

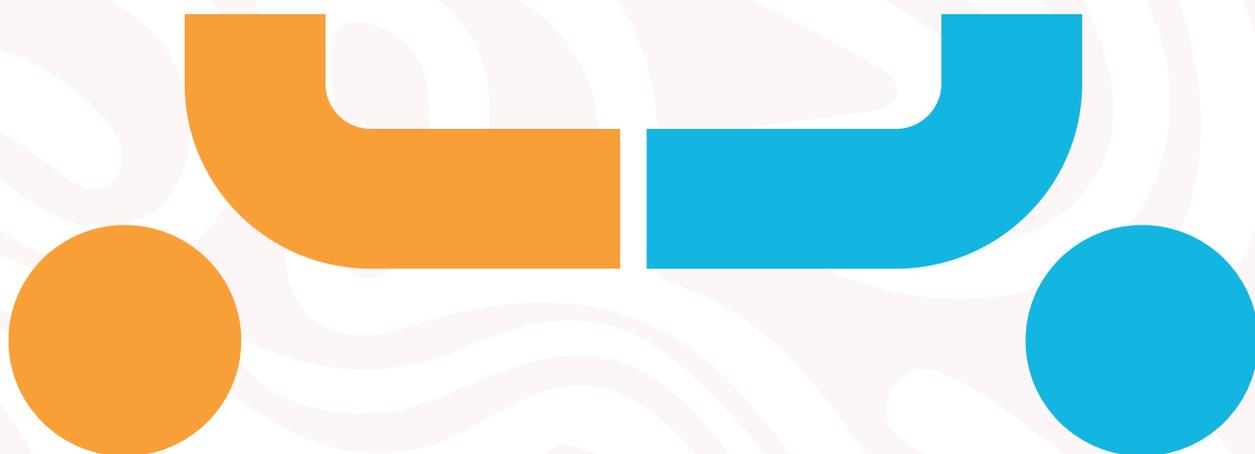
Ivanda Maria Martins Silva
Suzana Ferreira Paulino
Aliete Gomes Carneiro Rosa
Iran Ferreira de Melo
Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré
Paloma Pereira Borba Pedrosa

Organizadores (as)



Formação Docente na ÁREA DE LETRAS

interfaces com experiências de ensino, pesquisa e extensão



Licenciatura em
LETRAS

Ivanda Maria Martins Silva
Suzana Ferreira Paulino
Aliete Gomes Carneiro Rosa
Iran Ferreira de Melo
Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré
Paloma Pereira Borba Pedrosa

Organizadores(as)

1ª Edição

Formação Docente na **ÁREA DE LETRAS**

interfaces com experiências de ensino, pesquisa e extensão



Recife
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Maria José de Sena

REITORA

Maria do Socorro de Lima Oliveira

VICE-REITORA

Danielli Matias de Macedo Dantas

PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO - PREG

Rinaldo Aparecido Mota

PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG

Renata Valéria Regis de Sousa Gomes

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO, CULTURA E CIDADANIA - PROEXC

Tália de Azevedo Souto Santos

PRÓ-REITOR DE GESTÃO ESTUDANTIL E INCLUSÃO - PROGESTI

Renata Andrade de Lima e Souza

PRÓ-REITORA DE GESTÃO DE PESSOAS - PROGEPE

Rodrigo Gayger Amaro

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO - PROAD

Manuela Medeiros Gonçalves

PRÓ-REITORA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL - PROPLAN



UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA

Elidiane Suane Dias de Melo Amaro

DIREÇÃO GERAL E ACADÊMICA

Paula Basto Levay Lage

COORDENAÇÃO GERAL DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

José Temístocles Ferreira Júnior

COORDENAÇÃO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB

Felipe de Brito Lima

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO



PROJETO EDITORIAL

Gabriel Santana

Josué Santiago

Rebeka Vivyan

PRODUÇÃO GRÁFICA

Carlos Alberto Ferreira

Fábio Antônio Menezes

Jader Matias de Oliveira

COORDENAÇÃO

Felipe de Brito Lima

F723 Formação docente na área de Letras: interfaces com experiências de ensino, pesquisa e extensão/ Ivanda Maria Martins Silva, Suzana Ferreira Paulino, Aliete Gomes Carneiro Rosa...[etal], organizadores. - Recife: EDUFRPE, 2024. ISBN nº 978-85-7946-406-5 321. : il.

Inclui bibliografia.

1. Formação docente 2. Letras 3. Linguística 4. Literatura 5. Ensino 6. Pesquisa 7. Extensão I. Silva, Ivanda Martins, org. II. Paulino, Suzana Ferreira, org. III. Rosa, Aliete Gomes Carneiro.

CDD 410

CORPO EDITORIAL

Profa. Dra. Carla Lima Richter (IFPE)

Prof. Dr. Cícero Nestor Pinheiro Francisco (UFPE)

Profa. Dra. Ednara Félix Nunes Calado (UFRPE)

Profa. Dra. Gesilda Marques da Silva Ramos (UNICAP)

Profa. Dra. Fatiha Parahyba (UFPE)

Profa. Dra. Hérica Karina Cavalcanti de Lima (UFRPE)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes (UFRPE)

Prof. Ms. Jônatas Nascimento de Brito (UNESP/Araraquara)

Proa. Ms. Mércia Paulino Nicolau da Silva (UFPE)

Profa. Dra. Noadia Íris da Silva (UFRPE)

Profa. Dra. Orquídea Guimarães (UFPE)

Prof. Dr. Pedro Paulo Procópio (UFPE)

Profa. Dra. Renata Barbosa Vicente (UFRPE/PROGEL)

Profa. Dra. Sulanita Bandeira da Cruz Santos (UFPE)

Profa. Dra. Terezinha Ferraz Nunes (UFPE)

REVISÃO

Suzana Ferreira Paulino

Ivanda Maria Martins Silva

Os conteúdos abordados nos capítulos deste livro são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores.

Todos os direitos reservados pela EAD UFRPE. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, seja por meios mecânicos, eletrônicos, sem a prévia autorização da Editora.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 11

CAPÍTULO 1

LICENCIATURA EM LETRAS – EAD/UFRPE:

Travessias Históricas e Múltiplas Memórias 17

Ivanda Maria Martins Silva

Aliete Gomes Carneiro Rosa

Paloma Pereira Borba Pedrosa

Eduardo Barbuio

CAPÍTULO 2

A OBSERVAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

DA LICENCIATURA EM LETRAS:

Um olhar analítico a partir dos

ementários de dois Projetos Pedagógicos. 51

Barthyra Cabral Vieira de Andrade

Walison Paulino de Araújo Costa

CAPÍTULO 3

PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:

Experiências de ensino no ambiente virtual de aprendizagem . . . 65

Luiza Cristina Pereira de Araújo

Virginia Renata Vilar da Silva

Niedja Maria Carneiro da Cunha Batista

Ângela Maria de Almeida Pereira

CAPÍTULO 4

CURRÍCULO E POLÍTICA LINGUÍSTICA:

Um estudo sobre variação na Licenciatura em Letras 79

Ewerton Ávila dos Anjos Luna

CAPÍTULO 5

**A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO
EM INTERFACE COM A TECNOLOGIA:**

**Percepções das práticas dos professores de Língua Portuguesa
do Ensino Médio em Santa Cruz do Capibaribe-PE.93**

José Paulo de Sousa

Aliete Gomes Carneiro Rosa

CAPÍTULO 6

LETRAMENTO ACADÊMICO E ABORDAGENS

DOS GÊNEROS TEXTUAIS EM CURSOS DE ENGENHARIA 107

Jupiraci Maria Farias Maciel

Arlene Frutuoso Coelho de Oliveira

José Temístocles Ferreira Júnior

CAPÍTULO 7

AS ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ E O PROCESSO DE

ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA 123

Diana Vasconcelos Lopes

Eduardo Barbuio

CAPÍTULO 8

O ENSINO DA HABILIDADE DE COMPREENSÃO

**AUDITIVA EM LÍNGUA INGLESA: Abordagem teórico-prática
para graduandos de Licenciatura em Letras. 137**

Swianne da Silva Dias Souza

Diana Vasconcelos Lopes

Eduardo Barbuio

CAPÍTULO 9

SILENCIAMENTO DE CORPOS DISSIDENTES

NA IMPRENSA DOMINANTE151

Iran Ferreira de Melo

Richard Fernandes de Oliveira

CAPÍTULO 10

PESQUISA EM LITERATURA E HISTÓRIA:

Mapeamento dos jornais eróticos

brasileiros dos séculos XIX e XX 165

Natanael Duarte de Azevedo

Natália Regina Ferreira da Silva,

Bianca do Carmo Pereira Brito

Maria Isabela Berenguer de Menezes

Djaneide Jokasta Alves da Silva

Enilda Valéria Gomes Marinho

CAPÍTULO 11

ENCONTRO INTERDISCIPLINAR DE LÍNGUA, LITERATURA

E EDUCAÇÃO (LLEDUC): Uma experiência significativa

no Projeto de Extensão em Letras EAD/UFRPE 179

Claudemir dos Santos Silva

Ivanda Maria Martins Silva

Maria Lúcia da Silva Cabral

CAPÍTULO 12

CURSO DE EXTENSÃO – OFICINA DE LIBRAS ON-LINE:

Perspectivas e possibilidades 193

Izabel Cristina Barbosa de Oliveira

CAPÍTULO 13

DIGITALIZAÇÃO, INOVAÇÃO E SUSTENTABILIDADE NA XVIII

JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (JEPEX) DA

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (UFRPE) –

UNIDADE ACADÊMICA DO CABO DE SANTO AGOSTINHO (UACSA) 205

Suzana Ferreira Paulino

Alex Souza Moraes

Maria Isabella Ferreira de Alencar Santos”

CAPÍTULO 14

O PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A EXPERIÊNCIA NO PROJETO PRÉ-ENEM DA UFRPE-UACSA. 217

Suzana Ferreira Paulino

Danilo José Januário

Harlane Guttyerre de Aguiar Carvalho

Felipe Mateus Laurentino da Silva

CAPÍTULO 15

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
Uma experiência no curso de Licenciatura em Letras - EAD 233**

Ana Paula Andrade de Oliveira

Andreia Maria de Anastácio Silva

Karina Rajanaiana Predes Benevides de Lima

CAPÍTULO 16

**MEU MUNDO EM VERSOS:
O resgate da Literatura de Cordel em uma comunidade em Santana do Ipanema - AL 245**

Ana Lady da Silva

José Vinícius Teodósio Lima

Maria Larisse Alves Da Silva

Suzana Ferreira Paulino

CAPÍTULO 17

**LETRAMENTOS LITERÁRIOS E EDUCAÇÃO LITERÁRIA ABERTA - ELA:
Desafios para a formação docente na cibercultura 261**

Ivanda Maria Martins Silva

CAPÍTULO 18

**FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DA RESILIÊNCIA
E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS 287**

Tatiana Lima Brasil

Mariana Marques Arantes

Os organizadores 309

Os autores 311

● ◀ APRESENTAÇÃO

Recordar é preciso

Conceição Evaristo

O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos
A memória bravia lança o leme:
Recordar é preciso.

O movimento vaivém nas águas-lembranças
dos meus marejados olhos transborda-me a vida,
salgando-me o rosto e o gosto.
Sou eternamente naufraga,
mas os fundos oceanos não me amedrontam
e nem me imobilizam.

Uma paixão profunda é a bóia que me emerge.
Sei que o mistério subsiste além das águas.

Como anuncia o belo poema de Conceição Evaristo, *"recordar é preciso"*, compreendendo-se o *"movimento vaivém nas águas-lembranças"*. Manter a memória sempre viva é importante para traçarmos as conexões entre presente, passado e futuro, percebendo-se o caráter fluido do tempo. Considerando a importância de consolidar nossas memórias, no *"vaivém das águas-lembranças"*, lançamos a presente obra intitulada: *"Formação docente na área de letras: interfaces com experiências de ensino, pesquisa e extensão"*. O objetivo desta publicação é apresentar trabalhos produzidos por docentes, discentes, tutores, colaboradores que atuam ou já atuaram no Curso

de Licenciatura em Letras, da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE/UAEADTec, ofertado na modalidade de Educação a Distância (EaD) pelo Programa da Universidade Aberta do Brasil - UAB.

No ano de 2009, o Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa foi criado pela Resolução CEPE/UFRPE Nº 383/2009, momento em que a UFRPE iniciava a expansão com a oferta de cursos de graduação na modalidade EaD. As primeiras turmas do curso iniciaram no primeiro semestre de 2010, com a primeira oferta proposta para atender às demandas por formação inicial docente, conforme diretrizes do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). O Curso de Licenciatura em Letras EaD está vinculado à Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec), com sede em Dois Irmãos, Recife, Pernambuco. Atualmente, o curso é ofertado em diferentes municípios de Pernambuco, tais como: *Afrânio, Carpina, Jaboatão dos Guararapes, Recife, Surubim e Triunfo*, tendo em vista a necessidade de dialogar com as demandas regionais nos processos de formação docente para o cenário de educação básica em Pernambuco.

Os capítulos desta obra revelam as múltiplas vozes de gestores, discentes, docentes e tutores no compartilhamento de experiências de ensino, pesquisa e extensão na área de Letras, considerando desafios e perspectivas da modalidade de Educação a Distância no processo de formação inicial docente.

O primeiro capítulo, *Licenciatura em Letras – EAD/UFRPE: travessias históricas e múltiplas memórias*, de autoria de Ivanda Maria Martins Silva, Aliete Gomes Carneiro Rosa, Paloma Pereira Borba Pedrosa e Eduardo Barbuio, revela as vozes dos coordenadores do referido curso sobre breve panorama histórico, desde o processo de criação do Projeto Pedagógico do Curso - PPC, até o cenário de ofertas, número de vagas, quantitativo de egressos, bem como ações nos processos de avaliação externa e de autoavaliação do curso.

No segundo capítulo, intitulado *A observação no estágio supervisionado da licenciatura em letras: um olhar analítico a partir dos ementários de dois projetos pedagógicos*, os autores Barthyra Cabral Vieira de Andrade e Walison Paulino de Araújo Costa apresentam suas experiências como professores formadores em cursos de Letras, considerando a atuação em componentes curriculares de Estágio Supervisionado Obrigatório.

As autoras Luiza Cristina Pereira de Araújo, Virgínia Renata Vilar da Silva, Niedja Maria Carneiro da Cunha Batista e Ângela Maria de Almeida Pereira

apresentam, no terceiro capítulo intitulado *Psicologia na educação a distância: experiências de ensino no ambiente virtual de aprendizagem* reflexões a respeito da Psicologia como um campo do conhecimento e suas interações com as experiências de ensino, no Curso de Licenciatura em Letras – EAD/UFRPE.

O quarto capítulo, *Currículo e política linguística: um estudo sobre variação na Licenciatura em Letras*, de autoria de Ewerton Ávila dos Anjos Luna, tem como objetivo identificar se reflexões sobre variedades linguísticas do português e seu trato didático são contempladas na formação inicial do professor de Língua Portuguesa, tendo em vista o desenho curricular proposto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

No quinto capítulo, *A produção de material didático em interface com a tecnologia: percepções das práticas dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em Santa Cruz do Capibaribe -PE*, os autores José Paulo de Sousa e Aliete Gomes Carneiro Rosa buscam analisar os materiais produzidos pelos professores de Língua Portuguesa em interface com a tecnologia nas escolas de rede pública estadual em Santa Cruz do Capibaribe PE.

Letramento acadêmico e abordagens dos gêneros textuais em Cursos de Engenharia é abordado foi o tema abordado no sexto capítulo, de autoria de Jupiraci Maria Farias Maciel, Arlene Frutuoso Coelho de Oliveira e José Temístocles Ferreira Júnior. O trabalho busca investigar práticas de letramento acadêmico e mapear gêneros textuais com o intuito de discutir o letramento acadêmico e as abordagens da escrita no ensino superior com base na concepção de língua como processo de interação entre sujeitos.

No sétimo capítulo, *As estratégias de polidez e o processo de ensino-aprendizagem da escrita em Língua Inglesa*, os autores Diana Vasconcelos Lopes e Eduardo Barbuio analisam as interações verbais (aluno/aluno, aluno/professor), com o intuito de observar de que maneira os interactantes fazem uso das estratégias de polidez positivas e negativas para evitar ou minimizar os eventuais efeitos danosos à aprendizagem, resultantes dos atos de ameaça à face.

O oitavo capítulo *O ensino da habilidade de compreensão auditiva em Língua Inglesa: abordagem teórico-prática para graduandos de Licenciatura em Letras*, de autoria de Swianne da Silva Dias Souza, Diana Vasconcelos Lopes e Eduardo Barbuio trata da importância dos aspectos teóricos e práticos

sobre o ensino da Compreensão Auditiva (CA) em Língua Inglesa (LI), junto aos graduandos do curso de Licenciatura em Letras.

No nono capítulo, *Silenciamento de corpos dissidentes na imprensa dominante*, os autores Iran Ferreira de Melo e Richard Fernandes de Oliveira descrevem estudo crítico que investigou como o discurso visibiliza um grupo de pessoas que, ao longo da história, foi posto à margem da sociedade, tendo direitos e existências apagados: pessoas de gênero e sexualidade dissidentes.

O décimo capítulo, *Pesquisa em literatura e história: mapeamento dos jornais eróticos brasileiros dos séculos XIX e XX, de autoria de Natanael Duarte de Azevedo, Natália Regina Ferreira da Silva, Bianca do Carmo Pereira Brito, Maria Isabela Berenguer de Menezes, Djaneide Jokasta Alves da Silva e Enilda Valéria Gomes Marinho*, apresenta pesquisa sobre história da literatura, pornografia e política, tendo em vista o período de circulação dos jornais pornográficos como *O Rio Nu* (1898-1916) e *O Riso* (1911-1912).

Uma ação extensionista é apresentada no décimo primeiro capítulo, *Encontro interdisciplinar de língua, literatura e educação (LLEDUC): uma experiência significativa no projeto de extensão em Letras EAD/UFRPE*, de autoria de Claudemir dos Santos Silva, Ivanda Maria Martins Silva e Maria Lúcia da Silva Cabral. O referido capítulo pretende descrever o projeto de extensão LLEDUC, tendo em vista as articulações entre as áreas de Língua, Literatura e Educação, com vistas a aprimorar a qualificação da formação inicial dos licenciandos do Curso de Letras/EAD/UFRPE.

Curso de extensão – oficina de libras on-line: perspectivas e possibilidades, foi o décimo segundo capítulo. Nele, a autora Izabel Cristina Barbosa de Oliveira apresenta suas vivências pedagógicas na atuação da área de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, tendo em vista ações extensionistas realizadas para ampliar o contato dos estudantes com a LIBRAS, com vistas a refletir sobre como desenvolver/adaptar materiais para se trabalhar em sala.

Os autores Suzana Ferreira Paulino, Alex Souza Moraes e Maria Isabella Ferreira de Alencar Santos apresentam, no décimo terceiro capítulo, intitulado: *Digitalização, inovação e sustentabilidade na XVIII Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão (JEPEX) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) – Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA)*, experiências com a realização do evento de extensão realizado pela UFRPE, Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão (JEPEX), na Unidade Acadêmica do Cabo de Santo

Agostinho (UACSA), destacando a Inovação e a Sustentabilidade no desenvolvimento, organização e apresentações no evento.

O décimo quarto capítulo, *O plano nacional de extensão universitária e a experiência no projeto Pré-ENEM da UFRPE-UACSA*, de autoria de Suzana Ferreira Paulino, Danilo José Januário, Harlane Guttyerre de Aguiar Carvalho e Felipe Mateus Laurentino da Silva, apresenta as vivências extensionistas no âmbito do projeto Pré-ENEM da UFRPE – UACSA, em articulação com o Plano Nacional de Extensão Universitária. O Pré-ENEM revela-se como ação extensionista de transformação das condições de vida da população local, tendo em vista a formação de jovens para o acesso ao ensino superior, considerando o compartilhamento de conhecimentos e saberes entre Universidade e Sociedade.

Em seguida, no décimo quinto capítulo, *Educação das relações étnico-raciais: uma experiência no curso de Licenciatura em Letras – EAD*, as autoras Ana Paula Andrade de Oliveira, Andreia Maria de Anastácio Silva e Karina Rajanaiana Predes Benevides de Lima descrevem a experiência de uma ação extensionista realizada em conexão com as atividades de ensino do componente curricular de *Educação das Relações Étnico-Raciais*, no Curso de Licenciatura em Letras - EaD da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Outro projeto de extensão é destacado no décimo sexto capítulo, *Meu mundo em versos: o resgate da literatura de cordel numa comunidade em Santana do Ipanema-AL*, pelos autores Ana Lady da Silva, José Vinícius Teodósio Lima, Maria Larisse Alves da Silva e Suzana Ferreira Paulino. A literatura de cordel é destacada como expressão da cultura popular com funções sociais e educativas para ampliar o debate sobre questões sociais.

Na sequência, no capítulo 17, *Letramentos literários e Educação Literária Aberta - ELA: desafios para a formação docente na cibercultura*, a autora Ivanda Maria Martins Silva apresenta a noção de Educação Literária Aberta que surge com a expansão do ciberespaço e da inteligência coletiva, em função do redimensionamento de práticas de letramentos literários digitais no contexto de inovações tecnológicas. É apresentada a experiência com o Projeto de Extensão *LABFOR: laboratório de formação docente - educação literária e inovações pedagógicas na formação de leitores críticos para cidadania e inclusão social*.

Por fim, no último capítulo, intitulado *Formação Docente à Luz da Resiliência e Habilidades Socioemocionais*, as autoras Tatiana Lima Brasil e Mariana

Marques Arantes versam acerca da relação entre Educação e Psicologia, investigando as implicações da resiliência e das habilidades socioemocionais no processo de formação docente com alunos do Curso de Pedagogia e observando os efeitos favoráveis da intervenção no processo de formação e atuação docentes.

Em síntese, os capítulos desta obra ratificam a necessidade de consolidar ações, experiências e práticas de ensino, pesquisa e extensão, considerando desafios, potencialidades e perspectivas para a formação na área de Letras. É preciso valorizar as produções de docentes e discentes à luz da noção de autoria como fundamento principal das conexões dialógicas entre o ensinar e o aprender. Desejamos uma ótima leitura na imersão desta obra!

Organizadores(as):

Ivanda Maria Martins Silva

Suzana Ferreira Paulino

Aliete Gomes Carneiro Rosa

Iran Ferreira de Melo

Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré

Paloma Pereira Borba Pedrosa

● ◀ **Licenciatura em Letras EAD/UFRPE:**

Travessias Históricas e Múltiplas Memórias

Ivanda Maria Martins Silva

Aliete Gomes Carneiro Rosa

Paloma Pereira Borba Pedrosa

Eduardo Barbuio

Este capítulo discute os percursos históricos do curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa da UFRPE/UAEADTec, tendo em vista a formação inicial de professores na área de Letras. Inicialmente, realizaremos breve apresentação do referido curso, tendo em vista os objetivos e o perfil do egresso. Em seguida, traçaremos panorama histórico desde o processo de criação do Projeto Pedagógico até o cenário de ofertas, número de vagas, quantitativo de egressos. Por fim, descreveremos ações no processo de autoavaliação do curso.

Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa – UFRPE/ UAEADTec: objetivos e perfil do egresso

O Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa da UFRPE/UAEADTec visa a propiciar uma formação sólida e abrangente de educadores na área de Letras, enfatizando aspectos científicos, teórico-metodológicos, pedagógicos e socioculturais. Além disso, visa à geração de inovações no processo da formação de educadores para a educação básica, preparando-os para o exercício do magistério suportado por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) articuladas aos processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e suas literaturas representativas.

O objetivo principal do curso é

Formar professores críticos e reflexivos, com sólida fundamentação teórica e metodológica, para atuar no ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas representativas nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, priorizando os eixos: leitura, produção textual, oralidade, análise linguística/semiótica, literatura (UFRPE - PPC Letras/UAEAD-Tec, 2019, p. 88).

Em linhas gerais, como objetivos específicos, o curso em tela propõe:

- Desenvolver habilidades e competências necessárias ao exercício profissional da docência em Língua Portuguesa, bem como em suas Literaturas representativas, tendo em vista o contato do licenciando com métodos e tecnologias de ensino que favoreçam o processo de aprendizagem.
- Discutir aspectos da estrutura sistemática da Língua Portuguesa como língua materna e explorar a construção de metodologias inovadoras do processo de ensino-aprendizagem.
- Desenvolver projetos interdisciplinares, envolvendo as conexões entre língua, literatura, educação e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), contribuindo para a formação integrada do licenciando.
- Desenvolver competências que propiciem o domínio do uso da Língua Portuguesa em suas manifestações oral e escrita, em termos de análise crítica, produção de discursos, práticas de linguagens e multiletramentos, de acordo com a diversidade de textos, gêneros, contextos de uso, suportes e mídias.
- Instrumentalizar o licenciando para reflexões analíticas e críticas sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico.
- Desenvolver uma visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, as quais fundamentam a formação do profissional em Letras.
- Propiciar uma percepção de diferentes contextos inter/multiculturais, motivando os licenciandos à compreensão das relações étnico-raciais na produção do conhecimento, em sintonia com as deman-

das socioculturais e suas conexões com as práticas de linguagem na contemporaneidade.

- Desenvolver competências nos eixos de leitura, oralidade, produção textual, análise linguística/semiótica e literatura, no sentido do domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas representativas no contexto dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos), EJA fundamental, bem como no ensino médio e Educação de Jovens e Adultos - EJA médio.
- Propiciar o domínio de metodologias de ensino e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino, tendo em vista planejamentos didáticos ancorados em práticas formativas em sintonia com as demandas da educação básica.
- Contribuir para a formação dos licenciandos no campo da educação inclusiva, considerando as múltiplas relações entre Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).
- Fomentar reflexões teórico-práticas sobre abordagens multi/interdisciplinares e transversais na organização da prática como componente curricular, no sentido de contribuir para a formação holística do licenciando com foco em: educação ambiental, educação inclusiva, educação em direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, educação tecnológica, educação não formal.
- Revelar as conexões entre conhecimentos propostos e construídos nos componentes curriculares e a prática docente na organização do Estágio Supervisionado Obrigatório, considerando as diversas etapas do estágio no processo formativo do licenciando (observação da ecologia escolar, planejamento didático-pedagógico de propostas de intervenção, regência de aulas nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio).
- Propiciar reflexões teórico-metodológicas sobre currículo e gestão escolar, considerando perspectivas de atuação profissional do licenciando no ensino, na gestão de processos educativos e de instituições de educação básica.
- Oportunizar práticas formativas dos licenciandos em atividades e projetos de ensino, pesquisa e extensão, em sintonia com a forma-

ção de professores pesquisadores e extensionistas no contexto da educação básica. (UFRPE- PPC Letras/UAEADTec, 2019, p. 88).

Como perfil do egresso, o curso propõe múltiplas competências e habilidades desenvolvidas durante a formação acadêmica, teórica e prática, sob uma abordagem integrada e interdisciplinar. O egresso da Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa da UFRPE/UAEADTec tem oportunidade de aprofundar conhecimentos teóricos e pedagógicos relativos às competências nas áreas de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas, tendo em vista os constantes desafios das inovações tecnológicas aplicadas ao ensino de língua materna. Além disso, o egresso do referido curso

É um educador apto para atuar nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos), EJA/fundamental e no ensino médio, EJA/médio, ou seja, é um profissional com sólida e ampla qualificação científica e pedagógica, capacitado a acompanhar a evolução dos estudos linguísticos e literários, sob uma abordagem interdisciplinar, articulada à transversalidade e às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) aplicadas ao contexto escolar (UFRPE - PPC Letras/UAEADTec, 2019, p. 92).

Nesse contexto formativo, o egresso da Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa precisa dominar práticas de linguagens e múltiplos letramentos, tendo em vista a diversidade de gêneros, contextos de usos, mídias e suportes, revelando-se leitor e produtor de textos com autonomia e criticidade para atuar como sujeito docente multiplicador na educação básica.

O processo formativo inicial do docente na área de Letras envolve a compreensão da escola como organização complexa, tendo em vista abordagens interdisciplinares e transversais que contemplem o ensino, a pesquisa e a extensão no processo formativo dos discentes da educação básica. Tendo em vista a importância da Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa nesse processo formativo, apresentaremos, a seguir, breve contextualização histórica do curso, desde o ato regulatório de criação na UFRPE até as atualizações do projeto pedagógico, de acordo com as demandas legais nacionais e institucionais.

Breve histórico do curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa - EAD/UFRPE

O Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa na modalidade de Educação a Distância foi criado pela Resolução CEPE/UFRPE N° 383/2009, processo n° 23082.015328/2009, com atualizações do Projeto Pedagógico do Curso, conforme Resolução CEPE/UFRPE N° 181/2014 e Resolução CEPE/UFRPE N° 302/2019.

O referido curso tem ênfase no ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas representativas, diferenciando-se dos demais cursos de Letras ofertados pela UFRPE, os quais priorizam o ensino de língua materna, bem como o ensino de línguas estrangeiras (Espanhol e Inglês). A Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa está vinculada à Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec), com sede em Dois Irmãos, Recife, buscando dialogar com as demandas regionais nos processos de formação docente, tendo em vista a realidade educacional de Pernambuco.

No contexto de sua criação em 2009, o curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa da UFRPE contemplou as demandas propostas pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). O PARFOR foi instituído Decreto N° 6.755, no sentido de organizar os cursos de formação inicial e continuada, em regime de colaboração entre União, estados e municípios, colocando em prática o Plano de Ações Articuladas (PAR). O referido programa tem como objetivo principal organizar e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, em regime de colaboração entre a União, os Estados, Distrito Federal e Municípios. A proposta é atender às demandas específicas de: a) professores que ainda não possuem formação em nível superior; b) professores que já possuem formação inicial em cursos de Licenciatura, mas desejam cursar outra graduação em uma área afim; c) professores que são bacharéis em áreas diversas, mas que estão atuando no magistério.

Tendo em vista as diretrizes do PARFOR, a UFRPE ofereceu 5 (cinco) cursos de graduação a distância contemplados: Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em História, Licenciatura em Computação, Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa e Licenciatura em Pedagogia. Por meio de processo de inscrição para ingresso nos cursos de graduação da UFRPE, vinculados ao PARFOR, na modalidade EaD, a referida Instituição de Ensino Supe-

rior (IES) ofereceu um total de 790 (setecentas e noventa) vagas distribuídas nos polos localizados nas cidades de: Carpina/PE, Floresta/PE, Ipojuca/PE, Recife/PE, Limoeiro/PE, Nazaré da Mata/PE, Olinda/PE, Palmares/PE, Pesqueira/PE, Petrolina/PE e Trindade/PE.

Nesse cenário, a organização e o planejamento da primeira oferta do curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa iniciaram em setembro de 2009, com a aprovação do ato de criação do curso, por meio da Resolução CEPE/UFRPE N° 383/2009. O ingresso dos estudantes ocorreu no primeiro semestre de 2010. Em sua primeira oferta, foram disponibilizadas 100 (cem) vagas nos municípios de Carpina e Pesqueira, localizados em Pernambuco, conforme *Edital N° 03/10-PREG/UFRPE – Seleção para Cursos a Distância do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR*. Foram disponibilizadas 50 vagas para Carpina e 50 vagas para Pesqueira. Esta primeira oferta do curso estava atrelada ao Programa PARFOR, destinado à formação de docentes em sua primeira licenciatura na modalidade a distância.

A primeira oferta do curso foi bastante desafiadora, com ingresso de docentes que buscavam formação específica na área de Letras e não tinham muitas experiências com a modalidade EaD. Além disso, a UFRPE estava ainda inaugurando as ações direcionadas à modalidade EaD, construindo planejamentos e modelos pedagógicos ancorados nas demandas institucionais. Era preciso desenvolver processos formativos para docentes, tutores com foco nas características da EaD, bem como tendo em vista o perfil do público atendido na primeira oferta.

Os licenciandos desta primeira oferta do curso apresentavam dificuldades significativas nas práticas de letramentos digitais, fator que ocasionou o fenômeno da evasão dos discentes diante das dificuldades com o modelo pedagógico da EaD e dos desafios na apropriação das ferramentas tecnológicas para acesso ao ambiente virtual de aprendizagem. Foram matriculados 48 alunos no polo Carpina e 34 no polo Pesquisa. Do total de 82 alunos efetivamente matriculados na primeira oferta, apenas 20 conseguiram concluir o curso no período regular, com colação de grau no segundo semestre de 2013, e outros discentes ficaram em dependências para integralização curricular em novas ofertas.

No primeiro semestre de 2011, o curso teve sua segunda oferta, com 50 vagas no polo Afrânio/PE, conforme Edital N° 11/11 PREG/UFRPE - *Edital*

de Seleção para ingresso nas vagas referentes à primeira entrada de 2011 nos Cursos de Graduação da UFRPE, entrada via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2010. Esta segunda oferta estava atrelada ao Programa UAB/Universidade Aberta do Brasil e contou com a participação de 29 alunos matriculados. No segundo semestre de 2014, 10 alunos dessa segunda oferta conseguiram integralizar o curso no período regular. Neste semestre de 2014, 4 alunos da primeira oferta também conseguiram concluir o curso, totalizando 14 estudantes que colaram grau no segundo semestre de 2014.

Ainda no segundo semestre de 2014, houve a terceira oferta do curso com 25 vagas em Carpina/PE e 25 vagas em Pesqueira/PE, conforme Edital N° 21/2014-PREG/UFRPE, *Processo de Seleção para os Cursos de Graduação na Modalidade a Distância para a Segunda Entrada do Ano de 2014*, utilizando as notas obtidas no ENEM 2013. Nesta terceira oferta, foram matriculados 23 alunos em Carpina e 20 em Pesqueira. Essa turma concluiu o período regular em 2018, com 5 discentes concluintes do polo Carpina e 5 do polo Pesqueira, totalizando 10 estudantes que conseguiram integralizar o curso em período regular.

No segundo semestre de 2015, foram ofertadas na quarta oferta do curso mais 30 vagas no polo Recife/PE e 30 vagas em Surubim/PE, conforme *Edital N° 25/2015 - PREG/UFRPE, processo de seleção para os cursos de graduação na modalidade a distância para o segundo semestre do ano de 2015*, utilizando as notas obtidas no ENEM 2014. Esta turma colou grau em período regular no ano de 2019: 3 estudantes do polo Recife e 3 discentes do polo Surubim.

A quinta oferta do curso foi realizada no segundo semestre de 2017, com 40 vagas no polo Carpina/PE e 40 vagas no polo Surubim/PE, de acordo com o Edital N° 31/2017- PREG/UFRPE, *Processo de Seleção para Cursos de Graduação na Modalidade a Distância para o segundo semestre letivo do ano de 2017*, utilizando as notas obtidas no ENEM - Edições 2012 a 2016. Foram matriculados 31 discentes em Carpina e 36 em Surubim. Esta oferta está ativa, em andamento, com previsão de conclusão em 2021.

Recentemente, foi aberta nova oferta do curso, por meio do *Processo de Seleção para Cursos de Graduação a Distância - Edital PREG N.01/2020*, com o total de 200 vagas nos seguintes polos: Afrânio, Jaboatão, Pesqueira, Recife, Surubim, localizados em Pernambuco. São 40 vagas ofertadas em cada polo, com vistas ao ingresso de novos estudantes no primeiro semestre de 2020. Por meio desta sexta oferta, conforme Edital PREG N.01/2020, foram

considerados os resultados obtidos pelo candidato no Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, em um dos últimos cinco anos (2015-2019).

A seguir, apresentamos o quadro com a distribuição de vagas por polos, considerando todas as ofertas da Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa EAD/UFRPE.

Quadro 1 - Distribuição de vagas por polos
Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa UAEADTec/UFRPE

Edital de Seleção	Ofertas do curso	Polo	Nº de vagas
Edital N° 03/10 PREG/UFRPE	1ª oferta- Entrada 2010.1	Carpina/PE	50 vagas
		Pesqueira/PE	50 vagas
Edital N° 11/11 PREG/UFRPE	2ª oferta- Entrada 2011.1	Afrânio/PE	50 vagas
Edital N° 21/2014 PREG/UFRPE	3ª oferta- Entrada 2014.2	Carpina/PE	25 vagas
		Pesqueira/PE	25 vagas
Edital N° 25/2015 PREG/UFRPE	4ª oferta- Entrada 2015.2	Recife/PE	30 vagas
		Surubim/PE	30 vagas
Edital N° 31/2017 PREG/UFRPE	5ª oferta- Entrada 2017.2	Carpina/PE	40 vagas
		Surubim/PE	40 vagas
Edital N.01/2020 PREG/UFRPE	6ª oferta- Entrada 2020.1	Afrânio/PE	40 vagas
		Jaboatão/PE	40 vagas
		Pesqueira/PE	40 vagas
		Recife/PE	40 vagas
		Surubim/PE	40 vagas
Total de vagas			490 vagas

Fonte: Elaboração das autoras (2020), com base nos editais de seleção da PREG/UFRPE

O curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa foi proposto a partir das demandas regionais em relação à formação docente para atuação no contexto da educação básica. Em Pernambuco, há uma carência em relação à formação docente para o ensino de língua materna, fator que impulsionou a oferta do referido curso na modalidade a distância. Geograficamente, a oferta da Licenciatura em Letras dialoga com as demandas socioeconômi-

cas do estado pernambucano, abrangendo a zona da mata, o agreste, o sertão e a capital do estado.

O quadro, a seguir, apresenta o detalhamento dos estudantes matriculados, considerando a 1ª a 5ª oferta do curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa.

Quadro 2: Ofertas, vagas e matrículas -
Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa **UAEADTec/UFRPE**

Edital de Seleção	Ofertas do Curso	Polo	Nº de vagas	Nº alunos matriculados
Edital Nº 03/10- PREG/UFRPE	1ª oferta- Entrada 2010.1	Carpina/PE	50 vagas	48
		Pesqueira/PE	50 vagas	34
Edital Nº 11/11 PREG/UFRPE	2ª oferta- Entrada 2011.1	Afrânio/PE	50 vagas	29
Edital Nº 21/2014 PREG/UFRPE	3ª oferta- Entrada 2014.2	Carpina/PE	25 vagas	23
		Pesqueira/PE	25 vagas	20
Edital Nº 25/2015 PREG/ UFRPE	4ª oferta- Entrada 2015.2	Recife/PE	30 vagas	25
		Surubim/PE	30 vagas	28
Edital Nº 31/2017 PREG/UFRPE	5ª oferta- Entrada 2017.2	Carpina/PE	40 vagas	31
		Surubim/PE	40 vagas	36
Total de vagas da 1ª (Entrada 2010.1) à etapa da 5ª oferta (Entrada 2017.2)			340 vagas	274 matriculados
Edital N.01/2020 PREG/UFRPE	6ª oferta- Entrada 2020.1	Afrânio/PE	40 vagas	matrículas em andamento
		Jaboatão/PE	40 vagas	
		Recife/PE	40 vagas	
		Pesqueira/PE	40 vagas	
		Surubim/PE	40 vagas	
Total de alunos ingressantes - Curso de Licenciatura Letras EAD, considerando a 6ª oferta			540 vagas	274

Fonte: Elaboração das autoras (2020), com base em dados do SIGA/UFRPE

Como podemos notar no quadro anterior, das 340 vagas disponíveis para o curso, considerando o período da 1ª (Entrada 2010.1) à etapa da 5ª oferta

(Entrada 2017.2), 274 matrículas foram efetivadas no SIGA/UFRPE. Ressaltamos que a equipe de gestão do curso de Letras/UAEADTec vem continuamente analisando a taxa de evasão dos estudantes, tendo em vista o apoio da COAA/Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico, bem como dos demais colegiados do curso (CCD/Colegiado de Coordenação Didática do Curso e NDE/Núcleo Docente Estruturante).

