõe uma reflexão acerca dos métodos e procedimentos utilizados no processo de alfabetização.

Nesse estudo buscamos responder a seguinte problemática: O desenho das crianças na Educação Infantil são representações percussoras da linguagem escrita?

Objetivo Geral

Analisar produções pictográfica de crianças da Educação Infantil, para compreender as relações do desenho com o processo de aquisição da linguagem escrita das crianças.

Objetivos Específicos

- Compreender como a linguagem pictográfica contribui para o desenvolvimento da linguagem escrita;
- Entender a função comunicativa dos desenhos, enquanto um sistema gráfico de representação da realidade.

Fundamentação Teórica

A aquisição da linguagem escrita é de extrema importância em cultura letrada, através dela o indivíduo pode se comunicar, criar e partilhar ideias e produzir conhecimento. A criança que nasce em uma sociedade letrada e que será submetida a processos de alfabetização, entra em contato com diferentes formas de linguagem antes mesmo de sua entrada no ambiente escolar. Esse trabalho em andamento visa refletir sobre o grafismo infantil, destacando a importância dos desenhos para o desenvolvimento da escrita.

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEL****11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

É importante entendermos que para a efetiva apropriação da escrita é imperativo que as ações pedagógicas se pautem por um olhar dessa linguagem enquanto um sistema simbólico de representação da realidade e pelo respeito às formas que a antecedem.

Sobre essa questão, Vygotsky postula que:

Um aspecto importante desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. (VYGOTSKY, 2007, p.126).

Nesses termos a aquisição desse sistema afasta-se de sua dimensão mecânica, resignado ao desenvolvimento de habilidades motoras, para aproximar-se do seu aspecto de sistema sofisticado de representação da realidade. A compreensão dos mecanismos da escrita somente é possível quando a criança se torna capaz de perceber que os símbolos alfabéticos não possuem sentido em si mesmos, eles não têm um significado propriamente dito, mas que possuem um caráter representativo.

Em suas conceituações, Vygotsky buscou abordar o processo de aquisição da linguagem escrita como um caminho longo e complexo que inicia na criança “muito antes da primeira vez que um professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras.” (VYGOTSKY et. al., 2010, p.143). Para compreender esse processo, que principia-se muito antes da entrada da criança na vida escolar, o autor adverte sobre a necessidade de refletirmos sobre o que ele chama de “a pré-história da linguagem escrita”.

Mediante o exposto, esse trabalho em andamento visa investigar o processo de desenvolvimento da escrita e suas interrelações com os desenhos com base nas conceituações de Vygotsky e em análises de produções pictográficas de crianças da Educação Infantil.

Metodologia

Para a construção desse trabalho em andamento optamos por uma bricolagem entre a pesquisa bibliografia e pesquisa-ação. A primeira etapa desse trabalho é caracterizada por uma pesquisa bibliográfica entendida como aquela “elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos.” (GIL, 2017, p. 28).

Na segunda etapa desse trabalho realizaremos uma pesquisa-ação que “pode ser definida como um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação” THIOLENT (apud, GIL, 2017, p. 38). Essa pesquisa-ação será realizada com crianças, que ainda não sabem escrever, e que produzirão produções pictográficas.

Realizaremos experimentos com crianças, entre 4 e 5 anos, que não ainda não desenvolveram a linguagem escrita, com base nos pressupostos da teoria de Vygotsky. Pediremos para que a criança memorize alguns conjuntos de palavras, ao demonstrar dificuldades para lembrar de todas elas, recomendaremos que ela utilize o papel para representar graficamente as palavras e ajudá-la no processo de memorização.



Essas produções pictográficas ou desenhos serão submetidos a uma análise feita sob à luz da teoria de Vygotsky, na tentativa de compreendermos as relações entre o desenho e o processo de aquisição da linguagem escrita.

Resultados

Acreditamos que no final dessa pesquisa será possível compreender as relações entre o desenho e o processo de aquisição da escrita, compreendendo-os enquanto sistemas gráficos de representação da realidade. Além disso, nossa hipótese é que a estimulação do desenho pode ser utilizada como ferramenta facilitadora do ensino da escrita, na medida que os desenhos infantis se configuram uma linguagem precursora da língua escrita.

Acreditamos que a estimulação do desenho pode contribuir para amenizar os problemas e dificuldades encontradas pelas crianças no processo de aquisição da escrita, na medida que se apresenta como uma estratégia de letramento que rompe com a alfabetização mecânica. Nesse sentido, o desenho se mostra como uma possível ferramenta didática pedagógica para os professores que atuam na Educação Infantil.

Palavras-chave: Desenho; Infância; Letramento; Linguagem Escrita.

Referências Bibliográficas

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. ed. 7. São Paulo: Atlas, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A pré-história da linguagem escrita. In: **A formação social da mente**. ed. 7. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. tradução de: Maria da Pena Villalobos. ed. 11. São Paulo: ícone, 2010.

VLOGGING: EM BUSCA DE UMA APRENDIZAGEM DE INGLÊS MAIS SIGNIFICATIVA

Stepheson Emmanuel Araujo de Souza¹, José Mauro Souza Uchôa²

¹Graduado em Letras Inglês (Licenciatura) – Universidade Federal do Acre. Tecnólogo em Gestão Ambiental – Universidade Norte do Paraná. Especialista em Ensino de Língua Inglesa – Universidade Cândido Mendes. Mestrando em Ensino de Humanidades e Linguagens – Universidade Federal do Acre. Prof. de Língua Inglesa - Escola de Ensino Médio Professor Flodoardo Cabral – Cruzeiro do Sul/AC. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/8447250917318320>>. Orcid: <<https://orcid.org/0000-0003-2728-6531>>. Email: stepheson2015@yahoo.com.br.

²Graduado em Letras Inglês (Licenciatura) – Universidade Federal do Acre. Especialista em Língua Inglesa – PUC-Minas. Mestre em Letras - Linguagem e Identidade – Universidade Federal do Acre. Doutor em Estudos da Linguagem – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Acre (Campus Floresta) – Cruzeiro do Sul/AC. Atua na área de Linguística

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEL****11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

Aplicada. Está envolvido principalmente com as seguintes temáticas: ensino de língua inglesa, gêneros do discurso, letramento digital e a prática de podcasting no ensino de Língua Inglesa. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/7111722446126406>>. Orcid: <<https://orcid.org/0000-0002-3011-7184>>. Email: maurouchoal@gmail.com

Introdução

Na era globalizada em que vivemos, a língua inglesa deixou de ser um idioma exclusivo de seus falantes nativos e passou a ser incorporada pelas pessoas nos mais diversos contextos – transformando-se em um instrumento de inserção na esfera acadêmica, no mundo do trabalho e, também, de estreitamento das fronteiras entre nações, culturas e ideias.

O problema que gerou a proposta desta pesquisa o seguinte: mesmo com todo avanço, é possível observar que, em várias escolas públicas, o ensino de Língua Inglesa ainda é bastante voltado para o ensino de estruturas linguísticas e vocabulário, com ênfase na tradução de textos – desmotivando, assim, uma grande parcela dos alunos a desenvolver a proficiência em inglês. Para Pacci (2007, p. 9):

[...] ensinar inglês para alunos de escolas, principalmente de escolas públicas, significa proporcionar-lhes não só conhecimento de língua, mas sim prepará-los para entender os discursos que o cercam e poder interferir, modificar, ser um agente em seu meio, buscando e promovendo um mundo melhor.

Precisa-se portanto, situar o ensino da língua inglesa numa perspectiva contemporânea e integradora – destacando a importância da linguagem com foco nas interações sociais e nos gêneros discursivos, os quais são portadores de sentido, materializados e construídos sócio-históricamente (SAHAGOFF, 2014).

Com a criação e evolução da internet, novos gêneros discursivos surgiram e passaram a integrar as vidas das pessoas. Um bom exemplo disso é o caso do gênero vlog. Segundo Clarkson (2016), ele originou-se da convergência do audiovisual com o blog – outro gênero emergente nas ambiências digitais advindo da união do gênero diário com o elemento virtual. O vlog é, portanto, um vídeo contendo os pensamentos e opiniões de seu criador – também conhecido por vlogger – o qual é filmado por ele mesmo e postado online.

A produção de um vlog consiste, basicamente, em posicionar-se na frente de um dispositivo com câmera e discutir sobre um determinado tópico – o qual pode estar relacionado ao próprio vlogger, às notícias em geral, ou a pedidos feitos por sua audiência. O importante aqui é comunicar-se em um nível pessoal com o público alvo.

Sua popularidade tem crescido bastante graças a redes sociais como Facebook, Snapchat e Instagram e YouTube – atualmente, o segundo site mais visitado na internet – pois elas permitem que as pessoas divulguem suas ideias, informações e sentimentos em um meio bastante visual e interativo.

Tendo em vista que muitos alunos são, de acordo com Prensky (2001), nativos digitais – ou seja, indivíduos que cresceram rodeados pelas tecnologias digitais, como: internet, computadores e smartphones, e que vivem conectados ao ponto de estarem presentes fisicamente na sala de aula, mas offline mentalmente – pergunta-se: de que maneira a didatização do gênero discursivo vlog pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa do inglês?

Objetivo Geral

Conhecer o gênero discursivo vlog para refletir sobre suas possibilidades de uso no ensino de língua inglesa, visando uma aprendizagem mais significativa e efetiva.

Objetivos Específicos

- Analisar as configurações do gênero vlog, levando em conta o conteúdo temático, estilo verbal e estrutura composicional delas – à luz da teoria dos gêneros discursivos de Mikhail Bakhtin;
- Sugerir estratégias de uso do gênero vlog nas aulas de inglês.

Fundamentação Teórica

A análise proposta nesta pesquisa baseia-se na teoria de gêneros do discurso elaborada por Mikhail Bakhtin em seu livro *Estética da Criação Verbal* (2003). Nele, Bakhtin considera os gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados presentes nos mais diversos campos da criatividade humana. Segundo o mesmo, o enunciado reflete “as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua [...] e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003, p. 261).”

O conteúdo temático se refere a uma série de temas que podem ser utilizadas em um determinado gênero discursivo – por exemplo, espera-se que no gênero manual de instrução sejam abordadas orientações de utilização de um determinado produto. O estilo corresponde às escolhas linguísticas do enunciador, as quais são definidas segundo as convicções que o emissor tem a respeito dos seus receptores. “[...] Alguns aspectos são considerados na elaboração do enunciado, como as convicções, os preconceitos do destinatário, seu grau de letramento, seu conhecimento do assunto a ser tratado, suas convicções, suas simpatias e antipatias (SIGNOR, 2008, p. 3).” Já a construção composicional remete-se à estrutura do enunciado.

“Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Metodologia

Para alcançar os objetivos delimitados, será conduzida uma pesquisa descritiva que, de acordo com GIL (2002), tem o propósito de descrever as características de um determinado fenômeno. Nela “se observam, registram, analisam, classificam e interpretam fatos, sem que o pesquisador lhes faça qualquer interferência. Assim, o pesquisador estuda os fenômenos [...], mas não os manipula” (PRESTES, 2019, p. 30).

Esta pesquisa organiza-se em três etapas principais. A primeira delas consiste na realização de um levantamento bibliográfico da literatura pertinente à teoria norteadora da pesquisa e ao objeto de estudo.



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEL

**11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

A segunda, é uma pesquisa online no site do YouTube para a seleção de 3 vlogs produzidos por 3 vloggers diferentes, os quais precisam ser assistidos e, depois, transcritos.

A terceira e última parte constitui-se na descrição do gênero vlog a partir da análise interpretativa das amostras coletadas utilizando o método indutivo, o qual se dá pela inferência de uma verdade universal através de dados particulares, devidamente constatados (PRESTES, 2019), levando em consideração a classificação bakhtiniana de gêneros do discurso: tema, estilo e construção composicional – para que se possa, assim, sugerir estratégias de uso do referido gênero discursivo nas aulas de inglês.

Resultados Esperados

A presente pesquisa ainda se encontra em andamento. Entretanto, espera-se que os resultados advindos dela contribuam para uma aprendizagem de inglês mais significativa. Pois, ao engajarem-se em práticas discursivas autênticas, especialmente, refletindo sobre temas atuais de relevância social, os alunos têm a chance de repensar e transformar o mundo no qual vivem.

Palavras-chave: Bakhtin; Gêneros discursivos; Vlog; Língua Inglesa.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Gêneros do Discurso**. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

CLARKSON, Stephanie. **Vlog On**. Londres: Scholastic UK, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PACCI, Ivani Solange. A Pedagogia Crítica e o Ensino-Aprendizagem De Língua Inglesa. In: **O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense**. Curitiba: SEED/PR, 2007.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**. Bingley, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A Pesquisa e a Construção do Conhecimento Científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 6 ed. São Paulo: Rêspel, 2019.

SAHAGOFF, Ana Paula da Cunha. Interacionismo Sócio-Discursivo (Isd): Contribuições de Bakhtin. In: Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação, 10., 2014, Porto Alegre. **Diversidade, empreendedorismo, inovação e transformação**. Porto Alegre: Editora UniRitter, 2014.

SIGNOR, Rita. Os gêneros do discurso. **Gatilho**. Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 1-6, mar. 2008.

CONVERSA SOBRE LEITURA NA AMAZÔNIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA REALIZAÇÃO DO WORKSHOP LÊ PRA MIM?!

Dienes do Nascimento Lima¹

¹Mestrando em Ensino de Humanidades e Linguagens, Especialista em Língua Portuguesa, Professor de Língua Portuguesa da SEE/AC: profdienes@bol.com.br

Introdução

Falar sobre leitura é algo humanamente inesgotável. Por mais que existam muitas pesquisas sobre a temática no meio acadêmico brasileiro, sempre surgem novos desafios e apontamentos sobre a leitura que merecem atenção da academia para investigá-la. Nesse sentido, o Workshop Lê pra Mim?!, proposto pela professora doutora Maria José da Silva Moraes Costa, na disciplina Leitura e Discurso do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagem da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta, foi um espaço ímpar para falar sobre as nuances de leitura vivenciadas pelos participantes e por nós, ministrantes do minicurso enquanto mestrandos.