A evasão ainda é um grande desafio no contexto da EaD e as instituições de ensino superior precisam planejar continuamente ações para minimizar algumas dificuldades que podem levar os discentes à não continuidade dos estudos. Certamente, o tema da evasão merece destaque e precisa ser previsto nos planejamentos dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, no sentido de se buscarem alternativas didático-metodológicas para apoiar os percursos de aprendizagem dos estudantes.

Os projetos pedagógicos dos cursos precisam ser continuamente atualizados, tendo em vista a necessidade de contemplar a legislação em vigor, conforme visualizaremos na próxima seção.

Atualização do Projeto Pedagógico do Curso- PPC

O Projeto Pedagógico original do curso de Licenciatura em Letras/UAEADTec foi atualizado pela Resolução CEPE/UFRPE N° 181/2014. Em relação à matriz do PPC original aprovado em 2009, conforme Resolução CEPE/UFRPE N° 383/2009, não houve mudanças significativas no PPC de 2014, embora a elaboração da nova versão do Projeto Pedagógico estivesse ancorada nas demandas de atualização da legislação em vigor, sobretudo a Resolução CNE/CP n° 02/2002, a qual destacou a prática como componente curricular para os cursos de Licenciatura.

No PPC de 2014, os componentes curriculares, assim como a carga horária prevista foram distribuídos de acordo com a Resolução CNE/CP n° 02/2002. A matriz do curso organizou-se em oito (08) semestres letivos, devendo o estudante cumprir a carga horária total de 2.985 horas para integralização.

No desenho curricular proposto, o referido curso abrange um conjunto básico de conhecimentos da área de Letras (estudos linguísticos e literários), além de conhecimentos nas áreas de Educação, Educação a Distância e tecnologias, bem como diversos componentes curriculares específicos que trabalham áreas temáticas centrais importantes para a formação profissional.

No PPC (2014), adota-se a visão de currículo apresentado no Parecer CNE/CES nº 492/2001, tendo em vista a flexibilização curricular. Ressalta-se que os componentes curriculares propostos visam à formação do ciclo básico de estudos do licenciando, estreitando conexões entre estudos linguísticos e literários atrelados às dimensões pragmática e crítico-reflexiva, conforme orientação do Parecer CNE/CES nº 492/2001. Conforme PPC (2014), a matriz curricular do curso é composta por quatro núcleos:

1. *Núcleo de Formação Específica*: formado pelos componentes curriculares obrigatórios de conteúdos básicos, na área de tecnologias aplicadas à EaD, bem como conteúdos de natureza específica nas áreas de Língua Portuguesa e Literatura, além de conteúdos de natureza científica voltados à pesquisa, totalizando 1.260 h. Esse núcleo é composto pelos seguintes componentes curriculares, com 60h cada: *Tecnologia Aplicada à Educação a Distância; Análise e Interpretação de Textos; Práticas de Leitura e Produção Textual; Introdução à Teoria Literária; Linguística Geral; Linguística Textual; Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa; Gêneros Textuais e Ensino de Língua Portuguesa; Gramática Textual Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa; Sociolinguística; Análise do Discurso; Estudos Fonéticos e Fonológicos da Língua Portuguesa; Estudos Morfosintáticos da Língua Portuguesa; Estudos Semânticos e Pragmáticos da Língua Portuguesa; Estilística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa; Literatura Luso-brasileira I; Literatura Luso-brasileira II; Literatura Luso-brasileira III; Literatura infantojuvenil ; Metodologia da Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa e Literatura ; TCC- Trabalho de Conclusão do Curso.*

2. *Núcleo de Formação Pedagógica*: formado pelos componentes curriculares obrigatórios de formação pedagógica (480h), bem como pelos componentes de Estágio Curricular Supervisionado (405h) e pela Prática como Componentes Curricular (420), totalizando 1.305h. Esse núcleo reúne os componentes: *Fundamentos Filosóficos, Históricos e Sociológicos da Educação; Estrutura e Funcionamento da Educação; Psicologia I; Psicologia II; Educação das Relações Étnico-Raciais; LIBRAS/Língua Brasileira de Sinais; Didática; Produção de Materiais Didáticos e Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura; PCCC / Projetos Interdisciplinares (I, II, III, IV, V, VI, VII, 420h); Estágio Curricular Supervisionado (I, II, III, IV, V, 405h).*

3. *Núcleo de Formação Complementar*: constituído por componentes optativos, responsáveis pelos eixos de aprofundamento nas diversas áreas do

curso (Língua, Linguística e Literatura), totalizando 180h. Os componentes optativos são organizados por eixos temáticos (*Leitura e Produção Textual/ Língua, Literatura e Ensino/ Literatura e Cultura Luso-Brasileira/ Crítica e Teoria Literária*).

4. *Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural*: totaliza 240h e inclui as atividades que constituem o repertório de conhecimento relacionado a diversas atividades extracurriculares executadas pelo aluno, a exemplo de extensão, monitoria, participação em congresso, entre outras.

No ano de 2015, ocorre a publicação da Resolução CNE/CP N° 2, de 1º de julho de 2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Esta Resolução propõe, no artigo 13º, que

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (Brasil, Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015).

Tendo em vista a Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa foi atualizado, considerando-se as demandas pelo acréscimo na carga horária total para integralização curricular. O processo de atualização do PPC foi orientado pela PREG/UFRPE, com encontros e reuniões com os Núcleos Docentes Estruturantes das Licenciaturas ofertadas na modalidade a distância. A Assessoria Pedagógica da UAEADTec participou ativamente deste processo, fornecendo orientações para as coordenações de cursos de graduação. Em 2018, foi aberto o processo n° 23082.024086/2018-36, com o novo PPC do Curso, conforme orientações da Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015. A atualização do PPC foi homologada por meio da Resolução CEPE/UFRPE N° 302/2019, considerando-se a seguinte descrição da carga horária total do curso.

Quadro 3 - Organização da carga horária na matriz curricular do Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa da UAEADTec/UFRPE.

EIXO CURRICULAR	CH
Núcleo I: Formação Geral Núcleo II: Aprofundamento e diversificação	2.220 h
Núcleo III: Estudos Integradores	240 h
Prática Como Componente Curricular	420 h
Estágio Supervisionado	420 h
Carga horária total do curso	3.300 h

Fonte: PPC (2019) - Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa - UAEADTec/UFRPE.

O detalhamento da carga horária total do curso é descrito no quadro a seguir, tendo em vista a organização dos componentes curriculares de formação específica, formação pedagógica, optativos, estágio supervisionado obrigatório, prática como componente curricular, atividades curriculares complementares.

Quadro 4 : Síntese da carga horária total do curso.

Detalhamento das cargas horárias	Carga horária	Percentual em relação à Carga horária total do curso
Carga horária total	3.300 h	100 %
Componentes Curriculares Obrigatórios- Formação Específica	1.380 h (sem optativas)	41,81 %
Componentes Curriculares Obrigatórios- Formação Pedagógica	660h	20 %
Componentes Curriculares Optativos	180h	5,45 %
Estágio Supervisionado Obrigatório	420h	12,72 %
Prática como Componente Curricular	420h	12,72 %
Atividades Curriculares Complementares	240h	7,27 %

Fonte: PPC Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa- UAEADTec/UFRPE (2019).

O novo PPC (2019) entrou em vigor a partir da 6ª oferta do curso, com entrada no primeiro semestre de 2020. O processo de implementação do novo Projeto Pedagógico demandou período de transição curricular, tendo em vista que a nova proposta atualiza, de modo significativo, a matriz curricular do PPC (2014) a fim de contemplar as orientações da Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015. As atualizações propostas no PPC (2019) são oriundas dos processos de avaliação e de autoavaliação do curso, no sentido de incrementar ainda mais a formação inicial docente na área de Letras. No cenário atual, o PPC está em revisão para implementar o processo de curricularização da extensão.

A seguir, detalharemos os processos de avaliação do curso, tendo em vista as avaliações externas realizadas *in loco* pelas comissões de avaliação de cursos de graduação na modalidade a distância, bem como a participação dos estudantes de Letras no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Processos de avaliação do curso

Os fluxos dos processos avaliativos do curso envolvem a avaliação externa e a avaliação interna. A avaliação externa é realizada por meio de visitas *in loco* de avaliadores do Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com base em parâmetros avaliativos regidos pelo Ministério da Educação e pela legislação educacional vigente. Nesse processo, também são considerados instrumentos avaliativos, como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Este avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, além do desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento das formações geral e profissional.

A avaliação interna contempla o processo de autoavaliação do curso, por meio de ações direcionadas pela equipe de gestão (coordenação de curso, coordenação pedagógica, coordenação de tutoria, apoio ao discente), com apoio dos colegiados (COAA/NDE/CCD). No processo de avaliação interna, a CPA/Comissão Própria de Avaliação também tem papel fundamental, por meio de ciclos avaliativos pautados na Lei nº 10.861/2004, a qual instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Os relatórios

da CPA são fundamentais para planejamentos e atualizações das ações do curso, visando aos padrões de qualidade da educação superior.

Nas próximas seções, serão descritos os processos de avaliação externa e avaliação interna, referentes às ações do curso de Licenciatura em Letras - UAEADTec/UFRPE.

Avaliação externa: o processo de reconhecimento do curso

Em março de 2016, a UFRPE recebeu a visita *in loco* da Comissão Externa de Avaliação para o Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa ofertado na modalidade EaD. O Protocolo inscrito no sistema E-MEC foi N° 201413333 e o código de avaliação foi N° 118488. A comissão avaliadora foi designada pelo Ofício Circular CGACGIIES/DAES/INEP, datado de 10 de fevereiro de 2016, para a realização da Avaliação N° 118488, com o processo N° 201413333, referente ao Ato Regulatório de Reconhecimento de Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, modalidade EaD, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Após a visita da Comissão Externa do INEP, o Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa foi avaliado com **conceito final 4**, tendo em vista os eixos: *Dimensão 1: Organização Didático-pedagógica; Dimensão 2: Corpo Docente e Tutorial; Dimensão 3: Infraestrutura*. A Comissão, tendo realizado as considerações sobre cada uma das três dimensões avaliadas e sobre os requisitos legais, considerando os referenciais de qualidade dispostos nas Diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior atribuiu os seguintes conceitos por Dimensão: *Dimensão 1: Organização Didático-Pedagógica - 4,3; Dimensão 2: Corpo Docente e Tutorial - 4,6; Dimensão 3: Infraestrutura - 4,3*.

Ressalta-se que a escala de avaliação é de 1 a 5, considerando: 1 (insuficiente), 2 (regular), 3 (bom), 4 (muito bom), 5 (excelente). Com base nas avaliações das dimensões 1, 2 e 3, o Curso de Licenciatura Letras - Língua Portuguesa da UFRPE/UAEADTec obteve *média final 4,4, com conceito final 4,0*. O referido Curso foi submetido ao reconhecimento via processo N° EMEC 201413333, com Portaria de Reconhecimento de Curso N° 718, de 16 de novembro de 2016, publicada no Diário Oficial da União, seção 1, N° 220, quinta-feira, 17 de novembro de 2016.

O resultado positivo da visita *in loco*, com nota 4,0, conceito muito bom, é fruto do esforço contínuo da equipe de gestão, bem como das participações ativas dos discentes, tutores e corpo docente. Na EaD, a integração entre os diferentes atores envolvidos nos processos de gestão, ensino e aprendizagem é fundamental para alcançar padrões de qualidade no contexto da educação superior.

Além da visita *in loco* da Comissão Externa do INEP, a participação dos estudantes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) também é alvo de avaliação, conforme veremos na próxima seção.

ENADE: participação dos licenciandos de Letras/Língua Portuguesa – UAEADTec

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), sendo este composto pela Avaliação de cursos de graduação e pela Avaliação institucional. Esses processos formam o tripé avaliativo que permite conhecer a qualidade dos cursos e instituições de educação superior brasileiras, de acordo com os parâmetros propostos pelo INEP. Os resultados do ENADE, juntamente com as respostas do Questionário do Estudante, são insumos para o cálculo dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior. A inscrição dos estudantes de graduação é obrigatória para o ENADE e a situação de regularidade dos discentes é registrada no histórico escolar.

Em 2011, a primeira turma da Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, oriunda do Programa PARFOR, primeira Licenciatura na modalidade a distância, polos Carpina/PE e Pesqueira/PE, realizou o ENADE. Os ingressantes foram inscritos no ENADE 2011, mas foram isentos da realização do exame, visto que o ENADE foi aplicado apenas com os concluintes. Em 2011, o referido curso não contava com licenciandos concluintes, ficando, desse modo, os estudantes isentos da participação no ENADE.

Em 2014, os estudantes concluintes do polo Afrânio, além de alguns estudantes remanescentes de outros polos, os quais não concluíram o curso no período regular de quatro anos, como discentes oriundos da 1ª oferta de Letras, polos Carpina e Pesqueira, participaram do ENADE. Nesta primeira experiência com o ENADE, o resultado da avaliação no exame foi nota 2,0 (dois), conceito regular, considerando a escala de 1 a 5, em que 1 é insufi-

ciente, 2 regular, 3 bom, 4 muito bom e 5 excelente. O INEP apresentou o Relatório do Curso com os resultados do ENADE/2014, realizado no dia 23 de novembro em 1.781 locais de provas de 1.505 municípios brasileiros.

Com referência à prova dos estudantes e com base em alguns resultados obtidos do Questionário de Impressões sobre a prova e do Questionário do Estudante, registrou-se, desempenho dos estudantes do curso, com os resultados obtidos a partir da análise dos dados dos estudantes. A prova foi resolvida por estudantes concluintes. Todos os resultados do curso foram obtidos com base nas análises que consideraram o total de estudantes convocados e presentes ao exame, podendo, portanto, ser estendidos ao total de estudantes concluintes da IES, se não existiu um viés de presença.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é um dos pilares da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), sendo este criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Além do ENADE, os processos de Avaliação de Cursos de Graduação e de Avaliação Institucional constituem o tripé avaliativo do SINAES; os resultados destes instrumentos avaliativos, reunidos, permitem conhecer em profundidade o modo de funcionamento e a qualidade dos cursos e Instituições de Educação Superior (IES) de todo o Brasil.

A prova do ENADE/2014, com duração total de 4 (quatro) horas, apresentou um componente de avaliação da *Formação Geral*, comum aos cursos de todas as áreas, e um *Componente Específico* de cada área. O ENADE foi operacionalizado por meio de uma prova, do Questionário de Percepção sobre a Prova e do Questionário do Estudante. A finalidade da aplicação do Questionário do Estudante foi a de compor o perfil dos participantes, integrando informações do seu contexto às suas percepções e vivências, e a de investigar a capacidade de compreensão desses estudantes frente à sua trajetória no curso e na Instituição de Educação Superior (IES), por meio de questões objetivas que exploraram a função social da profissão e os aspectos fundamentais da formação profissional.

Com base no Relatório do ENADE 2014, pode-se observar no *Componente de Conhecimento Formação Geral*, a nota média dos concluintes Licenciatura em Letras/Português na IES foi 48,9, na UF 52,3, na Grande Região 52,5 e no Brasil 52,5. (Relatório ENADE, 2014). Em relação ao *Componente de Conhecimento Específico*, a nota média dos concluintes na IES foi 34,4, na UF 52,3, na Grande Região 37,9 e no Brasil 38,2. (Relatório ENADE, 2014).

A participação dos licenciandos nesta primeira experiência do ENADE foi bastante desafiadora e o resultado foi coerente com o cenário de aplicação do exame em 2014. As dificuldades dos licenciandos participantes eram notáveis em relação às práticas de leituras/letramentos, principalmente dos discentes que não acompanham a turma regular do polo Afrânio, ou seja, os estudantes oriundos de outros polos, com entradas anteriores e participação em disciplinas de reofertas, em virtude de reprovações contínuas em diversos componentes curriculares.

Com base neste primeiro resultado da avaliação do ENADE, foram iniciadas algumas ações, visando a conscientizar os estudantes da importância da participação no ENADE. Além disso, o relatório do ENADE 2014 foi apresentado aos discentes, tutores e docentes do curso, com apoio do NDE/ Núcleo Docente Estruturante. A equipe de gestão do curso e o corpo docente/tutorial iniciaram processos de planejamento de ações para apoiar os estudantes, com vistas a contribuir para o processo formativo dos licenciandos e verificar possíveis lacunas evidenciadas no resultado regular do ENADE.

Nesse sentido, foi desenvolvido um plano de ação para apoiar os estudantes, tendo em vista atividades inicialmente realizadas no ambiente virtual de aprendizagem - AVA extensão da UAEADTec, como a sala virtual do ENADE. Trata-se de um espaço virtual no qual as informações sobre o ENADE são disponibilizadas continuamente, com base nas publicações do INEP.

No AVA Extensão da UAEADTec, o Curso de Letras dispõe de espaço virtual com atividades direcionadas ao discente. Foram organizadas quatro salas com foco no ENADE, com apoio de equipe de gestão do curso, professores e tutores. Os títulos das salas virtuais foram organizados de acordo com os eixos temáticos propostos nas orientações do ENADE, conforme descrição a seguir: 1) Sala virtual do ENADE: orientações gerais; 2) Sala virtual de Formação pedagógica e geral; 3) Sala virtual de Formação Específica/Língua Portuguesa e Linguagens; 4) Sala virtual de Formação Específica/Literatura.

Além das salas virtuais organizadas por eixos temáticos, foram organizadas oficinas por meio do *Projeto Oficinas das Letras*. Tais oficinas foram organizadas no AVA Extensão UAEADTec, com duração de 30 dias e carga horária de 30h. As oficinas virtuais debateram o tema: ENADE: avaliação na educação superior.

No ano de 2017, o curso vivenciou a segunda experiência com o ENADE. Em 2017, os estudantes concluintes do curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, 3ª oferta, oriundos dos polos Carpina/PE, Pesqueira/PE, Recife/PE participaram do ENADE, Exame Nacional de Avaliação de Desempenho do Estudante. O Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa da UFRPE/UAEADTec conquistou avaliação 4 (quatro), muito bom, no ENADE 2017. A avaliação é feita em escala de 1 a 5 em que 1 é insuficiente, 2 regular, 3 bom, 4 muito bom e 5 excelente.

Considerando os resultados do ENADE 2017, apenas 5,9% dos cursos superiores avaliados obtiveram nota máxima, de acordo com dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC). O desempenho das universidades federais é melhor do que o da rede privada. As universidades federais tiveram 34% das instituições com conceito 4 e 13% com o conceito 5. Nas instituições privadas, os percentuais foram, respectivamente de 13% e 1,6%.

Os relatórios dos resultados do ENADE/2017 mantiveram a estrutura adotada no ENADE/2016, considerando: 1) Relatório específico sobre o desempenho das diferentes áreas na prova de Formação Geral; 2) Análise do perfil dos coordenadores de curso; 3) Análise sobre percepções de coordenadores de cursos e estudantes sobre a formação ao longo da graduação; 4) Análise do desempenho linguístico dos concluintes, a partir das respostas discursivas de formação geral.

O ENADE 2017 foi operacionalizado por meio de uma prova, do Questionário de Percepção sobre a Prova e do Questionário do Estudante. Tendo em vista os dados do Relatório ENADE 2017 para o Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, observa-se a seguinte descrição geral.

- No *Componente de Formação Geral*, a nota média dos concluintes no curso foi 56,3, na UF, 50,2, na Grande Região, 48,7 e no Brasil, 49,5.
- No *Componente de Conhecimento Específico*, a nota média dos concluintes no curso foi 45,6, na UF, 40,3, na Grande Região, 38,3 e no Brasil, 39,7.

Os dados apresentados no último relatório do ENADE revelam outro cenário, mais promissor, evidenciando índices de melhoria qualitativa da participação dos estudantes, tanto nos itens de formação específica, quanto no eixo de conhecimento específico. No ENADE 2014, a média geral dos

concluintes de Licenciatura em Letras/Português no *Componente de Conhecimento de Formação Geral* foi 48,9. No ENADE 2017, houve uma evolução e média cresceu para 56,3. Quanto ao *Conhecimento Específico*, no ENADE 2014, a nota dos concluintes na IES foi 34,4. Já no ENADE 2017, essa média cresceu para 45,6%.

Ressaltamos que no ENADE 2017, os licenciandos participantes já apresentavam outro perfil acadêmico, com quantidade menor de reprovações. Além disso, alguns estudantes tiveram oportunidade de participar de programas de iniciação científica (PIBIC/PIC), além de ações de extensão e monitoria voluntária na UFRPE, fatores que certamente podem ter contribuído para a melhoria dos índices de participação dos estudantes.

Além disso, observamos o aprimoramento das ações desenvolvidas no curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, no sentido de acompanhar os estudantes quanto à publicação de informações sobre o ENADE, realização de processos formativos com docentes e discentes, além de reuniões com o NDE/Núcleo Docente Estruturante. Tais ações foram fundamentais para minimizar dificuldades dos estudantes, ampliando a conscientização sobre a importância do ENADE, tendo como resultado a avaliação positiva com nota 4,0 (quatro) no último ENADE de 2017, ratificando a qualidade da educação superior pública, com percentual de 34% das instituições nacionais com conceito 4.

Além da participação dos estudantes no ENADE, os fluxos avaliativos do curso envolvem a avaliação interna com participação ativa do NDE e da CPA/UFRPE, conforme veremos na próxima seção.

Avaliação interna: ações do processo de autoavaliação do curso

O PPC de Letras/Língua Portuguesa da UFRPE/UAEADTec é continuamente avaliado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), considerando as demandas pelos fluxos de atualização e avaliação da matriz curricular, bem como dos programas dos componentes curriculares indicados na arquitetura curricular do curso. O sistema de avaliação do PPC está pautado em atendimento à Lei nº 10.861, de 14/04/2004, a qual institui o SINAES, tendo em vista, sobretudo, o inciso VIII, que aborda as ações de planejamento e

avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional.

As ações de planejamento e avaliação do PPC estão previstas nas reuniões ordinárias e extraordinárias do NDE, órgão consultivo que atua em sintonia com o Colegiado de Coordenação Didática do Curso (CCD), sendo este órgão deliberativo. Ressalta-se que a criação e a regulamentação do NDE são ações apresentadas na Resolução CEPE nº 065/2011. O NDE está previsto como comissão importante nos processos de avaliação institucional, tanto internos quanto externos, tendo em vista a sua atuação na concepção e constante atualização do PPC. O presidente do NDE, Coordenador de Curso, deve inserir a avaliação e ajustes do PPC na pauta do NDE pelo menos uma vez por semestre. Os docentes do NDE revisitam continuamente o PPC, deliberam para seus participantes atuações específicas na atualização do Curso. As modificações são aprovadas pelo CCD e enviadas para a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG), para pronunciamento do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), retornando à PREG, que, por sua vez, encaminhará o documento ao Conselho Superior para homologação, antes de ser posta em prática.

Atualizações e ajustes do Curso e do PPC devem ser realizados em sintonia com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UFRPE e às instruções da Comissão Permanente de Avaliação (CPA). Cabe ao NDE verificar se alguma norma do Regimento da UFRPE está sendo obedecida de forma parcial.

As modificações também devem atender à demanda dos discentes e atualizar as referências bibliográficas conforme a Biblioteca disponibilize novos exemplares dos livros utilizados no Curso. Os processos autoavaliativos da UFRPE são coordenados pela CPA/Comissão Própria de Avaliação.

A UFRPE, em atendimento à Lei 10.861/2004, constituiu a Comissão Própria de Avaliação (CPA), com a atribuição de dar continuidade ao processo de avaliação interna da instituição e prosseguir com os ciclos avaliativos. O projeto de Autoavaliação Institucional foi elaborado a partir da discussão dos projetos de outras Instituições Federais de Ensino, do PDI e dos documentos oficiais do MEC, considerando-se as Orientações Gerais para Roteiro de Autoavaliação do INEP e as Diretrizes para Avaliação das Instituições da Educação Superior do CONAES, além de outros documentos oficiais.

A CPA propõe a construção de processos autoavaliativos, por meio de Ciclos Avaliativos de dois anos. Anualmente, é aplicado Questionário Avaliativo, disponível no SIG@. Discentes avaliam os docentes nas seguintes modalidades: plano de ensino; práticas de ensino, processos e critérios de avaliação da aprendizagem, relações interpessoais, considerando, também, aspectos relativos aos eixos pesquisa, extensão e infraestrutura/biblioteca/informática. Docentes e técnicos também participam da autoavaliação institucional, por meio de questionários específicos.

Para apoiar o processo de autoavaliação institucional, o Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa da UFRPE/UAEADTec apresenta duas salas virtuais no ambiente Moodle para divulgar as ações da CPA, visando a motivar discentes/docentes para o preenchimento dos instrumentos avaliativos. Os questionários ficam disponíveis no *googledrive*, com *link* publicado nas salas de autoavaliação, as quais contam com docente e tutor na assessoria da autoavaliação. As ações, documentos, relatórios e eventos da CPA são divulgados nas salas virtuais de autoavaliação do curso.

Metodologia do processo de autoavaliação do curso

A metodologia do processo de autoavaliação do Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa da UFRPE/UAEADTec está em sintonia com a concepção formativa de avaliação proposta pela CPA/UFRPE e atende ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC), compreendendo as conexões entre avaliações diagnósticas, formativas e reguladoras no processo de construção de uma cultura de autoavaliação entre docentes, tutores virtuais, tutores presenciais, discentes, técnicos e coordenações que dão suporte às ações do curso. Considerando tais pressupostos, as seguintes etapas são primordiais para nortear os processos de autoavaliação.

- *Adequação do instrumento de avaliação institucional de acordo com a legislação em vigor (Lei nº 10.861/2004- SINAES, Nota Técnica Nº 14 /2014 – CGACGIES/DAES/INEP/MEC, relatórios da CPA/UFRPE, Projeto de Autoavaliação do Curso de Letras EAD/UFRPE-2014).*
- *Sensibilização do público-alvo da autoavaliação do Curso de Licenciatura em Letras da UFRPE/UAEADTec (docentes, tutores, discentes, coordenações).*

nações/gestores, técnicos). Nesta etapa, foi considerada a divulgação do processo de autoavaliação junto ao público-alvo.

- *Organização das salas de autoavaliação (docentes/tutores e discentes).* Nessas salas, foram disponibilizados materiais de leitura, documentos sobre avaliação institucional, relatórios da CPA/UFRPE, projeto de avaliação institucional, projeto de autoavaliação do curso, além de ferramentas de interação online, como fóruns, *quiz* e *wiki*. Nas salas virtuais disponíveis no *Moodle*, docentes e tutores contam com orientações dos mediadores sobre divulgação das etapas de autoavaliação.
- *Aplicação dos instrumentos de avaliação institucional e de autoavaliação do curso.* De acordo com cronograma das etapas de avaliação institucional, são aplicados os instrumentos de avaliação docente/discente pela CPA/UFRPE. Também são aplicados instrumentos específicos direcionados à autoavaliação do curso, os quais priorizam a autoavaliação discente/docente, avaliação dos polos, avaliação das turmas, avaliação de encontros presenciais, avaliação diagnóstica do perfil de entrada dos estudantes, avaliação dos materiais didáticos do curso. Esse processo é realizado por meio da assessoria de avaliação do Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, com participação de coordenação de curso, coordenação de tutoria, professores, tutores, membros do Núcleo Docente Estruturante/NDE e do Colegiado de Coordenação Didática/CCD.
- *Divulgação de relatórios de avaliação institucional e de autoavaliação do curso.* Após processo de aplicação dos instrumentos de avaliação, inicia-se a elaboração dos relatórios e boletins de avaliação institucional, realizados pela CPA/UFRPE. Também são organizados relatórios do processo de autoavaliação do curso, com base nas informações apresentadas pela CPA/UFRPE, bem como nos dados coletados a partir dos instrumentos específicos de autoavaliação, de acordo com demandas específicas do curso.

As etapas do processo de avaliação do curso são evidenciadas na organização das salas de autoavaliação (docente/discente), disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem do curso, no AVA Extensão. O curso de

Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa dispõe de duas salas virtuais de autoavaliação (docente/discente) disponíveis no Moodle, conforme descrição a seguir:

Boletim CPA/UFRPE

Os relatórios elaborados pela CPA/UFRPE com dados globais da avaliação institucional são amplamente divulgados para coordenações de curso da UFRPE. No entanto, em virtude de tais documentos contemplarem a apresentação de dados estatísticos gerais, observou-se a necessidade de um documento com informações específicas por curso, elaborado com uma linguagem mais acessível à comunidade acadêmica em geral. Nesse sentido, a CPA/UFRPE buscou construir um instrumento diferencial para divulgação dos dados dos relatórios técnicos, por meio da publicação de boletins informativos, intitulados Boletins CPA/UFRPE.

No ano de 2015, foi lançado o Boletim CPA-UFRPE nº1, uma publicação voltada aos cursos de graduação, contemplando os resultados da autoavaliação interna (Ano: 2014), por curso de graduação. Com o objetivo de contemplar os diferentes cursos de graduação, o Boletim foi organizado em 04 volumes, considerando os dados e as demandas avaliativas das Unidade Acadêmica da UFRPE.

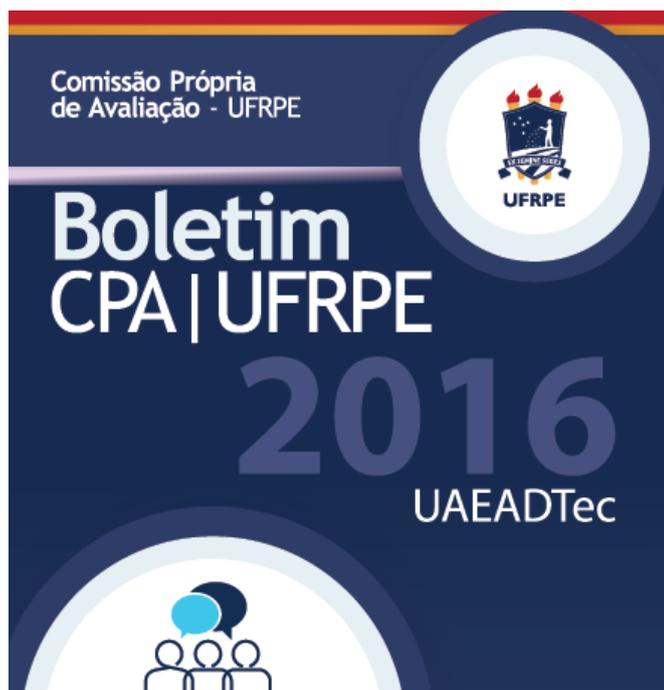
No ano de 2014, a CPA/UFRPE aplicou entre o segmento estudantil o Questionário Discente-Docente, com enfoque na Dimensão 02 – Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão – e subáreas: (1) Plano de Ensino, (2) Processos e Critérios de Avaliação de Aprendizagem, (3) Práticas de Ensino e (4) Relações Interpessoais. As subáreas foram investigadas pela escala Likert de cinco pontos (sempre, muitas vezes, algumas vezes, raramente, nunca), com adição das categorias (sem condições de avaliar, não se aplica).

O instrumento de avaliação elaborado pela CPA foi disponibilizado, apenas, para os alunos matriculados no SIG@ a partir do 2º período. O percentual de participação dos discentes do curso de Licenciatura em Letras (UAEADTec) foi de 31,43%: dos 35 alunos matriculados no semestre 2014.1, 11 responderam o Questionário.

No ano de 2016, a CPA lança a Edição n.02 do Boletim CPA/UFRPE. O Boletim é elaborado com informações específicas dos resultados da autoavaliação interna (Ano 2016), por curso de graduação. As informações foram

coletadas via aplicação do Questionário CPA, disponibilizado para o segmento discente no SIG@UFRPE, e contemplou avaliação sobre: 1) políticas para ensino, pesquisa e extensão; 2) políticas de atendimento aos discentes; e 3) comunicação com a sociedade. A figura a seguir apresenta a capa do boletim CPA/UFRPE:

Figura 1: Capa do Boletim CPA/UFRPE (2016).



Fonte: Relatório Boletim CPA/UFRPE (2016) com dados dos cursos de graduação da UAEADTec.

No Boletim CPA/UFRPE (ano 2016), o percentual de participação dos discentes do Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa (UAEADTec) foi de 56,52%: dos 69 alunos matriculados no semestre 2016.1, 39 responderam ao Questionário. Nota-se o crescimento da adesão dos discentes quando comparamos com os dados do Boletim CPA/UFRPE (2014), cuja adesão foi de 31,43%.

Os estudantes avaliaram Políticas de Atendimento aos Discentes, indicando alguns pontos que merecem destaque. Ressalta-se que 38,46% dos discentes avaliaram como regular e 17,95% como insuficiente o incentivo da IES à participação em programas de intercâmbio nacional e internacional. Esses dados refletem a participação ainda incipiente de estudantes EaD

em alguns programas institucionais, tendo em vista a logística da UAB como programa que ainda precisa ser integrado de forma institucional.

Como a UAB é financiada pela CAPES, muitas ações não são contempladas de forma institucional com recursos públicos das IES, visto que os estudantes EaD não contabilizam a matriz orçamentária exclusiva das IES, demandam, pois, recursos oriundos dos programas e ações da capes que gerencia a EaD nas instituições públicas de ensino superior. Essa realidade também pode ser observada em outros programas de incentivo às atividades de ensino, pesquisa e extensão, a exemplo de bolsas de iniciação científica, para projetos/atividades de extensão, monitoria, iniciação à docência e outros.

Com relação às políticas de ensino, pesquisa e extensão, os estudantes avaliariam positivamente itens relativos, sobretudo, às atividades de ensino, a exemplo da apresentação dos planos de ensino pelos docentes, práticas interdisciplinares, apoio de docentes, tutores virtuais, presenciais, coordenação de polo, materiais didáticos, além de outros pontos diretamente relacionados às peculiaridades dos cursos ofertados na modalidade a distância.

Dados do Relatório CPA 2018

A CPA/UFRPE organizou relatório de autoavaliação ciclo 2018/2020. Em 2018, a CPA iniciou um novo ciclo de avaliação trienal convidando a comunidade universitária a avaliar o Eixo 4 (Políticas de Gestão) e o Eixo 5 (Infraestrutura). Como resultado desse processo, a Comissão consolidou o *Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional (Ciclo 2018-2020)*, disponível em: <https://jhcp.github.io/cpa2018/geral2.html>.

Conforme o referido relatório da CPA/UFRPE, o *Eixo 4 (Políticas de Gestão)* aborda as políticas institucionais direcionadas às carreiras do corpo docente e técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento (inclusive dos tutores presenciais e a distância), seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.

Além disso, o referido eixo contempla a organização e a gestão, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, bem como a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios.

Também é contemplada a avaliação do Sistema de Controle e Distribuição de Material Didático para os cursos e componentes curriculares com oferta na modalidade a distância.

Por fim, o Eixo 4 ainda abrange a sustentabilidade financeira da instituição, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior. Considera, ainda, a articulação do orçamento com o PDI.

O Eixo 5 avalia a infraestrutura destinada às atividades administrativas, a exemplo de: adequação dos espaços às atividades do setor, manutenção e disponibilização de documentação, manutenção patrimonial, avaliação periódica dos espaços, recursos tecnológicos, acessibilidade. Abarca, ainda, a infraestrutura destinada às atividades acadêmicas, como: salas de aula, salas de professores, espaços para atendimento aos discentes, laboratórios, AVA, polos EaD, acessibilidade.

Por fim, o Eixo 5 inclui, ainda, outros aspectos da infraestrutura geral da instituição, a saber: auditórios, espaços de convivência e de alimentação, infraestrutura física e tecnológica destinada à CPA, Biblioteca (atualização do acervo e infraestrutura), instalações sanitárias, infraestrutura tecnológica e de suporte, Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação, acessibilidade.

Com base em tais eixos avaliativos, considerados no *Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional (Ciclo 2018-2020) da CPA/UFRPE*, o Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa da UFRPE/UAEADTec apresentou resultado positivo com 43.81% de participação dos discentes. Os dados dessa etapa de autoavaliação podem ser consultados em: https://jhcp.github.io/cpa2018/reports/UEDT-LICENCIATURA_EM_LETRAS_-_PORTUGU%C3%8AS-UEDT.html.

A avaliação foi feita a partir de questionários *on-line*, disponibilizados de forma voluntária aos discentes, docentes e técnicos da instituição, no período de 07 de maio a 05 de setembro de 2018. O relatório parcial apresenta as respostas dos discentes, separadas por curso. No período da etapa avaliativa, o Curso de Letras/Língua Portuguesa da UFRPE/UAEADTec contava com 105 discentes aptos a participar desta avaliação, dos quais 46 (43.81%) responderam ao questionário. Foram utilizados os resultados absolutos de participação, sem análise estatística.

Os itens que se destacaram com maiores e menores médias de cada eixo são apresentados de forma conjunta. Do total das respostas obtidas para os itens dos dois eixos avaliados, 24.12% foram avaliados como “insuficiente”, 20.29% como “regular”, 27.74% como “bom”, 15.94% foram considerados “excelente”, e 11.9% responderam “não sabe/não se aplica”. Considerando-se a lista de 5 perguntas com respostas mais positivas, com base na média ponderada das respostas dos discentes deste curso, foram obtidos os seguintes resultados:

Quadro 5: Maiores médias do Curso
Eixo 4 (Políticas de Gestão) e o Eixo 5 (Infraestrutura).

Item	Média
Atuação da coordenação de seu curso	8,5
Sistema de Informações e Gestão Acadêmica (SIG@ UFRPE)	7,4
Atuação do Colegiado de Coordenação Didática (CCD) do seu curso	7,2
Conhecimento sobre instruções normativas (estatuto da UFRPE, regimentos, resoluções)	6,7
Horário de funcionamento da biblioteca	6,7

Fonte: Relatório CPA/UFRPE- Ciclo Avaliativo 2018/2020.

Considerando-se a lista de 5 perguntas com respostas mais negativas, com base na média ponderada das respostas dos discentes deste curso.

Quadro 6: Menores médias do Curso
Eixo 4 (Políticas de Gestão) e o Eixo 5 (Infraestrutura).

Item	Média
Disponibilidade de data show	2,4
Disponibilidade de desktop/notebook	2,6
Acesso à internet banda larga	3,4
Acesso à internet wireless	3,4
Qualidade dos equipamentos dos laboratórios de ensino	3,7

Fonte: Relatório CPA/UFRPE- Ciclo Avaliativo 2018/2020.

Uma estratégia interessante que a CPA/UFRPE vem utilizando para divulgar suas ações é ampliar os canais de comunicação, investindo em ações presenciais nos polos UAB, tais como: a CPA itinerante, com visitas orientadas aos estudantes da EaD para divulgar dados dos relatórios de avaliação institucional. Além disso, foi elaborado material informativo por meio da linguagem dos quadrinhos, por exemplo, a HQ "O que é CPA?". O objetivo principal da HQ é sensibilizar os estudantes da UFRPE, especialmente os discentes da EaD, para ampliar a participação nos ciclos de avaliação institucional.

Figura 2 – HQ "O que é CPA?"



Fonte: Silva, Nanes (2016).

Em síntese, os processos de autoavaliação do curso e de avaliação institucional estão imbricados e vão se consolidando continuamente. Ainda, é preciso ampliar ações para ampliar a participação de discentes e docentes nos processos avaliativos, visando a contribuir para a cultura de avaliação que precisa envolver e integrar todos os atores da comunidade universitária em prol de uma educação pública de qualidade.

Considerações finais

Os percursos históricos do Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa da UFRPE/UAEADTec refletem as ações que estão sendo continu-

amente desenvolvidas pelos gestores, docentes, discentes e tutores que participam ativamente da dinâmica do curso. A Educação a Distância apresenta desafios que são enfrentados e superados, por meio de esforços compartilhados entre todos aqueles que participam do sistema complexo e multidisciplinar da EaD.

As trilhas históricas da Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa confundem-se com os desafios que a UFRPE vivenciou com a implantação dos cursos de graduação na modalidade a Educação a Distância. Ainda é preciso superar desafios, vencer preconceitos quanto à modalidade EaD, no sentido de repensar a formação inicial docente no Brasil, onde as demandas pelo incremento de ofertas de cursos de Licenciaturas são contínuas. Em um país continental, como o Brasil, a EaD pode revelar-se estratégica para garantir o acesso à Educação Superior com foco nos padrões de qualidade requeridos diante dos processos de ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais.

Certamente, com o apoio de todos os atores que participam do complexo sistema da EaD, muitas ações ainda serão realizadas, com vistas a incrementar o processo formativo inicial de docentes na modalidade EaD. O Curso de Licenciatura em Letras/EAD da Universidade Federal Rural de Pernambuco vem, continuamente, consolidando seu papel no projeto pedagógico de formação docente com compromisso com indicadores de qualidade nos eixos de ensino, pesquisa e extensão.

Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.

_____. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**. Brasília. Ministério da Educação Secretaria de Educação a Distância (2003). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=62&Itemid=191> Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. **Decreto Nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil/UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm Acesso em: out 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2**, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

_____. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm Acesso em: 30 out. 2019.

_____. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica CGACGIES/DAES/INEP/MEC Nº 14**. Instrumento de Avaliação Institucional Externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Brasília, 07/02/2014a.

BRASIL. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras proficiências. Brasília, 2004.

_____. MEC/INEP. Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 065. **Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional**. Brasília, 09/10/2014. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras proficiências. Brasília, 2004.

_____. MEC/INEP. Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 065. **Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional**. Brasília, 09/10/2014.

CARLINI, A.; RAMOS, M. A avaliação do curso. *In*: LITTO, F.; FORMIGA, M. (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LITTO, F.; FORMIGA, M. (Orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MOORE, M; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson, 2007.

NANES; G., BELARMINO, R., GONÇALVES FILHO, C. *et al.* Ciclo avaliativo 2015-2017: **I Relatório parcial de avaliação institucional interna UFRPE: ano base 2015**. Recife: EDUFRPE, 2016.

POLAK, Y. A Avaliação do aprendiz em EAD. *In:* LITTO, F.; FORMIGA, M. (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

RAMOS, D.; FRISKE, H.; ANDRADE. S. **Avaliação na educação a distância mediada por tecnologias: possibilidades e critérios**. *In:* Congresso da ABED. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008> Acesso em: 30 jul. 2009.

SILVA, I. M. M. ; G. NANES. **O que é CPA?** (Quadrinhos). Recife, UFRPE, 2016.

UFRPE. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução CEPE/ UFRPE nº 383/2009**. Aprova criação do Curso e Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras na modalidade EaD da UFRPE.

_____. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução CEPE/UFRPE 181/2014**. Aprova atualização do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras EaD da UFRPE.

_____. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **Resolução CEPE Nº 302/2019**. Aprova atualização do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec).

_____. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução N° 235**, 16 de agosto de 2017. Aprova base curricular comum aos Cursos de Licenciatura ofertados pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2017.

_____. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa**. Deinfo: Núcleo EAD, Recife, 2009.

_____. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa**. Unidade Acadêmica de Educação a Distância. Recife, 2014.

_____. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa**. Unidade Acadêmica de Educação a Distância. Recife, 2019.

_____. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 220**, de 16 setembro de 2016. Revoga a Resolução N° 313/2003 deste Conselho, que regulamentava as diretrizes para elaborar e reformular os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFRPE e dá outras providências. Recife, 2016.

●◀ A OBSERVAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM LETRAS:

Um olhar analítico a partir dos ementários de dois Projetos Pedagógicos

Barthyra Cabral Vieira de Andrade
Walison Paulino de Araújo Costa

Situamos esta discussão a partir de nossas experiências como professores formadores em cursos de Letras, presencial e a distância, com especificidade para a atuação em disciplinas de Estágio Supervisionado, experiência que nos rende um olhar analítico sobre as etapas que correspondem às instâncias do estágio, como verdadeira espinha dorsal, nesse contexto de formação docente, nomeadamente, *observação* e *regência*. De pronto, nos impulsionamos a evidenciar aqui nosso objetivo, que, essencialmente, se constitui em *discutir o papel da observação no contexto de estágio supervisionado, considerando esta etapa como ação indissociável da regência*. Dessa forma, insistiremos na ideia que concebe a observação como processo constante em ações interventivas, como é o caso da regência.

Nossa reflexão analítica se pauta nos ementários presentes nos projetos pedagógicos de 2014 e 2019 do Curso de Licenciatura em Letras – Português –, na modalidade a distância, da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, pertencente à Universidade Federal Rural de Pernambuco. Para promovermos essas reflexões, nos fundamentamos em Biazi; Gimenez & Stutz (2011), Medrado (2015), Pimenta & Lima (2012), Sarti (2014) e em Sousa; Lucena & Segabinaz (2014), sobretudo com relação à importância do estágio, tendo a observação em si como instância integra-

da e indissociável de outros momentos dessa experiência formativa, como veremos mais adiante.

Em vista disso, foi empreendido um olhar sobre esse papel da observação nos ementários das disciplinas de Estágio Supervisionado, em uma perspectiva diacrônica. De uma maneira mais pontual, nos propomos a identificar os avanços no Projeto Pedagógico do Curso de Letras de 2019, na interface com o Projeto Pedagógico de 2014, tendo como elemento central desta análise a *observação*.

Como forma de permanecermos com um olhar focal e direcionado ao trajeto que percorremos, sucintamente, passamos a sinalizar as partes que compõem essa discussão: inicialmente, nos incumbimos de assinalar o estágio supervisionado como *lócus* formativo por excelência para o professor em desenvolvimento, sem prejuízo de outros contextos formativos, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Residência Pedagógica (RP), entre outros. Em seguida, é a vez de discutirmos a interface entre as etapas essenciais que marcam em definitivo uma possível razão de ser do estágio supervisionado no âmbito de formação de professores de línguas, mais particularmente com a atenção voltada para a observação e a regência. Por último, mas não menos importante, lançamos um olhar analítico sobre os ementários das disciplinas de estágio presentes nos Projetos Pedagógicos do curso de 2014 e de 2019, o que nos permite, através dessa diacronia, destacar os avanços não apenas em termos conceituais, mas, principalmente, em relação aos impactos que dizem respeito à díade *observação* e *regência*, cuja função básica é formar professores de língua portuguesa para a atividade docente na educação básica.

O estágio supervisionado como *lócus* formativo para o professor em desenvolvimento

Logo de início, fazemos questão de marcar nosso posicionamento acerca do campo disciplinar em relação ao qual o estágio supervisionado se assenta como sendo o cenário formativo por excelência em meio ao Curso de Licenciatura em Letras, tendo sob mira a informação gravada nos próprios corpos e memórias formativas, segundo as quais o estágio tem estado presente nos currículos das licenciaturas por décadas, embora com outras

roupagens e finalidades, como é possível verificar em Saviani (2009) e na discussão feita por Sousa; Lucena & Segabinaz (2014), esta, mais especificamente, sobre a Licenciatura em Letras Português. Sendo assim, dado o decurso temporal de sua existência nos acalorados debates, é possível lhe atribuir função relevante, ocupando espaço definitivo e marcante nessas memórias historiográficas do ensino superior.

Quando nos reportamos aos aspectos historiográficos sobre essa seara disciplinar, que gira em torno da experiência de estagiar, fazemos alusão, de início, à perspectiva dicotômica considerada por Saviani (2009), quando diz que “a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico”, com que concordamos em absoluto, mas não necessariamente nessa perspectiva tão marcada por uma bipolaridade, com fronteira bem delimitada. Em oposição a essa ‘preparação pedagógica’, que se nos afigura como incorporadora de disciplinas voltadas para o campo do estágio, estão os ‘conteúdos cultural-cognitivos’, sobre os quais discorre o mesmo autor.

Pois bem, sem entrarmos em questões mais esmiuçadas, que nos fariam volver ao passado das licenciaturas, num resgate histórico escoreito e preciso, como muito bem faz Saviani (2009), preferimos adentrar pela via que defende a importância do estágio, diria até sua imprescindibilidade, porém, recorrendo a Sousa; Lucena e Segabinaz (2014). As referidas autoras acreditam que

pensar no estágio, compreender seu lugar e sua relevância em cursos que habilitam a profissão docente é vital para essa formação, pois o estágio é “a espinha dorsal” que ampara, dá suporte e encadeia todas as disciplinas do currículo do curso, estabelecendo convergências e diálogos entre todos os conhecimentos difundidos e discutidos ao longo da licenciatura (Sousa; Lucena; Segabinaz, 2014, p. 206).

Sendo assim, embora haja historicamente certo eco discursivo sobre os estágios, colocando-os como disciplinas sem tanto prestígio, em comparação com outras disciplinas, consideradas eminentemente teóricas, nos posicionamos do lado que os concebe como espaços ou palcos de (re)construções identitárias e discursivas desse entorno conhecido como docência,

sobretudo no que toca à capacidade de reflexão e aos diálogos possibilitados por essa experiência formativa (Guedes-Pinto; Batista, 2018).

Em um momento de conjecturas preliminares de quem se inicia a enveredar pelos estágios, considerando o sistema disciplinar complexo por natureza que é; e dada a sua constituição por microações consecutivas, retroalimentadas e, ao mesmo tempo, coordenadas entre si, duas principais etapas saltam aos olhos mesmo que seja por um iniciante. Estamos falando das fases 'observação' e 'regência', motivo pelo qual devem ser evidenciadas nesse processo formativo desde já. Mas essa é uma história que contamos em breve. Sobre a relação

e imbricação desses dois momentos para o estágio tratamos com mais minúcias na seção seguinte.

A observação e a regência – elo indispensável no contexto de estágio supervisionado

Considerando os modelos apresentados por Biazi, Gimenez e Stutz (2011), a observação pode ser encarada sob três prismas diferentes: *modelo do artesão*, *modelo de aplicação das ciências* e *modelo reflexivo*. Antecipamos que nossa concepção de observação se alinha com o modelo reflexivo, tendo em vista que essa abordagem, segundo Biazi, Gimenez e Stutz (2011), leva em consideração a análise de questões relacionadas à atividade docente no palco da realidade cotidiana, por meio de um agir que inclui os contextos diversos vivenciados, sob os quais repousam aspectos sócio-históricos e culturais, além dos organizacionais e de si mesmos como profissionais da docência.

Ancorados na tentativa de compreender a díade *observação/regência*, em meio a esse cenário de estágio supervisionado, diríamos que elas são indissociáveis nesse processo como um todo. Porém, devemos atentar para o fato de que a regência parece 'depende' da observação mais que esta, daquela. Embora esse não seja objetivo aqui em nossa discussão, fazemos tal afirmação com base em duas situações hipotéticas: a primeira – para que haja regência deve ter havido observação antes, ou seja, se observa, se diagnostica o contexto escolar, perpetrando um pensar-agir que incide diretamente na observação de aulas, do professor regente, dos alunos, do ambiente escolar como um todo, inclusive das relações ali existentes.

A segunda – no contexto de estágio, por um lado, podemos iniciar uma observação, mas, por alguma razão específica vivenciada, podemos não dar continuidade à ação interventiva, no caso, a regência.

Por outro lado, a observação não é antecedida pela regência, pelo menos a(s) regência(s) feitas pelo estagiário. Aliás, sobre essa relação observação-regência, em sentido amplo, podemos dizer que ela é indissociável e constante, por uma razão evidente: ela se esbarra em seu caráter cíclico de ações que permeiam a experiência do estágio: uma vez iniciada a observação seguida da(s) regência(s), jamais deixamos a observação de lado; elas são constitutivas uma da outra, inclusive em contextos profissionais futuros, ultrapassando, assim, os limites da formação inicial.

Em outros termos, pensar a observação requer pôr-se em processo, exige estar atento para as ocorrências, para o que subjaz a elas.

É fundamental dar ao aluno¹, não só o espaço, mas, sobretudo, o tempo para que ele possa aprender a ler as várias realidades que o circundarão: a sua própria, a do professor-regente, a do aluno e a da escola. Examinando essas diversas realidades, sentindo-as e avaliando-as em todas as suas dimensões, esse futuro professor poderá transformá-las em experiências, de fato, suas. (Medrado, 2015, p. 22).

Dessa maneira, não nos desvencilhamos da noção de observação como início de um processo de estagiar no contexto do ensino de línguas, mas que, ao fim, permeado, entrelaçado com os momentos da(s) regência(s), esses professores em desenvolvimento serão “observadores de uma situação de trabalho e observadores de si mesmos” (MEDRADO, 2015, p. 28), por conseguinte. Esse mover-se para o outro requer, por fim, que nos movamos em direção a nós mesmos. Nessas relações complexas, nesse trajeto da observação com propensão, e mais incisivamente de propulsão, para o (re) fazer(-se), é possível presenciar a (trans)formação de aluno para professor.

Como nosso objetivo, neste texto, é discutir o papel da observação no contexto do estágio supervisionado, através da análise de ementários, passamos, agora, a examinar as ementas de cada disciplina de Estágio Supervisionado, conforme nos propusemos desde a introdução.

1 Entenda-se *professor em formação*.

De olho no ementário das disciplinas de estágio nos PPCs de 2014 e de 2019 – identificando avanços na formação de professores

A partir da leitura do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português EaD, vemos que o curso foi desenhado com vistas a uma formação crítico-reflexiva de professores e que há uma preocupação no que diz respeito a uma sólida formação teórico-metodológica que atravessa toda a organização curricular e o modo como os componentes se organizam.

Essa natureza do curso fica evidenciada na estruturação dos Estágios Supervisionados que, segundo o projeto, tem como principal objetivo contribuir para a atuação profissional dos alunos por meio de articulações entre teoria e prática (PPC, 2019, p. 294) e constitui-se como uma formação complementar, nesse sentido. Obviamente, esse é um perfil que atende perfeitamente à legislação em vigor e também àquilo que se espera de um curso de licenciatura, lócus de formação de profissionais docentes.

A discussão aqui proposta é um exercício de reflexão sobre os estágios supervisionados que, conforme entendemos, deve ser um exercício contínuo, dadas as demandas da área que mudam constantemente, exigindo cada vez mais empenho das instâncias formadoras. Sabemos que as questões de estágio orbitam normalmente a problemática da relação entre a teoria e a prática, mas há outras discussões que são igualmente relevantes porque remetem ao seu funcionamento que acontece por vezes numa forma compartimentalizada, sustentada pela divisão em disciplinas. Daí, o estágio, que seria justamente um campo de integração, pode vir a traduzir-se em vivências também restritas.

A questão que colocamos neste texto está posta sobre um dos aspectos que compõem o processo formativo (quando, de fato, crítico e reflexivo) e que está muito evidente na forma como os estágios são organizados: a observação como ponto de partida, mas não apenas, conforme explicitado anteriormente. Nossa experiência de trabalho na área de formação de professores e, em especial, quando da atuação nas disciplinas de Estágio Supervisionado, tem nos revelado que, embora seja atribuído um *lugar* à observação nos projetos, há um elemento que carece de reflexões.

Assim, a análise consistiu em verificar no Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português EaD, mais especificamente, nas disciplinas de Estágio

Supervisionado, a presença da observação e de que modo ela se mostra articulada nas ementas. Ao mesmo tempo, buscamos evidenciar mudanças, posto que o projeto de 2019 é uma proposta de atualização curricular. Portanto, partimos da configuração dada aos estágios no projeto do ano de 2014, até chegarmos ao documento mais atual.

As ementas do projeto de 2014 revelam que a dimensão da observação se faz presente. O primeiro estágio obrigatório do curso (75 horas), de um total de cinco disciplinas, é completamente dedicado à observação. No entanto, há algumas considerações que precisamos fazer. Vejamos a ementa:

Estágio Curricular Supervisionado I

EMENTA

Estágio de observação, visando **estimular o senso investigativo** dos licenciados em relação à organização do espaço educativo. Análise da infraestrutura da escola. Observação da estrutura organizacional. Avaliação das interrelações entre docentes e discentes na escola. Pesquisa sobre a integração escola-comunidade. Análise das orientações curriculares da prática educativa. Observação com reflexão de atividades pedagógicas desenvolvidas na escola (grifos nossos).

Em primeiro lugar, convém salientar que consideramos o estágio como campo de conhecimento, nos termos de Pimenta e Lima (2012). Isto significa dizer que a ele é atribuído um estatuto epistemológico que supera sua redução a uma atividade prática e instrumental. Assim, no tocante à observação, podemos dizer que ela constitui uma atividade fundamental no processo de formação docente. Por esta razão, chamou nossa atenção o fato de a observação estar presente na ementa de uma única disciplina de estágio.

Na verdade, no ementário do projeto de 2014, percebemos que há um estágio de observação, somado a dois estágios de planejamento, sendo um deles dedicado à educação não formal. As disciplinas seguintes, Estágio Curricular Supervisionado IV e V, apresentam-se como espaços de planejamento e regência, conforme exemplificamos a seguir:

Estágio Curricular Supervisionado II

EMENTA

Estágio e planejamentos na área de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas. Planejamento como processo de reflexão e de tomada de decisão sobre a prática docente. Planejamento, execução e avaliação da prática docente e da aprendizagem do aluno. Planejamento de ensino numa perspectiva crítica da educação. Etapas do planejamento didático. Planejamento como ação pedagógica essencial no exercício da docência. Tipos de planejamentos: projetos didáticos, projetos de extensão articulando escola-comunidade, planos de aulas, sequências didáticas, projeto político-pedagógico da escola. (Grifo nosso)

Estágio Curricular Supervisionado IV

EMENTA

Planejamento e regência de aulas de língua portuguesa e literatura em escolas campo de estágio do Ensino Fundamental e EJA fundamental, tendo em vista os eixos: leitura, produção textual, análise linguística, oralidade. Implementação de projetos com atividades vinculadas à prática pedagógica de acordo com as demandas de aprendizagem dos alunos no Ensino Fundamental e EJA fundamental. Confecção de material didático específico para o estudo e regência no Ensino Fundamental e EJA fundamental. Avaliação e instrumentos avaliativos. (Grifo nosso).

Esse modo de conceber as disciplinas de estágio é revelador de uma visão da observação como uma etapa de um processo em marcha para atingir um fim, que seria a regência, ou seja, a observação marcaria apenas um momento inicial de estágio. Seria uma preparação para a posterior regência. Nesse sentido, vemos que a importância da observação é subdimensionada.

O entendimento que temos sobre a necessidade de que a observação integre *todas* as etapas dos estágios, tendo em vista seu caráter indissociável das regências e a análise que fazemos do papel da observação no

ementário em questão, nos permite inferir a imprescindibilidade de seu fortalecimento.

É também importante sinalizar que a nossa percepção pode ser vislumbrada inclusive no texto do projeto atual, quando trata dos objetivos do curso.

Revelar as conexões entre conhecimentos propostos e construídos nos componentes curriculares e a prática docente na organização do Estágio Supervisionado Obrigatório, **considerando as diversas etapas do estágio no processo formativo do licenciando** (observação da ecologia escolar, planejamento didático-pedagógico de propostas de intervenção, regência de aulas nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio) (PPC, 2019, p. 86). (Grifo nosso).

Além de remeter a etapas bem definidas e organizadas temporalmente - observação, planejamento, regência - a ausência da observação nas demais disciplinas de estágio remete a um fazer docente que transcenderia o espaço da observação, enquanto condição constante para a formação. Nesse sentido, a díade *observação/ regência*, da maneira como a compreendemos, não se faz presente nas ementas do projeto de 2014.

Há, ainda, outra questão a considerar. O fato de a observação só se fazer presente em uma disciplina de estágio, e também de esta anteceder as demais disciplinas que estariam destinadas ao planejamento e às regências talvez aponte para uma compreensão da observação como 'observação do outro' apenas, pois, nesse momento, os estagiários não ministram aulas.

A leitura das ementas das disciplinas de estágio supervisionado do projeto de 2014 permite que possamos dar visibilidade ao que consideramos ser um avanço no projeto de 2019. Ainda tematizando a questão da observação, doravante no novo projeto, percebemos que a reorganização dos componentes resultou em quatro disciplinas de estágio, mais robustas em termos de horas (105h cada) e também distintas com relação à relevância dada a certos elementos, a exemplo da própria observação.

No caso deste projeto, tanto o Estágio Supervisionado Obrigatório I quanto o Estágio Supervisionado Obrigatório II trazem em seu texto a observação:

Estágio Supervisionado Obrigatório I

EMENTA

Observação da ecologia da escola. Análise da infraestrutura física e tecnológica e da estrutura organizacional da escola. Observação das interações entre gestão, docentes, discentes e todos que compõem a escola. Análise documentos norteadores, de práticas educativas desenvolvidas na escola e da integração escola-comunidade (conselhos de classe, encontros escola-família, festividades etc.). (Grifo nosso).

Estágio Supervisionado Obrigatório II

EMENTA

Observação e planejamento de práticas de ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas em turmas do Ensino Fundamental e/ou Médio. Planejamento numa perspectiva crítica: **processo de reflexão e de tomada de decisão sobre a prática docente.** Planejamento como ação pedagógica essencial ao exercício da docência. Etapas do planejamento didático. Elaboração de projetos, planejamentos e sequências didáticas, planos de aulas etc. Documentos curriculares nacionais e estaduais para o ensino de Língua Portuguesa. Regência de curta duração nos anos finais do ensino fundamental por meio de oficinas pedagógicas, com foco em práticas de linguagem previstas na Base Nacional Comum Curricular- BNCC (Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica). (Grifo nosso).

É interessante perceber que não se trata apenas de uma questão de presença da observação em duas disciplinas, embora isso também seja sintomático, mas o modo como as ementas são textualizadas evidencia avanços, como trataremos a seguir.

Quando comparamos o conjunto das ementas que tratam da observação nos dois projetos, vemos que, enquanto no primeiro caso, o objetivo é *estimular o senso investigativo*, no projeto atualizado trata-se de um *processo*

de reflexão e tomada de decisão sobre a prática docente. Na nossa percepção, este último é bastante significativo e ratifica a observação enquanto parte do processo de formação (uma observação vista de dentro); não como uma prática tecida mediante um olhar externo. Além disto, esses elementos reverberam um contraponto à tradicional ação de profissionalizar a atividade docente por meio da normalização e controle do trabalho dos estagiários, chamados a aderir a valores, práticas e saberes acadêmico-científicos que se impõem a suas próprias reflexões (Sarti, 2014).

A referência feita na ementa (no caso da disciplina Estágio Supervisionado Obrigatório I do novo projeto) à observação das interações, envolvendo gestão, docentes, discentes e todos que compõem a escola, é outro aspecto que sugere uma mudança conceitual no que diz respeito ao aspecto que viemos analisando, porque indica uma dimensão da observação que extrapola o olhar sobre a rotina do professor apenas. De outro modo, projeta-se numa experiência que alcança toda a comunidade acadêmica.

Outra questão relevante que pode impactar positivamente a experiência no estágio é que, na ementa do Estágio Supervisionado Obrigatório II, podemos vislumbrar observação e planejamento caminhando juntos, o que inscreve a observação numa perspectiva do fazer docente, na medida em que aproxima as duas ações e permite que elas sejam enxergadas em concomitância, em progressão paralela.

Em outras palavras, o novo projeto ecoa certa novidade e, embora a análise das ementas apenas não nos pareça suficiente para caracterizar um alinhamento com o que entendemos ser mais produtivo (a observação como parte de todo o percurso de estágio dos discentes do curso), consideramos que nele há indício de mudanças.

Como afirmamos, observação e regência constituem-se mutuamente. Ainda não percebemos essa compreensão nas ementas do projeto atualizado, até mesmo porque é possível constatar que a observação se faz ausente nas ementas dos estágios nos quais a regência é o foco (Estágio Supervisionado III e IV). Além disto, pensamos que há elementos nas ementas que merecem atenção e carecem de outras leituras para que cheguemos a conclusões mais definitivas, a exemplo dos trechos nos quais lemos *análise, avaliação e observação* e que são distintos entre um projeto e o outro (Análise da infraestrutura da escola. Observação da estrutura organizacional.

Avaliação das inter-relações. Análise da infraestrutura física e tecnológica e da estrutura organizacional da escola).

Considerando que, no decorrer deste texto, dialogamos com a perspectiva de Biazzi, Gimenez e Stutz (2011) sobre observação, precisamos pensar de que modo as ementas apontam para um modelo ou outro. Elas apontam para uma observação modelar a partir das práticas do supervisor de estágio? Possuem caráter avaliativo baseado em teorias? Constituem-se como verdadeiras práticas reflexivas? Cremos que é possível, ainda que não possamos afirmar dada a natureza sintética das ementas, pensar no projeto antigo como situado no entremeio entre o modelo do artesão e da racionalidade técnica. Nele, estava presente uma preocupação centrada na análise de documentos e na avaliação das relações entre docentes e discentes.

Já o projeto atualizado, em alguma medida, ao apontar para o planejamento numa perspectiva crítica e, ao dar lugar para a reflexão e tomada de posição dos estagiários, inclina-se para um modelo de observação mais reflexiva.

Considerações finais

Quando falamos em estágio supervisionado, estamos sempre *em percurso* porque lidamos com um terreno que pode ser cruzado a todo momento por novas práticas e novos questionamentos. Contudo, os textos prescritivos, a exemplo dos Projetos Pedagógicos de Curso configuram-se como verdadeiros modelos de agir e, portanto, são um lugar privilegiado para que possamos entender a dinâmica dos estágios em cada instituição e de que modo eles podem afetar todo o processo de formação inicial.

Este texto buscou apresentar algumas contribuições para a leitura das ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado do PPC de Letras Português EaD da UFRPE, tratando especificamente da questão da observação, por entendermos que ela deve ser abraçada em todos os componentes de estágio, com base na premissa de que ela não pode ser dissociada da regência.

Partimos das ementas do projeto de 2014 para alcançarmos as mudanças empreendidas na atualização deste, de 2019, de modo que esse caminho nos deu pistas e sinalizou certo movimento em direção a uma dinâmica de maior valorização da observação.

Merece destaque da leitura que fizemos o fato de a observação ter mais espaço no projeto atual e também possuir um deslocamento conceitual que se deu graças à compreensão da observação em um viés reflexivo e orientado para a prática, permitindo, portanto, ao professor em formação inicial reconhecer-se como parte desta.

Nossas primeiras reflexões nasceram do fato de que, cada vez mais, estamos pensando os estágios supervisionados e suas potencialidades para favorecer uma formação mais madura e que impacte realmente o futuro dos alunos como professores que serão. A observação 'de fora', numa visão que conduza o aluno a observar o trabalho de seu supervisor apenas, tira dele a condição de exercitar o *ser professor* desde o seu processo de formação inicial, porque ele passa a ser um avaliador do trabalho de outro, ou, ainda, atém-se a tentar encontrar, em suas observações do trabalho do supervisor, vestígios dos conteúdos estudados durante o curso.

Por outro lado, se essa observação é compreendida em um *continuum*, pareada com as demais atividades do estágio, como o planejamento e a regência, ela passa a ser decisiva no modo como os estagiários lidarão com a sala de aula e seu entorno, sendo também definitivamente constitutiva do modo como estes se farão professores.

Referências

BIAZI, Terezinha Marcondes Diniz; GIMENEZ, Telma; STUTZ, Lidia. O papel da observação de aulas durante o estágio supervisionado de inglês. **Revista Signum: Estudos Linguísticos**, Londrina, n.14/1, p. 57-78, jun. 2011.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; BATISTA, Gilka Fornazari. A professora no dizer da estagiária: algumas potências no/do estágio na formação inicial de professores. In: REICHMANN, Carla Lynn; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia (Orgs.). **Horizontes (im)possíveis do estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MEDRADO, Betânia Passos. Estágio supervisionado na formação de professores: tempo de ler realidades. In: ALMEIDA, Aurelina Ariadne Domingues; ZOGHBI, Denise Maria Oliveira; Elisângela Santana dos Santos (Orgs.). **Formação de professores e interconexões da sala de aula no ensino de línguas**. Salvador: EDUFBA, 2015.

PIMENTA, Selma Garrida; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SARTI, Flávia Medeiros. Dos limites e das possibilidades da universitarização do magistério: os professores e o consumo de produtos acadêmicos. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flávia Medeiros (orgs). **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, jan/abril, 2009.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; LUCENA, Josete Marinho de; SEGABINAZ, Daniela. Estágio supervisionado e ensino de língua portuguesa: reflexões no curso de letras português da UFPB. **Revista Raído**. Dourados, MS, v. 8, n15, jan/jun. 2014.

UFRPE. Universidade Federal Rural de Pernambuco. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa EAD**. Recife, 2014.

_____. Universidade Federal Rural de Pernambuco. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa EAD**. Recife, 2019.

● < PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Experiências de ensino no ambiente virtual de aprendizagem

Luiza Cristina Pereira de Araújo

Virginia Renata Vilar da Silva

Niedja Maria Carneiro da Cunha Batista

Ângela Maria de Almeida Pereira

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), assim como os espaços acadêmicos e os lugares da Psicologia cotidiana devem ser amparados por compromissos éticos. Acima de tudo, a capacidade de inovação e criatividade de uma geração que herdará uma Psicologia nova e vivaz requer sujeitos comprometidos com seu tempo e com demandas psicossociais.

As tecnologias evoluem sem cessar e com muita rapidez. Geram produtos diferenciados e sofisticados a cada dia, transformando a necessidade de atualização numa verdadeira corrida contra o tempo. Observa-se uma grade ruptura com antigos paradigmas que afastavam a educação dos avanços tecnológicos. Numa análise mais fria, interpreta-se que o uso destes recursos deve, de fato, possuir relação direta com currículo apresentado nas faculdades e universidades.

Tornou-se evidente que a real proposta das tecnologias nas salas de aulas das universidades e faculdades é contribuir com a prática docente na educação superior, considerando práticas didáticas que propiciem o desenvolvimento das competências educativas necessárias à construção e absorção do conhecimento por meio das ferramentas tecnológicas, acompanhando processos de inovação e mudanças que permeiam as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC.

Destaca-se a importância do uso de recursos informacionais na prática educativa, como ferramentas de suporte e apoio ao aprendizado, salientando a necessidade de não substituir o trabalho docente, mas sim de fortalecê-lo. Contudo, salienta-se que o docente universitário necessita de preparação frente ao desafio de trabalhar conceitos, ensino, procedimentos, atitudes, recursos e problemáticas que favoreçam o aprendizado à margem da evolução diária das TDIC.

É importante salientar que a função docente jamais poderá ser substituída por ferramenta tecnológica educacional alguma, pois, o aporte que o professor oferece em sala de aula tem caráter indispensável para o aprendiz. Pimenta (2010) salienta que, apesar de toda influência tecnológica, o professor não deverá ser convertido em “suportes e ajudantes da aprendizagem”. É certo que a sociedade tecnológica está mudando o papel do professor, e isto faz com que este procure estar atualizado com as tecnologias e seus usos nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

É necessário que o docente possa propiciar ao educando do Ensino Superior abertura para interagir durante o processo de aprendizagem, compartilhar informações e conhecimentos prévios que este dispõe e adquire diariamente por meio dos recursos informacionais, pois a missão da educação superior é formar profissionais com vistas aos desafios do futuro da nossa sociedade, indo além da ideia de transferência de informações e conhecimentos, trata-se da necessidade de formar pesquisadores, curiosos, profissionais que de fato façam a diferença.

A Psicologia, como ciência e como um conjunto de saberes e práticas, inserida nos cursos de formação de professores tem um papel a desempenhar e desafios a superar. Nesta direção, a Psicologia da Educação, como grande área de conhecimento psicológico, inserida nos cursos de Educação a Distância (EaD) visa a dar suporte para a compreensão dos fenômenos educacionais e para a prática pedagógica. O campo da experiência de docentes e tutores de Psicologia oferece uma ambiência de reflexão para fazer avançar o conhecimento psicológico nos cursos de licenciatura e ressignificar o lugar da Psicologia nesse contexto.

A partir dessas considerações, esse texto objetiva refletir a respeito da Psicologia como um campo do conhecimento e suas interrelações com as experiências de ensino, no Curso de Licenciatura em Letras – EaD da UFRPE.

Considerações a respeito da Psicologia como campo do conhecimento

A Psicologia como campo de conhecimento científico é uma ciência relativamente nova, embora a preocupação com o ser humano e seus processos psicológicos já estivesse presente no campo filosófico desde a antiguidade clássica, com Sócrates e Platão, por exemplo. A busca da Psicologia, em delimitar seus objetos de estudo, tem sido um movimento constante, desde o fim do século XIX, quando alcança o status de ciência, com Wilhelm Wundt (1832-1920), médico, psicólogo e filósofo alemão, que funda, em 1879, o primeiro laboratório de pesquisa em psicologia na universidade de Leipzig, Alemanha. A partir desse momento, a Psicologia empreende um caminho de consolidação como ciência, independente da Filosofia. Nesse processo, tem recebido a influência e interagido com vários outros campos do conhecimento científico, tais como: a Medicina, a Fisiologia, a Neurologia, a Psiquiatria, a Pedagogia, a Antropologia, as Ciências Sociais, dentre outros.

Essas interações e influências possibilitaram que a Psicologia ampliasse o seu espectro de atuação² e de estudos, acerca dos fenômenos psicológicos, refletindo toda complexidade do ser humano, suas dimensões e expressões internas e externas. Esses fenômenos incluem, dentre outros; as suas expressões visíveis, ou seja, os comportamentos, as formas de agir, de se relacionar, de aprender, de se expressar, ancoradas na nossa constituição biológica, nas experiências e nas relações sociais. As expressões invisíveis incluem os pensamentos, os sentimentos, as emoções e as intuições. Esses fenômenos podem ser expressos de maneira consciente ou inconsciente aos indivíduos (Bock, 2001).

Uma das áreas que se expandiu para compreender o ser humano foi a Psicologia do Desenvolvimento. Segundo Palácus (2004), essa área representa a parte da Psicologia que se ocupa do estudo dos processos e mudança psicológica que ocorrem ao longo da vida humana, seu desenvolvimento, seus processos de crescimento e as suas experiências vitais significativas. Leva em consideração a etapa de vida na qual a pessoa se encontra, sua trajetória, e os aspectos históricos, culturais e sociais que tecem sua existência.

2 A Psicologia como ciência abrange várias áreas de estudo, pesquisas e atuação profissional, e foi regulamentada como profissão no Brasil a partir da Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962.

Outra área de abrangência do conhecimento psicológico está a da Psicologia da Educação. De uma maneira geral, ela estuda os processos psicológicos e as mudanças decorrentes do processo educacional, no ensino e na aprendizagem, em espaços educativos e escolares, em várias etapas de vida, considerando a totalidade do ser humano e suas dimensões.

O processo do desenvolvimento da Psicologia enquanto ciência e profissão, em sua abrangência, é um campo relativamente novo no Brasil, e tem demandado o aperfeiçoamento de suas práticas e procedimentos. Neste sentido, o aparato teórico e metodológico também tem se transformado, a fim de acompanhar a relação entre a pesquisa e a prática da Psicologia, em diferentes contextos, em sintonia com as transformações sociais e o avanço tecnológico (Witter e Ferreira, 2005).

Larroca (2007), ao fazer uma análise de estudos sobre o ensino de Psicologia nas licenciaturas, destaca a necessidade de refletir sobre as diversas alternativas teóricas de abordagem do conhecimento psicológico, diante da sua complexidade, para os estudantes das licenciaturas, para que eles possam compreender como foram construídos, suas finalidades e sua utilidade no campo profissional. Neste sentido, os estudos apontaram para que este conhecimento ajude na compreensão dos fenômenos psicológicos presentes no campo educacional e escolar.

A Psicologia da Educação, grande área na qual são discutidos e subdivididos os conteúdos da Psicologia nas licenciaturas, assume características peculiares relativas às especificidades de cada curso de graduação. Essas características estão relacionadas ao perfil de cada curso, o modo como a Psicologia está inserida no currículo e nas expectativas de formação profissional dos formandos.

De uma maneira geral, o conhecimento psicológico, abordado nas licenciaturas, articulado de maneira interdisciplinar, deve ajudar os estudantes na compreensão dos fenômenos educacionais, compreendidos a partir do conjunto das relações que se estabelecem nos espaços educativos, pautadas “pelas políticas educacionais, pela história local de sua constituição enquanto instituição e enquanto referência educacional e de aquisição de conhecimento, pelos sujeitos que a constituem e nela se constituem” (Souza, 2007, p. 261).

Os professores de Psicologia nos cursos de licenciatura, tem um papel fundamental na mediação entre o conhecimento e o aprendido, entre o

campo teórico e os desafios práticos do cotidiano educacional, e no suporte ao desenvolvimento profissional e humano integral dos licenciandos. Nesta direção, a Psicologia da Educação não se constitui apenas como fundamento teórico, mas como proposta de articulação metodológica para o enfrentamento dos problemas do dia a dia da escola e para dar suporte à prática pedagógica dos professores.

Diante dessas considerações, destacamos a importância de refletirmos sobre os processos de ensino da psicologia, no contexto atual de intensas mudanças tecnológicas, onde o conhecimento, há tempo, muito não mais está circunscrito ao ambiente físico da escola e expande seus horizontes nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Esses ambientes passam a requerer dos sujeitos o desenvolvimento de habilidades de processamento das informações, de ferramentas tecnológicas, capazes de ajudá-los a fazer a transposição entre o que se aprende no AVA para outros contextos educativos e profissionais.

A experiência do ensino de Psicologia na Educação a Distância: possibilidades e desafios no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA

A educação, cujos objetivos e metas estão voltados para a formação humana a mais integral possível, modifica seus métodos e abordagens em virtude do avanço do conhecimento científico, das pesquisas, das descobertas, e transformações que ocorrem em função do desenvolvimento social e tecnológico, o que demanda novos desafios para o campo educativo.