Fundamentação Teórica

Discorrer sobre a leitura é uma tarefa motivadora e árdua, haja vista que, a partir de pesquisas anteriores e observação da realidade, sei a grande deficiência (vocabular, de compreensão, de leitura, de escrita) existente em boa parte dos alunos, resultante da ausência de hábitos de leitura efetivos, contribuindo para o que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) considera analfabetismo funcional. O pouco contato com a leitura parece iniciar no Ensino Fundamental, perpassando pelo Ensino Médio e, na maioria das vezes, chegando até depois do Ensino Médio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) deixam claro que a leitura é uma tarefa muito complexa, devendo-se dar à mesma o devido valor e importância que merece. De antemão, é importante deixar claro que não se trata de uma atividade passiva; pelo contrário, precisa do que Bakhtin (2012) chama de dialogismo entre a intenção do autor e as múltiplas interpretações do leitor, num processo de trocas entre ambos. Tendo os PCNs como norteador do ensino até o ano atual, recorro também ao que dizem autores renomados na área investigada, principalmente no que tange à leitura literária, meu objeto de investigação desde a especialização. Dessa forma, cito Lajolo (1982, p. 95) que diz “o texto literário é um excelente meio de contato com a pluralidade de significações que a língua assume em seu máximo grau de efeito estético.” É muito perceptível que o texto literário oportuniza aos alunos um contato privilegiado com o universo da escrita, haja vista ser esse a manifestação artística da palavra, ocasião em que o aluno vai conhecer um nível de linguagem superior, o que pode ajudá-lo a enriquecer o seu vocabulário, aprimorar a

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEL****11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

escrita, se expressar melhor, compreender melhor os sentidos do texto, dentre outras aquisições importantes.

Desenvolvimento

O percurso metodológico para o presente relato foi a pesquisa narrativa, tendo em vista que utilizarei tanto a minha experiência quanto a dos participantes com o universo da leitura. Como suporte teórico dessa modalidade, temos que “os limites de uma pesquisa narrativa se expandem e se contraem, e onde quer que se encontrem e em qualquer momento são permeáveis, mas não permeáveis osmoticamente com as coisas tendendo a mover de uma maneira só, mas permeáveis interativamente”. (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 159). Analisarei de que maneira as narrativas construíram a experiência leitora dos sujeitos envolvidos na realização do workshop, inclusive a minha, por considerar que tais experiências constituem corpus importante para o presente relato.

Resultados e/ou impactos

O público esperado para o nosso workshop foi abaixo das expectativas, cerca de 1/3 do que aguardávamos; no entanto, a qualidade da conversa que tivemos sobre a leitura e o panorama tão plural dos participantes me chamaram a atenção a ponto de considerar muito produtivo tal momento. Aliás, esse foi um dos primeiros resultados observados: a pluralidade de áreas que tínhamos em nossa turma de workshop, composta por professores de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, História e Biologia. Este aspecto observado me leva a deduzir que o interesse pela leitura não é mais exclusividade dos professores de língua portuguesa, mas de todos os profissionais preocupados com o cenário educacional brasileiro, talvez buscando resultados de aprendizagem melhores para os seus alunos. O que posso afirmar, sem receios, é de que sem leitura não tem como haver aprendizagem, pois as minhas pesquisas anteriores já me mostraram isso na prática da sala de aula. As atividades propostas por nós, enquanto grupo de mestrandos, levaram os participantes a, paulatinamente, enveredarem pelo universo da leitura e se encantarem com o que naquela noite propusemos: sermos mediadores de leitura daquele seletto grupo de professores. Essa mediação foi bastante proveitosa à medida que os participantes refletiam sobre suas experiências leitoras, compartilhavam ideias e hipóteses sobre o assunto e, juntos, podíamos conversar gostosamente sobre esse fantástico universo que nos rodeia: o reino das palavras. Ao final do workshop, ouvi de diversos participantes a satisfação em ter dedicado algumas horas de sua sexta-feira à noite para participar conosco desse momento. Uma das professoras, inclusive, disse que “o comodismo e a carga da profissão docente haviam me distanciado do gosto pela leitura, mas a partir desse workshop vou me esforçar para ser uma leitora melhor e a jamais esquecer o mundo da leitura”. Só de ouvir isso, já considero um ganho imensurável, pois a proposta inicial do curso era exatamente essa: fazer com que os participantes pudessem despertar o gosto pela leitura e torná-la parte indissociável de sua vida, como necessidade básica e diária. Outro ponto bastante significativo, a meu ver, foi a quantidade de questões de pesquisa levantadas ao longo de nossa conversa sobre leitura. A partir das experiências relatadas pelos professores e professoras presentes, fui percebendo, em parceria sobretudo com a professora orientadora Maria José da Silva Moraes Costa, a quantidade de lacunas existentes sobre a leitura no Vale do Juruá, que

merecem uma atenção especial da Universidade para fortalecer as práticas de leitura a partir da busca de respostas para tais lacunas. Uma das mais interessantes surgiu a partir do relato de uma das professoras participantes de que até o 5º ano do Ensino Fundamental a criança sente um prazer imenso pelas leituras que faz. A partir do momento que ingressa no Ensino Fundamental II passa a criar grande aversão pela leitura, hostilizando-a de todas as maneiras, achando-a cansativa e desinteressante. Essa realidade seria muito interessante como objeto de pesquisa, tentando responder por que isso ocorre e quais as variáveis responsáveis por essa mudança de concepção. Enfim, muitos foram os resultados observados a partir da realização do workshop, conforme se evidenciou nesta seção. Como já mencionei anteriormente, falar sobre a leitura é algo de grande satisfação para mim, sobretudo agora como mestrando em ensino de humanidades e linguagens, pois reconheço a diferença que a leitura fez em minha vida pessoal, profissional e até espiritual: sem ela, eu nada seria, nada teria e em nenhum lugar chegaria.

Considerações Finais

Pensar e refletir sobre a leitura no espaço amazônico de Cruzeiro do Sul e do Vale do Juruá é extremamente relevante para o contexto que estamos vivendo hodiernamente. Por esse motivo, acredito que o presente relato pode ser de fundamental importância para pesquisadores e professores da rede pública de educação, por abrir uma discussão necessária sobre as práticas de leitura nos espaços escolares. Como professor e mestrando, considero-me privilegiado por poder participar desses momentos e reflexões pessoais e profissionais sobre a leitura, pensando que as mesmas podem inspirar profissionais a igualmente refletirem e auto avaliarem suas práticas pedagógicas no que tange ao assunto que ora se propôs discutir. Assim, a partir do problema de pesquisa, como os professores das escolas públicas do Vale do Juruá têm priorizado a leitura em suas práticas de ensino?, posso dizer que, a partir do que ouvi no workshop, existem práticas bastante exitosas de leitura nos espaços escolares do Vale do Juruá, que merecem destaque e aplausos: espaços escolares que priorizam a leitura na vida escolar dos estudantes, que pensam em práticas pedagógicas que fomentam o gosto pela leitura, bons acervos bibliográficos, assim como bons espaços de biblioteca para leitura. No entanto, como nem tudo são flores, observei na fala dos participantes que existem entraves em outros espaços que dificultam uma convivência efetiva e harmoniosa com a leitura: falta biblioteca, faltam livros, faltam espaços adequados para se fazer uma leitura proveitosa, faltam leitores vorazes e motivados. Portanto, escrever sobre as minhas experiências como mediador de leitura em um workshop foi de grande valia e apreço, tendo em vista o reconhecimento e familiaridade com o assunto e a necessidade de se discutir sempre uma temática tão importante para os desdobramentos do ensino de leitura no contexto amazônico que estamos inseridos.

Palavras-chave: Leitura; Relato de Experiência; Workshop.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio**. Secretaria de Educação Fundamental –Brasília: MEC/SEF, 2001.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MARCAS DO SILÊNCIO NA FERIDA COLONIAL EM “POR CIMA DO MAR” DE DEBORAH DORNELLAS

Cibele Francisca Clemente Resende¹, Yvonélio Nery Ferreira²

¹Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens, Especialista em Língua Portuguesa, Professora de Língua Portuguesa da SEE/AC: cibeleclemente@hotmail.com.

²Doutor em Literatura (UFSC), Professor na Universidade Federal do Acre: yvoneryferreira@gmail.com.

Introdução

O presente trabalho torna-se relevante por verificar as marcas deixadas pelo processo de escravidão no Brasil e seus reflexos sentidos, ainda hoje, pela população negra em diversos aspectos, como: político, social, cultural, econômico, dentre outros.

O tema em análise é de fundamental importância para compreender, ainda que de forma sutil, o processo histórico arraigado de preconceito e ferida colonial presentes na sociedade brasileira.

Através da obra “Por cima do mar” de Deborah Dornellas serão verificadas de que forma as marcas do silêncio na ferida colonial ainda permanecem ativas e influenciando a vida da população negra ainda hoje.

Objetivo Geral

Comprovar, a partir do romance “Por cima do mar” de Deborah Dornellas, que as marcas deixadas pelo processo de escravidão no Brasil são sentidas de variadas formas pela população negra ainda hoje.

Objetivos Específicos

- Apontar e analisar as diferentes formas de silêncio presentes na obra em questão;
- Averiguar como é construída a identidade da mulher negra no romance “Por cima do mar”;
- Verificar as formas de violência legadas à população negra, de forma específica a mulher, pelo processo de colonização;



SEMINÁRIO DISCENTE



11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon
2019

- Identificar como a ferida colonial demarca um preconceito histórico e estrutural da sociedade brasileira.

Fundamentação Teórica

Para fundamentar as discussões teóricas, alguns estudiosos serão imprescindíveis, como:

- Aníbal Quijano (2005), Walter D. Mignolo (2007): Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.
- Eduardo Assis Duarte (2011); Grada Kilomba (2019): conceitos de raça, racismo cotidiano, cultura, afrodescendência, entre outros;
- GOMES, Nilma Lino (2005): Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:
- Stuart Hall (2003), Zygmunt Bauman (2015): Conceito de identidade e sujeito;
- Yvonélio Nery Ferreira (2018): formas de silêncio;

Metodologia

Tipo de pesquisa

Os dados serão coletados por meio de pesquisa bibliográfica em livros, revistas especializadas, artigos sobre o tema, dentre outros, a partir dos quais serão buscados compreender o fenômeno em estudo.

Abordagem da pesquisa: qualitativa.

Forma de obtenção dos dados: leitura e análise bibliográfica.

Tratamento dos dados: leitura da bibliografia teórica e aplicação das teorias no romance analisado.

Análise dos dados: análise literária a partir da Crítica Pós-colonialista, da Crítica Sociológica e dos Estudos Culturais.

Resultados

Esta pesquisa está em fase de execução. A mesma será de grande valia para ajudar na compreensão de alguns estereótipos, silenciamentos, marcas e preconceitos no que se refere ao negro na sociedade. Contribuirá para o delineamento de possíveis novas posturas comportamentais referentes à quebra de paradigmas e preconceitos envolvendo a população negra.

Palavras-chave: silêncio; ferida colonial; marcas.

Referências Bibliográficas



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEL

**11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura e afrodescendência no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011;

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira um conceito em construção**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, s/p. 2015;

DORNELLAS, Déborah. **Por cima do Mar**; Rio de Janeiro: Patuá, 2018;

FERREIRA, Yvonélio Nery; **O silêncio incessante em narrativas de Luiz Vilela/Yvonélio Nery Ferreira**. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2018;

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002;

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Edgar Lander (org.). Coleção Sur Sur, CLACSO. Rio de Janeiro: 2005. PP. 227-278.

VIOLÊNCIAS E VIOLAÇÕES CONTRA A MULHER NEGRA EM INSUBMISSAS LÁGRIMAS DE MULHERES, DE CONCEIÇÃO EVARISTO.

Suiane Cabral Magalhães¹

¹Graduada em Língua Portuguesa, especialista em Língua Portuguesa e mestranda em ensino de humanidades e linguagens – UFAC, Cruzeiro do Sul, Acre, Brasil. E-mail: suyannessm@hotmail.com

Introdução

As mulheres na história do Brasil somam não apenas uma parcela, mas uma participação ativa e significativa na construção histórica e social do país. Uma história cheia de mulheres, mulheres índias, brancas, negras, mulatas. Obstante já estando aqui nesta terra, ou vindo de fora, por vontade própria e às vezes por imposição. Todas fizeram e fazem a diferença, nessa construção social. A figura da mulher, especificamente da mulher negra faz parte desta sociedade, e a nossa busca incessante será de identificar as formas que essas mulheres aparecem e são representadas em todos os seus contextos histórico, social, político e cultural.

Ao longo da história a mulher, principalmente a mulher negra vem sofrendo violências, quase sempre nos silêncios, na invisibilidade de uma sociedade dominada pela falta do humano no humano. Violências e violações em toda sua amplitude de conceito, seja social, cultural, histórico, político, física e psicológica.

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEHL****11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

Segundo o Mapa da Violência, 2015, o Brasil encontra-se no 5º lugar no ranking de homicídios de mulheres no conjunto de países do mundo. Uma realidade vivenciada e presenciada com uma frequência assustadora pelas mídias que veiculam os dados de violência contra a mulher. A seguir a conclusão do referido Mapa da Violência/ 2015, no quesito, a cor da vítima.