Nesta perspectiva, considerando que a oferta de Educação a Distância – EaD torna-se cada vez mais presente e vem se consolidando, não apenas os cursos de formação continuada ou de curta duração, mas nos cursos de Graduação e Pós-graduação, reconhecidos legalmente e que funcionam por meio das tecnologias virtuais.

Behar (2009) define a EaD como uma maneira organizada de aprendizagem marcada pela separação física entre professor e aluno, e a existência de recursos tecnológicos, usados para realizar o processo de mediação e interação entre eles. Assim, a EaD remete à ideia da construção do conhecimento com estratégias pedagógicas diversas, divergindo-se da educação

presencial, apenas pelo relativo fator espaço/tempo, possuindo inclusive, legislação própria no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9394/96, preconiza a viabilidade da Educação a Distância, no artigo 80 quando sinaliza o Poder Público incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada, garantindo sua execução, por parte de instituições públicas e privadas de ensino, inclusive na educação superior”.

A abordagem de Feitosa Neto (2002) reflete sobre o contexto tecnológico didático. O autor afirma que não há dúvidas de que a educação superior pode e deve se beneficiar da tecnologia para o aprimoramento da relação ensino-aprendizagem. O desafio das universidades pauta-se em diversos fatores relacionados à sociedade, à economia e à inovação. Outro aspecto discutido refere-se ao processo educativo, frente às transformações, tornando-se imprescindível possibilitar aos jovens educandos, das instituições da educação superior, abertura, a integração ao atual mundo do trabalho, em função das exigências para a aquisição de competências, para lidar com instrumentos tecnológicos e acompanhar os avanços do século XXI, potencializando o acesso as oportunidades de desenvolvimento pessoal, profissional, social e econômico gerados pela grande mudança da sociedade.

A evolução tecnológica impõe-se e transforma o comportamento individual e social. A economia, a política, a divisão social do trabalho em diferentes momentos, refletem os usos que o ser humano faz das tecnologias que estão na base do sistema produtivo. A sociedade contemporânea vivencia a fase da “procura pelo conhecimento”, estabelecendo cada vez mais esta busca em virtude dos avanços tecnológicos. O ser humano hoje tem uma preocupação eminente com a velocidade das mudanças e com o seu modo de adaptação na sociedade tecnológica contemporânea.

Como consequência desse cenário, os cursos superiores, na modalidade à distância, estão crescendo substancialmente nas últimas décadas. Essa modalidade de ensino remete ao papel do professor formador, aquele que elabora todo material a ser estudado e prepara o Ambiente Virtual de Aprendizagem para os estudantes. Complementando a atuação docente, vemos a figura do tutor, que promove o processo de mediação pedagógica e suporte aos estudantes.

Na visão de Costa (2013), a figura do tutor, por exemplo, pode ser associada aos conceitos de protetor, diretor, orientador, guia e outras demais atribuições, que irão desenvolver na perspectiva pedagógica adotada pelo modelo de Educação a Distância. Observa-se o tutor como um verdadeiro mediador da aprendizagem não presencial, por meio de ferramentas virtuais que viabilizam e motivam os estudantes dessa modalidade de ensino, incluindo a formação em cursos de Graduação.

No Brasil, a educação superior contempla a modalidade presencial, tradicionalmente realizada em *campi* universitários mediada pelo professor, com participação de estudantes em ambientes físicos. Além do modelo presencial, nota-se a modalidade de Educação a Distância, caracterizada pelo uso de *softwares* educacionais e plataformas tecnológicas que proporcionam a aprendizagem e a relação professor e estudante em diferentes tempos, espaços e locais, sem necessitar do contato pessoal para a realização de atividades educacionais.

Conforme a educação se transforma, os docentes e discentes também passam por modificações. Os estudantes estão mudando, porque dispõem de meios que não existiram durante muito tempo, adequando-se às novas tendências da modernização. Nesta perspectiva, a docência na educação superior em o desafio de unir a tecnologia e as transformações diárias de forma produtiva e qualitativa abrangendo as dimensões do processo de ensino-aprendizagem.

A exemplo disso, o Curso de Licenciatura em Letras, ofertado na modalidade a distância pela UFRPE, proporciona formação em nível superior, fazendo uso de recursos tecnológicos pedagógicos diversos que incluem plataforma virtual de aprendizagem, material didático virtual e impresso, professor formador para “construção” das disciplinas no ambiente virtual, tutor participativo que vai além do apoio virtual, vivenciando encontros presenciais com os educandos em todas as disciplinas, além de suporte acadêmico administrativo, de coordenação, supervisão, gerência pedagógica e outros.

É fundamental considerar os papéis exercidos pelos professores e tutores na EaD, os quais, integrados com os avanços científicos e tecnológicos disponíveis nas plataformas a distância, têm o compromisso de promover a formação dos estudantes, criando diversas estratégias didáticas, baseadas nas diversas possibilidades que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem

- AVA proporcionam, facilitando os processos de ensino e aprendizagem. Neste sentido, os professores e tutores assumem a função de mediadores dos processos de aprendizagem, por meio de ferramentas virtuais que viabilizam e motivam os estudantes dessa modalidade de ensino, nos cursos de Graduação.

Os estudantes da EaD assumem o papel de sujeitos ativos na organização do tempo para o seu aprendizado, entre os encontros presenciais e a realização de atividades avaliativas *on-line*. Significa dizer, em outras palavras, que eles têm, diante de si mesmos, os desafios de pensar ativamente e produzir o conhecimento, como uma experiência formativa mais integral.

Para que as expectativas pedagógicas propostas pelas disciplinas possam se estabelecer, construindo uma aprendizagem concreta, os tutores e professores necessitam conhecer o alcance das novas tecnologias, de maneira que haja êxito no aprendizado dos estudantes.

Os professores atuam na estruturação do AVA e na condução do processo de ensino e os tutores atuam com ênfase no suporte acadêmico nas disciplinas específicas, fazendo com que, no decorrer de um curso de graduação, por exemplo, o estudante universitário possa contar com a presença de vários tutores de acordo com a disciplina estudada.

A partir dessas considerações, a seguir, daremos ênfase para as experiências de ensino da Psicologia, no Curso de Graduação em Licenciatura em Letras – EAD da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. Baseadas em nossos relatos e reflexões como professores e tutores das disciplinas de Psicologia I e II, pretendemos refletir a respeito de possibilidades e desafios vivenciados, nos últimos dois anos, tendo por questionamentos alguns pontos que emergiram durante esse período. Esses questionamentos apontam para as especificidades de ensinar Psicologia no Ambiente Virtual de Aprendizagem- AVA, através da plataforma *Moodle*, refletindo sobre as contribuições que podemos dar para a formação dos estudantes, dentro das possibilidades que as novas tecnologias possibilitam e os desafios desse contexto.

As disciplinas de Psicologia I e II estão inseridas no currículo da Licenciatura em Letras – EAD da UFRPE no eixo da Educação. A carga horária de 60 h para cada disciplina de Psicologia atende à necessidade de ampliação dos conteúdos da formação desse eixo. Os conteúdos das disciplinas oferecem subsídios para a compreensão dos processos integrais do desenvolvi-

to e da aprendizagem e suas vicissitudes, na formação do profissional de Letras, diante dos novos desafios postos no campo educacional contemporâneo, em espaços educacionais escolares e não escolares.

As disciplinas de Psicologia visam a subsidiar, também, o profissional de Letras com recursos técnicos e pedagógicos para dar suporte aos processos de aprendizagem e minimizar suas dificuldades, dentro, logicamente, do espectro legal e ético de atuação pedagógica do profissional de Letras, quando de sua inserção em ambientes educacionais. Neste sentido, para articulação e ampliação da discussão do eixo Educação, é necessário que se discuta, de maneira interdisciplinar, articulando-se com os saberes de outras disciplinas desse espectro.

A Resolução nº 235/2017 - CEPE/UFRPE, que destaca a base curricular comum aos Cursos de Licenciatura ofertados pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, em seu Art. 1º aprovou,

Em sua área de competência, a base curricular comum aos Cursos de Licenciatura ofertados pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, elaborada pelo Fórum das Licenciaturas, tendo como posicionamento dos participantes, que as disciplinas da base curricular comum, passem por processo de atualização dos seus respectivos programas[...]. (UFRPE, 2017).

Neste sentido, reforça o posicionamento das disciplinas de Psicologia I e II no bloco de disciplinas da Educação. A disciplina de Psicologia I está inserida no currículo do curso de Letras - EAD, no primeiro semestre do curso, e trata, em sua ementa, a respeito dos aspectos introdutórios da Psicologia da Educação, a delimitação do campo científico da Psicologia, das noções básicas sobre os processos psicológicos, da formação da personalidade, e de noções de desenvolvimento humano, tendo como horizonte os processos educacionais e a importância desses saberes para a formação do professor de Letras.

A disciplina de Psicologia II, por sua vez, situada no 2º semestre do referido curso, tem por abrangência estudar as diversas abordagens teóricas e epistemológicas da aprendizagem e o modo como essas abordagens

influenciam na prática pedagógica e nas concepções de ensino e aprendizagem.

González Rey (2014) afirma que o ensino de Psicologia pode ser considerado complexo, diante da multiplicidade teórica e metodológica, dessa área. É necessário que, uma vez inserida na grade curricular dos cursos de graduação, haja uma clareza e atenção a respeito de sua importância na formação dos estudantes e na compreensão dos fenômenos educativos. Outro aspecto que deve ser pontuado é que o ensino da Psicologia se torna cada vez mais desafiador frente às transformações socioculturais e tecnológicas que vivenciamos nas últimas décadas.

A Psicologia, no Curso de Letras Licenciatura em Letras - EAD tem a perspectiva de promover uma aprendizagem colaborativa, articulando saberes do campo psicológico e educacional, de maneira dinâmica e interativa, considerando que os processos formativos devem obedecer a critérios de sistematicidade, atividade e continuidade, no cotidiano dos estudantes.

O estudo da disciplina de Psicologia no Curso de Letras da UFRPE - EAD está baseado mais especificamente nas contribuições das teorias do desenvolvimento, da aprendizagem, e do comportamento além dos aspectos e sociais discutidos no curso da disciplina. Na perspectiva da EaD, a Psicologia tem desafios que versam desde a grande quantidade de temáticas e conteúdos a serem trabalhados com os educandos, até o próprio despertar do interesse destes para a disciplina e suas especificidades.

Todavia, o desafio não está apenas associado à disciplina, pois se faz necessário que os estudantes estejam adaptados ao Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, na plataforma os cursistas acessam conteúdos educativos, além da realização de atividades diversas que proporcionam interação entre a turma, o tutor e o professor da sala.

De acordo com as nossas experiências vivenciadas na docência e na tutoria da disciplina de Psicologia, no âmbito do ambiente virtual, vale salientar as estratégias didáticas que se destacaram na perspectiva de auxiliar o educando no processo de ensino- aprendizagem, entre elas:

- o uso da plataforma de forma diversificada, propondo conteúdos mais sucintos, como artigos e estudos de caso, ao invés da leitura de livros completos, em função do curto período de tempo que a carga horária disponibiliza;

- utilização de fóruns de discussão para integração; e encontros síncronos;
- videoaulas que trazem reflexões interdisciplinares e ajudam a ampliar os conhecimentos prévios, bem como a otimizar os resultados das pesquisas realizadas pelos próprios estudantes, em fontes diversificadas, como a plataforma do *youtube* e indicação de *sites* educativos, utilizando outros recursos como podem ser otimizados para oferecer dinamização da disciplina no curso.

No que tange às experiências dos encontros presenciais, foi observado que a utilização de seminários como avaliação na substituição de exames pontuados propiciou satisfação aos educandos, especialmente no aspecto de promover a “prática da docência”, ainda que de forma experimental, desde a elaboração do material a ser utilizado, plano de aula, *slides* e textos, até a própria explanação dos conteúdos, desta forma, os estudantes ocupam o papel ativo na apresentação de seminários nos encontros presenciais, surpreendendo em sua criatividade de maneira que refletem a respeito de sua autonomia e na condução de suas experiências formativas.

Dentre as experiências vivenciadas, ressaltamos a efetiva realização das atividades propostas no ambiente virtual, como também nos encontros presenciais, além da participação dos discentes no aprofundamento do estudo de alguns conteúdos ou autores específicos da Psicologia, especialmente no aspecto educacional e psicodinâmico, e no estudo da Psicologia da Aprendizagem.

Relatar a experiência no Ensino de Psicologia é descrever a evolução dos estudantes no Ambiente Virtual de Aprendizagem (*Moodle*) nos fóruns tira dúvidas e de atividades, além de suas dificuldades. Durante o período ao qual atuamos nas disciplinas de Psicologia I e II, seja como docente, ou tutor, notamos que as referidas disciplinas ajudaram os estudantes na compreensão do papel da Psicologia e sua contribuição no ensino-aprendizagem e na prática pedagógica. Inclusive alguns estudantes comentaram que as escolas deveriam ter psicólogo por entenderem sua importância nos processos desenvolvimento e da aprendizagem.

Dentre os conteúdos trabalhados, destacam-se os a Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade, entre os estudantes, a partir do seu nível

de participação nas aulas virtuais. Discutimos sua relação com a prática pedagógica vivida por eles no âmbito escolar.

No exercício da docência e da tutoria, encontramos muitos desafios. Podemos dizer que esses desafios iniciam com os questionamentos que emergiram durante o processo do ambiente virtual de ensino. Algumas questões permanecem ativas: como desenvolver uma postura de orientador e mediador do processo ensino-aprendizagem em um ambiente virtual, estimulando ao mesmo tempo a autonomia dos estudantes? Como lidar com as dúvidas, anseios e a insegurança dos estudantes neste ambiente, otimizando o tempo de aproveitamento e ajudando-os no desenvolvimento de habilidades pedagógicas, no contexto de sua formação?

Incentivamos os estudantes para participarem das atividades, seja nos debates, propondo novas discussões, chamando atenção nos prazos de cada atividade e orientando a uma leitura sistemática. Afinal, é nos fóruns de discussão que temos um ambiente rico, que estimula debates, participação e que favorece, inclusive, os laços sociais. A administração do tempo de estudo, por parte dos estudantes, representou outro desafio a ser enfrentado no AVA. Quando percebíamos que a turma estava sem acessar o ambiente, estimulávamos sua participação.

Dentre os desafios percebidos no ensino de Psicologia, pela utilização de recursos tecnológicos, no AVA, e também nos encontros presenciais, destacam-se variáveis, tais como: o curto espaço de tempo para a exploração de recursos didáticos e conteúdos propícios e outros são insuficientes se comparados às potencialidades existentes na construção da aprendizagem significativa da Psicologia, no curso de Licenciatura em Letras – EAD da UFRPE. Assim, a disciplina contribui por meio de estratégias que transformam as dificuldades em oportunidades de crescimento aos discentes e futuros profissionais da educação.

Considerações finais

Os desafios do ensino de Psicologia nos cursos de licenciatura na educação a distância, estão relacionados aos próprios desafios da educação em uma sociedade tecnológica e, ao mesmo tempo em que acompanha seus avanços e conquistas, deve atender aos objetivos educativos voltados

para uma formação integral e ética, e na formação de cidadãos integrados à sociedade.

Outra questão a ser considerada, conforme destacamos anteriormente, está relacionada à complexidade do conhecimento psicológico e à variedade de objetos de estudo da Psicologia e seu equacionamento no currículo e na formação dos futuros docentes.

Neste sentido, conteúdos a serem ministrados e sua seleção devem estar voltados para os perfis profissionais dos egressos dos cursos de licenciatura para o projeto pedagógico dos cursos e para o mundo do trabalho.

Referências

ALVES, C. P. *et al.* **Ensinando a Pesquisar:** os desafios diante da diversidade da Psicologia. *Psicologia: Ensino & Formação*, Ago/Dez, 2016, 7 (2): São Paulo.

BOCK, A.M.B. **Psicologias:** uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 2001.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

LAROCCA, P. O ensino de Psicologia no espaço das licenciaturas. **ETD – Educação Temática Digital**, São Paulo: Campinas, v.8, n.2, jun. 2007.

FRANÇA, C. L.; MATTA, K. W.; ALVES, E. D. **Psicologia e Educação a Distância:** uma revisão bibliográfica. *Psicologia: ciência e profissão*, São Paulo, 2012.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. Lei de **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em:< www.mec.gov.br>. Acesso em: 20-06-2019.

LITTO, F.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a distância:** o estado da arte. Pearson Education do Brasil. São Paulo, 2009.

PALACIOS, J. **Introdução à Psicologia evolutiva**: história, conceitos básicos e metodologia. In: COLL, C.; PALACIOS, J. e MARCHESI, A. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação**: Psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artmed 2004 (vol. 1.)

PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação.).

PIRES, M. R. **As competências do professor da Educação a Distância**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba, MG, 2016.

SALLES, L. M. F. Ensino de Psicologia: debate sobre a formação do professor de Psicologia. **Psicologia: Ensino & Formação**, vol.5, no.1, Brasília, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Resolução nº 235/2017 - CEPE/UFRPE, Base Curricular Comum dos Cursos de Licenciatura ofertados pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, UFRPE, 2017.

WITTER, G. P.; FERREIRA, A. A. Formação do psicólogo hoje. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogo brasileiro**: construção de novos espaços. Campinas: Alínea, 2005.

● < CURRÍCULO E POLÍTICA LINGUÍSTICA:

Um estudo sobre variação na Licenciatura em Letras

Ewerton Ávila dos Anjos Luna

Estudos que consideram a língua como fato social e o uso da linguagem como sendo sócio historicamente situado começaram a ganhar espaço no âmbito da academia (no Brasil, sobretudo, nas universidades nas federais), principalmente a partir da década de 1980. Entretanto, apenas no início dos anos 1990, sedimentando-se no fim dessa década, as contribuições das pesquisas passaram a trazer subsídios teórico-metodológicos mais diretos para a formação do professor de língua e, conseqüentemente, para suas práticas pedagógicas (Bagno, Stubbs e Gagné, 2002; Soares, 2002).

É partindo dessa concepção de língua(gem) que discussões sobre qual(is) variedade(s) do português deve(m) ser ensinada(s) na escola começam a fazer parte, de forma mais contundente, do cenário, tanto de pesquisas como de formação docente, de modo que “variação linguística” passa a ser tópico, inclusive, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), documento basilar para os professores, no qual são encontradas repercussões das contribuições advindas dos estudos da Ciência da Linguagem e da Educação.

Nesse contexto, iniciado há poucas décadas, mas bastante atual, em que se destaca a relevância da reflexão sobre variação e preconceito linguístico para a formação do cidadão (Brasil, 1998; 2018) e, ainda, considerando o professor como *policymakers* e não seguidores ‘cegos’ que implementam políticas linguísticas de instâncias superiores (García e Menken, 2010), questionamo-nos: as variedades do português – principalmente do brasileiro – são contempladas no currículo da licenciatura em Letras a partir de uma reflexão pedagógica que forme o professor da língua materna para atuar

frente à diversidade linguística da sociedade contemporânea, contemplando a temática no processo de educação linguística de seus alunos?

O objetivo desta pesquisa, portanto, foi identificar se reflexões sobre variedades linguísticas do português e seu trato didático são contempladas na formação inicial do professor de língua portuguesa. Para isso, foi realizada análise de um currículo da Licenciatura em Letras-Português. O *corpus* da pesquisa, então, é composto pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC), documento que traz informações sobre a construção do perfil de profissional que se deseja formar, os objetivos do curso, as competências e as habilidades a serem desenvolvidas, além das ementas dos componentes curriculares que compõem a matriz da licenciatura.

O PPC analisado é o da Licenciatura em Letras oferecido pela Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco³. A escolha tanto da Instituição de Ensino Superior (IES) quanto da temática foi motivada em função da necessidade do pesquisador em lançar um olhar sobre um contexto do qual faz parte a fim de melhor compreendê-lo e, principalmente, pelo fato de existirem poucos estudos no campo que busquem integrar discussões nas áreas de Política Linguística, Currículo e Formação Docente.

Partimos da hipótese de que, mesmo não havendo um componente curricular de Política e Planejamento Linguístico no curso de Licenciatura em Português, conforme sua matriz curricular, o espaço para reflexões de política linguística educacional exista através de discussões que giram em torno, por exemplo, de questões como “que variedade(s) ensinar?”, “como tratar as variedades diferentes do padrão trazidas pelos alunos à sala de aula?”, “como combater o preconceito linguístico?” e “como fazer o aluno compreender as relações de poder que perpassam pela linguagem?”⁴.

Consideramos o estudo relevante já que por entendermos os educadores como *policymakers*, refletir sobre sua formação contribui para o debate do professor que se deseja formar numa etapa importante do processo de construção de saberes – formação inicial – em que são debatidos fundamentos teórico-metodológicos que nortearão suas práticas futuras. Além

3 Destaca-se que, atualmente, o Curso está passando por momento de Reforma Curricular.

4 Importante destacarmos que as questões postas são apenas exemplos relacionados à política linguística e que mantêm relação com o recorte temático contemplado neste artigo. Não se trata, pois, de uma visão reducionista do campo de conhecimento.

disso, ressalta-se a necessidade de pesquisas sobre EaD uma vez que, como parte de uma política educacional do Governo Federal, os cursos não presenciais ou semipresenciais mediados por computador vêm sendo expandidos nos últimos anos, sobretudo a partir do decreto 5.800, de junho de 2006, que criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Trata-se, aqui, de um estudo que se insere na área da Linguística Aplicada, mais especificamente entre os campos da Política Linguística e do Currículo, sendo, portanto, apresentadas no próximo tópico (1) as bases teóricas da pesquisa – cuja ênfase está na definição do que entendemos por Política Linguística (SPOLSKY, 2004; 2009) e Currículo (SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2009). Em seguida, analisamos os dados à luz do referencial apresentado (2) para, então, serem tecidas as considerações finais (3).

Concepção de Política linguística e de Currículo

Considerando que muitas são as discussões sobre a forma como Política Linguística e Currículo são concebidos, acreditamos ser relevante ressaltar nesse tópico de fundamentação teórica, mesmo que de forma breve, nossa compreensão das concepções adotadas desses dois campos de conhecimento.

Sobre Política Linguística, partimos do que postula Spolsky (2004; 2009) ao afirmar que há três componentes inter-relacionados que a descrevem: prática, crença e gestão (*practice, beliefs, management*). Segundo o autor, o primeiro passo para entender casos distintos de políticas linguísticas é distinguir esses três componentes na comunidade de fala a ser investigada:

Suas práticas linguísticas – o modelo habitual de selecionar entre variedades aquelas de seu repertório linguístico; suas crenças ou ideologia – as crenças sobre a língua e o seu uso; e qualquer esforço específico para modificar ou influenciar práticas através de qualquer tipo de intervenção, planejamento ou gerenciamento linguísticos (Spolsky, 2004, p. 5) (Tradução nossa)⁵.

⁵ “Its language practices -- the habitual pattern of selecting among the varieties that make up its linguistic repertoire; its language beliefs or ideology -- the beliefs about language and language use; and any specific efforts to modify or influence that practice by any kind of language intervention, planning or management” (SPOLSKY, 2004. p.5).

Em outros termos, então, a política linguística está relacionada: às escolhas e aos comportamentos observáveis dos falantes (prática); ao que os falantes pensam sobre suas práticas linguísticas, ou seja, os valores atribuídos a determinadas línguas, variedades, etc. (crenças); e aos esforços explícitos de um grupo/instituição/indivíduo que possui autoridade para tentar interferir nas práticas e crenças dos falantes (gestão) (Spolsky, 2009).

A concepção de Política Linguística à luz desses componentes⁶ – que apesar de inter-relacionados, podem ser descritos independentemente – se deve ao fato, por exemplo, de haver comunidades sem políticas linguísticas declaradas⁷, mas observáveis a partir de práticas e crenças ou com políticas formais, cujos efeitos nas práticas linguísticas não sejam garantidos (Spolsky, 2004).

Sobre Currículo, partimos do que postulam Sacristán (2000) e Silva (2009) quando afirmam que, apesar de muitas discussões, o comum entre todas elas⁸ é que Currículo não se trata de algo simples uma vez que envolvem aspectos de diversas ordens como: política, social, econômica, pedagógica, administrativa, etc.

Como se percebe, a complexidade do currículo, por estar relacionado a todas essas esferas, faz com que questões teóricas sejam embebidas de valores que, conseqüentemente, repercutem diretamente nas práticas de construção, desenvolvimento, vivência e avaliação do currículo. Para Sacristán, quando definimos currículo estamos “...descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc” (Sacristán, 2000, p.15).

O currículo é, portanto, uma práxis que compõe e revela uma determinada instituição (seja ela uma escola, uma faculdade ou uma rede municipal)

6 A concepção proposta por Spolsky (2004) pode ser considerada uma consolidação de uma nova epistemologia da área de Política Linguística pelo fato de ser ampliada, de expandir concepções anteriores como as que ressaltavam, por exemplo, que apenas o Estado teria condições de implementar políticas (Silva, 2013; Dionísio, 2014).

7 Ressaltamos que a terminologia utilizada (“políticas linguísticas declaradas”) foi cunhada por Bonacina-Pugh (2012). Ao lado das políticas linguísticas declaradas (relacionadas à gestão da língua), a autora menciona, ainda, as “políticas linguísticas percebidas”, relacionadas às crenças sobre a língua, e as “políticas linguísticas praticadas” para as práticas linguísticas.

8 Estamos, aqui, fazendo referências às teorias críticas e pós-críticas do currículo, desenvolvidas a partir de 1970. Essas teorias fogem às perspectivas tradicionais que se apresentavam como neutras e possuíam foco na organização do processo curricular (Silva, 2009).

a partir do que se elege para ensinar e, conseqüentemente, de qual ser humano se pretende formar. Como prática, é singular e plural ao mesmo tempo, exprimindo-se em comportamentos práticos diversos; é relativo e provisório, e não algo dado, pronto e acabado; não é neutro, refletindo questões identitárias – já que evidencia valores de processos educativos – e, sobretudo, de poder (Sacristán, 2000; Silva, 2009).

No nosso estudo, o foco recai sobre o currículo prescrito uma vez que faz parte das políticas educacionais ou, mais especificamente, no caso desta investigação sobre a formação do professor de língua materna, de políticas curriculares que refletem políticas linguísticas.

Questionamos e investigamos, pois, como o currículo de um curso de Letras reflete o avanço das ciências, ou seja, as contribuições, sobretudo, da Sociolinguística e da Linguística Aplicada; e ao mesmo tempo como ele reflete as políticas linguísticas oficiais tal qual, por exemplo, a proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), em que variante padrão é concebida como objetivo de ensino, mas variantes outras (prestigiadas ou não) são consideradas como aspecto da diversidade cultural e linguística do nosso país.

Acreditamos que os estudos sobre o currículo e seus problemas são conseqüências da conscientização de que as instituições realizam suas funções através dele; e as reformas curriculares se dão a partir da necessidade de se fazer ajustes que partem das demandas sociais e refletem, conscientemente ou inconscientemente, valores de grupos dominantes.

Ressaltamos, ainda, que a construção do currículo de um curso de licenciatura em Letras repercute diretamente na formação político-linguística do professor de língua materna, já que as prescrições e regulações curriculares exercem funções dentro do sistema social. Defendemos que a formação do professor pode contribuir para as repercussões na gestão de língua em sala de aula. No entanto, nos questionamos se esses conhecimentos realmente são frutos de reflexões nos cursos de Licenciatura em Letras e até que ponto há problematizações sobre a exploração de contextos de ensino, sobre o próprio ato de ensinar e sobre a manutenção/modificação/negociação de políticas linguísticas.

Como podemos perceber, as concepções de Política Linguística e de Currículo por nós adotadas não se tratam de discussões de ordem meramente técnica. É por isso que as especificidades contextuais e a consideração

da não estaticidade são pontos-chave. Além disso, destacamos como outro ponto comum a inter-relação de fatores que indicam a natureza complexa tanto do campo de atividades, quanto dos campos de conhecimento.

Após a discussão sobre nossas concepções de currículo e política linguística relacionadas à formação docente, partimos para análise do Projeto Pedagógico do Curso (doravante PPC). Ressaltamos, contudo, que este é um estudo que investiga o currículo prescrito (SACRISTÁN, 2010) pelo colegiado do curso de licenciatura de Letras que aprovou o PPC, assim como investiga também políticas linguísticas declaradas no documento, ou seja, a gestão da língua (SPOLSKY, 2004). É importante destacarmos que se trata de um recorte do sistema mais amplo de política educacional (curricular e linguística) em que tanto o formador⁹ como o professor da Educação Básica ocupam papel ativo, conforme concepções adotadas.

Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras

Conforme já mencionado, o PPC analisado é o da Licenciatura em Letras da UFRPE na modalidade à distância. Através do PARFOR, programa que tem como objetivo fomentar a formação inicial e continuada de professores, o curso foi criado em 2010 – momento de expansão da Educação a Distância brasileira – estimulado pela implantação do Sistema UAB em 2006 como forma de ampliar as oportunidades de acesso à educação.

A fim de contemplarmos o proposto no estudo, ou seja, identificar se a temática das variedades distintas do português e a didática desse conteúdo específico são contempladas na formação inicial do professor de língua materna, agrupamos fragmentos do PPC que são foco da análise em duas categorias: a formação do licenciando para a compreensão da pluralidade cultural (com ênfase na diversidade linguística) e a abordagem didática e política da noção de variedade linguística na gestão da língua em sala de aula para a formação do aluno da Educação Básica.

Em relação à primeira categoria, é possível identificarmos vários fragmentos do PPC em que é destacada a importância para formação do professor de português de uma base sólida sobre a compreensão de que a lín-

⁹ A título de diferenciação terminológica, chamamos o professor universitário de *formador* e as outras denominações (professor, docente, educador) são utilizadas para o profissional da Educação Básica.

gua, por ser fato social, possui variedades distintas. Para ilustrar, podemos citar excerto presente no perfil do egresso:

O profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, *além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais* (UFRPE, 2014, p. 38, grifo nosso).

Outros exemplos da diversidade podem ser encontrados na lista de habilidades e competências a serem desenvolvidas no curso de licenciatura que estão, segundo PPC, “em sintonia com o Parecer CNE/CES 492/2001”:

- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político ideológico;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- Temas como ética, cidadania, interculturalismo, relações étnico-raciais, educação ambiental, direitos humanos e outros estão presentes no currículo, visando possibilitar ao licenciando reconhecer e respeitar as diversidades de seus alunos, reconhecendo as relações entre língua, cultura, educação e sociedade (UFRPE, 2014, p. 39).

Como se pode perceber a partir dos excertos citados, há uma preocupação no PPC do curso com a educação linguística do usuário e profissional da língua. Educação linguística entendida aqui como “conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna (...)” (Bagno & Rangel, 2005, p.63).

Bagno e Rangel (2005), ao destacarem a problemática formação dos professores nos cursos brasileiros de Letras, afirmam que muitas das discussões frequentes nas pesquisas dos formadores não se fazem presentes no currículo ou, então, quando o fazem são abordadas “de forma esquemática e pouco instigadora”.

No caso do PPC em análise, podemos afirmar que ele está na contramão dessas instituições mencionadas pelos autores já que a diversidade das práticas languageiras é contemplada no documento.

Pudemos observar, ainda, que o conhecimento gramatical é associado aos processos de construção dos sentidos dos textos lidos, escritos, ouvidos e falados. Nesse contexto, variedades diferentes da norma padrão ganham espaço nos momentos de reflexão linguístico-discursivas, o que contempla os fatores extralinguísticos, essenciais para o processo de interação.

Como se trata de um curso de formação inicial de professores e não de Linguística, é necessário que exista espaço para didática de conhecimentos específicos construídos na área da Linguística. A segunda categoria, então, contempla a gestão da língua a partir do papel do professor frente à didática e à política do conteúdo da variação da língua no processo de formação do aluno da Educação Básica.

Dentre as habilidades e competências presentes no PPC, temos “domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino” (UFRPE, 2014, p. 39). Há indicação, portanto, de foco nas reflexões de cunho pedagógico de uma forma geral.

Ao revisitarmos os programas¹⁰ dos componentes curriculares é que podemos inferir, em vários deles, a possibilidade de construção de conhecimentos sobre a relação entre variação linguística e ensino. Na tabela seguinte, há uma mostra de fragmentos literais (UFRPE, 2014) da discussão proposta e seu respectivo componente curricular:

10 Utilizamos neste capítulo a mesma terminologia do PPC. Neste contexto, portanto, a palavra “programa(s)” está relacionada à parte do PPC em que há informações sobre os componentes curriculares do curso: caracterização (nome, quantidade de créditos, pré-requisitos, etc.), objetivos, ementa, conteúdos e bibliografia.

Tabela 1: Variação Linguística e ensino no PPC

Componente curricular	Excerto do programa
Linguística Geral	Reconhecer as contribuições das teorias linguísticas para o ensino da língua portuguesa (p.56).
Projetos Interdisciplinares IV	Refletir sobre o material didático de língua portuguesa, mais especificamente sobre o livro didático de português (p.95).
Linguística Aplicada ao ensino de língua portuguesa	Compreender a relação entre as teorias linguísticas, a Linguística Aplicada, o ensino de língua (p.105).
Gramática Textual aplicada ao ensino de língua portuguesa	Compreender os princípios norteadores do estudo da gramática da língua portuguesa numa perspectiva funcional, isto é, que considera a língua em uso, que está a serviço das práticas sociais que se dão por meio da interação verbal entre indivíduos sócio-historicamente situados (p.118).

Fonte: Luna (2018)

Na disciplina *Linguística Geral*, considerada como componente curricular voltada aos conhecimentos específicos da área de Letras (segundo o PPC), a relação teoria e prática de ensino já é evidenciada. Isso pode ser observado também em *Linguística Aplicada ao ensino de língua portuguesa* cuja ênfase, pela própria natureza do campo de conhecimento, é refletir sobre questões teórico-metodológicas.

Em *Projetos Interdisciplinares IV*, a possibilidade de debater sobre variedades linguísticas e ensino seria através do material didático mais utilizado pelos professores brasileiros e, muitas vezes, referência para o docente: o livro didático (Batista, 1999).

Em *Gramática Textual aplicada ao ensino de língua portuguesa*, diferentemente das anteriores, a concepção de língua em uso em prol de práticas sociais pode vir a assegurar com maior probabilidade um espaço profícuo para questões de política linguística na formação do professor.

Apesar dessas possibilidades mencionadas, é apenas ao analisar o programa da disciplina de Sociolinguística que podemos sair do plano das inferências para a identificação da relação explícita entre o conteúdo da variação linguística e o ensino de português. O trecho seguinte, um dos objetivos específicos do referido componente curricular, é um exemplo disso:

Levar os alunos a reconhecerem a legitimidade de todas as variantes linguísticas, a fim de que eles possam, ao distinguirem o dialeto padrão dos dialetos não-padrão, contribuir para o combate a todo tipo de discriminação decorrente do preconceito social, que também está subjacente ao que se denomina de preconceito linguístico (UFRPE, 2014, p.63).

Como podemos perceber, a menção pontual ao trabalho didático com variações do português brasileiro está demarcada no PPC nesse excerto. Apesar disso, não desconsideramos a possibilidade de a questão ser contemplada em vários dos pontos citados anteriormente – como, por exemplo, ao se analisar material didático – mesmo acreditando que a presença explícita do tópico pode assegurar maior probabilidade de reflexão sobre a questão. Não ficando restrito aos objetivos, destacamos que o programa contempla a discussão também em alguns tópicos da ementa:

- “O fenômeno da variação linguística. Dialeto padrão e dialeto não-padrão. O preconceito linguístico” (UFRPE, 2014, p. 62).

Além de ter como uma das obras, na bibliografia básica, uma referência que lança olhar específico para questões político-didáticas:

- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística* 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2008. 238 p.

Embora cientes de que o declarado – tanto em termos de política linguística quanto de currículo – pode ser ou não o praticado, garantir esse tópico contribui para uma perspectiva de políticas (linguística e curricular) que dialoga com o que está posto em documentos oficiais, referências do próprio PPC do curso em análise.

A título de exemplificação, podemos citar, dos vários presentes, dois deles. O primeiro é a *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de Nível Superior*: “É importante que [os licenciandos] aprendam (...) a conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça” (Brasil, 2000, p.11).

E o segundo, considerando que a formação dos professores deve dialogar com os objetivos da Educação Básica, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*:

(...) a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado.

(...) o domínio de outras modalidades de fala e dos padrões de escrita (e mesmo de outras línguas) não se faz por substituição, mas por extensão da competência linguística e pela construção ativa de subsistemas gramaticais sobre o sistema já adquirido (Brasil, 1998, p.31).

De acordo com Bagno e Rangel, embora as políticas linguísticas declaradas nos documentos oficiais contemplem questões importantes sobre a variação e o preconceito linguísticos, as práticas seguem um ritmo muito mais lento, inclusive a própria formação inicial do professor em Instituições de Ensino Superior (Bagno & Rangel, 2005).

O fato de identificarmos o espaço para essa discussão no curso de Letras - EAD da UFRPE indica que o curso se baseia numa sólida orientação teórica. No entanto, não podemos deixar de mencionar que a apropriação dessas noções pelos futuros professores interfere diretamente na gestão da língua em sala de aula. Isso porque a simples inserção desses conteúdos no currículo de Letras não é garantia para modificações de crenças e de práticas do aluno da Educação Básica, caso a condução do professor fortaleça os mitos supramencionados.

Por fim, defendemos, mais uma vez, a relevância da discussão sobre variação linguística na formação do professor de português com base no que afirmam Bagno (2010), García e Menken (2010). Dentre outros pressupostos, Bagno por destacar que “numa sociedade, como a brasileira, tradicionalmente excludente e discriminadora, é fundamental que a escola possibilite a seus aprendizes o acesso ao espectro mais amplo possível de modos de

expressão” (Bagno, 2010). E García e Menken (2010) por pontuarem que os professores ocupam papel fundamental, uma vez que lidam em suas práticas com implementações, negociações e recriações de políticas linguísticas.

Acreditamos que, desse modo, é possível fazer com que a educação linguística contribua para que os sujeitos compreendam o que não foi explicitamente dito, atente para os processos discriminatórios (tanto na posição de agente como paciente) e entendam que a linguagem pode refletir juízos de valor.

Considerações finais

Após análise dos dados, podemos identificar, no PPC da Licenciatura em Letras em questão, a preocupação com a formação do *especialista em língua* que a concebe de forma heterogênea, assim como com o desenvolvimento do *profissional docente* que, a partir de uma sólida base teórico-metodológica, embasa seu processo político-didático em prol de educação linguística de seus futuros alunos.

Além disso, o PPC do curso mostrou-se estar em articulação com as políticas educacionais linguísticas como, por exemplo, o que está posto em Pareceres e Resoluções do MEC sobre o currículo de cursos de graduação e o que regem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular.

Ressaltamos, contudo, a necessidade de aprofundar essa discussão utilizando um *corpus* mais amplo, além da realização de outros estudos que investiguem, por exemplo, como essa política educacional linguística e curricular prescrita é praticada, sobretudo através da modelação do formador.

Referências

BAGNO, Marcos. **Comunicar é o que importa, certo? Errado!!!** Disponível em: <http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/blog/preconceito/comunicar-e-o-que-importa-certo-errado.html> Acesso: 21/11/2016.

_____; STUBBS, Michael e GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino.** São Paulo: Parábola, 2002.

_____; RANGEL, Egon de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. In: **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005, p.61-81.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, p. 529-575, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior**. Brasília, Ministério da Educação, Maio de 2000.

_____. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.

_____. **Parecer N.º: CNE/CP 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior. 2001a.

_____. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

DIONÍSIO, Cynthia I. B. **Teorias recorrentes em política e planejamento linguístico no Brasil**. Monografia (Graduação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

GARCÍA, Ofelia; MENKEN, Kate. Stirring the onion: educators and the dynamics of language education policies (looking ahead). In: MENKEN, K.; GARCÍA, O. (Orgs.). **Negotiating language policies in schools**. New York: Routledge, 2010. p. 249-261.

_____. Moving forward: ten guiding principles for teachers. In: MENKEN, K.; GARCÍA, O. (Orgs.). **Negotiating language policies in schools**. New York: Routledge, 2010. p. 262-268.

JOHNSON, David Cassels. **Language policy**. New York: Palgrave Macmillian, 2013.

MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia. Introduction. In: _____. (Orgs.). **Negotiating language policies in schools**. New York: Routledge, 2010. p. 01-10.

MORAES, Mariza. Política Linguística em Prol da Licenciatura em Italiano na modalidade EAD no Espírito Santo. In: **Sociodialeto**. v.5, n.13, julho, 2014. Disponível em: <http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/18/08082014103442.pdf> Acesso: 27/12/2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Elias Ribeiro da. A pesquisa em Política Linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 52, v. 2, p. 289-320, jul./dez. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: M. Bagno (org.) **Linguística da Norma**. São Paulo, Loyola, 2002, p. 155-177.

SPOLSKY, Bernard. **Language policy: key topics in sociolinguistics**. Cambridge, 2004.

UFRPE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras**. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia. Recife, 2014.

● ◀ **A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM INTERFACE COM A TECNOLOGIA:**

Percepções das práticas dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em Santa Cruz do Capibaribe-PE

José Paulo de Sousa

Aliete Gomes Carneiro Rosa

A perspectiva de avanços da tecnologia ou inovações na educação é visível em escolas públicas estaduais que, atualmente, vivem em dilemas entre as tendências tradicionais de ensino e as novas concepções sócio-políticas. O entendimento e a busca por ferramentas e recursos eficazes de ensino tornam-se almejados por professores em formação inicial, que buscam as melhores formas de produzir seus materiais para alcance de resultados positivos no processo de ensino.

Desta forma, o presente artigo tem como pergunta norteadora: como os professores de Ensino médio da cidade de Santa Cruz do Capibaribe PE estão utilizando os recursos tecnológicos na produção de materiais didáticos para Língua Portuguesa na formação do alunado da rede pública estadual?

Assim, busca-se como objetivo geral analisar os materiais produzidos pelos professores de Língua Portuguesa em interface com a tecnologia nas escolas de rede pública estadual em Santa Cruz do Capibaribe PE. Em consonância ao alcance do tema, busca -se: a) realizar pesquisas bibliográficas e de campo para compreensão sobre o uso da tecnologia na educação; b) investigar sobre os comportamentos dos professores de Língua Portuguesa em relação à inclusão da tecnologia na produção de material didático, doravante MD; c) analisar as práticas de produção de MD aplicadas no Ensino Médio da rede estadual de ensino.

O impulso maior para a elaboração deste trabalho, como visto, diz respeito ao uso da tecnologia com ênfase em recursos educacionais para produção de materiais de auxílio ao professor de Língua Portuguesa. Desta forma, cabe, então, entender o tema proposto com a finalidade de detectar a importância da prática da tecnologia no contexto educacional e o entendimento do perfil docente. A finalidade está em demonstrar que a inovação quando colocada em consonância com a busca de soluções encontra-se na presença da tecnologia.

Em suma, a escolha deste tema justifica-se plenamente em trabalhar com a tecnologia na produção de material didático e sua importância em sala de aula. De certa forma, procura-se mostrar as ferramentas utilizadas, como programas computacionais que auxiliam nessa produção e no compartilhamento de conhecimento, de maneira implícita ou explícita para os alunos do ensino médio em seu contexto geral.

Produção de material didático para o ensino da Língua Portuguesa

As oportunidades de agregar valores e descobertas através de novas formas de ensinar são de extrema importância, e através da produção de material didático o professor é oportunizado a implementar a execução de suas aulas. A partir dessa concepção de socializar conhecimentos, mediante as diversidades dos saberes, tende-se a definição de material didático como “qualquer coisa que possa ser usada para facilitar a aprendizagem da língua” (Tomlinson, 2004, p. 66).

Desta forma, quando se produz produtos didáticos, como “livros, CD-ROM, vídeos, tarefas, exercícios fotocopiados elaborados pelo professor” (Vilacha, 2011 p. 1020), o propósito está em facilitar o processo de ensino. Para Chartier (2002), no campo da Língua Portuguesa não existe texto fora dos suportes materiais para a existência da leitura nos campos da visão, nem tampouco a concepção fora da oportunidade ao qual foi lido ou possibilitado para sua audição. Assim sendo, cabe ao profissional de Português criar recursos ou materiais didáticos que facilitem a absorção do conteúdo por seu alunado, de modo a tornar uma prática do seu dia a dia em sala de aula.

Nessa concepção,

tanto nas áreas de materiais impressos como nas de televisão, rádio e informática educativa, ocorreu um refinamento inegável nos procedimentos de produção de materiais para fins de ensino, que gerou nova linguagem, novos esquemas de trabalho, novas concepções, novas técnicas e novos instrumentos de avaliação. (Pfromm Netto, 2001, p. 38).

Para o autor, entende-se que o meio educacional demonstra interesse no conteúdo apresentado a partir das tecnologias, onde através da internet, programas ou audiolivros, constitui-se um avanço nas apresentações de um novo perfil de material didático em consonância ao mundo contemporâneo. Desta forma,

o processo de elaboração de materiais didáticos tende a ser direcionado por diferentes fatores, além do contexto, dos públicos alvos, ou ainda de escolhas ou estilos do autor. Em outras palavras, **o material didático pode não apenas refletir plenamente a “voz” do autor, mas ser influenciado por “vozes” diversas**, que incluem, mas não se restringem aos seguintes elementos: Projeto editorial; Orientações e diretrizes pedagógicas públicas (por meio de Secretarias, Ministérios, em especial o MEC); Questões mercadológicas; Abordagens pedagógicas privilegiadas; Preferências de professores; Aceitação por professores e alunos; Custo de produção (Vilaça, 2012, p. 53, grifo nosso).

Portanto, a elaboração de MD tem como princípio a finalidade e o público que se irá atender, não tendo como impeditivo a existência de restrições, como abordagens pedagógicas privilegiadas ou a falta de aceitação mercadológica. Logo, o objetivo principal do professor, especificamente de Língua Portuguesa, deve ser criar algo que lhe ofereça suporte em sala de aula, em alcance às mudanças das próprias realidades, fazendo com que os alunos se tornem futuros cidadãos capazes de defender seus direitos com responsabilidades. Para isso, não apenas o uso do livro didático é parte do processo, mas distintos instrumentos criados de maneira inovadora pelo professor são essenciais.

A tecnologia em interfaces com a educação

Os primeiros trabalhos da tecnologia aplicada a educação, segundo Barato (2010) tiveram início por volta de 1600, quando Comenius sugeriu a utilização desses recursos justificando seu uso em consonância com a importância da inserção de novos perfis no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva de mudança, entre as décadas de 1960 a 1970, surge o planejamento de meios digitais como processo de valorização, de maneira que, nos dias atuais, a tecnologia é tida como uma ciência do conhecimento.

Considerando os estudos de Kenski (2007), percebe-se que a tecnologia está presente na humanidade desde a origem das civilizações, tornando-se quase uma necessidade para a sobrevivência.

De certa forma, deve-se considerar que,

tecnologia é poder. Na Idade da Pedra, os homens – que eram frágeis fisicamente diante dos outros animais e das manifestações da natureza – conseguiram garantir a sobrevivência da espécie e sua supremacia, pela engenhosidade e astúcia com que dominavam o uso de elementos da natureza. A água, o fogo, um pedaço de pau ou osso de um animal eram utilizados para matar, dominar ou afugentar os animais e outros homens que não tinham os mesmos conhecimentos e habilidades (KENSKI, 2007, p. 15).

Assim sendo, o uso de meios tecnológicos iniciou-se para oferecer segurança e sua criação era vista como uma conquista avançada para aquela época. Com o surgimento de novas necessidades humanas, o uso da tecnologia teve sua inserção em atendimento a outros objetos, técnicas e distintas ferramentas, adaptando-se a outras finalidades além da segurança, integrando sua utilidade, principalmente à educação.

Para Dall’Asta (2004, p. 32), o uso da tecnologia:

[...] pode contribuir para o ensino criando novas possibilidades para a comunidade educativa, na medida em que a escola possibilita o acesso para que todos colem, selecionem e

gerenciem as informações com espírito criativo, ajudando, assim, os alunos a se inserirem na realidade da comunidade, do bairro, do município, do estado, da sociedade, enfim.

Mediante essas concepções, quando se aplica a tecnologia no contexto educacional refere-se à utilização de meios de amparo ao professor, onde não se deve colocar ferramentas tecnológicas como resposta para a solução dos problemas do processo da aprendizagem. Isso ocorre, devido ao fato da tecnologia sozinha não oferecer soluções para questões enfrentadas pela escola na formação de seus educandos, mas possibilitar ao aluno sua inserção no mundo, fazendo o contexto educacional “compreender as novas tecnologias como atividades humanas e sociais, capazes de transformar a prática didática” (Dall’asta, 2004, p. 33).

Nas concepções de Dillon (1996, p. 12, *apud* Rezende, 2000, p. 71), deve-se “acreditar que qualquer nova tecnologia nos oferece os meios de resolver nossos problemas educacionais é fazer parte da nova tecnocracia”. Então, o professor em parceria com a escola, deve buscar a verdadeira mudança e os avanços no processo de ensino, através da forma de ensinar.

O perfil do professor de Língua Portuguesa em meio às tecnologias

Atualmente, a presença das ferramentas educacionais está mais ativa, e vem mostrando mudanças no perfil do professor que vai se adequando às novas práticas de ensino. Para Alves (1982, p. 28), “o educador tem que ser político e inovador, integrado consciente e ativamente no social, onde sua escola está inserida [...] Um educador [...] é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos [...]”.

A visão de Ribeiro (2005) se aproxima do autor supracitado, pois o educador deve enxergar a tecnologia como subordinada ao processo pedagógico, a qual deve ser compreendida como meios de atendimento às necessidades dos homens. Nessas concepções, o professor deve desenvolver em seu perfil, “um olhar para além da técnica, verificando-se o sujeito com seus anseios, sua existência, suas potencialidades e seus problemas” (Ribeiro, 2011, p. 94). Assim, quando o professor se percebe como um profissional formador de opinião, influenciador de ideias e mediador do conhecimento,

consegue entender que a produção de material didático para recurso em sua aula é de extrema importância.

O docente deve se oportunizar a inserir no MD sua identidade, multiplicando o conhecimento, seja através de produtos realizados através de ferramentas tecnológicas educacionais, como: *Facebook, e-books, WhatsApp, Skype, Youtube*, entre outras que agregam ao perfil “conteúdos, aspectos técnico-estéticos, proposta pedagógica, material de acompanhamento e público a que se destina” (Gomes, 2008, p. 9).

Procedimentos metodológicos

Para atender aos objetivos propostos, foram utilizadas as formas defendidas por Gil (2011), tratando-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa. Contudo, quanto aos fins, foi desenvolvida uma pesquisa descritiva e intervencionista. E pelos meios de investigação, classificou-se como bibliográfica, documental e pesquisa de campo.

O questionário buscou fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos professores em diversas ferramentas digitais para levar informações relevantes e facilitar o alcance do objetivo geral. Na amostra da pesquisa, foram pesquisados 28 professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio distribuídos em quatro escolas públicas da Santa Cruz do Capibaribe-PE.

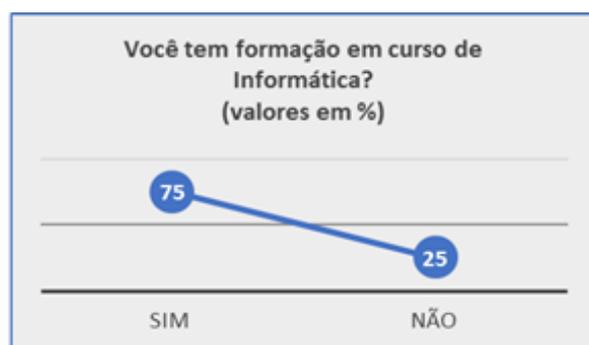
As informações foram fundamentais a partir da consulta de diferentes referências (livros, revistas, internet, artigos, etc.), bem como através da utilização de dados primários colhidos diretamente pelos pesquisadores. Para tanto, o instrumento de coleta dos dados foi o questionário, composto por 08 questões de múltipla escolha, de forma sistemática a abordar os principais aspectos do estudo utilizando como perguntas: a) você tem formação em curso de Informática? b) quais desses softwares você utiliza na produção do seu material didático de Língua Portuguesa? c) qual ferramenta pedagógica você utiliza com mais frequência para produção do seu material didático? d) quais os recursos didáticos digitais compõem as suas atividades de ensino/aprendizagem? e) nas aulas de Língua Portuguesa, qual equipamento tecnológico mais usado por você? f) você produz quais materiais digitais de Língua Portuguesa para manuseio/utilização pelo alunado? g) quais os diretórios (ambientes de armazenamento de material didático) que você

utiliza em suas aulas? h) você consegue materializar o seu planejamento dos conteúdos de Língua Portuguesa com os recursos/ferramentas digitais que conhece? Todos os participantes foram orientados sobre a conduta ética e o objetivo que se trata o presente trabalho/pesquisa.

Resultados e Discussão

Para atingir o objetivo principal estabelecido nesse trabalho, foram coletadas informações primárias, ou seja, diretamente nas amostras estabelecidas com o propósito de propor um exercício reflexivo e construtivo inédito e relevante para a temática em questão. Assim, em relação aos sujeitos participantes, os resultados indicaram, quanto à formação na área, que foram considerados cursos de formação inicial ou avançada, bem como cursos ministrados em instituições reconhecidas pelo Ministério da Educação. A seguir, o Gráfico 01 traz o percentual relativo às respostas:

Gráfico 01: Você tem formação em curso de informática?

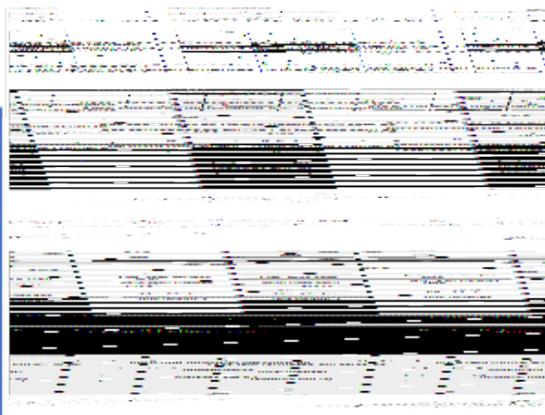
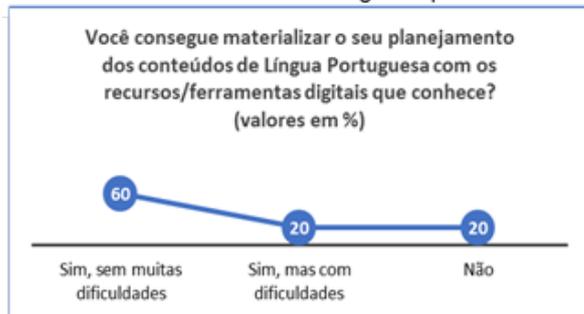


Fonte: O Autor (2019).

Como estudado em Ribeiro (2005), percebe-se que os professores vêm buscando a qualificação em cursos de informática, tendo uma representatividade de (75%) de formação na área, enquanto os demais (25%) não detêm formação específica, mas utilizam materiais criados pela grande maioria.

Quando questionados sobre o uso de software para a produção de material didático, as respostas foram divergentes e no que diz respeito à ferramenta pedagógica de uso mais frequente, chegamos aos seguintes percentuais (Gráficos 02 e 03):

Gráfico 08: Você consegue materializar o seu planejamento dos conteúdos de Língua Portuguesa com os recursos/ferramentas digitais que conhece?



Desta forma, é perceptível no Gráfico 02 que o Word é um dos softwares mais utilizados pelos professores de Língua Portuguesa ficando com 55% de representatividade, logo, as estruturações de distintos gêneros textuais são elaboradas através desse software. Contudo, as demais ferramentas para produção de material didático obtiveram índices inferiores, como o Outlook que atingiu 20% com ferramentas *offline/online*; 10% para o *Power-Point* e o *Publisher*, com resultados que ficaram no mesmo nível percentual no uso pelos professores; o *Excel* com 5% e o *Prezi* que não foi apontado como programa utilizado.

No Gráfico 03 nota-se que a *Wikipédia* (70%) é um dos recursos mais aceitos. Em consonância a essa análise, as demais ferramentas são apontadas como importantes nessa abordagem e separação de conteúdos como o Youtube e as bibliotecas digitais que alcançaram 10% de utilização pelos usuários. Por outro lado, o Google Books e os blogs atingiram apenas 5% da margem percentual dos entrevistados.

Assim sendo, mediante estudos de Dall'Asta (2004), pode-se considerar que tais profissionais desenvolvem possibilidades de ensino para a comunidade escolar, gerenciando informações criativas e inserindo os alunos em um novo universo.

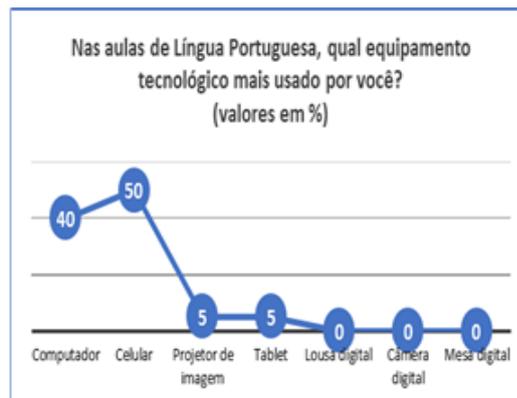
Para a análise das práticas e perfil do professor por parte da utilização de recursos ou suportes didáticos utilizados, buscou-se agrupar duas análises específicas voltadas aos recursos digitais e aos recursos tecnológicos, conforme os Gráficos 04 e 05, respectivamente:

Gráfico 04: Quais recursos didáticos digitais compõem as suas atividades de ensino?



Fonte: O Autor (2019).

Gráfico 05: Nas aulas de Língua Portuguesa, qual equipamento tecnológico mais usado por você?



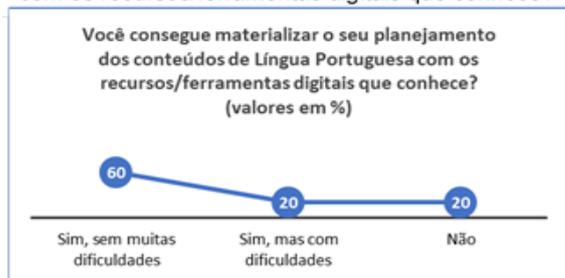
Fonte: O Autor (2019).

Assim, como afirma Dillon (1996), deve-se inserir a tecnologia em meio ao processo de ensino, buscando com isso a aproximação com a comunidade escolar e a abrangência do conteúdo além dos muros da escola. Desta forma, percebe-se que os recursos didáticos digitais que compõem as atividades de ensino, a presença do WhatsApp é nítida e preferível pelos professores com margem de 40% dos pesquisados, já o e-mail (25%) e o Facebook são recursos didáticos que estão amadurecendo sua presença dentro do contexto educacional.

Em comparação ao Skype (10%) e a Webcam (0%), os professores utilizam o Skype para conversas instantâneas, com o propósito apenas de acompanhar os alunos pós sala de aula e não no uso de imagens, como no caso do Webcam. A ferramenta Instagram apontou (5%) do uso, destinado à criação de páginas e fotos de grupos de estudos montados pelos professores em conjunto com os alunos, fazendo com que todos façam parte da nova tecnocracia.

A seguir, os Gráficos 06 e 07 mostraram o grupo voltado para a produção e para os diretórios de materiais didáticos realizados pelos professores:

Gráfico 08: Você consegue materializar o seu planejamento dos conteúdos de Língua Portuguesa com os recursos/ferramentas digitais que conhece?

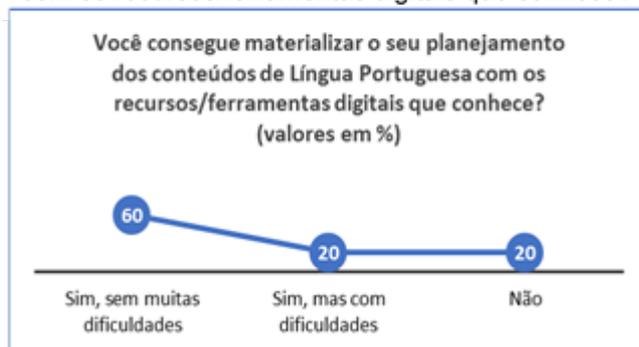


Com a necessidade de encontrarmos as principais produções didáticas de Língua Portuguesa manuseadas pelos professores, colocou-se como aplicabilidade às ideias de Gomes (2008), levando em consideração as técnicas de produção e o público a qual o material se destina, desta forma no Gráfico 06 percebe-se que os “memes” (45%) são a maior produção preferível pelos envolvidos, onde a aproximação com a cultura tecnológica e perfil do alunado vem interferindo na dinâmica da produção desses materiais. Para os demais índices, a produção de vídeos (30%) e cartilhas digitais (15%) são outros materiais confeccionados. Contudo, os áudios (10%) são uma das ferramentas não tão presentes no cotidiano dos professores, uma vez que sua produção é feita apenas para acompanhamento da educação especial. Para as demais produções, jogos digitais, apostilas, aplicativos, artigos e e-books não pontuaram (0%).

Por outro lado, no Gráfico 07 os professores apontaram os diretórios que utilizam para depositarem suas produções e o Google Drive (80%) é um dos mais utilizados para a guarda de materiais, seguido pelo Youtube e Facebook (10%) que são influenciados pela implantação da tecnologia em meio educacional. Contudo, é visível que os blogs, os sites e as revistas digitais, para a amostra pesquisada, não são atrativos para depositarem as produções intelectuais.

No Gráfico 08, encontra-se as percepções estudadas em Dall’Asta (2004), onde as atividades de planejamento de atividades devem ser executadas de maneira eficaz, para que as mesmas sejam vivenciadas com experiências bem-sucedidas.

Gráfico 08: Você consegue materializar o seu planejamento dos conteúdos de Língua Portuguesa com os recursos/ferramentas digitais que conhece?



Fonte: O Autor (2019).

Desta forma, percebe-se que 60% da amostra pesquisada consegue materializar seu planejamento de acordo com os recursos tecnológicos estabelecidos, sem nenhuma dificuldade de manuseio ou de variações externas. Nota-se que 20% materializam, mas com dificuldade de manuseio ou interrupções externas, e outros 20% não conseguem concretizar a ação de executar a aula como planejado, seja com a utilização dos recursos ou até mesmo das ferramentas tecnológicas.

Considerações finais

A tecnologia está presente em todos os lugares, seja em um suporte eletrônico ou na inovação das formas de elaboração de um material didático, contudo, sua principal proposta sempre se torna a busca pelo favorecimento do alcance da qualidade nas atividades realizadas para o alunado.

Assim sendo, este trabalho apresentou a importância da produção do material didático como auxílio ao professor em sala de aula, além da aplicabilidade quando possível, ao atendimento das necessidades em contexto educacional.

Nessa discussão, pode-se compreender sobre o que de fato se tem como material didático, seja livros, CDs, *Pendrive*, métodos de ensino ou qualquer outro recurso que sirva de suporte em sala de aula. Desta forma, o professor compreende que ela é a peça fundamental nessa inovação do processo de ensino, buscando estruturas e ferramentas que favoreça o perfil da aula mais atrativa.

Referências

ALVES, R. **Filosofia das ciências**: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002

DALL'ASTA, Rosana J. **A transposição didática no software educacional**. Passo Fundo: UPF; 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Luiz Fernando. Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise. **RBEP**, v. 89, n. 223, p. 477-492, set. /dez. 2008. (Seção: Estudos).

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia**: o novo ritmo da informação. São Paulo: Papyrus, 2007.

PFROMM, Samuel Neto. **Telas que ensinam-mídia e aprendizagem**: do cinema ao computador. Campinas: Alínea, 1998.

REZENDE, Flavia. As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. **Ensino Pesquisa Educação e Ciência**, Belo Horizonte, v.02, no.1, p.70-87. Jan./jun. 2000

RIBEIRO, Otacílio José. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

TOMLINSON, B. Materials development. In: CARTER, R.; NUNAN, D. **Teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge, 2004.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa.; Web 2.0 E Materiais Didáticos de Línguas: Reflexões Necessárias. **Cadernos do CNLF**, Vol. XV, Nº 5, t. 1. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

_____. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio**. vol. VII, n. XXX, jul.-set./2009.

● ◀ LETRAMENTO ACADÊMICO E ABORDAGENS DOS GÊNEROS TEXTUAIS EM CURSOS DE ENGENHARIA

Jupiraci Maria Farias Maciel
Arlene Frutuoso Coelho de Oliveira
José Temístocles Ferreira Júnior

Este trabalho objetiva investigar o modo como alunos dos cursos de Engenharia Civil e Engenharia de Materiais da Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA) da Universidade Federal Rural de Pernambuco são inseridos nas práticas de letramento acadêmico e a partir de qual abordagem são trabalhados os textos escritos no contexto do ensino em disciplinas desses cursos. Para isso, nosso trabalho procedeu a um mapeamento dos gêneros textuais que circulam no contexto desses dois cursos com o intuito de discutir o letramento acadêmico e as abordagens da escrita no ensino superior com base na concepção de língua como processo de interação entre sujeitos (Benveniste, 1988 e 1989), letramento como práticas sociais que envolvem o uso da escrita (Kleiman, 2005), as abordagens sobre a escrita de estudantes no nível superior (Lea e Street, 1998), e os multiletramentos que abrangem a multiplicidade de culturas e a multiplicidade de linguagens (Rojo, 2012).

Para fazer o mapeamento dos gêneros textuais mais recorrentes e verificar as abordagens sobre a leitura e escrita dos alunos, aplicamos questionários, elaborados com perguntas que contemplaram o objetivo da pesquisa, a quinze professores e vinte alunos de algumas disciplinas dos referidos cursos e analisamos *o corpus* à luz da teoria que fundamenta essa pesquisa. Como resultado, verificamos a ocorrência maior de gêneros textuais vinculados a uma prática docente mais tradicional, como a aula expositiva e lis-

tas de exercícios, bem como a verificação da aprendizagem dos estudantes feita através de provas escritas e relatórios. No entanto, foram observadas algumas práticas de novos letramentos, voltadas para novas tecnologias de informação e comunicação e algumas atividades que favorecem os processos sociocomunicativos e interacionais.

Em linhas gerais, como mostraremos, é possível verificar que prevalece a abordagem dos estudos das habilidades que valoriza as habilidades e a capacidade cognitiva. Além disso, as disciplinas que estimulam o desenvolvimento de projetos possibilitam uma abordagem da socialização acadêmica em que o professor introduz os alunos na cultura da academia. As práticas sociais presentes na universidade compreendem o modelo de letramento acadêmico e variam de acordo com as disciplinas e os gêneros discursivos, concebendo os múltiplos letramentos que perpassam o universo da academia.

Letramentos, letramento acadêmico e gêneros textuais

Segundo Street (1984), o letramento pode ser concebido por um modelo autônomo ou um modelo ideológico. O modelo autônomo de letramento implica a compreensão do letramento como a apropriação de técnicas dissociadas dos efeitos de outras práticas sociais, enquanto que o modelo ideológico concebe o letramento como prática social que envolve relações de poder.

De acordo com a abordagem adotada, os indivíduos se apropriam e desenvolvem habilidades, assimilam modos de usos da escrita e as práticas sociais em contextos diversos com base em modelos de letramento. Lea e Street (1998) elaboraram um estudo das abordagens de letramento sobre a escrita no ensino superior e listaram as três principais abordagens referentes ao estudo das habilidades que pressupõe a capacidade cognitiva como base para a prática da escrita acadêmica, socialização acadêmica que concebe a escrita acadêmica como meio de representação e letramento acadêmico que propõe uma negociação das práticas de letramento e uma construção de sentidos.

Entende-se que o letramento envolve uma gama de conhecimentos, habilidades e práticas que trazem como consequência diversas tentativas de definição, surgindo, com os avanços dos estudos sobre letramento, novas

palavras com novas definições, a exemplo de letramentos múltiplos que abrangem a diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita da sociedade (Rojo, 2009) e os multiletramentos que abrangem a multiplicidade de culturas e a multiplicidade de linguagens que emergem na sociedade contemporânea (Rojo, 2012).

De acordo com Rojo (2012), a necessidade de novos letramentos não é apenas devido à abrangência das novas TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação). A autora também aponta para a multiplicidade de linguagens presentes nos textos contemporâneos que “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (Ibid., p.19) e caracteriza os multiletramentos como interativos, colaborativos; que rompem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade das máquinas, ferramentas, ideias, textos; além disso são híbridos, fronteiricos, mestiços de linguagens, modos, mídias e culturas (Rojo, 2012).

Lea e Street (1998) identificaram três principais abordagens sobre as quais a leitura e escrita dos alunos em contexto universitário está compreendida e que promove a inserção desses alunos nos eventos e práticas de letramento universitários, que são: o modelo dos estudos das habilidades, o modelo da socialização e o modelo do letramento acadêmico. Segundo os autores, o modelo dos estudos das habilidades compreende a capacidade individual cognitiva de domínio da linguagem formal, da gramática normativa, sendo a habilidade necessária para circular e se apropriar dos eventos e práticas sociais do contexto da universidade.

Para essa abordagem, o aluno é responsável pelo seu letramento, devendo se adaptar ao contexto universitário independentemente de seu histórico anterior ou das demandas do novo contexto. No modelo da socialização acadêmica, Lea e Street reforçam o papel do professor como responsável por introduzir os alunos na cultura da academia, contribuindo para a assimilação de modos, pensamentos e práticas de escrita valorizadas e legitimadas pela academia. Uma terceira abordagem compreende o letramento acadêmico como um conjunto de práticas sociais que variam de acordo com as disciplinas e os gêneros discursivos, concebendo os múltiplos letramentos que perpassam o universo da academia (Lea e Street, 1998).

Segundo Ramires (2007), o espaço acadêmico é dinâmico e plural, seus membros engajam-se na produção de conhecimento e interação social,

sobretudo, por meio do uso do discurso, o qual se concretiza na forma dos diferentes gêneros textuais que circulam nessa comunidade. O que podemos perceber é que a universidade é um espaço de produção de conhecimento pautado em pesquisas e produções textuais acadêmicas que apresentam um rigor científico e está marcada por relações de poder entre docentes e discentes. Embora muitos alunos cheguem à universidade com dificuldade na escrita acadêmica, também são esses alunos que apresentam uma multiplicidade de culturas e linguagens que podem revelar um momento em que as práticas de letramento acadêmico precisam ser refletidas. É importante o aluno participar das práticas de letramento do meio acadêmico, seja para circular conhecimento produzido através dos diversos gêneros textuais, seja nas práticas sociointerativas que contribuem no processo de letramento acadêmico, porém também é importante os professores se aproximarem dessa nova realidade, de forma a compreender e criar estratégias que motivem os alunos durante as aulas e perceba que cada dia as aulas passam a ser menos expositivas e mais colaborativas.

Metodologia

Esta pesquisa visou investigar como os alunos dos cursos de Engenharia Civil e Engenharia de Materiais da UACSA são inseridos nas práticas de letramento acadêmico através do mapeamento dos gêneros textuais mais recorrentes nas aulas de algumas disciplinas do núcleo comum e específico dos cursos, buscando verificar quais as abordagens sobre a leitura e escrita no ensino superior são mais recorrentes nessas Engenharias.

Para isso, inicialmente realizamos um levantamento bibliográfico com leituras e discussões sobre os conceitos de língua e linguagem baseados nos estudos de Benveniste (1988, 1989), nos conceitos de letramento apresentados por Street (1984) e Kleiman (2005), letramento acadêmico e as abordagens estudadas por Lea e Street (1998), bem como a pedagogia dos multiletramentos em Rojo (2012).

O *corpus* utilizado para análise foi composto por questionários aplicados a alunos e professores da UACSA, elaborados com perguntas que contemplaram o objetivo da pesquisa com o cuidado de não direcionar o participante a uma resposta determinada. As informações coletadas possibilitaram um mapeamento dos gêneros textuais mais recorrentes em algumas discipli-

nas do núcleo comum e do núcleo específico dos cursos de Engenharia Civil e de Materiais de acordo com as respostas apresentadas e analisados com base nas teorias que fundamentam esse trabalho.

No questionário destinado aos professores, foram feitas perguntas que caracterizaram os entrevistados, resguardando o sigilo da identidade, tais como: qual a sua formação acadêmica, há quanto tempo está na docência universitária, quais disciplinas ministra e se elas são exclusivas dos cursos de Engenharia Civil ou de Materiais. Aos professores também foram perguntados sobre quais os recursos didático-pedagógicos costumeiramente utilizam em suas aulas; com uma lista de opções de resposta, tais como: aula expositiva, aula prática, lista de exercícios, seminário, debate, resumos, resenhas, projeto científico, leitura de artigo científico, visitas técnicas, relatório e a opção de “outro” para que o (a) professor (a) pudesse informar sobre outro gênero textual ou recurso didático-pedagógico utilizou em suas aulas. Além de perguntar qual a atitude do professor ao perceber que o aluno apresenta dificuldade de aprendizagem, quais instrumentos de verificação de aprendizagem utiliza e quais as principais mudanças observou no ensino universitário.

No questionário para o aluno, constava uma pergunta de identificação do curso e que período o estudante está cursando, também resguardando a identidade do entrevistado. De modo similar, no questionário destinado aos estudantes também constou uma pergunta sobre os recursos didático-pedagógicos que seus professores costumam utilizar nas aulas. Além de perguntar se seus professores costumam diversificar o material didático disponível para sua aula, de que maneira e com que frequência (sempre, de vez em quando ou nunca); o que os professores fazem diante das dificuldades apresentadas pelos alunos no entendimento do conteúdo e quais são os instrumentos de avaliação utilizados por seus professores nas aulas do seu curso.

Todos os participantes da pesquisa tiveram acesso e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido com informações sobre a pesquisa e a garantia de que teriam sua identidade resguardada, estando cientes de que sua participação voluntária contribuiu para a compreensão do fenômeno objeto da pesquisa.

Para melhor análise das respostas de alunos e professores, procedemos a uma identificação alfabética que guarda o sigilo da identidade do parti-

cipante. Para isso, utilizamos a abreviatura das palavras “professor” e “aluno”, seguidas de uma letra em ordem alfabética. Por exemplo, utilizamos “Prof. A”, “Prof. B” e “Prof. C” para nos referir a respostas destacadas de professores. Bem como utilizamos “Al. A”, “Al. B”, “Al. C” e “Al. D” para indicar respostas destacadas de alunos.

Para as análises e discussão dos dados, consideramos as três principais abordagens sobre a leitura e escrita com base nos estudos de Lea e Street (1998), que compreende o modelo dos estudos das habilidades, o modelo da socialização acadêmica e o modelo do letramento acadêmico, além dos estudos sobre o letramento acadêmico que vêm a contribuir para que os alunos se apropriem dos gêneros que circulam na academia e das práticas do contexto acadêmico e profissional específicas das engenharias.

Resultados e discussão

A partir das análises do *corpus* verificamos a ocorrência maior de gêneros textuais vinculados a uma prática docente mais tradicional, como a aula expositiva e as listas de exercícios, bem como os gêneros utilizados como avaliação discente em que se destacou a ocorrência de provas escritas e entrega de relatórios. Também foram citados o uso de livros didáticos e apresentações de slides como recursos didáticos e a possibilidade de os alunos se reunirem com o professor em suas salas individuais ou recorrerem a monitores para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Embora, vários alunos responderam que seus professores diversificam o material didático, segundo eles isso ocorre de vez em quando com recursos que se assemelham aos já utilizados nas aulas, tais como videoaula, estudo de caso, leitura de artigos científicos, visitas técnicas, slides e disponibilização de conteúdo no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Em todos esses casos, vários professores disseram disponibilizar material e se colocar à disposição dos alunos, valorizando as habilidades individuais e a capacidade cognitiva dos alunos. Segundo esse entendimento, o aluno é responsável por desenvolver as habilidades práticas e aprender o conteúdo independentemente da didática adotada pelo professor, que privilegia a assimilação de modelos e fórmulas, especialmente nas matérias que envolvem cálculos. Nessas disciplinas, entendemos que o professor utiliza uma abordagem dos estudos das habilidades (Lea e Street, 1998), em que o

aluno precisa se apropriar dos gêneros textuais que circulam nos cursos a partir dos seus conhecimentos prévios e são os alunos os responsáveis em maior grau pelo seu letramento, independentemente de seu histórico escolar e social.

Por outro lado, alguns professores ficam à disposição dos alunos nas suas salas individuais e no AVA para tirar dúvidas sobre o conteúdo e resolução de exercícios, além de dar novas explicações em sala de aula e indicar monitoria, indicam livros para consultas, indicam videoaulas e jogos interativos virtuais. Nesses casos, percebemos que as disciplinas que envolvem Desenho Técnico, Matemática Aplicada e as que estimulam o desenvolvimento de projetos possibilitam uma abordagem mais próxima do modelo de socialização acadêmica apontado por Lea e Street (1998) segundo o qual os professores introduzem seus alunos em práticas que desenvolvem os modos próprios do contexto das engenharias, como a assimilação de termos técnicos, leitura e interpretação de literatura específica como manuais, normas técnicas, elaboração de projetos, relatórios etc., além de inserir os alunos em contextos que simulam a prática da futura profissão como ocorre com as visitas técnicas, aulas práticas e desenvolvimento de projetos.

Verificamos que, mesmo em abordagens em que professores introduzem os alunos nas práticas de letramento com um modelo de socialização acadêmica, observam-se práticas que privilegiam as habilidades quando indicam monitores que são alunos que se destacam na disciplina e passam por uma seleção para assumir a responsabilidade de orientar outros alunos nas atividades propostas pelo professor, sendo preferível a monitoria a consultar o professor como citado por alguns alunos, sendo explicado por alguns professores que a interação entre alunos é facilitada por ainda perdurar um certo distanciamento provocado pela relação de hierarquia entre professor-aluno presente no meio acadêmico.