Com poucas exceções geograficamente, a população negra é vítima prioritária da violência homicida no país. As taxas de homicídio da população branca tendem, historicamente, a cair, enquanto aumentam as taxas de mortalidade entre os negros... entre as mulheres brancas caíram 11,9%, de 3,6 por 100 mil brancas em 2003, para 3,2 em 2013. Em contrapartida, as taxas das mulheres negras cresceram 19,5%, passando, neste mesmo período de 4,5 para 5,4 por 100 mil mulheres. Proporcionalmente morriam assassinadas 22,9% mais negras do que brancas. O índice foi crescendo lentamente ao longo dos anos para em 2013, chegar a 66,7%. (JACOBO, 2015, p.29).

Os dados estatísticos nos afirmam que a violência tem gênero e tem cor. Seja ela ocorrida em âmbito familiar ou comunitário. São histórias sucessivas e infinitas de violências. Surge assim a necessidade de fomentar essa discussão. Por isso, traremos para essa reflexão o papel humanizador que a literatura tem no ensino, como forma de conscientização dos sujeitos.

Justifica-se este estudo bibliográfico pela perpetuação histórica do fenômeno da violência contra a mulher negra, que vem sendo, a cada dia, vitimada por ideologias impostas por um contexto social marcado pela exploração, desigualdade social e crescente violência. Tentando compreender as formas de violência e de violações que atingem mulheres negras, a partir da obra “Insubmissas lágrimas de mulheres” de Conceição Evaristo.

Objetivo Geral

Compreender formas de violência e de violações que atingem mulheres negras, a partir da obra *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo.

Objetivos Específicos

- Comprovar que a violência contra a mulher, de forma específica, contra a mulher negra, é um processo histórico e socialmente construído;
- Discutir como as formas de violência e de violações aparecem na obra em questão;
- Analisar os silêncios que definem as identidades das personagens de “*Insubmissas lágrimas de mulheres*”, de Conceição Evaristo.

Fundamentação Teórica

Sobre o papel das humanidades e da literatura enquanto elemento capaz de conscientizar e humanizar sujeitos no processo de ensino

Este estudo está pautado na busca da identificação das formas de violências e violações que tem atingido as mulheres negras em um fenômeno histórico crescente marcado pela exploração e desigualdade social. E nesse contexto trazer a importância de



se trabalhar a literatura com um papel humanizador e de conscientização dos sujeitos. Conscientizar e humanizar os sujeitos no processo de ensino.

Segundo Said (2004), o ser humano deve usar a capacidade de criar conhecimento, em oposição a apenas absorvê-lo de forma passiva, sem reação e embotada. Resultando assim em mudanças significativas como seres humanos. O humanismo não é um meio de consolidar e afirmar o que nós conhecemos e sentimos, antes um meio de questionar aquilo que nos é apresentado. Um humanismo que produza uma mente crítica e livre. Salienta Said (2004, p. 48) que “O humanismo é o emprego das faculdades linguísticas de um indivíduo para compreender, reinterpretar [...] os produtos da linguagem na história, em outras línguas, e outras histórias.”

Para MORIN (2000) nós, indivíduos somos o produto e a causa da sociedade que temos – produtores e causadores. Ele afirma que “A consciência de nossa humanidade nesta era planetária deveria conduzir-nos à solidariedade e à comiserção recíproca, de indivíduo para indivíduo, de todos para todos. A educação do futuro deverá ensinar a ética da compreensão planetária.” (MORIN, 2000, p. 78)

A educação como mudança de valores, não apenas como transferência de cultura, mas que permita compreender nossa condição, favorecendo uma mente aberta e livre. “Os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura.” (MORIN, 2003, p. 95).

Processo histórico e social de violência e violações contra a mulher negra

Por muito tempo a literatura descrevia a mulher negra como levianas, amantes e sem caráter. Destacando-se suas características físicas, como sua cor e seu corpo. A mulher como propriedade, em busca de uma identidade. “... bell hooks fala sobre o quanto as mulheres negras foram construídas ligadas ao corpo e não ao pensar, em um contexto racista (...) falar a partir das mulheres negras é uma premissa importante... Sobre a necessidade dessas mulheres de se autodefinirem.” (RIBEIRO, 2017, p. 17 e 21).

A sociedade contemporânea ainda escraviza a mulher negra, através de preconceitos e discriminações. Um racismo violento que permanece por séculos. Kilomba (2019, p. 71) alerta que “O racismo é uma realidade violenta. Por séculos, ele tem sido fundamental para o fazer político da Europa, começando com os projetos europeus de escravização, colonização, e para a atual ‘Fortaleza Europa’.”

A diferença no sentido da multiplicidade de raças e culturas existentes, contribuiu para a construção do racismo.

“O sujeito negro torna-se não apenas a/o *outra/o* – o diferente, em relação ao qual o ‘eu’ da pessoa *branca* é medido –, mas também ‘Outridade’ – a personificação de aspectos repressores do ‘eu’ do *sujeito branco*. Em outras palavras, nós nos tornamos representação mental daquilo que o *sujeito branco* não quer se parecer.” (KILOMBA, 2019, p. 37-38)

O sujeito negro é forjado pela branquitude de tal modo a ser sempre um Outro daquilo que os brancos não desejam ser. A mulher pensada como o outro do outro.

O silêncio definindo identidade

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEL****11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

Na obra *Insubmissas lágrimas de mulheres*, Conceição Evaristo traz um projeto literário que desvela a riqueza de identidades e de subjetividades de personagens femininas. Uma obra permeada de silêncios e vozes, que buscam compreender suas identidades, outrora silenciadas pelo exagero de palavras ditas em um contexto racista. “(...) necessidade de desvelar os silêncios que se estabelecem a partir do contato entre os sujeitos, em seus diálogos consigo e com os outros.” (FERREIRA, 2018, p. 47). Silêncios construídos como fruto de ideologias e de uma memória discursiva.

Metodologia

O tipo de pesquisa se dará por uma pesquisa bibliográfica. Por meio da metodologia buscamos apresentar o caminho da reflexão, utilizando informações disponíveis em várias publicações. A abordagem da pesquisa será qualitativa, e a forma de obtenção dos dados se dará pela leitura e análise bibliográfica. Uma análise literária a partir da crítica feminista, da crítica sociológica e dos estudos culturais. O tratamento de dados ocorrerá pela leitura da bibliografia teórica e aplicação das teorias nos contos: Aramides Florença; Natalina soledad; Shirley Paixão; Isaltina Campo Belo; Mirtes Aparecida da Luz e Lia Gabriel, da obra literária “*Insubmissas lágrimas de mulheres*” de Conceição Evaristo.

Resultados

A violência é entendida como forma cruel e perversa que favorece a desvalorização do ser da mulher, especificamente a mulher negra, transformando-a em mero objeto ou “coisa”. A identidade da mulher construída a partir do patriarcalismo que a impede de construir sua alteridade.

Essas formas cruéis de violência significam a expressão da humilhação vivida pela mulher negra. A literatura eclode com a possibilidade de através do ensino conscientizar o sujeito na prevenção, como também na erradicação, ou pelo menos na redução do índice de violência contra a mulher negra.

Palavras-chave: Violência; violação; mulher negra.

Referências Bibliográficas

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. -2 ed. - Rio de Janeiro: Malê, 2016.

FERREIRA, Yvonélio Nery. **O silêncio incessante em narrativas de Luiz Vilela**. Curitiba: Appris, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

Morin, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar**. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.



SEMINÁRIO
DISCENTE

PPEL

11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019

Morin, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

RIBEIRO, Djamila. **O que é:** lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SAID, E. W. **Humanismo e crítica democrática.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015: homicídio de Mulheres no Brasil.** FLACSO: Brasília, 2015. Disponível em:<
http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>.
Acesso em: 10 dez. 2015.

ONDE EU ACHO MEU NOME? – O TEXTO DRAMÁTICO DE BENJAMIM SANTOS NA FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES

Aline Querolaine Lima Costa¹

¹Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens. Especialista em Braille, graduada em Letras Português pela Universidade Federal do Acre – Bolsista CAPES.

Introdução

Benjamim Santos é um dramaturgo brasileiro nascido em Parnaíba no estado do Piauí, iniciou como autor e diretor de teatro criando o Grupo Construção e depois trabalhando no Teatro Popular do Nordeste, em 1969 foi um dos líderes do movimento de renovação do teatro infantil que ocorreu nos anos 70, quando recebeu vários prêmios, entre eles o troféu Mambembe de Melhor Autor, em 1977 e 1979. Os textos dramáticos do referido escritor são voltados ao público infanto-juvenil e compõem o livro *Teatro Infantil*, uma reunião de peças escritas nos anos 70 que se encontravam dispersas. Em 2018, a FUNARTE reuniu o conjunto dessas peças teatrais num só livro, facilitando assim o trabalho de pesquisadores e apreciadores do texto teatral infanto-juvenil. Uma das pretensões da pesquisa em questão é dar uma maior notoriedade ao trabalho deste escritor de maneira que nos propomos analisar o texto dramático “O Príncipe do Piauí”. A proposta de pesquisa que ora se apresenta busca compreender a trajetória do personagem principal do texto, Príncipe. O nome fora dado por seus pais de modo provisório. Segundo eles, quando o filho crescesse escolheria o nome que quisesse para si. Quando jovem, o menino questiona a mãe por seu nome e ela conta a querela que fora para a escolha do nome Príncipe. Pensativo, o protagonista conversa com Mãe Catinha que no texto de Benjamim exerce o papel de uma madrinha, como uma segunda mãe mesmo. Após a conversa, instigado pela personagem a sair em busca de sua identidade, o Príncipe decide então que irá embora de casa à procura de um nome com o qual ele possa se identificar. Para tanto, ele deve conhecer a beleza, a dor e o amor. Nesse momento da narrativa os leitores podem perceber a verossimilhança do texto, pois, é um traço do humano a necessidade de saída da casa paterna. Os filhos, na maioria das vezes, saem da casa dos pais em busca de auto

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEL****11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

reconhecimento, a procura pela independência, pela busca de uma identidade, algo com que os jovens possam se agarrar e se descobrirem enquanto sujeitos do mundo. Nessa perspectiva utilizaremos o conceito de identidade segundo o teórico Stuart Hall, para ele as transformações estão alterando as identidades pessoais, influenciando a ideia de sujeito integrado que temos de nós próprios: "Esta perda de sentido de si estável é chamada, algumas vezes, de duplo deslocamento ou descentração do sujeito" (Hall, 2006, p. 9). Na hora da partida, o jovem Princês promete à mãe que voltará. A mãe entrega a ele alguns objetos simbólicos como o relógio, o fio de tecer e a lamparina. Durante a trajetória Princês vive várias situações desafiadoras e aos poucos se desfaz dos apetrechos dados pela mãe. Chega o momento em que o personagem conhece a beleza, isso acontece quando ele e sua cabrinha passam por um lindo lugar, cuja beleza natural é exuberante, é então que Princês diz que sua mãe é linda, reconhecendo então que já conhecia a beleza, mas nunca prestou atenção nela. Em seguida, o personagem conhece a dor, mas esse conhecimento acontece em dois tempos dentro da narrativa, porém o Princês só vai perceber no segundo momento em que um caçador aparece e mata sua cabrinha. Antes conhecera um casal que estava com sede e famintos, ainda carregando uma criança no colo. A dor de perder a cabrinha, sua companheira de viagem, o deixa arrasado. Na sequência, Princês conhece o amor em sua volta para casa com Maria uma moça que conhecera durante seu percurso e por quem se apaixonara. Em seu regresso descobre que sua mãe havia morrido, decide então refazer a vida ao lado de sua amada. Em suma, o personagem com a ajuda de Maria, após conhecer o amor, desperta para o fato de que este sempre foi e sempre será seu verdadeiro nome, ou seja, reconhecendo-se e se fazendo reconhecer enquanto o Princês. Diante desse texto dramático, nosso problema de pesquisa é verificarmos se existe relação entre a leitura do texto dramático e a constituição da identidade na formação de jovens leitores. A intenção é apresentar esse texto a um grupo de jovens leitores e observarmos como eles absorvem esse texto literário, se de algum modo essa narrativa que traz consigo questões tão íntimas do universo infanto-juvenil, pode contribuir com a trajetória identitária desses jovens.

Objetivo Geral

Considerando este problema, nosso objetivo geral é analisar as relações existentes entre a leitura do texto dramático e a constituição da identidade dos jovens leitores a partir da vivência com a peça "O Princês do Piauí" de Benjamim Santos.

Objetivos Específicos

No tocante aos objetivos específicos pretendemos promover a leitura de textos dramáticos do dramaturgo piauiense Benjamim Santos por um grupo de jovens da Escola de Ensino Médio Craveiro Costa. O segundo é colaborar para que esse grupo conheça a estrutura do texto dramático e as marcas que constituem o gênero. Em seguida, organizar a leitura e montagem dramática da peça "O Princês do Piauí" com o grupo de jovens citado acima no âmbito de uma oficina a ser oferecida a eles. Depois, elaborar, a partir da peça lida, reflexão a respeito do ato de nomear e dos reflexos desse ato na constituição da identidade. Por último, criar um podcast onde os jovens envolvidos no projeto registrem as experiências resultantes desse processo leitor.

Fundamentação Teórica

Além de Hall outro autor que embasará teoricamente esta pesquisa será Teresa Colomer (2007) com a obra *A Formação do Leitor Literário* para trabalharmos a respeito da formação de jovens leitores. Outro teórico é Ryngaert (1995) com o livro *Introdução à Análise do Teatro*. O qual dirá em sua obra que a representação do texto dramático não tem por objetivo tapar os buracos do texto, mas texto e representação estão ligados por relações complexas que a dramaturgia tenta deslindar (RYNGAERT, 1995).