Alguns professores relataram a dificuldade de ensinar os novos conteúdos ou de aplicar uma metodologia diferente da aula expositiva, especialmente nas turmas iniciantes. Isso porque as turmas dos primeiros períodos recebem um número alto de alunos e nas disciplinas que envolvem Cálculo e Desenho Técnico, por exemplo, alguns professores disseram que muitos alunos chegam sem a base necessária para os cursos de engenharia e os professores têm uma ementa a cumprir e fica difícil avançar até que os alunos se nivelem no que se refere ao conteúdo.

No que se refere à leitura e escrita de textos técnicos, alunos oriundos de curso técnico disseram que o conhecimento adquirido nessa formação anterior foi o que os ajudou a entender melhor os gêneros textuais como relatório e manual técnico, por exemplo. Ao analisar essas respostas recorreremos aos estudos de Lea e Street (1998) em que a abordagem das habilidades individuais compreende o entendimento de que o conhecimento das normas gramaticais adquiridas é suficiente para que os alunos se adequem ao contexto universitário independentemente do seu histórico anterior. Ao passo que Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) afirmam haver uma dificuldade crescente entre os estudantes do ensino superior quando necessitam produzir textos que circulam na esfera acadêmica, como resumos, resenhas, artigos científicos etc., revelando que “frequentemente, os alunos são cobrados por aquilo que nunca lhes é ensinado” (Machado, Lousada e Abreu-Tardelli, 2004, p.13).

O que verificamos ao analisar as respostas é que os alunos oriundos de cursos técnicos puderam desenvolver melhor a capacidade de leitura e escrita de textos acadêmicos, porque tiveram um letramento anterior ao ingresso na universidade. Nas disciplinas de Português Instrumental, os alunos trabalham diversos gêneros textuais nos primeiros quatro semestres do curso e são orientados na produção textual, inclusive um dos professores entrevistados disse já não aplica prova escrita como instrumento avaliativo, preferindo utilizar resumos, resenhas, projetos científicos, leitura de artigos científicos e relatórios que possibilita avaliar aspectos de textualidade, composição do gênero textual e elementos gramaticais nas produções textuais.

Nesse sentido, é possível perceber a presença dos multiletramentos (Rojo, 2012) com diferentes linguagens e diferentes culturas da realidade dos contextos locais dos alunos convivendo no mesmo espaço em que a cultura acadêmica é a legitimada e valorizada, com práticas e discursos específicos de cada curso e com a exigência de uma produção textual mais rigidamente regulada por normas técnicas e linguagem mais formal, tendo que estabelecer acordos e cooperação entre professores e alunos para garantir a aprendizagem.

As respostas dos entrevistados possibilitaram um levantamento e mapeamento dos gêneros textuais usados costumeiramente nas diversas disciplinas dos cursos de Engenharia Civil e de Materiais da UACSA. Na tabela 1,

a seguir, apresentamos a recorrência dos gêneros textuais citados por professores e alunos ao perguntarmos quais os recursos didático-pedagógicos eram costumeiramente utilizados pelos professores nas suas aulas.

Tabela 1: Mapeamento de gêneros textuais

Gênero textual	Nº de citações de professores	Nº de citações de alunos	Total de citações
Aula expositiva	14	20	34
Lista de exercício	14	20	34
Aula prática	9	15	24
Relatório	6	16	22
Visitas técnicas	7	11	18
Seminário	4	12	16
Leitura de artigo científico	5	10	15
Resumos	3	9	12
Debate	5	2	7
Resenhas	1	5	6
Projeto científico	2	4	2
Normas técnicas	1	1	2
Exercícios computacionais	1	1	2
Vídeos do <i>youtube</i>	1	1	2
Apresentação de <i>Slides</i>	0	2	2
<i>Quiz</i> interativo	1		1
Aula demonstrativa	1		1
Aula invertida	1		1
Banner para participação em eventos científicos		1	1
Manual técnico		1	1

Fonte: Elaboração dos autores (2022).

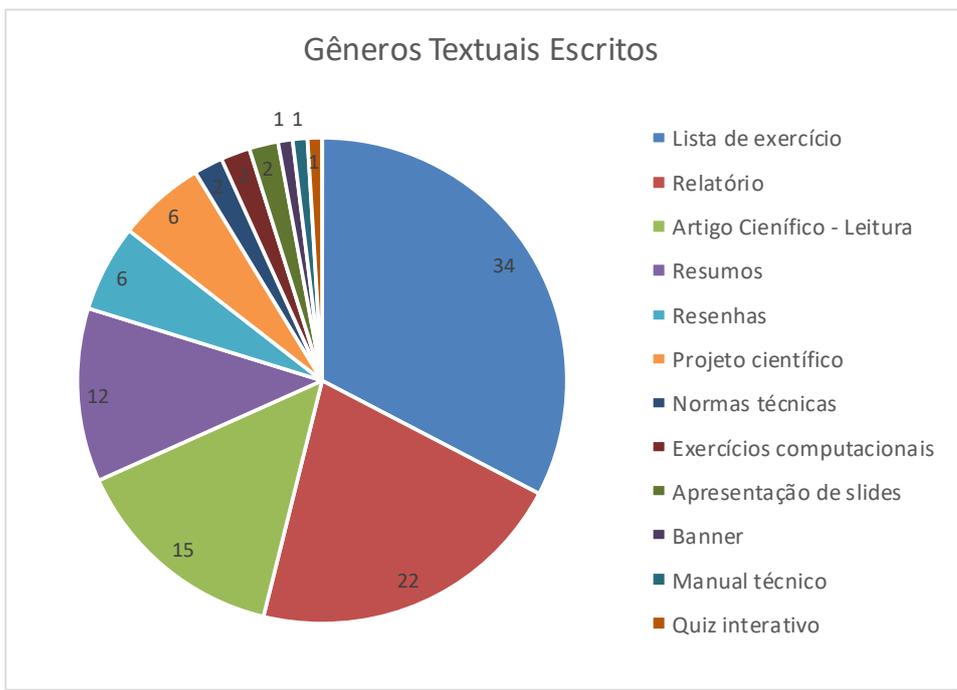
Foram citados 20 gêneros textuais/discursivos diferentes, os quais distribuímos em dois grupos, os gêneros escritos e os gêneros orais, para uma melhor visualização da recorrência através dos gráficos 1 e 2 abaixo. Dentre os gêneros acadêmicos orais, verificamos a aula expositiva foi citada por todos os alunos entrevistados e apenas um professor entrevistado não utiliza esse tipo de aula como estratégia pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. Quanto aos gêneros escritos, o mais citado foi a lista de exercício, apresentando a mesma ocorrência de respostas verificada na aula expositiva.

Além da aula expositiva, verificamos uma recorrência expressiva de citações de aula prática, visitas técnicas e seminários pelos entrevistados. A aula demonstrativa, aula invertida e *quiz* interativo foram citados uma única vez por professores. Consideramos que essas estratégias apontadas como um gênero podem mobilizar a leitura, escrita e a oralidade de diversos outros gêneros textuais tanto dos que foram citados como outros que não apareceram nas respostas dos participantes.

Além dos gêneros listados na tabela 1, foi citado o uso da plataforma digital *Instagram* como ferramenta interativa para a revisão de conteúdo nas disciplinas de Linguagem de Programação e Empreendedorismo. Também foi citada como um recurso didático-pedagógico a metodologia de ensino PBL (sigla do termo da língua inglesa *Problem-Based Learning* que significa aprendizagem baseada em problemas) utilizada na disciplina Tópicos de Engenharia em que são formados grupos interdisciplinares com estudantes de diferentes áreas da engenharia com o objetivo de resolução de um problema, geralmente a execução e apresentação de um projeto de engenharia. Essa metodologia também envolve vários gêneros textuais como leitura de artigos científicos, manuais técnicos, vídeos sobre os assuntos envolvidos, livro didático, bem como a escrita de relatórios e apresentações orais ou de slides.

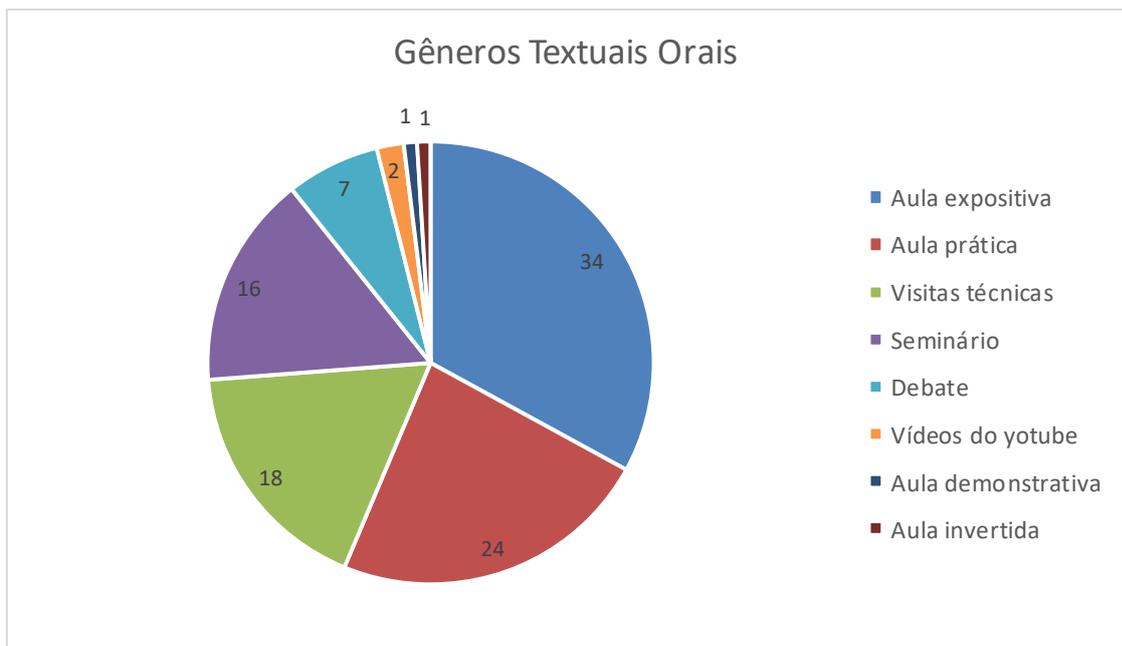
Para melhor visualização da recorrência dos gêneros textuais mapeados, apresentamos separadamente os gêneros orais e os gêneros escritos nos gráficos 1 e 2 a seguir.

Gráfico 1: Gêneros textuais escritos



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Gráfico 2- Gêneros textuais orais



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O gráfico 1 mostra que entre os gêneros textuais escritos prevalece a lista de exercícios utilizada como recurso por quase todos os professores, seguida de escrita de relatório como atividade solicitada com muita frequência tanto para relatar visitas técnicas, resultado de algum projeto ou outra atividade prática e leitura de artigo científico com o objetivo de apresentar ou reforçar conteúdo.

No gráfico 2, podemos visualizar a predominância de aula expositiva, embora vários professores relataram que seus alunos apresentam pouca paciência para essa modalidade de aula. Na sequência está a ocorrência de aula prática seguida de visita técnica, sendo estas atividades que possibilitam um letramento profissional para os alunos que entram em contato com linguagem técnica específica de sua área profissional, conhecem materiais e processos relativos à profissão e participam de práticas sociais interacionistas que favorecem a aprendizagem de conteúdos e de produção do relatório.

Algumas respostas de professores:

Ao serem perguntados sobre qual a atitude ao perceber que o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem:

Prof. A: “Acompanhamento individual, vídeos na internet c/aulas expositivas de outros profissionais, monitoria”

Prof. B: “Fornecer material de apoio em diferentes meios (texto/áudio/vídeo), para que o aluno possa utilizar o material que mais se adequa ao seu estilo de aprendizagem. Interagir com o aluno p/entender qual está sendo a dificuldade apresentada. Expor o assunto de outra forma; dar exemplos e metáforas.”

Prof. C: “Contextualizar o instrumento, explicar qual é a pertinência do instrumento, em que ele vai ajudar na aprendizagem do estudante e ao mesmo tempo comentar como funciona e como se estrutura esse instrumento. Contextualizar significa demonstrar para que ele serve naquela disciplina, porque ele está sendo escolhido, explicar qual a necessidade dele para a aprendizagem, para identificar de que maneira ele pode contribuir para o aprendizado naquela disciplina e expor tanto a funcionalidade quanto a estrutura dele é para que o estudante consiga produzir, se for uma produção textual e para que ele consiga entender qual é a função desse instrumento para além da disciplina.”

Algumas respostas de alunos:

Ao serem perguntados sobre o que os professores fazem diante das dificuldades apresentadas pelos alunos:

Al. A: “Depende muito do professor, de modo geral tentam reexplicar de uma forma diferente.”

Al. B: “Alguns professores disponibilizam seu tempo fora da classe para atendimento aos discentes e, alguns indicam vídeos aulas para ampliação do conhecimento.”

Al. C: “Normalmente indicam monitoria e/ou procura de outros livros na literatura.”

Al. D: “Alguns reforçam para sanar a dúvida, porém alguns apenas disfarçam.”

Al. E: “Explicam de forma diferenciada, usando outras palavras ou outros métodos de explicação ou indicam terceiros (pesquisas com os monitores, vídeo aula, livros, etc.)”

Com essas respostas, pudemos perceber que as atitudes dos professores diante de dificuldades de aprendizagem dos alunos revelam uma prevalência da abordagem do modelo das habilidades previamente adquiridas, estudado por Lea e Street (1998), reforçando o entendimento de que os alunos são responsáveis pelo seu letramento, seja nas situações de repetição das informações dadas, seja com atendimento individual pelo professor, pelo monitor ou disponibilizando outros materiais para consulta. Além disso, demonstram que existe um entendimento de que os estudantes já conhecem ou deveriam conhecer os gêneros textuais e, portanto, são capazes de fazer o uso da leitura e escrita podendo reconhecer as características e fazer usos dos gêneros também do contexto universitário.

Embora algumas respostas tenham revelado uma aproximação com a abordagem da socialização acadêmica de Lea e Street (1998), em que o professor contribui para a assimilação de novos gêneros textuais, novas práticas de leitura e escrita valorizadas e legitimadas pela academia, pudemos confirmar que essas atitudes revelam que no contexto acadêmico existe uma produção discursiva legitimada que confere poder aos que já a dominam (Ramires, 2007) e os alunos são chamados a se apropriar das normas e convenções desses discursos. No entanto, a academia precisa também

compreender a cultura da sua comunidade acadêmica, compreender como seus alunos aprendem e como fazem uso dos gêneros textuais também fora do contexto acadêmico para que ocorram acordos pedagógicos necessários para um letramento acadêmico.

Considerações finais

O mapeamento dos gêneros textuais que circulam nos cursos de engenharia da UACSA da Universidade Federal Rural de Pernambuco possibilitou compreender como os alunos são inseridos nas práticas de letramentos e quais são as abordagens sobre a produção de textos escritos mais recorrentes. Verificamos a ocorrência maior de gêneros textuais vinculados a uma prática docente mais tradicional, como a aula expositiva e listas de exercícios, por exemplo. Se os estudantes apresentam dificuldade na matéria o professor se disponibiliza para atendimento e indica monitoria, diversificação pouco as aulas com recursos que se assemelham aos já utilizados nas aulas, tais como videoaula, estudo de caso, leitura de artigos científicos, visitas técnicas, slides e disponibilização de conteúdo no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), no entanto algumas práticas de novos letramentos aproveitando a familiaridade dos estudantes com as novas tecnologias de informação e algumas atividades que favorecem os processos sociointeracionais também foram verificadas.

Pudemos verificar que prevalece a abordagem dos estudos das habilidades que valoriza as habilidades e a capacidade cognitiva, mas algumas disciplinas estimulam o desenvolvimento de projetos e possibilitam uma abordagem da socialização acadêmica em que o professor introduz os alunos na cultura da academia e isso se dá através de práticas interacionistas e de letramento. As práticas sociais presentes na universidade compreendem o modelo de letramento acadêmico e variam de acordo com as disciplinas e os gêneros discursivos, concebendo os múltiplos letramentos que perpassam o universo da academia.

Diante desse resultado, compreendemos que a universidade está atravessando um momento em que as aulas já começaram a ser invertidas ou grupos de diferentes disciplinas se reúnem para resolver um problema de relevância social a partir do conhecimento gerado no seu curso, momento em que as relações de poder podem se dissolver e dar lugar a uma aula

colaborativa e a produção de textos acadêmicos, e ainda cabe a aula expositiva convivendo no mesmo ambiente. A escrita acadêmica precisa ser significativa para os estudantes com perfil que tem entrado na universidade. Isso nos leva a sugerir um novo enfoque para continuidade da pesquisa que possa contribuir para a compreensão das práticas de letramento desse estudante e o que ele aporta à universidade, visando entender como se dá o letramento desse estudante e a produção textual da universidade atual.

Referências

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. 2. Ed. Campinas-SP: Pontes, 1988.

_____, E.. **Problemas de Linguística Geral II**. 2. Ed. Campinas-SP: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. **Student Writing in higher education: an academic literacies approach**. In: Studies in Higher Education. London, v. 23, n. 2, pp. 157-16, June, 1998.

MACHADO, Anna Raquel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RAMIRES, Valentina. **Gêneros textuais e relações de poder na comunidade acadêmica**. Veredas on line – Atemática – 1/2007, p. 66-79 – ppg linguística/ufjf – Juiz de Fora, 2007.

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

_____; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.

● ◀ AS ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA

Diana Vasconcelos Lopes
Eduardo Barbuio

O objetivo desse trabalho é analisar as interações verbais (aluno/aluno, aluno/professor), com o intuito de observar de que maneira os interactantes fazem uso das estratégias de polidez positivas e negativas para evitar ou minimizar os eventuais efeitos danosos à aprendizagem, resultantes dos atos de ameaça à face. Será, portanto, objeto de estudo desse artigo a forma como os atores das interações se beneficiam das referidas estratégias, com vistas a garantir o bom êxito de todo processo de ensino-aprendizagem para a construção conjunta do conhecimento.

Para tanto, importa observar como são construídos os sentidos durante a evolução dos diálogos, os efeitos desses sentidos sobre o outro e que estratégias linguísticas são utilizadas pelos participantes das interações, na tentativa de se manter a cooperação entre os falantes. Parte-se, assim, da noção de língua como atividade interativa, isto é, o processo de compreensão se dá como uma construção coletiva dentro de uma perspectiva discursiva, na qual a língua é, essencialmente, observada em funcionamento.

O corpus analisado é constituído de transcrições em áudio de alguns processos discursivos; cada um deles envolvendo um par dialogal de aprendizes de inglês, além da professora-pesquisadora. As interações ocorreram em um grupo de estudos, composto por alunos adultos, em nível intermediário de aprendizagem de língua inglesa.

Fundamentação teórica

Historicamente, a linguagem é concebida como o espaço privilegiado onde se dá a interação. O discurso de um falante se constitui de acordo com o de seu interlocutor; sendo a linguagem o elemento que vai mediar o evento interacional.

Para Brait (1993), tanto o falante como o ouvinte partilham de algumas preocupações centrais no momento da interação, tais como: quem é o outro e a que projeto de fala se dirige; quais são as intenções do falante com a sua fala e com a maneira de organizar as sequências dessa fala; que estratégias utilizar para se fazer compreender, compreender o outro e encaminhar a conversa de forma mais adequada; como levar o outro a cooperar no processo.

Nesse sentido, os interactantes, mesmo de forma intuitiva, sempre fazem uso das chamadas regras interacionais, que são baseadas nos conhecimentos práticos sobre a configuração de um dado evento e sobre como agir em outros eventos de semelhante natureza. Naturalmente, as relações entre os interactantes não resultam unicamente de seus próprios sentimentos e motivações pessoais, mas são também determinadas pelas regras sociais que variam de grupo para grupo.

A noção de face

Segundo Goffman (1974), toda sociedade impõe um sistema de práticas, de convenções e de regras de procedimento que organizam o fluxo das mensagens em uma interação verbal. É de Goffman a tese de que ao agir uns sobre os outros, os indivíduos têm sempre a preocupação com a imagem que se quer manter. Sua teoria da preservação da face consiste, portanto, nos processos por meio dos quais os interlocutores representam-se uns diante dos outros de determinada maneira.

A face, contudo, não é entendida pelo autor como algo estável e permanente, mas está sempre sujeita a ser alterada no curso da interação. À medida que se desenvolve o jogo interacional, a face dos interactantes pode ser ameaçada, protegida, recuperada ou salva. Ao interagirmos, somos forçosamente levados a produzir alguma forma de ameaça a uma ou a outra face de nossos interlocutores.

Com base nos trabalhos de Goffman, Brown e Levinson (1987) propuseram a teoria da preservação da face como principal explicação para a adoção do que chamaram de estratégias de polidez na interação comunicativa. Assim, os dois autores ampliam o conceito de face e introduzem a noção de face positiva e de face negativa.

Resumidamente, a face negativa é o conjunto do território do “eu”, o espaço íntimo de cada um, que não deve ser invadido. Já a face positiva refere-se ao conjunto das imagens valorizadas de si mesmo que cada interlocutor deseja preservar e tenta impor nas interações.

Os atos de ameaça à face e as estratégias de polidez

Brown e Levinson (1987) denominaram de Atos de Ameaça à Face (AAF) - em inglês *Face Threatening Acts* - a todas as atitudes que possam ameaçar tanto a face positiva como a face negativa dos indivíduos. Para os autores, a crítica é o exemplo mais clássico de ameaça à face positiva.

Ainda segundo os teóricos, numa interação, os indivíduos são constantemente influenciados por três fatores sociológicos que determinam as escolhas das estratégias linguísticas dos interactantes, a saber: o poder do falante sobre o ouvinte; a distância social entre eles; o grau de imposição envolvido no ato de ameaça à face. Em função desses fatores, o falante poderá optar por:

- a. realizar o AAF, com grau máximo de eficiência, demonstrando claramente suas intenções;
- b. não realizar o AAF;
- c. realizar o AAF, com estratégias de reparação à face do outro e que amenizem a ameaça;
- d. realizar o AAF indiretamente.

Se optar por realizar o AAF, com ação de reparo à face do interlocutor, o falante, conscientemente ou não, deverá lançar mão das chamadas estratégias de polidez (positivas e negativas), com o intuito de garantir a preservação das faces do ouvinte. As estratégias de polidez positivas visam a resguardar a face positiva do ouvinte, satisfazendo, assim, a autoimagem que este reivindica para si. As estratégias de polidez negativas, por outro

lado, são realizadas com a finalidade de salvaguardar a face e os interesses da face negativa do interlocutor, que, como já foi mencionado, refere-se ao desejo deste de preservar seu espaço pessoal e sua liberdade de ação, sem sofrer interferências em seus percursos naturais.

Com base nas observações de como os indivíduos se relacionam e de como expressam seus desejos nas sociointerações, Brown e Levinson (Op. cit., p. 102-210) listam um total de 25 estratégias de polidez, sendo 15 estratégias de polidez positivas e 10 estratégias de polidez negativas, como se verifica a seguir:

Estratégias de polidez positivas:

A) Veicular que o ouvinte é admirável, interessante, utilizando as seguintes estratégias:

1. dar atenção aos interesses, necessidades, vontades e qualidades do ouvinte;
2. exagerar a aprovação, a simpatia;
3. intensificar o interesse.

B) Reivindicar ser parte do grupo, utilizando-se da seguinte estratégia:

4. usar marcas de identidade do grupo.

C) Reivindicar aspectos em comum: ponto de vista, opiniões, atitudes, conhecimentos, empatia, utilizando-se das seguintes estratégias:

5. buscar concordância;
6. evitar discordância;
7. pressupor, levantar terreno em comum;
8. fazer "brincadeiras".

D) Veicular que falante e ouvinte são cooperativos, através das seguintes estratégias:

9. declarar ou pressupor o conhecimento do falante concernente às vontades do ouvinte;
10. fazer ofertas;
11. manifestar atitude de otimismo;
12. incluir o falante e o ouvinte na atividade;

13. apresentar (ou perguntar por que) razões;
14. assumir ou declarar reciprocidade.

E) Satisfazer a vontade do ouvinte, utilizando-se da seguinte estratégia:

15. dar “presentes” ao falante (simpatia, compreensão, cooperação).

Estratégias de polidez negativas:

A) Não ser direto, utilizando da seguinte estratégia:

1. ser convencionalmente indireto.

B) Não presumir ou assumir, minimizando o que se assume sobre as vontades do ouvinte, através da seguinte estratégia:

2. utilizar perguntas, rodeios.

C) Não forçar o ouvinte, dando-lhe opções, utilizando-se das seguintes estratégias:

3. adotar atitude pessimista;
4. minimizar a imposição;
5. manifestar deferência.

D) Ao comunicar seus desejos, não fazer imposição sobre o ouvinte, dissociando-o da violação, utilizando-se das seguintes estratégias:

6. desculpar-se, justificar-se;
7. impessoalizar falante e ouvinte (evitando os pronomes “eu” e “você” ou “tu”);
8. declarar o AAF como regra geral;
9. nominalizar os verbos, ao referir-se a ações realizadas pelo ouvinte.

E) Reparar outras vontades do ouvinte, derivadas da face negativa, através da seguinte estratégia:

10. fazer débitos on record (deixar registrado) ou não colocar o ouvinte em débito.

Vale lembrar que o falante também pode realizar o AAF de forma indireta. Se optar pelo recurso da indiretividade, o falante poderá fazer uso das seguintes estratégias: dar pistas; dar chaves de associação; pressupor;

diminuir a importância; exagerar ou aumentar a importância; usar tautologias; usar contradições; ser irônico; usar metáforas; fazer perguntas retóricas; ser ambíguo; ser vago; generalizar; deslocar o ouvinte; ser incompleto, usando elipse.

Metodologia

A metodologia adotada na pesquisa é de caráter qualitativo, de base interpretativa e com respaldo nas teorias da Pragmática. A adoção desse procedimento metodológico reflete a ideia de que o sujeito se relaciona de forma dinâmica e interdependente com o mundo real (CHIZZOTTI, 2000). Ou seja, não se pode alijar o sujeito-observador do processo de aquisição de conhecimento, já que é justamente esse sujeito que deverá atribuir significação aos fenômenos observados.

Além da professora, a pesquisa envolveu dez (10) alunos adultos, em nível intermediário de aprendizagem de língua inglesa. O trabalho foi dividido em duas etapas. Na primeira delas, os alunos deveriam elaborar uma narrativa de aventura em inglês, e a segunda parte do projeto foi dedicada à produção de um texto de opinião. Após as aulas expositivas da professora, com a necessária informação sobre como desenvolver os referidos gêneros, os alunos produziram sua primeira escrita.

Concluída a fase inicial para a escrita da primeira versão dos textos, os alunos (divididos em pares) trocaram suas redações, a fim de que o colega pudesse ler, comentar, corrigir e oferecer sugestões para o aprimoramento do texto em uma posterior reescrita. Entretanto, antes de produzirem sua segunda versão, os aprendizes participaram de um momento interacional, no qual, sob a supervisão e mediação da professora, procederam às análises críticas referentes à primeira escrita do colega. Para este artigo, foram selecionados três (03) processos discursivos, analisados a seguir.

Análises e discussão dos resultados

Para os procedimentos de análises e discussão dos resultados, as observações estarão especialmente voltadas para as escolhas linguísticas dos alunos e da professora-pesquisadora no momento da interação para a aprendizagem.

As conclusões estarão alicerçadas nos princípios sociointeracionistas do processo de ensino-aprendizagem de língua, com destaque às estratégias de polidez de Brown e Levinson (1987) para a preservação das faces, os quais, por seu turno, partem da noção de face de Goffman (1967).

A fim de se oferecer anonimato aos alunos, serão adotadas as iniciais dos nomes de cada aprendiz e a abreviação PP para professora-pesquisadora.

1º Processo discursivo:

Alunos: WECL e MDS

Mediação: PP (professora-pesquisadora)

Narrativa de uma aventura

*WECL: Eh... quanto à sequência da narrativa, eu acho que ele foi feliz. Ele conseguiu... desenvolver uma linha de raciocínio única. ((dirigindo-se a MDS)) **Isso é bom, porque você pega apenas um tópico, apenas um FATO, e dali consegue desenvolver sua história. Acho interessante, porque... pra não haver essa dispersão do tópico narrativo.***

PP: Não se torna confuso, não perde a coerência, né?

No trecho acima o aprendiz WECL faz uso da estratégia de polidez positiva que, segundo Brown e Levinson, objetiva veicular um ouvinte admirável e interessante. WECL apela, portanto, para um exagero na aprovação e simpatia pelo ouvinte (MDS). Deste modo, facilita e ameniza o impacto de seu papel de leitor crítico, pois provavelmente já sabe que logo em seguida deverá agir com maior rigor em seus comentários críticos de revisor do texto de MDS.

WECL: E vai percorrendo o parágrafo inteiro até o desfecho da história. Eu acho que foi bom essa... essa apresentação do problema da narrativa. ((dirigindo-se a MDS)). Ah, a coesão de ideias, né... quanto à coesão das ideias, com relação aos time links, eu acho que você... eh... utilizou os time links bem. Eu até anotei aqui ((lê sua anotações)) o “when”, o “after that” ... Agora, eu acho que você poderia...

MDS: *[Foi pouco, né?*

WECL: ***Eu acho que você poderia utilizar mais e diversificar, até pra evitar repetição.***

MDS: *Foi. Eu acho que eu usei pouco mesmo os time links.*

Ao apelar para a mencionada estratégia de polidez positiva, WECL aparentemente abre um canal de comunicação mais livre com o colega, provocando neste uma reflexão sobre uma possível falha no uso que MDS faz dos chamados *time links*, que são os conectivos responsáveis pela lógica na evolução temporal dos eventos narrados.

Após ouvir os comentários do colega, MDS verbaliza o que entendeu sobre as críticas apontadas por WECL. Apesar de revelar um ato de ameaça à face negativa de si mesmo, já que mostra aceitar a crítica de seu par dialógico, MDS também demonstra alto nível de amadurecimento, e, em nenhum momento, rejeita ou refuta as sugestões do colega, como se pode observar no trecho abaixo:

MDS: *Concordei com tudo que ele falou ((risos)).*

PP: *((dirigindo-se a MDS)) Quer fazer alguma observação?*

MDS: ***Não, não. Eu achei mesmo que faltou eu botar mais os time links.***

2º Processo discursivo:

Alunos: YRG e MDS

Mediação: PP (professora-pesquisadora)

Texto de opinião

PP: *Ok. Foi... foi uma... uma percepção sua, mas foi você mesma que observou que o uso dos conectivos dele facilitou o seu entendimento. **Então, acho que você se contradisse um pouco quando percebeu a importância dos conectivos na redação dele, mas achou que ele usou demais. Será que foi mesmo demais?***

YRG: *Eu achei, né? ((risos))*

PP: *((dirigindo-se a MDS)) E você, MDS, o que acha?*

MDS: *Eu não sei. Tem muito mesmo?*

Na sequência acima, a professora ameaça a face positiva da aluna YRG, quando aponta para uma contradição que esta teria cometido em suas observações sobre a redação do colega. Segundo Brown e Levinson, o falante, neste caso a professora-pesquisadora, expressa sua opinião, afirmando que a ouvinte (YRG) estaria enganada, e o equívoco apontado pela professora está associado a uma desaprovação desta quanto à opinião da aluna.

No entanto, a fim de reduzir o grau de impacto de seus comentários e uma eventual agressão à aluna, a professora, ao mesmo tempo em que realiza a crítica, se beneficia de uma estratégia de polidez positiva. Isso porque faz pressuposições e levanta termos em comum, partilhando, com isso, zonas em comum com a aluna, inclusive, com pontos de vista semelhantes.

Na sequência abaixo, pode-se detectar que, com a redução da carga de tensão pelo emprego da estratégia de polidez, surgiu a oportunidade para que a professora retomasse os pontos anteriormente estudados em sala de aula, e consolidasse o uso de alguns conectivos em inglês, comumente usados em textos de opinião.

PP: *Eu acho que o que você colocou faz sentido, eh... tem um propósito. **Eu não sei se YRG estranhou porque ela não tá ainda muito acostumada com esse tipo de texto em inglês ou...***

YRG : ((lê o texto de MDS)) *Você colocou "firstly", depois colocou "also", "what's more", "for example", "on the other hand". Eu acho que não precisava tanto.*

PP: ((dirigindo-se a YRG)) *Ok. Eu...eh.. mas me parece que esses conectivos clarificaram bastante as ideias dele, não? **Veja bem, pode até parecer exagerado, parecer um pouco... artificial, talvez, mas o texto escrito possibilita esse uso maior de conectivos, certo? É diferente da fala, porque no discurso oral, geralmente a gente usa menos conectivos, percebe?***

MDS: *Mas esse tipo de redação, de falar das "advantages" e "disadvantages" tem que ser mesmo um pouco exagerado, porque você tem que convencer o leitor.*

Pode-se observar ainda no excerto acima que a professora insiste em usar a mesma estratégia de polidez positiva com a qual iniciou suas obser-

vações, com a intenção de promover um ambiente propício para suas explicações e esclarecimentos. Brown e Levinson afirmam que essa forma de polidez revela um falante que age como se o ouvinte fosse o próprio falante e o conhecimento de ambos sobre o tema fosse igual.

Analisando-se mais detalhadamente o turno abaixo, percebe-se que a professora (falante) também pressupõe conhecer os desejos e as atitudes da aluna (ouvinte). Além disso, há ainda outro recurso de polidez usado pela professora, quando esta se identifica com a aluna, e compartilha termos linguísticos específicos adotados por ambas. Em assim procedendo, a professora facilita a interação ao aproximar-se da aluna, e promove um momento de ensino-aprendizagem, como se destaca no trecho abaixo:

PP: ((dirigindo-se a YRG)) *Ok. Eu...eh.. mas me parece que esses conectivos clarificaram bastante as ideias dele, não? **Veja bem, pode até parecer exagerado, parecer um pouco... artificial, talvez, mas o texto escrito possibilita esse uso maior de conectivos, certo? É diferente da fala, porque no discurso oral, geralmente a gente usa menos conectivos, percebe?***

Por fim, a professora ainda se beneficia de uma estratégia de polidez negativa, ao colocar o ato de ameaça à face da aluna como uma regra geral. Para Brown e Levinson, quando faz uso dessa estratégia, o falante dissocia-se do ouvinte e de uma eventual imposição feita a este último, comunicando que não deseja pressioná-lo, mas é forçado a isto. Os dois trechos a seguir ilustram esse recurso de polidez utilizado pela professora.

PP:... *Eu gostaria que você colocasse pra YRG essa questão dos conectivos. Porque eu acho muito importante esclarecer essa parte. **Porque me parece, YRG, que eles foram usados corretamente. Talvez a tua dúvida seja porque você não tá ainda tão habituada a ler esse tipo de texto em inglês. É natural. Até porque a gente não trabalhou ainda de forma suficiente em sala de aula. A gente tá aprendendo agora como fazer esse tipo de texto, com argumentação, com opinião, do tipo "for and against". E eu acho que o teu estranhamento foi nesse sentido.***

PP: ((dirigindo-se a YRG)) *Foi interessante isso que você colocou, porque eh... **a gente tem o hábito de escrever em português, e muitas vezes a gente não se faz tão explícito assim, né... a gente deixa a entender, e argumenta pra convencer o leitor do nosso ponto de vista, do que tá implícito no nosso pensamento. E isso também pode ocorrer com textos em inglês. Mas, a gente também pode ser mais explícito e dizer: "I think", "In my opinion", "From my point of view", etc. É claro que não precisa tá toda hora colocando a opinião... No início da redação e retomando na conclusão é mais que suficiente. Então, isso é importante mesmo que a gente sinta que é diferente em português. E eu percebi que muita gente tem tido essa mesma dúvida. Talvez pela falta do hábito de ler esse tipo de texto em inglês. Não tenha medo de se fazer clara desde o princípio, tá bom?***

3º Processo discursivo:

Alunos: MGA e WEC

Mediação: PP (professora-pesquisadora)

Texto de opinião

Na sequência abaixo, a professora utiliza, ao mesmo tempo, várias estratégias de polidez positivas e negativas com o intuito de viabilizar uma aprendizagem mais sólida por parte dos alunos envolvidos na interação.

PP: *Sei. Eu estou perguntando isso, porque WECL falou que MGA começou com as desvantagens e depois foi pras vantagens. Como eu disse, não é que seja uma regra rigorosa começar com as vantagens e só depois ir pras desvantagens, como foi visto no exemplo dado em sala, né? Mas a gente prefere começar com as vantagens e depois falar sobre as desvantagens num outro parágrafo, quando a gente tem uma posição mais contrária a uma determinada situação. Porque assim... seria FECHAR sua redação com uma argumentação contrária, no último parágrafo, e, se os pontos negativos estiverem no parágrafo anterior, você, de alguma forma, fecha mais próximo dos argumentos negativos, REFORÇANDO sua posição. É uma estratégia de retórica também.*

Em um único turno, a professora utiliza duas estratégias de polidez positivas e uma de polidez negativa. Na primeira, pressupõe compartilhar conhecimentos comuns com seus alunos: **“Como eu disse, não é que seja uma regra rigorosa começar com as vantagens e só depois ir pras desvantagens, como foi visto no exemplo dado em sala, né?”**.

Mais adiante, a professora ameniza o ato de ameaça à face, e com outra estratégia de polidez positiva, usa as marcas de identidade de grupo, isto é, tenta expressar pertencimento ao mesmo grupo: **“Mas a gente prefere começar com as vantagens e depois falar sobre as desvantagens num outro parágrafo, quando a gente tem uma posição mais contrária a uma determinada situação”**.

Em seguida, a professora apela para uma estratégia de polidez negativa, e nominaliza os verbos ao referir-se às ações realizadas: **“Porque assim... seria FECHAR sua redação com uma argumentação contrária, no último parágrafo...”**.

Observe-se ainda que algumas destas estratégias também foram utilizadas pelo aluno WECL. É interessante notar a tentativa do aluno de reproduzir as ações da professora, ratificando, reforçando e afiançando as palavras desta. WELC aparentemente procura revestir sua fala de legítima autoridade, assegurando-se, com isso, que suas observações serão ouvidas por seu par dialogal.

WECL: *Aí, você tá sendo tendencioso, você acaba CONVENCENDO o leitor de sua posição.*

PP: *Exatamente. Esse é o ponto.*

WECL: *((dirigindo-se à PP)) **Que é exatamente isso, né? Todos os textos argumentativos de opinião têm esse objetivo, né?***

Considerações finais

Tendo por base a teoria de Brown e Levinson (op.cit.), parece inegável a necessidade de que todos os professores, particularmente os docentes de língua, mantenham-se sempre conscientes quanto à vital importância de seu papel no momento em que interagem com seus alunos.

O contínuo esforço do professor, na busca por uma aprendizagem satisfatória de seus alunos, poderá incluir a tentativa de estabelecer um relacio-

namento de confiança mútua, no qual prevaleça o respeito pelos desejos, interesses, motivações e pela forma de pensar do aluno. Ao agir com a preocupação de preservar tanto a face positiva quanto a face negativa do aluno, o professor deverá contribuir para a efetiva construção de um ambiente propício para a aprendizagem.

Como afirma Goffman (1967), os eventos das interações representam o lugar onde são construídas as identidades dos sujeitos e a ordem social. Nesse sentido, o texto interacional será construído cooperativamente pelos sujeitos, uma vez que a ação do falante deverá desencadear uma dada reação no ouvinte, da mesma forma que a ação deste também influenciará o comportamento de seu interlocutor.

Em sala de aula, esta dinâmica é evidenciada pelas ações do professor, as reações dos alunos a essas ações, as reações do professor às ações dos alunos e as reações dos alunos entre si. Conscientemente ou não, alguns professores ainda agem de modo a ferir as faces de seus alunos. Disso resulta, muitas vezes, na destruição da harmonia do universo psicossocial da sala de aula. No entanto, uma vez que procure estar sempre atento para o perigo dos AAF dentro do ambiente de sala de aula, o professor poderá evitar que a pressão de um desses atos prejudique a harmonia das interações e, conseqüentemente, comprometa os objetivos de aprendizagem inicialmente pretendidos.

A expectativa é de que, com essa postura, o professor contribua para a manutenção de relações positivas entre os atores envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, estimulando seus alunos a expressarem-se livremente, como seres humanos plenos e, desta maneira, revelarem seu potencial para descobrir novas formas de aprendizagem.

Referências

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BRAIT, Beth. O Processo Interacional. *In*: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 1993.

BROWN, P.; LEVINSON, S.C. **Politeness**: some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

GOFFMAN, Erving. **Interaction Ritual**. New York: Pantheon, 1967.

_____. **Frame Analysis**. New York: Harper & Row, 1974.

GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: COLE J. P. & MORGAN, J. (Org.). **Syntax and Semantics**, v.3: Speech Acts, N.Y, 1975.

O ENSINO DA HABILIDADE DE COMPREENSÃO AUDITIVA EM LÍNGUA INGLESA:

Abordagem teórico-prática para graduandos de Licenciatura em Letras

Swianne da Silva Dias Souza
Diana Vasconcelos Lopes
Eduardo Barbuio

Esse trabalho trata da importância de se trabalhar os aspectos teóricos e práticos sobre o ensino da Compreensão Auditiva (CA) em Língua Inglesa (LI), junto aos graduandos do curso de Licenciatura em Letras. O objetivo inicial foi o de auxiliá-los em sua formação acadêmica, visando oferecer-lhes uma capacitação complementar, que contribuísse com sua formação, para que se tornem docentes de LI, aptos a conduzir seus próprios processos de ensino-aprendizagem da CA na referida língua, de forma mais sistemática, motivacional, consciente e segura.

Para tanto, construímos um projeto, na forma de oficina extracurricular, voltada para a apresentação de algumas teorias e estratégias para o ensino da CA em inglês. Esta oficina de ensino da CA destinou-se a um grupo de alunos voluntários (licenciandos em Letras pela UFRPE/UAG). Estes licenciandos, sujeitos focais da pesquisa, tiveram, portanto, a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre as bases teóricas, que respaldam a condução de processos de ensino-aprendizagem da CA em LI.

Além disso, durante os encontros da oficina, os graduandos também atuaram como aprendizes de inglês. Nosso intuito, com isso, foi o de motivar os estudantes a refletir, e tomar consciência, de como certas estratégias e técnicas, para o ensino da CA em LI, podem auxiliá-los, não apenas enquan-

to docentes da língua, mas também como alunos, em busca do aperfeiçoamento da referida habilidade. Trata-se, pois, de uma pesquisa de cunho fundamentalmente qualitativo, vinculada à área da linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras.

Fundamentação Teórica

O ensino-aprendizagem de língua inglesa (LI) perpassa por uma longa caminhada de estudos e pesquisas das quais surgiram diversos métodos e/ou abordagens, com o intuito de se encontrar a melhor forma de se ensinar-aprender o idioma.

Se pensarmos a língua inglesa em sua real função de proporcionar a comunicação entre os seres, torna-se visível a importância de que a abordagem comunicativa seja olhada com mais afinco pelos professores e estudiosos da área, pois o aluno deve aprender a LI para comunicar-se fora da sala de aula. Assim sendo, a aquisição das habilidades de toda e qualquer língua estrangeira deve estar pautada no uso social do idioma, isto é, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz; em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (PCN, 1998, p.15).

Essa posição difere de abordagens anteriores, tais como a tradicional abordagem de ensino-aprendizagem, que entende a linguagem como sistema de regras; a abordagem estruturalista, que limita a linguagem a suas estruturas formais, e a abordagem cognitiva, que considera a linguagem como processo contínuo de internalização de regras e elementos linguísticos, nos levando à escolha de uma que supra as necessidades reais dessa aprendizagem.

Muito do considerável desenvolvimento atual no ensino de línguas pode ser visto como uma resposta a um problema do qual os professores têm consciência há muito tempo. É o problema do estudante que pode ser estruturalmente competente, mas que não consegue comunicar-se adequadamente.

Em face dessa problemática, surge a abordagem comunicativa, na tentativa de suprir as eventuais deficiências de abordagens de ensino anteriores. Wilkins (1976), Hymes (1972), Widdowson (1991), dentre outros, contribuíram significativamente para o seu crescimento e propagação. Estes estudiosos basearam suas ideias no princípio de que a língua é um objeto de interação social. Com isso, conteúdos centrados em atos da fala começaram a ser introduzidos em aulas de LI.

De forma resumida, pode-se dizer que a abordagem comunicativa tem como escopo os aspectos sociais da linguagem, visando à utilização efetiva da língua que encontra sentido dentro de determinado contexto, servindo, assim, para a construção de sentidos.

O papel da compreensão auditiva na sala de aula

O contato dos estudantes com a modalidade oral da LI é tão comum quanto o contato deles com a modalidade escrita deste idioma. Segundo Goh (2003), cerca de 50% do uso do idioma é praticado de maneira oral, tanto entre professor e aluno, no espaço da sala de aula, quanto no dia a dia dos estudantes, fora da instituição escolar. Grande parte dos estudantes de LI deseja compreender com eficácia o significado do que eles ouvem, nos diversos âmbitos sociais e oriundos de diferentes fontes, tais como: televisão, rádio, músicas, filmes e em situações variadas na internet.

Entretanto, a compreensão auditiva não é a habilidade que recebe maior atenção no ensino, na maioria das escolas brasileiras, e, não raro, apenas os alunos que a desenvolvem individualmente (como autodidatas) ou em escolas de idiomas, é que conseguem compreender o discurso oral com facilidade. Nunan (*apud* Wilson, 2008) descreve a CA como sendo uma espécie de “habilidade Cinderela”, por ser comumente ofuscada.

Ao considerarmos a possibilidade de aprimoramento da habilidade de CA, devemos levar em conta as especificidades da língua falada em detrimento às da língua escrita. Brown e Yule (1999) entendem que essas especificidades influenciam na maneira como o texto é compreendido. Eles alegam que a relação das frases ultrapassa o nível sintático, envolvendo também a interação do falante que, segundo Underwood (1994), faz uso de pausa, ritmo e entonação para dar ênfase a determinadas partes do discurso que merecem mais atenção do ouvinte.

A esse respeito, Wilson (2008), ao tratar das diferenças entre a linguagem escrita e a linguagem falada, afirma que, embora ambas sejam objeto de compreensão de mensagens, divergem nos seguintes aspectos:

- Espaço x tempo: o texto escrito assume seu papel dentro do espaço (páginas, placas etc.), permitindo, assim, que o leitor releia e reflita sobre a informação disponibilizada. A língua falada, por sua vez, acontece em sua forma mais espontânea, dentro de uma comunicação em tempo síncrono, e o discurso pode desaparecer em questão de segundos.
- Registro: a língua escrita fica registrada, enquanto a fala espontânea é efêmera.
- Espaço entre as palavras: a segmentação entre palavras é visível no texto escrito. No texto falado, por outro lado, ocorre o processo oposto de ligação entre as palavras, o que, muitas vezes, dificulta a compreensão de cada uma.
- Interação: o leitor geralmente não possui interação direta com o escritor, tendo que confiar em sua voz interior para interpretar parte do que foi escrito. Entretanto, na língua falada, pode ocorrer a interação face-a-face entre duas ou mais pessoas, que podem interromper e interferir, através de seu discurso, e, assim, compreender melhor os aspectos não verbais envolvidos, como gestos, expressões faciais e respostas emocionais.
- Gramática: esse é um aspecto bastante relativo, pois depende da situação do discurso, ou seja, varia de acordo com o discurso escrito ou falado. A fala, contudo, por não ser permanente, na maioria das vezes, tende a apresentar um grau maior de informalidade.

Sabe-se que ainda existe uma falta de estímulo e/ou conhecimento por parte do professor sobre as características supracitadas. Por conseguinte, muitos docentes evitam implantar atividades práticas para o desenvolvimento da CA em sala de aula. Deste modo, é possível citar, como entraves para a realização mais frequente da prática do *listening* (habilidade de compreensão de áudio), alguns aspectos pertinentes à linguagem oral, que também corroboram para a negligência do exercício dessa habilidade. De acordo com Davies (2005), dentre essas dificuldades, podemos destacar o que segue:

- A transposição que o aluno faz da linguagem escrita adquirida para a linguagem oral, tendo como base o seu próprio idioma. Logo, se o aluno não conhece a pronúncia correta das palavras na LI, consequentemente, não as reconhecerá quando emitidas oralmente.
- A maior fluidez que o discurso oral possui em relação ao discurso escrito, já que neste último, o aluno pode retornar ao texto, que permanece à disposição para consultas, proporcionando um maior tempo de reflexão do leitor. No discurso oral, por outro lado, as informações podem escapar ao entendimento do ouvinte.
- O espaçamento existente entre as palavras escritas tende a sumir, criando conexões de sons com as quais o estudante não possui familiaridade.
- A compreensão auditiva é comumente pautada na memorização de informações e não no entendimento concreto do que foi dito.

Ainda seguindo o pensamento de Davies (2005), muitas vezes é necessário apenas que o aluno entenda o suficiente para a concretização de seu objetivo. Entretanto, por não entender todas as palavras do discurso oral, o aprendiz pode sentir que não compreendeu nada do que ouviu e, com isso, desconsiderar as informações que conseguiu captar.

Como podemos perceber, todos esses aspectos tendem a dificultar o desenvolvimento da habilidade de CA do aluno. Existem, porém, meios mais eficazes que o professor pode explorar, para trabalhar o *listening*, de forma a impulsionar a habilidade auditiva de seus alunos. Portanto, apenas uma prática de decodificação, sem uso de estratégias adequadas, não deverá ser eficiente no processo de aprendizagem da CA. É necessário que o tanto professores quanto alunos estejam de fato cientes dos benefícios de tais estratégias.

Técnicas e estratégias de compreensão auditiva

Após essa reflexão, nos resta questionar sobre o que seria uma estratégia. Para responder, seguiremos o pensamento de Wilson (2008), segundo o qual uma estratégia é uma ação que nos permite utilizar as informações de maneira mais efetiva, e, para ser considerada uma estratégia, a ação deve ser passível de repetição.

Para o autor, os professores deveriam ensinar tais estratégias para seus alunos porque muitos aprendizes não conseguem transferi-las do idioma nativo diretamente para a língua-alvo, nesse caso, a LI.

Segue abaixo quadro das estratégias mais relevantes para o ensino da CA em LI.

Quadro 1: Estratégias de Compreensão Auditiva - CA

ESTRATÉGIA	COMO ENSINAR
Ter um plano para alcançar a tarefa aplicada.	Deixar claro o que o estudante necessita fazer.
Utilizar o conhecimento de mundo como previsão.	Antes de ouvir, discutir sobre o tema ou assunto.
Conhecimento linguístico para prever o que será dito.	Atividades de completar espaços.
Monitorar a performance durante a atividade de CA.	Pausar o texto regularmente e fazer alguns questionamentos sobre o tema.
Ouvir seletivamente.	Buscar por informações mais detalhadas dentro do texto.
Fazer anotações.	Anotar palavras-chaves.
Anotar palavras similares.	Estudantes devem adivinhar palavras, ainda que não tenham certeza.
Identificar palavras chaves.	Identificar o grupo lexical para identificar o tópico.
Conferir com outros ouvintes.	Estudantes comparam as respostas.
Tirar dúvidas.	Professor ensina perguntas em LI, pertinentes ao texto.
Reconstruir oralmente ou de forma escrita.	Estudantes devem parafrasear o texto que pode ser repetido várias vezes.
Observar pontos de transições.	O professor ensina alguns marcadores discursivos ou expressões relevantes para o texto.

Fonte: Wilson (2008).

Tendo conhecimento das estratégias acima apresentadas e de outros aspectos relacionados à CA, cabe ao professor formular atividades nas quais tais pontos possam ser trabalhados de forma satisfatória para a consecução dos objetivos de aprendizagem. Dentro dessa perspectiva, é necessário levar em consideração toda uma gama de fontes de atividades que podem ser utilizadas pelo professor. Tais tarefas deverão variar de acordo com a fonte escolhida.

Ao tratarmos da CA, logo nos vem à mente o trabalho com áudios gravados. Porém, sabe-se que há outras possibilidades de fontes de áudio que, segundo Wilson (2008), também podem ser de grande valia nesse processo de aprendizagem. Apresentamos, a seguir, as fontes para o trabalho da CA citadas pelo referido autor, assim como possibilidades de atividades relacionadas a cada uma delas.

- Fala do professor (*teacher talk*): esse é um dos recursos muitas vezes ignorado pelo próprio professor como sendo fonte de CA. No entanto, ela é a primeira ferramenta de contato do aluno com o idioma em sala de aula e, se bem explorada, pode proporcionar um desenvolvimento muito bom da habilidade em questão.
- Fala do estudante (*student talk*): trata-se de outro recurso bastante relevante que, além de focar na CA, proporciona também o desenvolvimento da habilidade de fala.
- Palestrante convidado (*guest speakers*): convidar alguém, que não faz parte do cotidiano escolar dos alunos, é outro recurso de CA que pode despertar bastante o interesse dos aprendizes, para quebrar a rotina das aulas, tornando-as, assim, mais estimulantes.
- Gravações dos livros (*textbook recordings*): provavelmente, esse é o recurso mais conhecido e mais utilizado pelos professores que buscam trabalhar com CA. Tal fonte de áudio naturalmente possui relevância, dado que conduzem o estudante a uma pronúncia mais aproximada do texto oral produzido por falantes nativos do inglês.
- Televisão, vídeos, DVDs e rádio: essas são fontes que proporcionam um acesso ao inglês mais realista, isto é, mais autêntico, e com conteúdos informativos sobre o mundo real, aproveitando-se também de aspectos visuais.

- Músicas: a música, por envolver arte e emoção, torna-se fonte de aprendizagem muito estimulante e agradável. É normalmente, o maior contato que grande parte dos alunos possui com a CA em LI. Seu uso é relevante, uma vez que o professor poderá acrescentar às canções intencionalmente conhecidas e com grande potencial para uso didático, outras músicas mais atuais, com as quais os alunos geralmente estão mais familiarizados e, com isso, preferem ouvir e cantar.
- Internet: já é amplamente conhecida a amplitude de informações que a internet disponibiliza em quase todas as áreas. E, como ferramenta de ensino-aprendizagem de LI, não é diferente. Há inúmeras possibilidades de se explorar a internet como fonte de aprendizagem da CA. O professor pode utilizá-la, também, com o intuito de promover a autonomia do estudante, tendo em vista que o estudante poderá praticar a habilidade de CA apenas através dos recursos existentes na internet.

Segundo Wilson (2008), as sequências de trabalho com CA são normalmente divididas em três etapas, a saber: *pre-listening* (pré-escuta), *while-listening* (durante a escuta) e *post-listening* (pós-escuta). Trataremos do significado de cada uma dessas etapas, sua importância para o desenvolvimento da habilidade de CA, bem como citaremos possibilidade de aplicações.

- *Pre-listening*: esse é o estágio que deve ocorrer antes do ato de “ouvir” o texto alvo, propriamente dito. As atividades *pre-listening* possuem a função de preparar os alunos para o que estes ouvirão a seguir, e, de acordo com Wilson (2008), proporcionam ao estudante uma chance maior de sucesso na tarefa de CA.

- *While-listening*: trata-se do segundo estágio do processo de compreensão auditiva. Acontece durante a reprodução do áudio. É nesse momento que ocorre o reconhecimento dos sons. Para Underwood (1994), tais atividades devem ser simples, e oferecer oportunidades para o desenvolvimento da habilidade de CA.

- *Post-listening*: o processo de *post-listening* ocorre depois da audição. Durante essa fase, as atividades devem estar focadas na reflexão e geralmente estão conectadas com as atividades de *pre-listening* e de *while-listening*. De acordo com Underwood (1994), torna-se possível, nesse estágio,

que o aluno analise vários aspectos de sua escuta, tais como: suas eventuais falhas de compreensão durante a reprodução do áudio, a postura dos falantes, os comportamentos destes, etc.

Metodologia

Nosso projeto desenvolveu-se ao longo de oito (08) encontros, realizados semanalmente. Em cada um deles, os estudantes/voluntários tiveram contato com aspectos teóricos acerca do ensino da CA, bem como com atividades práticas, relativas a essa habilidade, no intuito de auxiliá-los a melhor entender a aplicabilidade do que foi estudado.

Cada encontro foi planejado tendo como foco a capacitação dos estudantes na condução de processos de ensino-aprendizagem da CA, para que tenham mais segurança e versatilidade quando tornarem-se docentes de língua inglesa. Para cada encontro da oficina, buscamos desenvolver em nossos voluntários importantes aspectos linguísticos, didático-pedagógicos, além de trabalhar algumas questões motivacionais relativas ao trabalho docente.

Em se tratando dos aspectos linguísticos, abordamos reflexões teóricas sobre como a Abordagem Comunicativa para o ensino da língua inglesa funciona, e em que situações de ensino, e por que razão tal abordagem deveria ser a mais indicada. No âmbito didático-pedagógico, apresentamos algumas técnicas e estratégias que os estudantes, na posição de docentes, poderiam adotar para o bom êxito de seus objetivos de ensino da CA. Visamos, com isso, auxiliar o licenciando, quando este se propusesse a aplicar atividades para o ensino da CA em sala e aula. Isso porque a maioria dos participantes do projeto havia inicialmente declarado que, em suas experiências profissionais enquanto docentes de inglês (como estagiários em escolas da rede pública e/ou privada, ou já como professores de escolas de idiomas), seus alunos muitas vezes demonstravam dificuldade para compreender textos orais em língua inglesa.

Análises e discussão dos resultados

Os dados, coletados durante todo o processo de pesquisa, desde as investigações anteriores à intervenção, até os relatos obtidos, após a imple-

mentação das atividades na oficina, estão expostos em gráficos, seguidos das devidas interpretações dos resultados.

Gráfico 1: Conhecimento dos alunos sobre a Abordagem Comunicativa em língua inglesa durante a graduação.



Fonte: Souza (2018)

Conforme constatado no Gráfico 1, a maior parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa afirmou não ter tido contato com a Abordagem Comunicativa para o ensino da língua inglesa durante o processo de formação, e, conseqüentemente, não possui conhecimento mais aprofundado sobre essa abordagem de ensino.

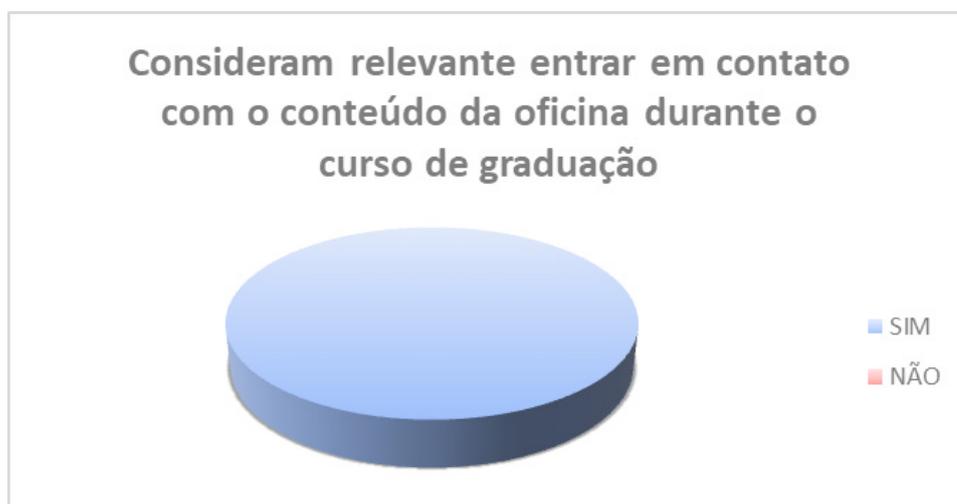
Gráfico 2: Habilidades mais importantes a serem desenvolvidas com os alunos.



Fonte: Souza (2018)

Como destacado no Gráfico 2, os licenciandos indicam com suas respostas que, mesmo ainda desconhecendo os principais aspectos formais constituintes da Abordagem Comunicativa, evidenciam reconhecer a importância das habilidades de *listening* e *speaking* como as mais necessárias e relevantes, para o sucesso do aprendiz em seus empreendimentos de aprendizagem da LI.

Gráfico 3: A importância do conhecimento acerca dos conteúdos apresentados nas aulas da oficina, ainda durante o curso de graduação.



Fonte Souza (2018)

Os participantes foram unânimes ao reconhecer a relevância de dominar a teoria relativa ao processo de ensino-aprendizagem da habilidade de CA em LI. Nesse sentido, também afirmaram que passaram a sentir a necessidade de se aprofundar mais nos conteúdos teóricos, apresentados na oficina, e ainda informaram ter começado a perceber a importância vital de uma capacitação mais prática durante os anos de graduação.

Com tais respostas, observa-se a compreensão dos graduandos sobre a importância de receberem uma adequada preparação, ainda no decorrer de sua graduação. Ou seja, ficou claro que todos passaram a valorizar uma formação docente mais direcionada à rotina de sala de aula, sob a forma de cursos de capacitação, nos quais o graduando poderá vivenciar situações reais de ensino-aprendizagem de LI, em contextos formais de aprendizagem.

Considerações finais

Como anteriormente esclarecido, o objetivo principal de nossa pesquisa foi contribuir com a formação acadêmica dos estudantes do curso de Letras Português/Inglês, da Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE/UAG), no que diz respeito à sua preparação para o enfrentamento das dificuldades do ensino de compreensão auditiva em língua inglesa.

Para tanto, envidamos esforços em pesquisar como o conhecimento teórico e prático de aspectos relacionados à Abordagem Comunicativa para o ensino da língua inglesa. Com isso, buscamos compreender melhor a importância de se oferecer aos graduandos uma base teórica adequada, aliada ao conhecimento de algumas técnicas e estratégias para o ensino da habilidade de CA em LI.

Os resultados apontaram para uma crescente tomada de consciência, por parte dos voluntários de nosso projeto, no que tange à relevante necessidade de se implementar projetos de ensino-aprendizagem da CA, fundamentados nas devidas bases teórico-práticas, as quais, além da teoria, compreendem algumas técnicas e estratégias de ensino da CA na língua-alvo. Se assim proceder, o professor deverá ter mais probabilidade de proporcionar a seus aprendizes um processo de ensino-aprendizagem da CA mais sistemático, eficaz, duradouro e até mesmo prazeroso.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º. e 4º. ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, G; YULE, G. **Teaching the Spoken Language.** 12º Ed. Cambridge University Press, 1999.

DAVIES, B. **Como entender o inglês falado.** 11ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

GOH, C. C. M. **Ensino da compreensão oral em aulas de idiomas.** Tradução: Rosana Sakugawa Ramos Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003.

HYMES, D.H. On Communicative Competence. In Pride, J.B & HOLMES J. (org). **Sociolinguistics.** Homondworth: Penguin, 1972.

NUNAN, D. **Second Language Teaching & Learning.** 1st ed. Boston: Heinle & Heinle publishers, 2008.

UNDERWOOD, M. **Teaching Listening.** 4th Ed. New York: Longman, 1994.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para comunicação:** tradução José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas, São Paulo: Pontes, 1991.

WILKINS, D. **National Syllabuses.** Oxford: Oxford University Press, 1976.

WILSON, J. J. **How to teach listening.** Essex: Pearson. 2008.

●◀ SILENCIAMENTO DE CORPOS DISSIDENTES NA IMPrensa DOMINANTE

Iran Ferreira de Melo
Richard Fernandes de Oliveira

Nosso estudo investigou como o discurso visibiliza um grupo de pessoas que, ao longo da história, foi posto à margem da sociedade, tendo direitos e existências apagados: pessoas de gênero e sexualidade dissidentes. Propusemos uma análise da visibilidade desses indivíduos em notícias e estruturas textuais ancoradas a elas, publicadas nos dezessete primeiros anos deste século¹¹ pelo jornal *Folha de S. Paulo*, veículo midiático impresso e diário brasileiro de maior circulação nesse intervalo de tempo. Os princípios dessa análise assumem um caráter crítico acerca da linguagem, quebrando a tradição que ausenta o objeto de estudo das inúmeras variáveis que o atravessam, levando, assim, à compreensão de que a sociedade e a linguagem estão em uma relação dialética.

O estudo se debruça sobre um corpus jornalístico, cuja macroestrutura, por ser bem delimitada e normatizada, demanda a escolha de um proceder que leve em consideração aspectos que ultrapassam a forma, seja pela história, pelo potencial discursivo ou pelos desdobramentos semióticos. Assumimos que não possuímos uma metodologia e interpretação teórica aplicável a qualquer situação de pesquisa jornalística, mas a uma que leva sempre em consideração as potencialidades dos elementos do jornal, mais especificamente os elementos relacionados ao gênero notícia. Assim, procuramos analisar o grau de visibilidade que mencionamos por meio da hipertextualização nas capas das edições do jornal analisadas e nas capas do caderno e por meio dos elementos de resumo na capa e no interior do caderno.

Entendendo um pouco o objeto – gênero e sexualidade dissidentes

Nos últimos anos, nosso país passa por um processo político de redefinições no tocante aos direitos sociais de indivíduos homossexuais e bissexuais de ambos os sexos e de pessoas transgêneras (LGBT), grupo cujas identidades de orientação sexual e de gênero têm sido secularmente consideradas anômalas quando comparadas à normatividade heterossexual e misógina. Nesse contexto, temos presenciado a emergência de novos paradigmas sociopolíticos referentes a esses atores. Todos são resultados das constantes atuações que LGBT vêm empreendendo em atividades coletivas e públicas de autoafirmação.

O realinhamento em torno dos direitos que esses atores devem possuir como cidadãos de uma república democrática incide sobre as bases da organização social e da cultura em que vivemos, uma vez que a estrutura dessas bases se encontra do lado oposto aos interesses dos grupos minoritários de direito; como também porque a discussão pública em torno desse contexto está inserida num compósito de regulações oriundas do jogo de poder social que avalia o que é moral, saudável, legítimo e legal em termos de identidade de orientação sexual e de gênero. Está em causa a sensibilidade para com afetos e desejos que extrapolam as normas hegemônicas, assim como para as diversas conexões entre sexo, gênero e comportamentos eróticos na definição da pessoa e seus direitos (Simões & Facchini, 2008).

Nesse cenário, o maior protagonista corresponde ao movimento ativista que hoje se faz designar pela sigla LGBT e cujas reivindicações têm ganhado bastante visibilidade atualmente, a ponto de suscitar projetos de lei em todos os níveis do Legislativo, assim como a formação de frentes parlamentares em âmbito nacional e estadual. O significado do processo de politização que esse movimento envolve apresenta versões semióticas que tanto sustentam a marginalização social dos sujeitos que representam, quanto fornecem subsídios para que eles resistam ao alijamento a que foram impostos. Este trabalho, como será debatido adiante, tratará de uma parte dessas versões semióticas em nossa sociedade brasileira.

Metodologia do projeto

Nesta pesquisa, foi escolhido como veículo de comunicação para situar a análise o jornal impresso *Folha de S. Paulo*, visto que, nas últimas duas décadas, desponta como o periódico diário pago de maior circulação em território nacional. Como gênero discursivo para análise, delimitamos a notícia, que, dentre os textos produzidos na ordem do discurso jornalístico, caracteriza-se como a forma mais comum de socializar as sociabilidades de grupos minoritários.

O caminho metodológico que seguimos é inspirado na abordagem para a pesquisa social sobre discurso proposta por Norman Fairclough (2003). Segundo ele, num estudo textualmente orientado, articula-se a análise de componentes linguísticos à explanação do contexto social em que esses componentes estão inseridos. Tal caminho metodológico busca dar conta de estágios ora orientados à análise da conjuntura em que o discurso a ser analisado está incluído, ora à análise do discurso propriamente dito. Essa metodologia (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2003) é resumida em: 1. selecionar um problema social; 2. observar a rede de práticas sociais em que o problema está inserido; 3. analisar uma prática particular dessa rede, por meio do exame contextual e textual; 4. identificar maneiras possíveis de superar o problema; 5. refletir criticamente sobre a pesquisa.

Para a etapa 1, consideramos como problema social a ser investigado a visibilidade da população em análise. Após a seleção do problema, na etapa 2, precisamos sair um pouco do foco de estudo sobre a linguagem em si e usamos fontes acadêmicas e não-acadêmicas (como Araújo, 2009; ABGLT, 2012). Fizemos, portanto, um levantamento dos aspectos históricos, culturais e sociais do modo de vida de pessoas não cisgêneras e heterossexuais, da maneira como esses sujeitos foram tratados no decorrer da história das civilizações ocidentais e da forma como reagiram à opressão a que foram submetidos.

Os passos seguintes consideram a maneira pela qual o problema relaciona-se com uma prática particular específica da rede de práticas. Desse modo, abordamos: o jornalismo impresso como uma prática específica na qual podemos analisar o problema e o gênero discursivo notícia no jornal *Folha de S. Paulo*.

Nessas etapas, usamos como passaporte teórico algumas reflexões epistemológicas de estudos da Comunicação em geral e, em particular, dos estudos de Teun van Dijk (1996) sobre notícias jornalísticas. Além disso, pesquisamos um pouco a história da imprensa paulista, com foco na *Folha*

de S. Paulo. Podemos descrever a forma como esse jornal vem configurando as notícias sobre LGBT ao observar determinadas variáveis de publicação, tais como, os anos e as datas em que o jornal publicou notícias, o caderno escolhido pelo jornal para reportar o evento, a estrutura genérica das notícias, entre outras.

O estágio 3 compreende a análise por meio do exame de categorias semióticas, como os traços de composição que englobam os vários itens que investigamos nesta pesquisa: identificação de noticiabilidade e utilização de recurso de resumo nas capas do jornal e no interior dos cadernos. Para a execução dessa etapa, identificamos tais categorias através de dois momentos: a descrição e a interpretação. O primeiro corresponde à atividade de caráter classificatório que permite identificar, contabilizar e categorizar as categorias de análise a partir de uma teoria elementar sobre eles. O segundo consiste num exercício de atribuição de sentido aos resultados constatados na descrição, tomando por base os dados da conjuntura do objeto de estudo, verificados na etapa 2.

O estágio 4 é dedicado a uma discussão sobre os resultados das fases antecedentes. Para isso, essa etapa ocorre no final do estudo, onde são estabelecidos diálogos com teorias acerca da condição das pessoas que são alvo de nossa pesquisa, do lugar que a imprensa ocupa nesse contexto (Van Dijk, 1996) e do papel do/a linguista para o fortalecimento de questões que capacitam todos/as na luta contra a discriminação e a exclusão social. Por fim, o último estágio (5) é um momento no qual a análise se torna reflexiva, questionando, por exemplo, sua eficácia como apreciação crítica: avaliando se ela contribui ou pode contribuir para a emancipação social e se ela se ajusta a práticas acadêmicas, que, atualmente, estão fortemente ligadas ao mercado.

Resultados de análise

Apresentamos, nesta seção, um pouco dos resultados da análise da pesquisa que discutimos aqui. Nas tabelas 1 e 2 estão contidas informações acerca da quantidade de capas (de jornal e de caderno, respectivamente) que continham referências às notícias que coletamos.

Tabela 1: Registro de capas do jornal com referência de notícias do corpus

REGISTROS DE CAPAS DE JORNAL DAS NRCJs														
Mês Ano	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Total Por Ano	
2001													0	
2002													0	
2003						1							1	
2004						1							1	
2005					1								1	
2006													0	
2007					1								1	
2008		1				1							2	
2009		1				1					1		3	
2010						1			1		1		3	
2011						2			1				3	
2012						1							1	
2013	1										1		2	
2014		1			2				2				5	
2015						2	1					1	4	
2016					2						1		3	
2017			1		1	2		2	2				8	
Total Por Mês	1	3	1	0	7	12	1	2	6	0	4	1	38	Total Geral De Capas

Fonte: Elaboração dos autores (2022).

Tabela 2: Registro de capas de caderno com referência de notícias do corpus

REGISTROS DE CAPAS DE JORNAL DAS NRCJs														
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Mês Ano	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Total Por Ano	
2001													0	
2002													0	
2003													0	
2004											1		1	
2005													0	
2006													0	
2007													0	
2008		1			1	2							4	
2009						2							2	
2010						1		2				1	4	
2011					1	1	1		1				4	
2012					1	1							2	
2013		1								1	2		4	
2014				1	2								3	
2015		1				2							3	
2016					1								1	
2017						1		1					2	
Total Por Mês	1	3	1	0	7	12	1	2	6	0	4	1	38	Total Geral De Capas

Fonte: Elaboração dos autores (2022).

Percebemos que, do total de 190 notícias recolhidas, apenas 38 possuem referência na capa do jornal. Isso nos indica que a negligência da Folha é ainda maior ao passo que investigamos mais camadas de seus elementos. Calculamos que aproximadamente 20% das notícias com elementos textuais de capa são contabilizadas comparando com o total de notícias recolhidas. Percebemos que a maioria delas nos direcionava a notícias sobre a

Parada LGBT. Por esse motivo que, no mês de junho, 12 capas foram recolhidas, como visto na tabela 1.

É possível verificar que os anos de 2008, 2010, 2011 e 2013 estão empatados em maior quantidade de ocorrências de notícias com elementos de capa de caderno, conforme apontado na tabela 2. Ao final da coleta, somamos um total de 30 capas de caderno. Essas notícias que nos levaram às capas de caderno recolhidas, chamamos de NRCCs (Notícias com Referência na Capa do Caderno).

Em se tratando de capas de caderno, a Folha dispõe de ainda menos elementos textuais que nos encaminhem para as notícias contidas no caderno correspondente. Enquanto capas de jornal possuem referência para cerca de 20% das notícias, as capas de caderno se resumem a apenas 15,8%, uma queda significativa se levarmos em consideração que, na capa do caderno, podem aparecer referências de notícias que não tiveram espaço na capa principal da edição.

Toda essa análise sobre presença ou não de NRCJs (Notícias com Referência na Capa do Jornal) ou NRCCs é baseada no fato de que, em se tratando de mecanismos de visibilidade, uma notícia que tenha referência em uma das capas, do jornal ou do caderno, tem maiores chances de serem diretamente acessadas por leitores/as da Folha (ou de qualquer outro meio de comunicação que possua índice de referência ao seu conteúdo). Quanto maior a quantidade de elementos de indicação aos textos noticiosos, maior o nível de visibilidade. Por apresentar, então, uma quantidade ainda menor de notícias acessadas por elementos textuais de capa (manchete, abertura, chamada, frase e foto-legenda), afirmamos que as ações dos indivíduos considerados neste estudo é quase que totalmente desconsiderada pela *Folha de S. Paulo*.

Sobre esses elementos textuais, semióticos e contextuais de capa nos dedicamos a quantificar cada um, justificados pelo nível de visibilidade que apresentam. Uma notícia que tenha como referência a Manchete do jornal, com certeza será mais evidenciada do que uma que apresenta uma Abertura ou Frase. Descrevendo essas nomenclaturas, elaboramos o quadro a seguir, com algumas informações recolhidas do Manual da Redação do jornal *Folha de S. Paulo* e segundo Melo (2013):

Quadro 1: Descrição de elementos de capa do jornal *Folha de S. Paulo*

Elemento de capa	Descrição
Manchete	Estrutura textual de maior destaque, escrita, geralmente, em caixa alta, grifada em negrito e posicionada no topo ou no centro da capa do jornal. Cada edição de jornal apresenta apenas uma Manchete. Esta representa o maior componente de visibilidade do veículo.
Abertura	Texto que resume a notícia a ser acessada; pode ser escrito em um ou mais parágrafos e apresentar Chapéu (elemento de notícia que pode aparecer ligado a elementos de capa). Coloca-se em segundo lugar de visibilidade, pois dificilmente indica notícias simples, já sendo escrita em formato de Lide e Sublide do texto noticioso.
Foto-legenda	Elemento semiótico em forma de imagem que possui uma legenda de, no máximo, 4 linhas. Outro elemento de capa pode aparecer vinculado a ela. Representa o terceiro maior destaque por se tratar de um recurso imagético, atraindo a atenção do leitor à notícia referenciada.
Chamada	Recurso textual de poucas linhas, de período simples, que apresenta o resumo com informações essenciais da notícia. Pode possuir Título, Chapéu ou um dos dois elementos, além de possivelmente aparecer associado a outros elementos de capa.
Frase	Componente textual que apresenta informações básicas da notícia, de período simples. Dificilmente aparece com algum elemento indexador ou descritivo, ou ainda com outros elementos de capa.

Fonte: Elaboração dos autores (2022).

Apresentamos, na sequência, a tabela 3 que detalha as quantidades de elementos de capa por ano de publicação.

Tabela 3: Registro dos elementos de capa de jornal por ano de publicação

REGISTRO DE ELEMENTOS DE CAPA DE JORNAL DAS NRCJs							
Elemento de capa Ano	Manchete	Abertura	Foto-Legenda	Chamada	Frase	TOTAL DE ELEM. POR ANO	
2001						0	
2002						0	
2003			1			1	
2004				1		1	
2005					1	1	
2006						0	
2007				1		1	
2008		1		1		2	
2009			1	2		3	
2010				3		3	
2011		1	1	1		3	
2012		1				1	
2013		1		1		2	
2014		2		3		5	
2015				4		4	
2016				1	2	3	
2017		1	2	5		8	
TOTAL POR ELEM. DE CAPA	0	7	5	23	3	38	TOTAL GERAL DE ELEM. DE CAPA

Fonte: Elaboração dos autores (2022).

A Chamada apresenta o maior número de registros (23 ocorrências), mais do que o triplo da segunda maior contagem: Abertura, com total de 7 ocorrências ao longo dos anos. Esses dados nos indicam que referenciar notícias na capa do jornal não é uma prioridade da Folha (observemos a

ausência de Manchetes) em se tratando de indivíduos de gênero e sexualidade abjetivados; e, mesmo quando há referência, é se utilizando de um componente intermediário de grau de visibilidade. Cruzando esses dados com o da tabela 1, podemos ainda concluir que a Folha só dá maior visibilidade às ações das pessoas tratadas neste estudo no mês da Parada do Orgulho LGBT e, por isso, a maioria dos itens de capa recolhidos nessa etapa da análise apontam para notícias sobre o evento.