Metodologia

Esta pesquisa se desenvolverá numa abordagem qualitativa, cujo procedimento principal é a pesquisa ação, uma das características desta pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador, no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como consequência de uma possível recomendação na etapa final do projeto. Num primeiro momento faremos a revisão bibliográfica referente à formação de jovens leitores, do gênero dramático, do ensino e do conceito de identidade. Em seguida realizarse-á uma leitura dramática da obra de Benjamim Santos. Na sequência, prepararemos uma oficina que terá como título “Leituras dramáticas: a obra de Benjamim Santos”, com alunos da Escola de Ensino Médio Craveiro Costa que, por conseguinte, será ofertada aos mesmos no contra turno. Passada esta etapa, faremos a coleta de dados que ocorrerá por meio de dois questionários semiestruturados um no início e outro ao final da oficina. No decorrer da mesma serão realizadas rodas de conversa, outro instrumento de coleta de dados que complementará os questionários junto com o diário de campo da pesquisadora, o qual contribuirá para uma análise mais completa do progresso da pesquisa. A análise dos dados se dará no levantamento das informações mais recorrentes no discurso dos participantes da oficina no que se refere à experiência com o texto dramático e a constituição da identidade; bem como a identificação das concepções de texto dramático presentes nas falas dos alunos.

Resultados

O presente trabalho encontra-se em andamento, portanto, espera-se que este projeto contribua de forma significativa para o ensino, tendo como principal dispositivo de aprendizado o texto teatral em sua totalidade discursiva e multiforme.

Palavras-chave: Texto dramático; identidade; formação leitora de jovens.

Referências Bibliográficas

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. Narrativa infantil e juvenil atual. Trad. Laura Sandroni. São Paulo. São Paulo: Global, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP & A. 2005.

LOMARDO, F. **O que é teatro infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SANTOS, Benjamim. **Teatro Infantil**. Rio de Janeiro: Funarte, 2018.

RYNGAERT, Jean Pierre. **Introdução à Análise do Teatro**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FICÇÃO, HISTÓRIA E AMAZONIDADES EM CRÔNICAS DO GRÃO-PARÁ E RIO NEGRO: MÁRCIO SOUZA E ANTECEDENTES

¹Eulissandra Osório de Souza

¹Mestranda no Programa de Pós-Graduação Ensino de Humanidades e Linguagens/PPEHL-UFAC.

Introdução

A ficção de expressão amazônica tem particularidades que já foram constantemente investigadas por diversos estudiosos e hoje, de alguma maneira, toma corpo nas atividades de pesquisa da região Norte. Vai se tornando imprescindível entrar em contato com os ficcionistas locais a fim de compreender-se toda uma forma de ser que acaba por explicar a própria História que ainda se está vivenciando.

A formação social, cultural e econômica da Amazônia, e em especial a do Acre, tem uma gama de acontecimentos que não podem ser apenas compreendido a partir do mero fato. Em razão de algumas poderosas penas terem contribuído para descrever todo um cenário majestoso (Euclides da Cunha, Alberto Rangel, Ferreira de Castro), criou-se toda uma ascendência que vai muito além da própria literatura. Partindo disto, este projeto busca investigar de que maneira os ficcionistas ajudaram na compreensão que se tem sobre a Amazônia hoje e como a ficção influenciou na atividade dos historiadores. As obras que serão estudadas são do autor Márcio Souza, a tetralogia “Crônicas do Grão-Pará e Rio Negro” (Lealdade, Desordem, Revolta), que de alguma maneira, projetaram um lugar na história à Amazônia. Um lugar de prestígio, ambiente para as aventuras e percepções de seus narradores, em uma construção dialética, mostrando um novo olhar para a região do belo e selvagem.

Objetivo Geral

Analisar as contribuições de Crônicas do Grão-Pará e Rio Negro na construção do discurso histórico, a partir dos romances da primeira fase de Márcio Souza e seus antecedentes.

Objetivos Específicos

- Promover uma comparação de estilos entre Márcio Souza e seus antecedentes;



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEL

**11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

- Rever as implicações históricas sob a ótica dos narradores de Márcio Souza em Crônicas do Grão- Pará e Rio Negro;
- Conferir as questões levantadas pelas constantes mudanças de foco dos narradores dos Romances de Márcio Souza.

Fundamentação Teórica

A identidade amazônica busca no cenário literário seu espaço ficcional. E Márcio Souza e seus antecedentes entraram em contato com referências bibliográficas que tentaram desenhar pelo viés histórico a majestade desse universo, que marcou os principais aspectos da produção ficcional da Amazônia brasileira. Por isso, este projeto entrará em contato com as diversas posições políticas e literárias que marcaram uma espécie de poética de combate do autor amazonense Márcio Souza e rediscutir algumas narrativas de viagem clássicas da Amazônia (Carvajal, Acuña, Spix & Martius, Wallace e Bates). Além de conceitos importantes de intertextualidade (Bakhtin), História, Ficção e Memória dos autores Márcio Seligmann-Silva e Roger Chartier, como também um levantamento bibliográfico já existente sobre o assunto.

Metodologia

Este estudo baseará-se em uma pesquisa bibliográfica com uma abordagem qualitativa, com obtenção de dados em leituras e sua análise por uma vertente interpretativa (hermenêutica). O objeto de estudo será o olhar histórico e ficcional dos narradores em Crônicas do Grão- Pará e Rio Negro, de Márcio Souza, associado a conceitos importantes de intertextualidade (Bakhtin), História, Ficção e Memória dos autores Márcio Seligmann-Silva e Roger Chartier. Além de entrar em contato com algumas narrativas de viagem clássicas da Amazônia (Carvajal, Acuña, Spix & Martius, Wallace e Bates) e outros autores que antecederam Márcio Souza.

Resultados

Pesquisa em andamento

Palavras-chave: Amazônia; História; Ficção.

Referências Bibliográficas

ACUNÃ, C. **Novo descobrimento do grande rio Amazonas**. Trad. Helena Ferreira. Rio de Janeiro: Agir, 1994.

BATES, H. W. **Um naturalismo no rio Amazonas**. Trad. Regina Regis Junqueira. Belo Horizonte: Itatiaia, 1979.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2001.



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEL

**11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

SILVA, J. R. da. **Entre história e ficção - algumas leituras sobre a produção literária em torno da economia da borracha: 1870 – 1930**. Dissertação (Doutorado). Unicamp. Campinas, p. 212. 2017.

SOUZA, M. **Lealdade**. 3ª ed. São Paulo: Marco Zero, 1994.

SPIX, J. B., MARTIUS, C.F. **Viagem pelo Brasil (1817-1820)**. 2 ed. Trad. Lúcia F. Lahmeyer. São Paulo: Melhoramentos, s. d.

SOUZA, M. **Desordem**. São Paulo: Record, 2001.

SOUZA, M. **Revolta**. São Paulo: Record, 2005.

WALLACE, A.R. **Viagens pelos rios Amazonas e Negro**. Trad. Eugênio Amado. Belo Horizonte: Itatiaia, 1979.

A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NO CONTEXTO AMAZÔNICO COMO INSTRUMENTO NORTEADOR PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Emerson Marques Nogueira¹

¹Graduação em Música pela Universidade de Brasília (2011), graduação em Direito pela Universidade Federal do Acre (2016), graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Acre (1998), graduação em Letras - Inglês pela Universidade Federal do Acre (2006), Especialização em Língua portuguesa pela Universidade Federal do Acre (2001). Atualmente é Professor do Núcleo de Estudos de Línguas. Endereço eletrônico: emerson.nelczs@gmail.com.

Introdução

A busca por entender os processos envolvidos no ensino e aprendizagem de línguas deve ser uma preocupação constante no contexto educacional. Pela minha experiência profissional já a muitos anos como professor de inglês e, posteriormente com minha entrada para atuar como professor no Núcleo de estudos de línguas que em grande medida nos falta uma verdadeira tomada de consciência sobre o que é ser professor de inglês e que a falta desta consciência aliada a ignorância do que significa uma Educação Linguística e do impacto positivo que esta pode ter na prática docente pode ser de fundamental importância para uma mudança de postura a todos os profissionais que atuam no ensino de línguas.

Objetivo Geral

Compreender a Educação Linguística como instrumento norteador da/na formação dos professores de língua inglesa, a fim de propor reflexões sobre as práticas pedagógicas.



Objetivos Específicos

- Verificar se os alunos do curso de Letras-Inglês se orientam por uma abordagem que prioriza mais os aspectos estruturalistas e/ou gramaticais ou por uma abordagem mais comunicativa da língua;
- Identificar nas narrativas dos alunos que pressupostos teóricos-metodológicos estes consideram relevantes para o ensino de ILE;
- Perceber se a tomada de consciência do licenciando sobre a importância de pautar sua prática pedagógica através de uma educação linguística ajuda no processo de ensino dos alunos do ensino básico.

Fundamentação Teórica

Consciência Linguística: não apenas falar e compreender a língua que ensina, mas ter o conhecimento sobre como a língua funciona. (Language awareness). (THORNBURY, 1997 *apud* VIAN JR., 2011).

Conhecimento sobre a língua – CSL. “O CSL não abrange apenas e tão somente a língua como estrutura, mas também aspectos socioculturais relacionados à linguagem, à língua em uso e em contextos de prática.” (BARTELS, 2009, p. 125).

Para VIAN JR. (2011), ao refletirmos sobre o que deve ser considerado na Educação Linguística do professor de inglês como língua estrangeira no Brasil, deve-se levar em consideração as variáveis contextuais que devem dialogar com o conhecimento que circula nas comunidades de prática.

Ainda de acordo com VIAN JR. (2011), teoria e prática devem caminhar juntas, uma deve pressupor a outra e os resultados em uma alimentam os resultados na outra, relacionando a prática pedagógica à teoria e vice-versa.

Metodologia

Para VIAN JR. (2011), ao refletirmos sobre o que deve ser considerado na Educação Linguística do professor de inglês como língua estrangeira no Brasil, deve-se levar em consideração as variáveis contextuais que devem dialogar com o conhecimento que circula nas comunidades de prática.

Ainda de acordo com VIAN JR. (2011), teoria e prática devem caminhar juntas, uma deve pressupor a outra e os resultados em uma alimentam os resultados na outra, relacionando a prática pedagógica à teoria e vice-versa.

Resultados

Este trabalho tem como objetivo averiguar de que forma um grupo de alunos em formação na Universidade Federal do Acre – Ufac, Campus Floresta, orienta a sua prática pedagógica no contexto do ambiente escolar. Como esta é uma pesquisa que ainda está em andamento não é possível ainda até este momento fornecer resultados que sejam conclusivos a respeito desta pesquisa. Entretanto, não há dúvidas de que esta pode em muito contribuir para melhorar a maneira de atuação dos professores de inglês principalmente na cidade de Cruzeiro do Sul - Ac.



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEL

**11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

Referências Bibliográficas

UCHOA, José Mauro S. **Narrativas de professores em formação sobre a didatização de podcasts para o Ensino de inglês na Floresta.** Tese (doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

VIAN JR., Orlando. A educação linguística do professor de inglês. IN: SZUNDY, Paula T. C.; ARAÚJO, Júlio C.; NICOLAIDES, Christine S.; SILVA, Kleber A. da. (orgs.) **Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no context brasileiro.** Campinas, SP. Pontes Editores, 2011.

REDUÇÃO DO TEMPO NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO: UM DESAFIO AO FAZER PEDAGÓGICO.

Graciete de Oliveira Melo¹, Tatiane Castro dos Santos²

¹Mestranda do curso de Pós-graduação de Linguagens e Humanidades, promovido pela Universidade Federal do Acre. E-mail: gracmelo@hotmail.com

²Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Acre e Doutorado pela Universidade Federal Fluminense. Vice Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras-Profletras/Ufac. E-mail: tatitcs@hotmail.com

Introdução

Esta pesquisa se origina nos questionamentos advindos da minha experiência como professora e formadora pedagógica na educação básica. Foi a partir dessas vivências que a reflexão sobre a alfabetização e o letramento com a mudança no ciclo de alfabetização, bem como as possíveis implicações na escolarização dos alunos, legitimou o projeto aqui apresentado.

Por tudo isso, o nosso estudo acerca dessa temática, vislumbra a análise dos avanços e as reais necessidades educacionais em prol do alfabetizar e letrar num curto espaço de tempo. Nesse sentido há na literatura nacional e internacional alguns autores que tecem estudos valorosos: (BRAGGIO, 1992; CARVALHO, 2005; FERREIRO, 2011; FREIRE, 1990; FRANCHI, 2012; MORTATTI, 2014 e 2015; GASPARIM, 2012; SOAREZ, 2009) eles compõem em seus livros uma produção significativa sobre o assunto que envolve os conhecimentos necessários a esse caminhar.

Dessa forma, pretendemos tecer um estudo com o objetivo de analisarmos as implicações decorrentes da mudança do Ciclo de Alfabetização, de modo a compreendermos os pressupostos histórico, teórico-metodológicos do alfabetizar e letrar no âmbito escolar. A fim de promovermos uma reflexão acerca da temática junto aos docentes da área, no intuito da promoção de uma compreensão significativa que auxilie num melhor fazer pedagógico no Ciclo de Alfabetização.

Objetivo Geral



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEL

**11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

Analisar as implicações decorrentes da mudança do Ciclo de Alfabetização, de modo a compreender os pressupostos histórico, teórico-metodológicos do alfabetizar e letrar no âmbito escolar.

Objetivos Específicos

- Levantar os principais contextos históricos que orienta a alfabetização no Brasil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Ciclo de alfabetização;
- Identificar os pressupostos teórico-metodológicos que permeiam o processo escolar do ciclo de alfabetização;
- Conhecer o que abordam os principais documentos oficiais sobre a alfabetização brasileira;
- Analisar as implicações da mudança do ciclo de alfabetização no processo escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fundamentação Teórica

Ao buscarmos compreender as mudanças no campo educacional, em especial as inovações em prol da qualidade da alfabetização das crianças nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental ocorridas com a diminuição do Ciclo de três para dois anos. Precisamos analisar as ações, estratégias específicas dos professores para execução das políticas públicas educacionais que servem como sustentáculo da prática pedagógica nesse todo complexo que é alfabetizar letrando. Como retrata Mortatti (2014, p.12):

A alfabetização é um campo de pesquisa e de atuação com problemática e ações específicas. Nas últimas décadas, as discussões e propostas relacionadas com alfabetização vêm ocupando lugar de destaque no cenário acadêmico, educacional e político brasileiro.

Sabemos que a discussão e o estudo sobre o processo de alfabetização com letramento devem levar em consideração inúmeros fatores, entre eles os sociais, econômicos e políticos que permeiam a sociedade atual. Nessa configuração para a construção de um fazer pedagógico sólido é necessário alicerçar o planejamento escolar apresentando materiais significativos a aprendizagem, e que este tenha sentido para a vida dos alfabetizados, oportunizando a eles momentos reflexivos que elevem sua qualidade de vida. Nessa concepção Freire (1990, p.2) fala que:

Como ideologia, a alfabetização deveria ser encarada como social que está implícita na organização da visão de história do indivíduo, o presente e o futuro; além disso, a noção de alfabetização precisava alicerçar-se num projeto ético e político que dignificasse e ampliasse as possibilidades de vida e de liberdade humanas.

Por isso, ao propormos fazer um estudo sobre o Ciclo de alfabetização, observando as implicações na escolarização dos alunos, pressupomos uma abordagem com amplitude, não apenas de aspectos formais da prática diária do professor, mas, sobretudo as estratégias que permitem o avanço escolar, como por exemplo, objetivos/capacidades, conteúdos, metodologias, recursos e formas de avaliação, bem como os contextos históricos, teórico-metodológicos que permeiam a alfabetização no país.

**SEMINÁRIO
DISCENTE****PPEL****11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

Dentro desta abordagem buscamos as razões que podem implicar diretamente na alfabetização e letramento das crianças no âmbito escolar. Nesse contexto o nosso desafio é contribuir para a melhoria da qualidade desse processo, bem como provocar reflexões sobre o porquê do baixo índice de alunos alfabetizados e letrados no Ciclo de Alfabetização do ensino fundamental.

Metodologia

No intuito de verificarmos como está acontecendo o processo de alfabetização e letramento dos alunos com a mudança do Ciclo de Alfabetização que passou de três para dois anos no Ensino Fundamental I, realizaremos uma pesquisa de natureza: **Básica**, Gil (2008) com objetivos de caráter: **Exploratória**. Serão realizadas **análises qualitativas** Ludke & André (1986); Minayo (2015/2009), a partir de uma **pesquisa de campo** com postura de **observador não participante** e **entrevistas semiestruturada**, em uma **abordagem de caráter descritiva**, e também com um **estudo documental da BNCC**, do Projeto Político Pedagógico, pautas de encontros pedagógicos e grupos de estudos. O tratamento e análise dos dados serão permeados pela teoria de (BARDIN, 2011). Sendo seis os sujeitos da pesquisa: uma Gestora, uma Coordenadora de Ensino e quatro professoras. As observações, entrevistas e estudo documental serão realizados pela pesquisadora durante as visitas há uma unidade Escolar da Zona Urbana de Cruzeiro do Sul, Acre.

Resultados

O referido estudo trata-se de uma pesquisa em andamento onde estamos divulgando no intuito de dialogar com outros pesquisadores para que estes possam apresentar contribuições com indicações bibliográficas que venham contribuir na fundamentação e melhoramento da pesquisa.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Mudança; Implicações; Ciclo.

Referências Bibliográficas

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental –Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do Alfabetizar Letrando**. São Paulo: CORTEZ, 2012.



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPHEL

**11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

FREIRE, J. R. **Rio Babel** – a história das línguas na Amazônia – Rio de Janeiro: EduERJ, 2011.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização leitura do mundo leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1988.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. -6 ed. – São Paulo: atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4.ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNIO, J. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. Democratização da Escola Pública. São Paulo, Loyola, 1986.

LÜDKE, M.; André, M. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. – Petrópolis, 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os Sentidos da alfabetização**. São Paulo: INESP: CONPED, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?**. São Paulo: Unesp, 2014.

DIVERSIDADE DE LINGUAGENS: VARIAÇÕES LINGÜÍSTICAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA ACREANA

Maria Clissia De Souza Valeiko¹, José Mauro Souza Uchôa²

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPHEL (UFAC). Técnico administrativo da Secretaria de Segurança Pública. E-mail: clissia.souza@ac.gov.br.

²Graduado em Letras Inglês (Licenciatura) – Universidade Federal do Acre. Especialista em Língua Inglesa – PUC-Minas. Mestre em Letras - Linguagem e Identidade – Universidade Federal do Acre. Doutor em Estudos da Linguagem – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Acre (Campus Floresta) – Cruzeiro do Sul/AC. Atua na área de Linguística Aplicada. Está envolvido principalmente com as seguintes temáticas: ensino de língua inglesa, gêneros do discurso, letramento digital e a prática de podcasting no ensino de Língua Inglesa. Endereço eletrônico: maurouchoa1@gmail.com

Introdução:

O presente trabalho procura investigar a diversidade de linguagens em uma escola pública acreana, visto que, é um espaço em que existem diversidades de falantes, já que

os alunos trazem um linguajar diferenciado que geralmente varia de região para região, ou mesmo advindo da própria cultura. Neste viés, é comum observar nas aulas de língua portuguesa (LP), o ensino pautado na gramática normativa, levando em consideração as regras da variante padrão muitas vezes descontextualizada do uso social. Desta forma, a finalidade desse estudo é compreender a língua e seus diferentes usos na sala de aula, entende-se ser importante uma prática docente consciente, desmitificando a ideia de que existe uma única maneira de expressar. Desse modo, com a finalidade de conhecer as variações linguísticas e seus usos em sala de aula, optou-se pela seguinte questão de estudo: como as variações linguísticas são abordadas na sala de aula, a partir do uso feito pelos alunos e professores? O presente trabalho, tem o intuito de divulgar uma pesquisa que se encontra em fase de geração de dados.

Objetivo Geral

Compreender a língua em seus diferentes usos durante as aulas de Língua Portuguesa, observando como as variações linguísticas são exploradas em sala de aula, repensando as possibilidades de uma prática docente consciente da necessidade de valorizar a identidade linguísticas dos alunos.

Objetivos Específicos

- Conhecer as estratégias utilizadas pelo professor frente as variações linguísticas no contexto de sala de aula;
- Compreender como as variações linguísticas são exploradas em sala de aula, a partir da linguagem apresentada pelos alunos;
- Analisar se o professor tem conhecimento sociolinguístico para o trabalho com o ensino da Língua Portuguesa diante das variações linguísticas;
- Investigar as dificuldades encontradas pelo professor frente as diversidades linguísticas presentes no ensino de língua portuguesa.

Fundamentação Teórica

Língua e sociedade

O conhecimento de cada falante é representado por meio da linguagem e do pensamento e, por isso, temos de levar em conta a sua visão de mundo, ou seja, os seus princípios de conhecimento. Sabemos que no Brasil temos à pluralidade cultural, onde é possível que uma cultura se coloque dominante (elite) sobre outras que erroneamente se encaixem em posição inferior, como ocorre em toda sociedade. A miscigenação de culturas acaba gerando desprezo e menosprezo a tudo o que não seja precisamente ao que é considerado como norma padrão. É indispensável afirmar que todo menosprezo a essa diferença é considerado preconceito. Segundo o linguista, Bagno a noção de correto é imposta pelo ensino tradicional da gramática normativa, que origina um preconceito contra as variedades não padrão,

[...] O preconceito linguístico está ligado em boa medida à confusão que foi criada no curso da história entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde

de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua. (BAGNO, p. 09, 1999).

Desde o princípio da história, foi criada uma concepção de que a gramática deveria tornar-se o falar dos povos, ou seja, a própria língua. A sociedade escolarizada tem em mente que a língua que não é gramaticalizada, deve ser considerada errada, mas sabemos que a língua não é a gramática. A língua representa o modo de vida do povo, suas origens, cultura, porém a sociedade elitizada com seu pensamento preconceituoso acredita ter um conhecimento elevado sobre as demais classes sociais, o que acarreta consequências no modo de vida das pessoas. De acordo com Leite,

[...] a intolerância linguística passa quase despercebida pela opinião pública e não provoca sérios abalos sociais, da mesma forma que aqueles provenientes da intolerância religiosa ou política, parece nem existir. Contudo, a intolerância linguística existe e é tão agressiva quanto outra qualquer, pois atinge o cerne das individualidades. A linguagem é o que o homem tem de mais íntimo e o que representa a sua subjetividade. Não é exagero, portanto, dizer que uma crítica à linguagem do outro é uma arma que fere tanto quanto todas as armas. (LEITE, P.13, 2008)

Nesse sentido, a intolerância linguística, se baseia em uma visão tradicional de língua e causando indevida exclusão do diferente, e com isso traz consequências para os falantes que por um motivo ou outro só dominam as variantes culturalizadas e diante disso sentem-se incapazes de se relacionar ou mesmo falar em público, por acreditarem não saber falar da forma correta.

Ensino da língua

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando à produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la (...). Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes (...). (LEITE 1997, p.24). As diferenças linguísticas mostram que o Brasil possui diferentes formas de expressão, não havendo basicamente uma hierarquização de valores linguísticos. Desta maneira implica no preconceito linguístico que vem como choque cultural, entre as pessoas e os tempos históricos em que vivem. As pessoas que utilizam o português não padrão possuem os seus conhecimentos que vem da sua cultura, por isso devemos respeitar os falares diferenciados, assim Bagno (1999) afirma:

[...] E a primeira campanha a ser feita, por todos na sociedade, é a favor da mudança de atitude. Cada um de nós, professor ou não, precisa elevar o grau da sua própria autoestima linguística: recusar com veemência os velhos argumentos que visem menosprezar o saber linguístico individual de cada um de nós. Temos de nos impor como falantes competentes de nossa língua materna. Parar de acreditar que brasileiro não sabe português, que português é muito difícil, que os habita (p. 115).

Para mudarmos esse fato, tem de ocorrer uma mudança de atitude. Esse artifício de mudarmos a consciência do povo brasileiro deve ser feito com o intuito de acabarmos com a inferiorização entre os falantes, pois cada pessoa tem sua forma de falar que traz



de sua heranças culturais. Assim sendo, a autora Irlandé Antunes (2009), traz a concepção de que existe um conceito falso ou mal interpretado do fenômeno linguístico da textualidade em sala de aula, o qual o professor entendia o texto como meramente escrito, sem considerar o linguajar dos alunos. Sabemos o quanto a linguagem é importante pois representa a realidade, a prática social, assim na escola que é um ambiente propício para troca de experiências, deve haver a preocupação com um ensino, onde o aluno tenha autonomia para mostrar a sua verdadeira essencial. Conforme explicita

Um ensino de línguas que em última instância, esteja preocupado com a formação integral do cidadão, tem como eixo essa língua em uso, orientada para a interação interpessoal, longe, portanto, daquela língua abstrata, sem sujeito e sem propósito (ANTUNES, 2009, p. 38).

Deste modo, é importante que haja um ensino que se preocupe com o aluno enquanto ser humano que vem de uma sociedade, que traz experiências que são transmitidas por meio da linguagem e não com mera transmissão de saberes que muitas vezes ainda é mecânico, sem formação de um ser crítico e reflexivo.

Metodologia

O presente trabalho se escreve no campo da pesquisa qualitativa com viés descritivo e interpretativo, pois “adotamos o paradigma qualitativo por permitir que o pesquisador adote uma postura de interpretar, conforme afirma (LUDKE e ANDRÉ, 1986).” Será realizado pesquisa de campo, segundo Lakatos e Marconi (1991) afirmam que a pesquisa de campo é aquela utilizada com objetivo de conseguir informar acerca de um problema, para o qual se procura elucidações, que se queria comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou a relação entre eles. Para conhecer a realidade da temática na sala de aula será realizada observação nas séries 3º ano, 4º ano e 5º ano nas aulas de língua portuguesa da escola Santa Luzia. Para conhecer o olhar dos professores sobre a variação linguística será realizado entrevista semiestruturada.

Resultados

A pesquisa ainda se encontra em andamento, espera ao final deste estudo seja capaz conhecer a realidade da sala de aula nas aulas de línguas portuguesa sobre as situações envolvendo diversidade linguística como também a postura do professor. Diante disso, é interessante mencionar que a variação linguística é um tema de extrema relevância, pois a não conscientização poderá trazer consequências que podem interferir no aprendizado dos alunos durante as aulas.

Palavras-chave: Variação Linguística; Preconceito Linguístico; Ensino da Língua.

Referências Bibliográficas

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: O que é, como se faz.** Edições Loyola, São Paulo, 1999.



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEL

**11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução a pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

LEITE, L. C. M. **Gramática e literatura: desencontros e esperanças**. In: Brasil, 1997.

LEITE, M.Q. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

A EXPERIÊNCIA DOCENTE PROPORCIONADA ATRAVÉS DO PROGRAMA DE EXTENSÃO “LET’S TALK!”: PERCEPÇÕES ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA FLODOARDO CABRAL

Angelica Micoanski Thomazine¹, Rodrigo Lopes de Jesus²

¹Professora Doutora do curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*. E-mail: angelicamicoanski@gmail.com.

²Discente do curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*. E-mail: rodrigo.15@gmail.com.

Introdução

O presente relato de experiência surge a partir do projeto de extensão “Let’s talk!”, desenvolvido com os alunos do segundo período do curso de licenciatura em Letras Inglês da Universidade Federal do Acre (UFAC), com duração de 5 semanas, totalizando 50 horas. Esse projeto visou oportunizar a prática pedagógica dos alunos do segundo período da graduação, que desenvolveram um plano de aula de língua inglesa para o ensino médio, com enfoque na comunicação oral.

O projeto foi desenvolvido na escola Professor Flodoardo Cabral, junto ao professor regente Stepheson Emmanuel, que cedeu suas aulas de língua inglesa nos 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} anos do ensino médio do período da tarde durante uma semana, para que os alunos pudessem desenvolver as aulas planejadas. No total quinze alunos do segundo período participaram do projeto, organizando-se em equipes de cinco alunos. Cada equipe ficou responsável por planejar uma aula para um ano do ensino médio. Além deles, outras três alunas de outros períodos de Letras Inglês atuaram como monitoras das equipes, acompanhando no desenvolvimento das atividades, contribuindo com ideias e sugestões. O projeto foi coordenado por uma professora do curso de Letras Inglês, que orientou o planejamento e o desenvolvimento das aulas através de reuniões, além de acompanhar todas as aulas aplicadas pelas equipes.

Fundamentação Teórica

O ensino de língua inglesa é obrigatório nas escolas públicas, conforme exige a Lei de Diretrizes Brasileiras para a educação (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996). Os PCNs orientam que a língua estrangeira seja um meio de interação escrita e oral, a fim de promover a construção de relações sociais. É importante que a língua estrangeira seja ensinada através de temas interessantes aos alunos, pois permite que se sintam incentivados e que trabalhem cooperativamente, respeitando opiniões distintas e compartilhando conhecimentos. Assim, as equipes de alunos-professores foram orientadas a escolher uma temática que acreditassem ser atrativa para os alunos da escola Flodoardo Cabral. Além disso, foram orientados a colocarem em prática teorias previamente estudadas, como agentes observadores reflexivos, para que pudessem, a partir dessa experiência, compreender o que poderia ser melhorado, reformulado ou dinamizado.

Conforme nos lembra Paiva [20-?], o professor de línguas primeiramente precisa saber a língua para então ensiná-la, e a melhor metodologia de ensino é aquela que atende à maioria dos alunos, sem necessariamente impor uma única habilidade. A estudiosa acredita que aprender uma nova língua deve fazer sentido para os alunos, ter uma utilidade e dialogar com seus interesses.

Portanto, é interessante trabalhar com gêneros diversos, que envolvam tarefas orais, possibilitando que o estudante possa interagir com outros alunos, com os professores e com outros falantes daquele idioma, além de propor trabalhos colaborativos com níveis de dificuldade e complexidade coerentes aos níveis dos alunos. Corroborando, Silva (2019) destaca a importância de se levar em consideração os aspectos culturais e sociais sem julgamento de valor ao se ensinar uma língua estrangeira.

Desenvolvimento

Foi com base nos pressupostos de Paiva [20-?] e Silva (2019) que as equipes buscaram desenvolver um plano de aula que estivesse de acordo com o nível dos alunos e que incluísse atividades de expressão oral. Nossa equipe ficou responsável por planejar uma aula para o 1º ano do ensino médio, que seria aplicada em quatro turmas distintas. Optamos pelo gênero música, guiados por Paiva [20-?, p. 05]: “Leve música para a sala de aula, muita música, deixe-os cantar”, para trabalhar com os cumprimentos (*greetings*) em língua inglesa. A música escolhida foi “Hello, Goodbye”, da banda britânica Beatles, visando desenvolver habilidades de interpretação auditiva (*listening*) dos alunos para, a partir disso, adquirir vocabulário referente ao tema, considerando contextos formais e informais e promover a interação social através da prática oral de diálogos.

No início das aulas todos os integrantes da equipe se apresentaram, em seguida fizemos uma introdução do assunto, perguntando aos alunos se gostavam de música e se conheciam algum cumprimento em língua inglesa, pois dessa forma seria possível extrair os conhecimentos prévios dos alunos. Enquanto isso, um dos integrantes da equipe distribuiu para os alunos uma folha na qual havia a letra da música com alguns espaços em branco para que fossem completados com os cumprimentos que ouvissem na canção, em seguida a música foi tocada. Após isso realizamos a correção da atividade através da leitura em voz alta dos versos da música, pedindo que os alunos repetissem conosco, a fim de praticarem a pronúncia dos versos. Após a correção, colocamos a música novamente, para que os alunos pudessem ouvir e para que cantassem juntos. Em seguida

fizemos uma apresentação de slides, a qual trazia alguns diálogos com diálogos formais e informais que incluíam cumprimentos. Através desses diálogos os alunos seriam capazes de adquirir vocabulário novo acerca da temática e de praticar a oralidade em língua inglesa. Para que isso fosse possível, dois integrantes da equipe realizaram a leitura em voz alta do diálogo, posteriormente exploramos o vocabulário com a participação dos alunos, que identificaram os cumprimentos nos diálogos e classificaram-nos como formais ou informais. Após isso propomos uma prática oral de repetição com enfoque na pronúncia das frases, e solicitamos que os alunos praticassem aquelas conversas oralmente, em duplas, com seus colegas, enquanto os integrantes da equipe caminhavam pela sala de aula para auxiliá-los com dicas de pronúncia ou esclarecendo dúvidas. Por fim, as duplas foram convidadas a fazer a prática oral em voz alta, porém nem todos se sentiram confortáveis. Para incentivá-los, a equipe levou algumas balas para presentear cada dupla que fizesse a prática oral em voz alta, mas ainda assim nem todos quiseram participar.

Após as aulas, a professora que coordenou o projeto fazia uma breve reunião para compartilhar observações e sugestões para que pudéssemos sanar os desafios que haviam surgido. Para exemplificar, após a primeira aula a professora coordenadora do projeto recomendou que substituíssemos um dos diálogos, que estava mais longo que os outros e com vocabulário mais complexo. Substituímos aquele diálogo por outros dois, menores e com vocabulário mais simples, o que mostrou um resultado positivo, pois os alunos das turmas seguintes sentiram-se menos inseguros e tímidos ao praticarem tais diálogos

Resultados

O projeto foi desafiador para os alunos do segundo período de Letras Inglês, pois foi a primeira experiência docente para a maioria deles. A primeira aula foi a mais desafiadora, a equipe estava nervosa e desorganizada, conseqüentemente os alunos da primeira turma que lecionamos ficaram dispersos, alguns deles não colaboraram com a aula, sendo indisciplinados. Além disso, devido ao nervosismo, a equipe se precipitou e ministrou o conteúdo muito rapidamente, o que fez com que sobrasse tempo de aula, tendo a necessidade de intervenção da professora coordenadora.

No entanto, após as primeiras aulas e com as orientações transmitidas pela professora coordenadora, a equipe ficou mais organizada e sentiu-se melhor preparada para as aulas seguintes, nas quais foi possível notar também que os alunos foram mais participativos. Tais desafios ocorrem devido à falta de experiência dos alunos de Letras Inglês, o que comprova que a prática docente é de extrema importância para a formação do professor de língua inglesa.

Na última aula lecionada pela equipe, foi possível alcançar os objetivos traçados no plano de aula, sem imprevistos ou nervosismo, o que permitiu que a equipe se sentisse satisfeita com os resultados obtidos e percebesse a necessidade de se ter uma formação com aderência à realidade da sala de aula. Após todas as aulas, as três equipes se reuniram para compartilhar as experiências e refletir sobre a prática docente, o que também contribui para a formação docente.

Considerações Finais



SEMINÁRIO
DISCENTE

PPHEL

11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019

Através desse projeto foi observado que é possível desenvolver aulas com enfoque na oralidade em língua inglesa, despertando o interesse dos alunos do primeiro ano do ensino médio da escola Professor Flodoardo Cabral, o que vai ao encontro das afirmações de Silva (2019) e de Paiva [20-?]. Além disso, foi possível notar que é essencial que os alunos de Letras Inglês tenham diferentes experiências docentes enquanto estão na graduação, e que projetos de extensão como o “Let’s talk!” oportunizam a docente de forma prática e reflexiva.

Palavras-chave: Projeto de Extensão; Ensino de Língua Inglesa; Práticas orais em língua inglesa; Prática docente.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio:** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2006.

PAIVA, Vera Lúcia M. **O ensino da língua estrangeira e a questão da autonomia.** [20-?] Disponível em: <http://www.veramenezes.com/leauto.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2019.

Silva, F. M. (2019). O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, 58(1), 158-176. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/86541> 89. Acesso em: 83 nov. 2019.

A LITERATURA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR SEMÂNTICO SOBRE A FIGURA FEMININA NAS OBRAS *ANGÚSTIA*, *S. BERNARDO* E *VIDAS SECAS*, DO AUTOR GRACILIANO RAMOS

Deolinda Maria Soares de Carvalho¹, Francisca Élide da Conceição Teles²

¹Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora orientadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPHEL (UFAC). E-mail: deofogo66@gmail.com.

²Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPHEL (UFAC). Coordenadora pedagógica da Secretaria de Educação do Estado do Acre. E-mail: elidateles-czs@hotmail.com.

Introdução

Essa proposta de projeto de pesquisa surgiu da necessidade de evidenciar a Literatura como estratégia para o ensino de Língua Portuguesa por meio da exploração da ciência Semântica no ambiente da sala de aula, na modalidade do ensino médio, de modo que o aluno perceba a riqueza existente nas significações das palavras e, principalmente, vislumbre o poder da linguagem para revelar a representação das personagens nas obras *Angústia*, *S. Bernardo* e *Vidas Secas*, do autor Graciliano Ramos.

Nesse viés, essa temática se justifica porque observa-se em algumas aulas de Língua Portuguesa, no ensino médio, o olhar voltado para a análise de obras literárias, muitas vezes, superficial, pois a tendência é fazer com que o aluno leia um livro, mas diversas significações daquela obra são anuladas em virtude de outras informações tidas como relevantes, sendo que as palavras perdem o seu brilho e suas possibilidades de significação quando não há uma investigação contextual dos vocábulos, desse modo, a ciência Semântica é deixada de lado e substituída por um estudo inconsistente que não contempla a essência dos sentidos presentes nas obras lidas. Sob essa ótica, Cosson (2006, p. 29) afirma que,

[...] se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante.

Nesse sentido, é de vital importância fazer da escola, em específico da sala de aula, um ambiente propício à leitura, é preciso abrir um caminho que todos possam percorrer para se tornarem cidadãos da cultura letrada. Nesse momento, a figura do professor de Língua Portuguesa é de extrema necessidade para nortear o processo de leitura de obras literárias, de modo a fazer com que o discente perceba que as palavras presentes nos livros apresentam diversas facetas e que os seus significados vão muito além de seu uso pragmático. Assim, “as obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante de ambiguidades e da linguagem e da vida.” (ECO, 2003, p. 12)

Objetivo Geral

- Reconhecer a literatura como possível estratégia de ensino da língua portuguesa, explorando a semântica na representação feminina, a fim de provocar reflexões na área.

Objetivos Específicos

- Identificar, descrever e analisar as expressões e os vocábulos ambíguos que marcam a trajetória trilhada por Marina, Madalena e Sinhá vitória;
- Buscar o significado para os símbolos referentes as personagens nas obras, contextualizando a significação de expressões e vocábulos;
- Perceber a literatura como uma possível estratégia de ensino da Língua Portuguesa, a partir dos aspectos semânticos explorados no estudo.

Fundamentação Teórica



Para realização do projeto de pesquisa lançar-se-á mão dos postulados de diversos estudiosos na área da Literatura, Semântica e Ensino para sustentação e fundamentação teórica, utilizando os seguintes autores na revisão bibliográfica: Morin (2004), Eco (2003), Marques (2003), Cosson (2006), dentre tantos outros estudiosos.

À luz do paradigma da complexidade, defendido por Edgar Morin, em que sustenta o pensamento não fragmentado no âmbito dos saberes no contexto da educação brasileira, apresenta a concepção de Literatura como sendo a base para compreender o universo humano por meio da religação dos conhecimentos.

Hoje os conhecimentos se estruturam de modo fragmentado, separado, compartimentado nas disciplinas. Essa situação impede uma visão global, uma visão fundamental e uma visão complexa. “Complexidade” vem da palavra latina *complexus*, que significa a compreensão dos elementos no seu conjunto. As disciplinas costumam excluir tudo o que se encontra fora do seu campo de especialização. A literatura, no entanto, é uma área que se situa na inclusão de todas as dimensões humanas, de tudo o que é humano. Nada de humano lhe é estranho, estrangeiro. Há disciplinas especializadas, como a linguística, a gramática, a sintaxe, mas a literatura envolve o romance, os seriados, a poesia, que falam nossa linguagem comum, a linguagem de nossas vidas. (MORIN, 2004, p. 14).

Nesse viés, são nos pequenos eventos diários que somos instigados a perceber a vida em construção, momentos que exigem maior grau de descobrimento do mundo e de si mesmo. Dessa forma, a Semântica é um dos caminhos, na visão de Maria Helena Duarte Marques, (2003, p. 16),

[...] que possibilitam a filosofia compreender como o ser humano elabora representações simbólicas do mundo, de que modo as organiza e estrutura, de acordo com princípios capazes de estabelecerem a aceitabilidade e a coerência dessas representações simbólicas, objetivas, de dados da realidade.

De acordo com a dissertação de Mestrado *Da língua ao discurso: um percurso teórico acerca da ambiguidade e seus modos de representação*, de Matheus Silveira Hugo (2014, p. 99), a questão da ambiguidade é vista pelo viés da incompletude e de possibilidade para adentrar num mundo simbólico:

[...] a incompletude é a própria condição de existência da linguagem, não se pode ter a pretensão de dizer tudo. Há sempre o lugar do não-dito, da falta, e é nesse espaço que ocorrem os deslizamentos, as rupturas que (re)fazem os sentidos. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente, uma vez que eles funcionam sob o modo da falta, do movimento; essa incompletude atesta a abertura do simbólico. A ambiguidade, então, atesta a não-transparência da língua. É na ambiguidade que encontramos o incompleto, a possibilidade de outra interpretação, de deslize.

Nessa concepção, a ambiguidade ganha o contorno que se deseja frisar nesse estudo, pois ela passa do plano problemático ao campo da possibilidade de um novo sentido, abrindo um leque de novas maneiras de interpretar o enunciado que vai muito além daquilo que as palavras ilusoriamente parecem transmitir.

Metodologia



Esse projeto constitui uma pesquisa bibliográfica baseada no método predominantemente dedutivo, tendo como procedimento o qualitativo, selecionando os dados a partir de fontes escritas.

Sob esse prisma, inicialmente, será realizada a leitura das obras *Angústia*, *S. Bernardo e Vidas Secas*, dando ênfase à busca dos principais enunciados que revelam o percurso trilhado pelas personagens Marina, Madalena e Sinhá Vitória. Em seguida, serão selecionados 10 exemplos extraídos de cada uma dessas obras, a fim de escolher as palavras e expressões que registram as imprecisões semânticas no enredo.

Dessa forma, a análise dos enunciados será dividida em três fases: significado simbólico (SS₁), tendo como embasamento os sentidos disponíveis no Dicionário de Símbolos e Dicionário Houaiss; tensão semântica de acordo com o enredo (TS₂), evidencia a seleção dos argumentos baseados em cada enunciado extraído das obras e, por fim, o tipo de ambiguidade (TA₃), gerados pela dicotomia dos significados que serão descobertos no transcorrer desse estudo. Assim, para Minayo (2001, p. 14 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.32),

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesta perspectiva, cada enunciado terá o gráfico contendo a palavra ou expressão causadora da ambiguidade, a dupla significação atribuída ao termo em destaque, o elemento de ambiguidade como consequência do dúbio sentido, o contexto como a chave para a descoberta do real significado que deve ser selecionado de acordo com o enunciado e, por fim, a figura feminina estará no centro de cada gráfico, de modo a mostrar a riqueza das palavras que marcam a existência das personagens no enredo.

Portanto, para efetivação dessa pesquisa será utilizado como instrumento a leitura das obras em questão, de artigos no formato pdf, de livros relacionados ao objeto em análise e pesquisa em dicionários acerca dos significados dos termos, possibilitando, assim, avultar o olhar para a descoberta de novos subsídios capazes de garantir o aprimoramento dos saberes e, por conseguinte, o fortalecimento teórico para embasar a tese defendida no transcorrer desse trabalho.

Palavras-chave: Literatura; Semântica; Ensino; Contexto; Ambiguidade.

Referências Bibliográficas

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006. 139 p.

ECO, U. *Sobre a literatura*. Tradução: Eliane Junke. Rio de Janeiro: Record, 2003. 305 p.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D.T. (org) *Métodos de pesquisa: Curso de Graduação Tecnológica Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 120 p.



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPEL

**11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

HUGO, M. S. *Da língua ao discurso: um percurso teórico acerca da ambiguidade e seus modos de representação*. Porto Alegre, 2014. 108 p. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MARQUES, M. H. D. *Iniciação à Semântica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 164 p.

MOREIRA, C. F. *As denominações para os pescadores e os apetrechos de pesca na comunidade de Baiacu/Vera Cruz, Bahia*, 2010. 380 p. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia.

MORIN, E. **Religando fronteiras**. Organizado por Tania M. K. Rösing... [et al.]. Passo Fundo: UPF, 2004. 112.

EUCLIDES DA CUNHA: A MONOTONIA EM/“DO” CENÁRIO AMAZÔNICO²

Cássia Silva dos Santos¹

¹Mestranda do programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade - PPGLI/UFAC.

²Durante este estudo faço uso de algumas falas, arroladas ao longo do 1º semestre de aula da turma do programa de mestrado em letras: linguagem e identidade (2019), que estão imbrincadas ao longo do texto, expostas de forma indireta.

Introdução

Este trabalho surge diante do incômodo de algumas falas absorvidas dentro do ambiente acadêmico, da Universidade Federal do Acre, sobre discursos em concordância com as falas de Euclides da Cunha (1999) que destaca a Amazônia como lugar frio, vazio e incivilizado, que por isso precisa de construção, por não pertencer ao enquadramento da ótica eurocêntrica. Meu interesse não é “rechaçar” Euclides da Cunha, mas por em voga que seus escritos ainda permanecem “vivos” na memória e no imaginário das pessoas, que em consequência a isso, proferem falas com as mesmas perspectivas e interpretações.

Falas essas que se encontram com as de Frei Gaspar de Carvajal, “mas o que daqui em diante disser será como testemunha de vista e homem a quem Deus quis dar parte em um tão novo e nunca visto descobrimento” (CARVAJAL, 2007, apud PIZARRO, 2012, p. 42) que ao viajar pela a Amazônia, afirma seus relatos, crônicas de viagem de acordo com suas percepções. Discursos esses que são proferidos dando credibilidade as ações vistas por si próprio, não considerado o modo e a forma de pensar e visualizar que os indígenas possuem e agregam nas suas manifestações de vida, suas rotinas e sobretudo em suas culturas.

Diante disso, dialogo com as ideias de Miguel Nenevé e Sônia M. Gomes Sampaio, retirada do livro “Re-imaginar a Amazônia, descolonizar a escrita sobre a região” publicado em 2015, pois é válido para enfatizar acerca da região a partir de visões “dos de dentro” da Amazônia, e não mais vinda “dos de fora”, da dita visão eurocentrista,

como bem afirma Gerson Albuquerque (2015) no prefácio do texto: “a obra apresentada arremete em busca dos significados da poética como ética da vida, da defesa da vida e do espaço público a partir de lugares de enunciação em confronto e tensões com epistemes eurocêntricas”. E também destaco a fala de Nenevé e Sampaio sobre a intenção de re-imaginar a escrita da Amazônia, porque deste mesmo modo, também agrego seus posicionamentos sobre a nova escrita da região, visto que a intenção aqui apresentada não é fazer discursos da mesma ordem e configuração que fizeram os colonizadores, pois assim, também estaríamos sendo colonizadores.

E por tudo isso, surge ainda pela necessidade de alargarmos nossas percepções sobre a região, que para isso defendo a importância de escrevermos novos discursos sobre a Amazônia, a partir de nossa visão, nós que somos pertencentes ao lugar.

O termo discurso aqui faz-se referência ao de Stuart Hall: “um discurso é um conjunto de declarações que proveem uma linguagem para falar sobre [...] uma espécie de particular de conhecimento, sobre um tópico” (HALL, 1996, p. 201 apud PIZARRO, 2012, p. 30). A linguagem entendida enquanto meio para/de desconstrução de discursos de ordenamento e de poder para com aqueles que na história sempre foram silenciados, invisibilizados e totalmente apagados.

Objetivos Geral

O objetivo desse trabalho é fazer uma análise dos escritos, da Amazônia a partir de CUNHA (1999), que tecem narrativas sob uma perspectiva singular, uma visão colonialista, para isso analisar alguns fragmentos escritos por Euclides da Cunha (1999) a fim de desconstruir seus levantamentos e, sobretudo, de destacar a necessidade de pensar na Amazônia, enquanto lugar plural de sentidos e significados, com culturas e identidades mútuas, a partir de uma voz decolonialista.

Objetivos Específicos

- Buscar nos textos de Cunha falas sobre a Amazônia monótona,
- Levantar vozes a partir do cenário Amazônico.

Metodologia

Este trabalho é de cunho bibliográfico e lanço mão de uma pesquisa qualitativa, em que destaco os escritos sobre a Amazônia a partir de uma visão colonialista, de uma região vazia e monótona. Lugar do esquecimento e distante. Utilizo como metodologia, análises realizadas dos escritos de CUNHA sobre a Amazônia em 1999. Parto para esse estudo por meio de falas ainda “vivas” e recorrentes na Amazônia que consideram esses conceitos singulares e generalizantes enquanto “verdades”.

Dito isso, ponho em voga os estudos de Cunha (1999) trazendo suas considerações sobre a Amazônia e utilizo Albuquerque Junior (2012), Nenevé e Sampaio (2015) na tentativa de dialogar e reafirmar a importância de reproduzir outros discursos, mas agora por meio dos sujeitos “do lugar”, por meio de visões decolonial e desconstrucionistas.

Referencial Teórico



Para o desenvolvimento do trabalho, pretendo analisar alguns fragmentos dos escritos de Cunha (1999). Essa análise está centrada e voltada para escritos produzidos de dentro da Amazônia, e se justifica de acordo com os estudos de Albuquerque Junior (2012), Pizarro (2012) e Nenevé e Sampaio (2015). Que estes todos, contribuem para uma nova ressignificação da Amazônia.

Resultados

A produção de novos discursos, realizadas pelos de “dentro” da região se faz necessária para desconstruir as imagens produzidas por aqueles que proferiram discursos sem considerar as especificidades do lugar, as gentes, as culturas, as identidades e os próprios lugares, como afirma Ana Pizarro: “a Amazônia é, assim, uma construção discursiva. Somente através dessa construção é possível chegar à sua imagem” (PIZARRO, 2012, p. 33), e essa nova construção e, por consequência, as desconstruções, precisam ser feitas por nós enquanto sujeitos da Amazônia.

Por isso, a necessidade de ressignificarmos as vozes sobre a região, pois “ainda hoje muitas vozes são apagadas, desvirtuadas. Aniquiladas ou negligenciadas porque o que se ouve são os rumores externos que se impõem sobre os internos” (NENEVÉ; SAMPAIO, 2015, p. 21). É por isso que precisamos nos atentar para a Amazônia, com outras perspectivas, não mais colonizadoras, pois até os valores da região foram catequizados e apagados.

E ainda, é urgente considerar que as falas proferidas sobre a Amazônia são carregadas de interpretações mal feitas, sem compromisso, pois “esquece de enxergar o ser humano, que é diferente do seu padrão e correção de beleza” (NENEVÉ, SAMPAIO, 2015, p. 21). Mas que num sentido ampliado, esses construtos não nos representam, não nos significam e não são formativos de nossas identidades, porque não nos identificam e não nos direcionam para os caminhos de uma Amazônia plural e mútua de percepções e significações.

Palavras-chave: Amazonialismo; Cunha; Monotonia.

Referências Bibliográficas

AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. **O mini dicionário da língua portuguesa**. 7ª impressão – Rio de Janeiro, 2002.

ALBUQUERQUE, Gerson. Amazonialismo. In: **Uwa'kürü – Dicionário analítico**. Rio Branco: Nepan, 2016.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, Euclides. **À Margem da História**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BOLLE. C. W. **O Mediterrâneo da América Latina: a Amazônia na visão de Euclides da Cunha**, São Paulo, n. 66, p. 140-155, junho/agosto de 2005.

LLOSA, Mario Vargas. *El sueño del Celta*. Santillana Ediciones Generales, S. L. Torrelaguna, Madrid, 2010.

NARVAÉZ, Alexis Uscátegui. *Narrar la selva: Confluencias heterogenas en la novela amazónica*. Editorial Unimar, 2017.

NENEVÉ, Miguel; SAMPAIO, Sônia. Re-imaginar a Amazônia, descolonizar a escrita sobre a região. In: ALBUQUERQUE, Gerson. *Literaturas Amazônicas: colonização e descolonização*. Rio Branco: Nepan, 2015.

PANTOJA, Mariana. Os Kuntanawa: algumas boas questões sobre processos de identificação étnica. In: ALBUQUERQUE, Gerson; ANTONACCI, Maria. *Desde as Amazônicas: colóquios* – volume 1. Rio Branco: Nepan, 2014.

A LITERATURA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A IMAGEM FEMININA, EM ÓRFÃOS DO ELDORADO, EM SUA DIMENSÃO SIMBÓLICA

Deolinda Maria Soares de Carvalho¹, Maria Souza da Rocha²

¹Deolinda Maria Soares de Carvalho, Professora da Universidade Federal do Acre, campus Floresta, Centro de Educação e Letras. Atua na área de Letras, com doutorado em Educação.

²Maria Souza da Rocha, Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPHL (UFAC), Licenciada em Letras-Português (UFAC-2018).

Introdução

Apresenta-se aqui uma proposta de projeto de pesquisa em andamento, com vistas a discutir, a partir de uma abordagem qualitativa, possíveis contribuições que a literatura pode trazer para o ensino em língua portuguesa, na modalidade do ensino médio. Desse modo, reconhecer e refletir sobre formas estratégicas de ensino de língua portuguesa pode ajudar a incrementar as aulas, pois, se o educador reconhece e reflete sobre sua metodologia em sala de aula e se apropria da literatura para trabalhar os aspectos semânticos da língua, o desenvolvimento do aluno se dará a partir de diferentes perspectivas, em vista que a semântica é o estudo dos significados e as obras literárias possuem uma linguagem plurissignificativa.

Em prol desse entendimento, propostas como a dos PCN (1998) de língua portuguesa viabilizam o somatório desse estudo em análise a outros estudos, por exemplo: língua e literatura: Uma questão de educação? (LEAHY-DIOS, 2001) que trata do ensino e da aprendizagem por intermédio da língua e da literatura para um aproveitamento mais amplo sobre o estudo e com entendimento da necessidade de provocar reflexões acerca da temática abordada.

Nesse sentido, a literatura como estratégia de ensino de língua portuguesa é um tema bastante pertinente, considerando-se que profissionais da área, mesmo com domínio do conteúdo, podem não encontrar formas mais eficientes de trabalhar a língua em sua potencialidade. É comum encontrarmos alunos desmotivados em relação às aulas. Diante

dessa realidade, nasceu a motivação de buscar estratégias metodológicas para o ensino em língua portuguesa, uma vez que literatura e língua não se dissociam, pois, conforme orientação dos PCN de Língua Portuguesa:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1998, p. 41).

Compreende-se que, é essencial o papel do educador na formação do leitor competente, capaz de decifrar um código e relacionar com outros textos, com a história ou com situações vividas justificando-o com elementos discursivos. Sendo assim, se o docente adapta a literatura como estratégia para formação de seus alunos, estes se desenvolverão em todas as competências e em todos os níveis do ensino.

A literatura, logo, surge como recurso importante por possuir características particularizadas em suas diferentes formas, que se ligam por meio de uma linguagem plurissignificativa. No caso de uma produção com marcas regionais, como Órfãos do Eldorado, aspectos culturais e linguísticos entrarão em diálogo, conectando sujeitos, mundo e vida. Deste modo, a linguagem pode ser pensada de forma mais ampla, buscando inclusive percebê-la a partir de uma carga relacional por onde transita uma simbologia, como mostram os estudos durandianos (1997).

Voltado para essa temática, será necessário coletar em “Órfãos do Eldorado” expressões e vocábulos ambíguos que marcam a imagem de Dinaura, mostrando a importância do papel do contexto amazônico na interpretação desses enunciados e como a representação simbólica em obras literárias pode contribuir para o ensino de língua portuguesa. Assim, tornar-se-á possível integrar a língua e seu sistema no universo da linguagem e de suas representações.

Objetivo Geral

- (Re)conhecer a literatura como possível estratégia de ensino da língua portuguesa na obra “Órfãos do Eldorado”.

Objetivos Específicos

- Identificar e analisar à luz da semântica as expressões e os vocábulos que marcam a imagem feminina;
- Buscar o significado simbólico referente a personagem principal, da obra Órfãos do Eldorado, contextualizando a significação de expressões e vocábulos;
- Refletir sobre a literatura como possível estratégia de ensino da língua portuguesa, a partir dos aspectos semânticos e simbólicos explorados no estudo.

Fundamentação Teórica

Para a realização da pesquisa, buscaremos aprofundamento teórico em autores que discorrem acerca da literatura, semântica, simbologia e das estratégias de ensino de língua portuguesa, a fim de tratarmos com atenção o objeto de estudo, tentando compreender de

que forma o ensino de língua portuguesa é trabalhado no ensino médio com o intuito de provocar a reflexão nos profissionais da área.

Para fundamentar as discussões teóricas e a análise proposta neste estudo buscaremos estudiosos que tenham como área de estudo: o ensino, literatura, semântica e simbologia, tais como: PCN (1998), POSSENTI(2009), ILARI(2001), MARQUES, (2003), DURAND (1997) e CHEVALIER e GHERBRANT (2009).

Morin (2003) enfatiza que a literatura é reveladora do cosmo de todo o indivíduo, mostrando as multiplicidades internas, personalidades virtuais e quiméricas do ser:

É a literatura que revela, [...] que todo indivíduo, mesmo o mais restrito a mais banal das vidas, constitui, em si mesmo, um cosmo. Traz em si suas multiplicidades internas, suas personalidades virtuais, uma infinidade de personagens quiméricos, uma poliexistência no real e no imaginário, [...] pululâncias larvares em suas cavernas e grutas insondáveis.” (MORIN, 2003, p.39).

A partir dessa assertiva, buscaremos estabelecer uma proximidade com a semântica e literatura enquanto fenômenos, uma vez que a comunicação é possibilitada através do processo de significação. Sendo assim, não basta ter apenas a forma e a estrutura das palavras e frases, é necessário saber o significado delas para que o leitor compreenda com perfeição o sentido daquilo que lê, assim:

Toda mudança de sentido é uma inovação semântica, que deve ser interpretada como um acontecimento histórico particular, que tem causas linguísticas próprias, ocorre num momento histórico e num dado meio social, condicionada por um conjunto de circunstâncias que não só lhe dão origem, mas propiciam a sua difusão e generalização no uso da comunidade. (MARQUES, 2003, p.35)

Seguindo esse viés, será estabelecido uma proximidade com a língua e literatura enquanto fenômenos, sustentando-se na abordagem de POSSENTI(2009), sobre o ensino de português na escola. Além disso, CHEVALIER e GHERBRANT (2009) será fundamental por apresentarem seu dicionário de símbolos; e DURAND (1997), por meio de sua hermenêutica dos símbolos.

Metodologia

O estudo insere-se no âmbito das pesquisas educacionais, voltada para a área de ensino e de cunho qualitativo, do tipo bibliográfica. Assim, buscando palavras e vocábulos ambíguos que serão interpretados a partir do contexto da obra Órfãos do Eldorado, contextualizando sua significação; será identificado e analisado as expressões e os vocábulos coletados que marcam a imagem feminina, a partir dos estudos semânticos e simbólicos, na perspectiva durandiana. Para a concretização dessa análise literária será necessário também fazer uma reflexão sobre a literatura como possível estratégia de ensino da língua portuguesa, na modalidade do ensino médio.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Literatura; Simbologia.

Referências Bibliográficas



**SEMINÁRIO
DISCENTE**

PPHEL

**11a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon 2019**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental –Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHEVALIER, J. GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos:** mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Trad. Vera da Costa e Silva. *et al.* 24.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário.** Trad. Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HATOUM, Milton. **Órfãos do Eldorado.** São Paulo: Companhia das letras, 2008.

ILARI, Rodolfo. **Introdução à Semântica.** Brincando com a Gramática. 5. Ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Introdução ao estudo do léxico:** brincando com as palavras. São Paulo: Contexto, 2015.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Língua e literatura:** Uma questão de educação? Cyana Leahy-dios; Claudia Laje Flores Menezes (colaboradora). – Campinas, SP: Papyrus, 2001 (coleção Papyrus Educação)

MARQUES, Maria Helena Duarte. **Iniciação à Semântica.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

POSSENTI, Sírio. Sobre o Ensino de Português na Escola In: **GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1987.

A CONTEMPORANEIDADE DE MILTON HATOUM EM A NOITE DE ESPERA: O MEMORIALISMO E O SILÊNCIO DE MARTIM COMO ELEMENTO CONSTRUTIVO DO IDENTITÁRIO HATOUNIANO

Antonia Roberlândia de Souza Silva Machado¹, Vera Lúcia de Magalhães Bambirra²

¹Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens, Universidade Federal do Acre: rober.landiaczs@hotmail.com.

²Professora Doutora, uma das responsáveis pela disciplina Fundamentos Epistemológicos do projeto de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens/PPHEL Ufac – Campus Floresta.

É evidente que a cultura brasileira nas últimas décadas passou por um período de acentuados desenvolvimentos e avanços na indústria. Contudo, mesmo em meio a progressos tecnológicos, aconteceram diversas crises no âmbito político e social. Com isso, a partir do golpe militar, a euforia desenvolvida na década de 60 passou a ser desestabilizada introduzindo assim, um clima de censura e medo nacional.

É nesse cenário de medo e recordações que a narrativa estudada é inserida, os personagens criados por Hatoum em “A noite de espera” dizem respeito bem mais à nossa

história, do que os livros didáticos podem representar. Daí surgem as especulações, dos leitores, que a história é caracterizada como um diário de relatos vividos pelo próprio autor. Partindo dessa emblemática visão, busco dissertar sobre a representativa da literatura contemporânea, como resultado de todos esses manifestos e cicatrizes deixadas ao longo da nossa história.

Assim, a presente pesquisa tem por objetivo geral o estudo da construção identitária do homem contemporâneo, bem como a caracterização da memória dentro da narrativa hatouniana. Ademais, os objetivos específicos do estudo em questão são, reconhecer e caracterizar esse novo cenário narrativo em que Milton Hatoum busca desenvolver sua trilogia denominada como os “tempos sombrios”, similarmente, verificar em que contexto histórico a obra em questão está entremeada, por meio da memória, compreendendo assim, a feitura de cada personagem e a significação do seu silêncio.

O romance em questão diferentemente de suas outras narrativas, no romance estudado, o autor não apresenta essa natureza amazônica como plano de fundo da narrativa, tampouco trabalha com personagens nativos e marcados pela história manauara. Em razão da pesquisa ser bibliográfica, os estudos serão desenvolvidos tendo como principal base o romance de Milton Hatoum, a “Noite de espera” e também alguns teóricos que abordam sobre a memória, a história, a estilística, identidade nacional, a linguagem e as formas do silêncio. Escritores como, José Lemos Monteiro (2009); Ricardo Luiz de Souza (2007); Jorge Larrosa (2017); Paul Ricoeur (2007); Regina Dalcastagné (2016); Eni Orlandi (2015); Nelson Oliveira (2011), Zygmunt Bauman (2012), Yvonélio Nery (2018), dentre outros que embasarão as discursões aqui elencadas.

O elemento marcante da obra em estudo é a construção da narrativa mediante as lembranças de Martin, o filósofo francês Paul Ricoeur (2007), afirma que “a lembrança espontânea é, de imediato, perfeita; o tempo não poderá acrescentar coisa alguma à sua imagem sem deturpá-la; ela conservará” (p. 44), percebemos que passou-se bastante tempo desde a separação dos pais de Martim até sua ida para Paris, mas os acontecimentos são ricos em detalhes levando o leitor a sensação de presenciar todas as cenas presentes na obra.

Ricoeur ainda salienta a importância em diferenciar a memória da lembrança, visto que, a memória faz parte de algo maior, sendo apenas uma, enquanto a lembrança se fragmenta e gera diversas sensações. Podemos dizer que, a narrativa “A noite de espera” representa uma memória nacional, já que engloba um período que marcou a vida de uma nação, mudando os percursos sociais, culturais e históricos.

O silêncio caracteriza a renúncia de Martim em querer falar de um passado tão doloroso, assim também são as pessoas na contemporaneidade, silenciam suas vozes para não gerar conflitos, uma vez que, todos estão tão inflamados com os seus discursos individuais que o outro tornou-se um mero expectador das conquistas e “verdades” alheias, ou ainda, acabamos silenciados por não ter certeza do nosso discurso e o do outro acaba se sobressaindo. De todo modo, essa experiência vital chamada modernidade silenciou muitas vozes e empoderou outras, assim lidar com o ser e suas completudes, sem dúvida, é o resultado de toda essa globalização.

O professor Yvonélio Nery também se deleitou nas investigações do silêncio em obras do escritor Luiz Vilela, verificando que o silêncio é dotado de significados e podendo representar bem mais do que as palavras poderiam expressar. Uma vez que, os ditos e os não ditos abrange qualquer possibilidade de linguagem, pois a palavra se faz



no diálogo com o outro e o sentido materializa-se nas relações sociais, culturais e entre os sujeitos.

Contrariando o discurso corriqueiro, afirmo não ocorrer comunicação sem silêncio, pois esse se constitui como origem de toda e qualquer forma de linguagem, seja ela verbal ou não verbal. Tão questão pode ser observada a partir do fato de que, ao ser arrancado de um vazio inexistente, porém deduzido, o silêncio se estabelece enquanto preenche de linguagem, proporcionando possibilidades comunicativas das mais variadas e estabelecendo sentidos, conscientes ou inconscientes. Com isso, o silêncio não aniquila a linguagem, mas, sim, propicia sentidos a ela. (FERREIRA, p. 53)

Portanto, tudo que fazemos ou deixamos de fazer reflete diretamente na vida do outro, até as palavras não ditas ganham sentido no convívio social. Bauman acreditava que a velocidade dos tempos não era propícia ao pensamento, pois pensar nos tirava do curso, demandava mais tempo do que uma simples reprodução de atitudes. O refletir sobre minha condição humana e sobre minhas atitudes em sociedade levaria uma parcela maior de tempo do meu dia-a-dia, algo que poderia implicar na produção de trabalho ou até mesmo na aparente ordem social. Esse pensamento é representado na obra em estudo, por meio das escolhas feitas pelos pais de Martim, pelo próprio personagem e por todos os que o rodeiam, suas decisões implicam diretamente na vida e no decorrer da história de Martim.

Falando dos impactos que temos sobre a vida do outro, é interessante ver como a literatura realiza isso na prática, Regina Dalcastagné (2017), no livro “literatura brasileira contemporânea um território contestado, inicia a discussão referente ao discurso literário falando justamente sobre o outro, direcionando a perspectiva para a visão do escritor, sendo ele o representante da fala do outro, esse outro que muitas vezes é marginalizado, silenciado ou até mesmo esquecido em meio a coletividade.

À vista disso, a presente pesquisa visa desenvolver seus estudos no âmbito estilístico com base nos aspectos contemporâneos apresentados na obra “A noite de espera” de Milton Hatoum, visto que verificamos que a literatura é uma representação da vida em sociedade. Os conflitos que rodeiam as falas dos personagens, a memória trabalhada através do tempo e a fala do escritor pode nos mais diversos casos representar a voz daquele indivíduo silenciado ao longo dos anos, poderá representar àqueles que estão marginalizados e esquecidos pela sociedade.

De certo, os estudos estilístico e composicional desenvolvidos nesta pesquisa concerne à um olhar, em meio a tantos olhares críticos desenvolvidos perante ao romance hatouniano. Esse será o maior desafio encontrado pelo estudo em desenvolvimento, dado que, estudar sobre a linguagem e estilo de cada autor é um fio sem ponto final, uma porta que se abre, porém não podemos fechar.

Palavras-chave: Literatura contemporânea; memorialismo; silêncio.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.



SEMINÁRIO
DISCENTE

PPEL

11 a 12
DE DEZEMBRO
Projeto Rondon
2019

HATOUM, Milton. **A noite de espera**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiências. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MONTEIRO, José Lemos. **A estilística**. 2ª. ed. Revista e atualizada. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FERREIRA, Yvonélio Nery. **O silêncio incessante em narrativas de Luiz Vilela**. Curitiba: Appris, 2018.

OLIVEIRA, Nelson. **Geração Zero Zero**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2011.

ORLADI, Eni Puccionelli. **As formas do silêncio**. 4ª. ed. Campinas: Editora da Unicampi, 2007.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SCHOLLHMMER, Karl Erik. **A ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.