Percebemos que, quando se trata de elementos de capa de caderno, os números são ainda menores. Com a finalidade de quantificar esses componentes, a tabela 4 é disposta na sequência:

Tabela 4: Registro dos elementos de capa de caderno por ano de publicação

REGISTRO DE ELEMENTOS DE CAPA DE JORNAL DAS NRCCs						
Elemento de capa Ano	Abertura	Foto-legenda	Chamada	Frase	TOTAL DE ELEM. POR ANO	
2001					0	
2002					0	
2003					0	
2004			1		1	
2005					0	
2006					0	
2007					0	
2008			2	1	3	
2009			2		2	
2010			4		4	
2011			4		4	
2012			1		1	
2013			4		4	
2014		1	2		3	
2015			3		3	
2016			1		1	
2017			2		2	
TOTAL POR ELEM. DE CAPA	0	1	26	1	28	TOTAL GERAL DE ELEM. DE CAPA

Fonte: Elaboração dos autores (2022).

Mergulhar ainda mais e apurar cada mínimo aspecto do jornal nos leva a cada vez menos visibilidade. Na tabela 4, não apresentamos Manchete na colocação dos elementos de capa, pois é um item que só aparece na capa principal do veículo impresso. Por meio desses números, afirmamos que, ao se tratar de capa de caderno, a Folha prefere referenciar as NRCCs utilizando Chamadas (26 casos, no total).

Como última análise de dados, nos preocupamos em contabilizar a quantidade de elementos de notícias. Analisamos e quantificamos cada um dos arquivos e anotamos os componentes Título, Linha fina, Olho, Chapéu, Lide, Sublide, Texto-legenda, Intertítulo, Relato e outros elementos de cada registro. Nosso objetivo era também verificar se alguma nas notícias recolhidas apresentavam todos os elementos listados acima, o resultado desse processo foi o seguinte: todas as ocorrências do corpus apresentam Título, Lide e Sublide (esses elementos são a base para a construção de uma notícia); 189 casos registram o componente Relato; o Texto-legenda aparece em 142 textos; a Linha-fina está presente em 131 notícias; 74 casos possuem outros elementos informativos, textuais ou semióticos; 68 documentos apresentam Olho e Intertítulo; por fim, o elemento Chapéu é utilizado em 64 ocorrências. Além disso, nenhuma notícia apresentou todos os componentes.

Para ficar mais claro, é importante descrever o que cada um desses itens textuais e semióticos de notícias representam. O Quadro 2 organiza essas informações, conforme o Manual da Redação do jornal *Folha de S. Paulo* e segundo Melo (2013):

Quadro 2: Descrição de elementos de notícias do jornal *Folha de S. Paulo*

Elemento de notícia	Descrição
Título	Elemento obrigatório de contextualização do texto noticioso.
Linha fina	Categoria opcional da notícia e tem função semelhante à Abertura.
Olho	Pequena unidade de texto, geralmente um parágrafo, que fica destacado na notícia, apresentando-se maior do que o texto normal ou em cor diferente.
Chapéu	Estrutura opcional que consiste em uma palavra ou conjunto de poucas palavras que se posiciona acima do Título a fim de caracterizar o tema da matéria.

Lide	Representa a abertura da notícia e, por isso, é um dos itens obrigatórios. Corresponde ao primeiro parágrafo e deve responder às questões “O quê?”, “Quem?”, “Onde?”, “Quando?” e “Como?”.
Sublide	É uma continuação do Lide, pois responde a perguntas secundárias como “Por quê?” e “Para quê?”.
Relato	Bloco de texto que sucede o Sublide, não tem forma determinada.
Intertítulo	Qualquer outro título ou subtítulo utilizado na notícia.
Texto-legenda	Texto que aparece na legenda da fotografia associada à notícia, tem função de completar alguma informação em uma ou duas linhas.
Outros elementos	Nesta pesquisa, agrupamos, nessa categoria, elementos como: infográfico, pesquisas, agenda de show, mapas etc., que se agregam à notícia para aumentar seu grau de informatividade.

Fonte: Elaboração dos autores (2022).

Nosso parecer final dos resultados: com a apresentação da última tabela e validação final dos nossos objetivos, somado a todas as informações que já foram apresentadas neste capítulo, concluímos que o jornal *Folha de S. Paulo*, em seus textos noticiosos – desde as suas publicações, passando pela apresentação das capas, até os elementos textuais constitutivos de cada notícia –, apaga as vivências ativas de pessoas de gênero e sexualidade dissidentes. A respeito disso, fica claro o não cumprimento do seu papel social de, por meio da informação, dar acesso às diferentes existências factuais e reais da sociedade no geral.

Este estudo, portanto, se propõe assumir um caráter denunciativo dessa ausência de visibilidade, mesmo num período marcado pela ascensão social de pessoas que existem e resistem afirmando-se enquanto corpos que não se encaixam nos padrões sociais de expressão e relação com o(s) outro(s). É preciso encarar essa factualidade de frente e assumir uma postura de enfrentamento das práticas sociais reprodutoras de violências e negligências. Falar de *Folha de S. Paulo* é falar de uma imprensa que silencia vozes que gritam à margem da sociedade e subvertem o sistema com o preço do próprio sangue.

À guisa de conclusão

Buscamos que nossa pesquisa se enquadre no conjunto de traços que a identificam com uma perspectiva para a análise social e do discurso.

5. 1. Revestido de ímpeto crítico e, assim, buscando conhecer elementos da linguagem produzida pelo jornal *Folha de S. Paulo* sobre a qual se edificam sentidos de forte impacto na visibilidade de pessoas.
6. 2. Sob claros posicionamentos políticos, apresentando nossos interesses em mesclar a compreensão dos dados de análise com a conjuntura social sobre o que pesquisamos.
7. 3. A partir de articulações teóricas distintas, tentando elaborar uma síntese interpretativa sobre os resultados de análise, a fim de reexaminar determinados postulados apregoados nos estudos da linguagem.
8. 4. Concebendo, desde o início de sua gestação, um exercício de análise linguística que resulte num estudo aplicado ao programa de ações políticas dos ativismos de gênero e sexualidade e sob um olhar sobre as estratégias da mídia impressa.
9. 5. Montando um arcabouço de análise categorizado e pormenorizadamente justificado, de modo que possa ser acessível a qualquer analista do discurso em outras investigações ou aqueles/as que se interessam por entender a dinâmica representacional da linguagem em diferentes níveis estruturais.
10. Em função do alinhamento com esses princípios, consideramos que nossa pesquisa fornece dados potencialmente capazes de empoderar leitores/as sobre o estudo do discurso, principalmente em searas que envolvem o governo de conhecimentos e representações, como é o caso da imprensa.

Referências

ABGLT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Carta de Princípios da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis**. 1995. Disponível em <<http://www.abglt.org.br/port/cartaprinc.php>>. Acesso em: 17 out. 2018.

ARAÚJO, J. P. **Guia dos direitos sociais**. A igualdade social e as diferenças entre a esquerda e os neoliberais. São Paulo: Perseu Abramo, 2009.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**. Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. Londres: Routledge, 2003.

MELO, I. F. **Ativismo LGBT na imprensa brasileira**: análise crítica da representação de atores sociais na *Folha de S. Paulo*. 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SIMÕES, J. A.; FACCHINI, R. **Na trilha do arco-íris**. Do movimento homossexual ao LGBT. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

VAN DIJK, T. **La noticia como discurso**: comprensión, estructura y producción de la información. Barcelona: Ediciones Paidós, 1996b.

● ◀ PESQUISA EM LITERATURA E HISTÓRIA: Mapeamento dos jornais eróticos brasileiros dos séculos XIX e XX¹²

Natanael Duarte de Azevedo
Natália Regina Ferreira da Silva
Bianca do Carmo Pereira Brito
Maria Isabela Berenguer de Menezes
Djaneide Jokasta Alves da Silva
Enilda Valéria Gomes Marinho

A pesquisa sobre história da literatura, pornografia e política toma como marco temporal o final do século XIX e início do século XX, precisamente o intervalo entre os anos de 1898 e 1912, devido ao período de circulação dos jornais pornográficos como *O Rio Nu* (1898-1916) e *O Riso* (1911-1912), que representam como “o discurso pornográfico no jornal brasileiro *O Riso* e a sua relação com a história da literatura se deu por meio da pornografia e da política” (Azevedo, 2015, p. 24). Essa hipótese apresentada trouxe algumas implicações para a construção do arcabouço teórico-metodológico empreendido na pesquisa, uma vez que nos voltamos para a perspectiva de que o jornal pornográfico era um bem simbólico (Bourdieu, 2005) e, portanto, deveria ser investigado tanto pela História da Literatura como pela História Cultural, considerando o seu papel tanto na difusão e circulação de ideias como nos modos de leitura e escrita no período da *Belle Époque* brasileira através do discurso presente nos jornais e seu momento de enunciação, uma vez que o objeto investigado era marcado no seu tempo e em seu espaço histórico.

Destarte, nossa pesquisa justifica sua importância e originalidade por resgatar uma parte da História da Literatura e da Leitura que caiu no esque-

cimento e por construir uma metodologia de análise voltada para a pornografia enquanto categoria literária, além de direcionar nossa investigação para objetos históricos como os jornais, e não apenas nos voltar para a pesquisa nos livros que insistiram em permanecer na memória de alguns estudiosos da temática pornográfica (Cf. El Far, 2004; Del Priori, 2005 e 2011). A escassez de pesquisas dessa natureza talvez se justifique pelo que alertou Alexandrian (1993, p. 9), em sua publicação francesa no ano de 1989¹³, “(...) os preconceitos, as falsas apreciações abundam, pois ele [o erotismo] não é ainda um objeto de tese universitária, com pesquisas aprofundadas e aparato crítico.” Claro que vemos que essa afirmação não se aplica a pesquisas de sociologia, psicologia, psicanálise, entre outras, mas percebemos na busca de material para fundamentação teórica de nossa pesquisa uma certa dificuldade no que diz respeito aos estudos da literatura pornográfica, em especial, a que circulou em jornais jocosos que traziam em sua composição a temática da pornografia.

Assim, decidimos nos debruçar sobre o processo de composição e apropriação da pornografia na história da literatura brasileira, em especial, os escritos em jornais, uma vez que literatura e jornalismo se confundiam no cenário brasileiro oitocentista: “A questão é que, na virada do século XIX para o XX, os campos literário e jornalístico ainda não eram tão distintos assim” (Costa, 2012, p. 33).

Além do espectro discursivo, inerente a uma pesquisa dessa natureza, outro aspecto relevante de nossa pesquisa é buscar propor uma metodologia que leve em consideração a materialidade do texto como instrumento de produção de sentido, uma vez que, segundo D. F. Mac Kenzie (2004), a materialidade, seu suporte, o estilo tipográfico etc., determinam o sentido que o texto assume mediante a relação texto-leitor. Estamos tomando aqui o termo “suporte”, segundo a visão de D. F. Mac Kenzie (2004), para quem o suporte passa a estender o significado de texto para além de manuscritos e outras formas impressas, interferindo na produção de sentido por meio de sua materialidade e escolha tipográfica.

Tomando a materialidade, o suporte e o papel do leitor como elementos capazes de produzir o sentido do texto, entendemos que há uma pluralidade de sentido, pois de acordo com a materialidade do texto e sua esco-

¹³ A versão portuguesa que trabalhamos data de 1993, mas o texto editado pela *Éditions Seghers*, Paris, é de 1989.

lha tipográfica (por mais insignificante que aparente ser), além do suporte, permite a variação de sentido, de acordo com D. F. Mac Kenzie (2004), e até mesmo mudanças nas maneiras de ler, suas práticas de leitura, tornam-se tão plurais como os sentidos (Chartier, 2002).

Dessa forma, este projeto ao mesmo tempo em que tenta recuperar e dar visibilidade a um impresso marginalizado, o jornal pornográfico, busca restaurar a figura de editores que muito contribuíram para circulação e divulgação da literatura do final do século XIX e metade do século XX, chamando-os à cena a partir dos pressupostos da História Cultural, das práticas, apropriações e representações da comunidade leitora do Brasil dos séculos destacados.

Objetivos

Geral

Catalogar, digitalizar e divulgar os jornais pornográficos brasileiros dos séculos XIX e XX, com a finalidade de analisar discursivamente e enunciativamente os gêneros presentes nos jornais e sua relação com os modos de leitura e escrita da época, uma vez que os editores por meio da sátira se apropriavam dos discursos políticos e traçavam um paralelo com a pornografia.

Específicos

São objetivos específicos dessa pesquisa:

- Relacionar e caracterizar os periódicos pornográficos brasileiros dos séculos XIX e XX, segundo os recursos alegóricos utilizados pelos editores dos jornais.
- Estabelecer uma genealogia dos jornais pornográficos e as intervenções editoriais operadas por seus editores.
- Compreender o discurso pornográfico nos jornais brasileiros e a sua relação com a História da Literatura por meio da pornografia e da política.
- Analisar os jornais pornográficos oitocentistas pela perspectiva da enunciação e da construção heteróclita dos impressos.

- Contribuir para uma revisão das práticas de leitura da literatura brasileira, em especial a que circulou no período de transição do século XIX para o século XX, através da recuperação de autores e de títulos esquecidos pelo cânone.

Metodologia

A imprensa periódica, ou seja, o material impresso que circula com datação, seguindo uma certa periodicidade, apresenta uma dificuldade de conceituação. Termos como “imprensa”, “diário”, “semanário”, “jornal”, “revista”, “gazeta”, “folha” e “tabloide”, além de nomes como “espectador”, “observador”, “mercúrio”, “mensageiro”, “correio” e “notícias”, caracterizam os tipos e suportes de impressos que circularam ao longo do tempo nas sociedades. Dependendo do período de sua circulação, quantidade de páginas, materialidade, função e periodicidade, é possível fazer uma diferenciação (nem sempre exata). Mas em se tratando de impressos como o jornal e a revista, contrapô-los se torna mais difícil, principalmente quando trabalhamos com esses objetos no período da transição do século XIX para o XX.

Martins (2008) apresenta uma proposta de diferenciação, tomando por base o tema que circulava no impresso. Segundo a autora, o jornal apresenta notícias de cunho político e caracteriza-se pelo imediatismo da informação, enquanto a revista se sustenta na veiculação de notícias variadas e a informação é mais elaborada.

De imediato, destacamos um problema nessas caracterizações, pois, como bem apontou Barbosa (2007), o jornal é por excelência o lugar da diversidade de gêneros e temas, devendo ser visto como uma miscelânea e não como um produto homogêneo. Aliás, em nossa percepção, a aparente homogeneidade no jornal decorre de seu caráter univocizante, mas não escamoteia e nem nega sua natureza claramente heteróclita e polifônica.

Martins assume a dificuldade para contrapor a revista ao jornal, mas considera que esse ato é possível, destacando como elemento divisor a presença de capa na revista, enquanto que o jornal não tem essa proposta editorial mais elaborada. A autora ainda afirma que outra diferença da revista é “a formulação de seu programa de revista, divulgado no seu artigo de fundo, que esclarece o propósito e as características da publicação” (Martins, 2008, p. 46).

Vê-se novamente aí outro problema se considerarmos a revista e o jornal de fins de século XIX e início do XX, pois era comum que os jornais em seu número de abertura ou de aniversário especificassem as propostas editoriais e composicionais, além de ideológicas, do impresso. Dessa forma, para não incidirmos no erro, ou melhor, em classificações inexatas, optamos por tomar os termos jornal, impresso e periódico como sinônimos, levando em consideração que a sua utilização em nossa investigação não é excludente, mas sim agregadora de sentido.

Em nossa pesquisa, tomaremos como fontes documentais o “material da época estudada”, segundo Martins (2005, p. 310), e “objeto” como “resultados de práticas culturais de um tempo e de uma época, que circulavam em determinados suportes e eram produzidos e consumidos por certa comunidade” (Barbosa, 2014, p. 14). Ou seja, nossas fontes documentais são os jornais que circularam no Brasil entre os séculos XIX e XX com temas pornográficos, uma vez que, ao trabalharmos com a História da Literatura, faz-se necessário colocarmo-nos no lugar do historiador que precisa de fontes para construir um momento da história que buscamos resgatar, pois os jornais (como os demais objetos culturais) “revelam sobre as sociedades às quais eles pertencem” (Pinsky, 2005, p. 10).

Ressaltamos que o jornal não é tomado em nossa pesquisa como reprodução fiel da realidade da sociedade brasileira de oitocentos, mas como representação, ou seja, a realidade que é vista pela ótica das suas representações considera a sociedade como realidades de diversos sentidos, uma vez que toma para si a possibilidade de ir do discurso ao fato (Chartier, 2002). Dessa forma, é pelo discurso que está em volta de uma dada época que o jornal se constitui.

À guisa de uma pesquisa historiográfica da literatura, pensamos em um estudo que se alia à história da leitura, levando em conta o jornal como “bem simbólico” (Bourdieu, 2005), dotado de diversos gêneros textuais e de diversos discursos que circularam no Brasil oitocentista. Esse aspecto da natureza heteróclita do jornal, como aponta Barbosa (2007), é constituído na e pela heterogeneidade e pluralidade dos diversos gêneros que compõem o impresso. A partir dessa premissa, examinaremos as nuances do tema da pornografia utilizada de forma satírica e alegórica para persuadir o leitor em relação a temas políticos e/ou sexuais.

Sobre a alegoria presente nos jornais oitocentistas, Barbosa nos alerta que:

[...] como se trata de jornais do século XIX, cuja linguagem predominante é a alegórica, é preciso também verificar em que medida aquele texto, aparentemente sem sentido, não guarda em si uma relação “secreta” com alguma notícia dada no mesmo jornal (Barbosa, 2007, p. 36).

Como podemos perceber, Barbosa (2007) afirma que há uma relação direta existente entre a alegoria e a composição dos jornais do século XIX. Com base nas observações a respeito da alegoria nos jornais pornográficos, iremos analisar a apropriação da pornografia enquanto alegoria e sátira presentes nos impressos. Dessa forma, o fio condutor para se chegar a um modelo de análise da pornografia enquanto categoria será a representação dos discursos presentes nos jornais eróticos que circularam no cenário brasileiro de transição de século (XIX-XX).

Utilizamos como conjuntos de técnicas: 1) a pesquisa documental, que vê a possibilidade de se investigar uma fonte primária na presentificação do fenômeno/fato ou *a posteriori* (Marconi & Lakatos, 2010); 2) a pesquisa bibliográfica, as fontes secundárias, para construção do arcabouço teórico-metodológico na interface História da Literatura e História Cultural; 3) a pesquisa de campo, na investigação e coleta de dados *in loco*.

Caracterizamos nossa pesquisa como qualitativa, uma vez que mesmo com o levantamento quantitativo de dados, buscamos sempre a via da interpretação dos dados levando em consideração os fatos sociais e culturais, ou como diz Richardson (1999, p. 80), “a abordagem qualitativa permite compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”.

Na primeira parte, nossa pesquisa se volta para o levantamento bibliográfico necessário para compreensão de nosso estudo:

- Estudos das práticas de leitura e da História Cultural.
- Estudos da sátira e da alegoria.
- História da literatura e da imprensa.
- História do Brasil.
- Estudos e pesquisas em jornais.

- Caracterização da sexualidade no Brasil oitocentista e a pornografia/erotismo no Ocidente.

Concomitantemente ao levantamento bibliográfico, realizaremos a coleta de jornais para compor o *corpus* de nossa pesquisa. A fim de reunir os jornais que comporão nosso *corpus*, pesquisaremos em bibliotecas, associações, museus e fundações que guardam acervos antigos, na seguinte ordem: *Instituto de Documentação da Fundação Joaquim Nabuco*; *Fundação Biblioteca Nacional*; além da pesquisa nos jornais digitalizados pelo projeto da *Hemeroteca Nacional*¹⁴, bem como a *Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin*¹⁵, da USP que, por sua vez, detém em seu acervo de obras raras.

Interessa-nos também verificar no *corpus* pretendido a representação da pornografia enquanto categoria literária, levando em consideração a investigação da circulação desses jornais pornográficos, os gêneros presentes nos impressos, os assuntos e os temas, além da utilização da sátira e da alegoria como instrumentos de crítica, a fim de podermos elaborar uma proposta metodológica de análise da categoria “pornografia” em jornais.

Para segunda parte, a metodologia consta da análise do *corpus* em relação às teorias proposta como fundamentação teórica da pesquisa em questão, a saber: 1) os conceitos de representação, apropriação e práticas de leitura, segundo os pressupostos da História Cultural; 2) a interpretação da sátira, ou das sátiras, por sua multiplicidade de intenções, segundo Hansen (2006b,) Hodgart (2010) e Frye (2014); 3) o mecanismo plural das alegorias, conforme Hansen (2006a); 4) a pornografia vista como categoria literária, de acordo com Hunt (1999); 5) a investigação heteroclita nos impressos brasileiros de oitocentos, por Barbosa (2007).

O grande desafio desta investigação, inédita no meio acadêmico, é, portanto, dar visibilidade a esta temática recorrente nos impressos que serão catalogados. Assim, proponho criar formas de compreender a pornografia enquanto categoria literária, dando a conhecer o modo e o conteúdo como esta tem se apresentado nos séculos XIX e XX, ou seja, descrever as referências pornográficas que traziam em seu discurso um ataque ao governo vigente por meio das capas do jornal, das crônicas e sua associação a fotografias de nu explícito, das caricaturas, das colunas políticas e, por fim, do

14 Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>>. Acessado em 12/07/2018.

15 Disponível em: <<http://www.bbm.usp.br/>>. Acessado em 12/07/2018.

romance folhetim pornográfico. Esta pesquisa se divide em três fases com a duração de três anos (36 meses) e envolverá o coordenador do projeto, alunos do mestrado em História (PGH/UFRPE), alunos do Mestrado em Estudos da Linguagem (PROGEL/UFRPE) e alunos de iniciação científica.

A primeira fase centra-se na arqueologia e catalogação dos periódicos disponíveis do final do século XX e consiste em localizar e conhecer o *corpus* – os gêneros literários recorrentes – identificando-os, descrevendo as suas características, situando-os em suas condições de produção e circulação, tendo em vista a formulação de critérios para a sua leitura, principalmente no que tange às questões da pornografia enquanto categoria literária, através da identificação da sátira e da alegoria (Hodgart, 2010; Hansen, 1989; Frye, 2014).

A segunda fase visa organizar e analisar os dados acima inventariados. Do ponto de vista das sátiras, serão ressaltadas aquelas que dizem respeito à leitura, ao leitor, ao escritor, as formas de apropriação de acordo com os mecanismos alegóricos, pois se trata de um dispositivo da invenção do autor para criticar um governo de forma explícita ou não, estando em sua condição de produção a *invention*, apropriando-se de um discurso que diz *b* para representar *a*, ou seja, como a alegoria se reveste de um sentido para representar outro.

Na terceira e última fase da investigação, finalmente, deverão ser elaborados como produtos desta pesquisa, artigos científicos, os quais serão submetidos a eventos nacionais e internacionais e periódicos da área de história da literatura e história da leitura. Estes trabalhos visam lançar luz sobre a produção cultural da época, restaurando os jornais pornográficos, seus temas, processo de criação, circulação e usos. Para esta fase, também, está prevista a elaboração dos relatórios parciais e finais com os dados obtidos, atendendo aos objetivos da pesquisa. Por fim, esta investigação tem o intuito de fortalecer e fomentar o Laboratório de Estudos da Linguagem e Psicanálise (LANGUE), o qual coordeno na Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Enfim, este projeto deverá continuar a trocar informações, rever e aumentar o escopo bibliográfico sobre o tema, confrontar resultados com as informações oferecidas pelos projetos dos alunos dos cursos de mestrado do PGH e do PROGEL, sob minha orientação. Aproveito estes projetos para introduzir os alunos de graduação na pesquisa *in loco*, uma vez que uma investigação dessa natureza não deve ter como ponto de partida ape-

nas fontes secundárias. Com efeito, este estudo primará, sobretudo, pela busca de fontes primárias para o seu desenvolvimento, tendo a perspectiva de investigar as questões que propriamente orientam a pesquisa, tais como concepções, fundamentos teóricos e metodologia.

Metas e fases do desenvolvimento do projeto com cronograma

A fim de construir uma história da literatura e da leitura através dos jornais pornográficos dos séculos XIX e XX e elaborar um modelo metodológico de análise que levasse em consideração a representação dos discursos eróticos e políticos que circularam no Brasil oitocentista, temos como metas do nosso projeto de pesquisa:

1. Constituição de um *corpus* de investigação historiográfica da leitura representativos de diferentes discursos que circularam no período de transição do século XIX para o século XX.
2. (Re)construir histórias da leitura e da imprensa que tratam da temática pornográfica, além de estruturar uma metodologia que dê conta da análise do jornal a partir dos pressupostos da História Cultural;
3. Incentivar a participação de discentes no campo da pesquisa historiográfica a fim de auxiliar na formação acadêmica da graduação e, posteriormente, da pós-graduação;
4. A consolidação institucional e o fortalecimento das pesquisas desenvolvidas no Laboratório de Estudos da Linguagem e Psicanálise (LANGUE) proporcionarão a inserção de alunos egressos da graduação nos Programas de Pós-Graduação em História e em Estudos da Linguagem da UFRPE.
5. Ampliação do número de publicações dos docentes e discentes envolvidos no projeto em anais de eventos e em periódicos qualificados.

Relevância e impacto do projeto

A partir das pesquisas desenvolvidas no contexto deste projeto, pretendemos ampliar as discussões sobre a interface da história e da historiografia que versem sobre os conflitos políticos e culturais entre diversos grupos sociais, instituindo discursivamente as representações sociais e identitárias, a partir da perspectiva da História da Literatura e da Leitura. Com base nas análises do material a ser coletado e nos possíveis resultados alcançados, pretendemos sistematizar estratégias para abordagem de estudos que tomam o jornal como fonte e objeto de investigação histórica, mostrando que as condições de produção do discurso, ou seja, sua enunciação, fazem-se necessárias para compreensão do discurso de uma determinada comunidade leitora de uma dada época (Chartier, 1991). Além disso, os apontamentos da pesquisa devem incidir sobre o fazer científico e profissional de estudantes de graduação em Letras (EaD e presencial), bem como a participação de alunos de mestrado sob a minha orientação, possibilitando a produção e a publicação de artigos e relatos de pesquisas em livros e revistas de circulação nacional, bem como o convite para participar de eventos nacionais e internacionais.

Contribuição ao desenvolvimento social e econômico de Pernambuco

A Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec) da UFRPE, criada no contexto do programa de expansão das universidades federais por meio do ensino a distância, demonstra um grande potencial de inovação tecnológica e científica, seja por sua concepção didático-pedagógica, seja pelas pesquisas desenvolvidas sob sua égide. Nesse sentido, ao trazer contribuições para formação acadêmico-profissional dos alunos egressos do curso de Letras da UAEADTec, as pesquisas desenvolvidas neste projeto irão fornecer subsídios para concretização dos objetivos que norteiam a implantação da UAEADTec e, conseqüentemente, favorecerão o desenvolvimento socioeconômico de Pernambuco à medida que atua sobre a ampliação das competências profissionais dos futuros profissionais de Letras do Estado de Pernambuco. Destacamos, também, que a realização do projeto apresentado pode proporcionar o desenvolvimento de novas

pesquisas e a criação de redes de investigação institucionais, a exemplo da parceria e diálogos do coordenador do projeto com pesquisadores da UERJ, UFRN e UFPB.

Por fim, espera-se que essa pesquisa promova a inserção de alunos tanto na iniciação científica com a pesquisa *in loco* e o manuseio de fontes primárias como na elaboração de dissertação de mestrado, associadas às questões de natureza científica, de ensino aprendizagem e de divulgação dos resultados para sociedade através da publicização de artigos em eventos e periódicos científicos e na produção de um livro ao final da pesquisa, uma vez que se entende a Universidade sustentada pelo tripé do ensino, da pesquisa e da extensão.

Apoio Institucional

A viabilidade de execução do projeto apresentado se dá por meio do apoio da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAE-ADTec), reconhecida pelos campos das licenciaturas e da tecnologia, que investe na humanização do profissional que almeja formar através de uma equipe de professores qualificados que atuam no ensino, na pesquisa e na extensão, além de contar com um laboratório voltado para os estudos de língua.

Referências

ALEXANDRIAN, (Sarane). **História da literatura erótica**. ed 2. Trad. Ana Maria Scherer e José Laurênio de Mello. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

AZEVEDO, Natanael Duarte de. **Trajetórias pornográficas: O Riso pronto para o ataque, uma história dos jornais eróticos brasileiros**. Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA, João Pessoa, 2015.

BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico. **Literatura e periódicos no século XIX: perspectivas históricas e teóricas**. Porto Alegre: Nova Prova, 2007.

_____. **Livros e periódicos nos séculos XVIII e XIX.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** ed 6. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Coleção estudos: 20).

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados** 11(5), 1991. p. 173-191.

_____. **A História Cultural:** entre práticas e representações. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

COSTA, Carlos. **A revista no Brasil do século XIX:** a história da formação das publicações, do leitor e da identidade do brasileiro. São Paulo: Alameda, 2012.

DEL PRIORI, Mary. **História do amor no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2005.

DEL PRIORI, Mary. **Histórias íntimas:** sexualidade e erotismo na história do Brasil. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

EL FAR, Alessandra. **Páginas de sensação:** Literatura popular e pornográfica no Rio de Janeiro (1870-1924). São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

FRYE, Northrop. **Anatomia da crítica:** quatro ensaios. Trad. Marcus de Mattini. São Paulo: Realizações Editora, 2014.

HANSEN, João Adolfo. **A sátira e o engenho:** Gregório de Matos e a Bahia do século XVII. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria de Estado da Cultura, 1989.

_____. **Alegoria:** construção e interpretação da metáfora. São Paulo, SP: Hedra; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006a.

_____. Letras Coloniais e Historiografia Literária. **Matraga**, n. 18, Jan-Jun, 2006b.

HODGART, Matthew John Caldwell. **Satire**: origins and principles. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, 2010.

HUNT, Lynn. **A invenção da pornografia**: obscenidade e as origens da Modernidade. ed 1. São Paulo: Hedra, 1999.

MACKENZIE, D. F. **Bibliography and the sociology of texts**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

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

MARTINS, Lilian Al-Chueyr Pereira. História da Ciência: objetos, métodos e problemas. **Ciência & Educação**. vol. 11, n. 2, 2005, pp. 305-317. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/10.pdf>. Acessado em 17/09/2018.

MARTINS, Ana Luiza. **Revistas em revista**: Impressos e Práticas Culturais em Tempos de República, São Paulo (1890-1922). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2008.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.) **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

RICHARDISON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas Editora, 1999.

● < ENCONTRO INTERDISCIPLINAR DE LÍNGUA, LITERATURA E EDUCAÇÃO (LLEDUC): Uma experiência significativa no Projeto de Extensão em Letras EAD/UFRPE

Claudemir dos Santos Silva
Ivanda Maria Martins Silva
Maria Lúcia da Silva Cabral

O ser humano, enquanto sujeito histórico, ideológico e sociocultural estará sempre ao longo de sua trajetória, buscando sistematicamente melhorias para os seus respectivos contextos. Nesse sentido, no estado pernambucano, a carência em relação à formação docente para o ensino de língua materna, foi fator que impulsionou a criação do Curso de Licenciatura em Letras/EAD na Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UAEADTec/UFRPE), pela Resolução CEPE/UFRPE nº 383/2009. Sendo assim, geograficamente, essa modalidade de ensino dialoga com as demandas socioeconômicas da nossa realidade, abrangendo a zona da mata, o agreste, o sertão e a capital do estado. Com isso, desde a sua implementação, o referido Curso teve várias ofertas em diferentes polos de apoio presencial, tais como: Afrânio/PE; Carpina/PE; Pesqueira/PE; Surubim/PE e Recife/PE (Silva *et al*, 2016).

Dessa constituição, Silva *et al* (2016) relata que ao longo de dez anos de atividades de ensino, pesquisa e extensão, o Curso de Letras/EAD/UFRPE vem mostrando que aprendizagens e experiências foram determinantes para a formação inicial docente dos licenciandos na área de Letras/Língua Portuguesa. Assim sendo, a Licenciatura, nos polos de apoio presencial, tem

articulado bem os pilares do ensino superior, visto que, “a integração entre ensino-pesquisa-extensão favorece a ampliação do trabalho acadêmico e aproxima a universidade da sociedade, além de ampliar o senso crítico e destacar o lado social da prática acadêmica” (Silva; Resende, 2017, p. 37).

Diante dessa prerrogativa, constatamos que a ideia do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como descreve o Artigo 207 da Constituição Federal de 1988, significa dizer, segundo Figueiredo (2019), que estes eixos/pilares devem ser tratados de formas equivalentes pelas instituições de ensino superior (IES), pois devem atuar constantemente de forma efetiva. Entretanto, cada pilar existe por si só, sendo independentes funcionalmente, mas interligados, e, portanto, indissociados em virtude, em prol da universidade (Figueiredo, 2019).

Desse modo, reconhecendo a importância de formar licenciandos para uma prática docente interdisciplinar e transversal, o Curso de Licenciatura em Letras/EAD/UFRPE promove “o LLEDUC/Encontro Interdisciplinar de Língua, Literatura e Educação, um evento de extensão que visa contribuir para divulgação dos trabalhos produzidos pelos licenciandos do Curso de Letras a distância da UFRPE” (Silva *et al*, 2013, p. 07). Sob essa perspectiva, de acordo com Rodrigues *et al* (2013) no momento em que a extensão universitária acontece, “os acadêmicos saem da sua rotina em sala de aula, passando a praticar o que foi proposto nesta e se aproximando das pessoas, objetivando qualidade na assistência prestada”. Além disso, a extensão possui papel essencial, tanto na vida desses acadêmicos, que colocam em prática tudo o que aprenderam em sala de aula, bem como na vida das pessoas que usufruem deste aprendizado. Sendo que, primordialmente, um dos principais objetivos da extensão é a mudança social, ou seja, “promove melhoria na qualidade de vida das pessoas assistenciadas, trata-se de um progresso da academia com as comunidades” (Rodrigues *et al*, 2013, p. 141-146). Importante salientar, fundamentados em Moita e Andrade (2009) que ensino, pesquisa e extensão, estabelecem um diálogo, de renovação e integração. Logo, essa indissociabilidade estabelece um lugar da universidade no seio da sociedade em geral, produzindo um conhecimento científico em diálogo permanente com as demandas sociais (Moita; Andrade 2009).

Por tudo isso, o presente capítulo, pretende descrever o LLEDUC, enquanto evento de extensão, promovendo as articulações entre as áreas de Língua, Literatura e Educação, com vistas a aprimorar a qualificação da formação

inicial dos licenciandos do Curso de Letras/EAD/UFRPE. Portanto, tal projeto, trata-se de espaço em que à comunidade acadêmico-científica, consegue observar as articulações entre os eixos de ensino-pesquisa-extensão, numa abordagem interdisciplinar/transversal (Silva *et al*, 2013). Em termos metodológicos, através da descrição do *LLEDUC*, relatamos as ações realizadas e, por conseguinte, sua contribuição para a formação profissional dos licenciandos do curso de Letras EAD/UFRPE, considerando sua abordagem interdisciplinar e as conexões entre os conhecimentos teóricos produzidos nos componentes curriculares e suas dimensões de aplicabilidade prática (Silva *et al*, 2016).

O princípio da indissociabilidade entre os três pilares da universidade – Ensino-Pesquisa-Extensão: reflexões sobre a funcionalidade da extensão universitária

A partir da promulgação da Constituição Federal Brasileira, em 1988, foi estabelecido no Art. 207, que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988).

Dessa maneira, o contexto do ensino superior passa a ser regido pelos três pilares/eixos: ensino, pesquisa e extensão, que em seu princípio de indissociabilidade, promove uma relação dialógica entre si, daí, aprimora e amplia as discussões nas universidades. Nesse encadeamento discursivo, quando nos debruçamos, por exemplo, acerca da funcionalidade de tais pilares que norteiam as IES, percebemos suas particularidades. Assim, inicialmente, entendemos que o ensino “*é finalidade primeira*”, porque que é ele quem inicia o processo de aprendizagem, considerado pelo aluno o mais importante, digamos assim, por ter o contato direto, com esse eixo (Silva; Resende, 2017, p. 43, grifo nosso). Concordamos com Freire (2002), no sentido de que, inegavelmente, ensinar, “é ir além de transferir conhecimento, o processo de ensino-aprendizagem deve ser desenvolvido entre aluno e docente possibilitando a construção e produção do conhecimento” (Freire, 2002, p.47).

Já à pesquisa, por sua vez, nessa concatenação, é o carro chefe das Universidades, considerada na tríade o de maior prestígio profissional, pois dela se espera bem social, seja para a educação, para a saúde ou para o

meio ambiente. Além disso, a pesquisa está intimamente ligada ao ensino, de maneira que, trata-se de um processo sistemático que tem por objetivo a construção de um novo saber científico e pode abranger todas as áreas do conhecimento: literário, pedagógico, saúde, entre outros. Enfim, acima de tudo, “o objetivo deve estar pautado em descobrir algo novo, porém com bases científicas, por meio de uma atividade metodológica que leve a uma conclusão” (Silva; Resende, 2017, p. 33-34-38).

Complementando a trinca do ensino superior, temos à extensão universitária, que segundo Rodrigues *et al* (2013), surge na Inglaterra do século XIX, com a intenção de direcionar novos caminhos para a sociedade e promover a educação continuada. Nos dias atuais, notoriamente, mostra-se como instrumento a ser utilizado pela Universidade para a efetivação do seu compromisso social.

A construção do conceito de extensão tem como base persuadir a Universidade e a comunidade proporcionando benefícios e adquirindo conhecimentos para ambas as partes [...] A Extensão Universitária possui papel importante no que se diz respeito às contribuições que pode trazer frente à sociedade. Colocar em prática aquilo que foi aprendido em sala de aula e desenvolvê-lo fora dela [...] (Rodrigues *et al*, 2013, p. 142-146).

Vemos que o trabalho de extensão universitária tem um papel preponderante tanto no contexto do ensino superior, bem como nos desdobramentos sociais, junto a comunidade em que está inserida, pois procura viabilizar a relação transformadora entre universidade e sociedade (FORPROEX, 1987). Além disso, conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), deve ser amplamente reconhecido nas Instituições de Ensino Superior a Ciência, Tecnologia e a pesquisa, com uma massa crítica de cientistas experientes, caso contrário, nenhum país terá assegurado um desenvolvimento real (UNESCO, 2000).

Desenhando o percurso metodológico

Como marcado, anteriormente, a partir dos estudos de Silva *et al* (2013), trataremos de descrever o *LLEDUC*, enquanto evento de extensão, promo-

vendo as articulações entre as áreas de Língua, Literatura e Educação, com vistas a aprimorar a qualificação da formação inicial dos licenciandos do Curso de Letras/EAD/UFRPE.

A seguir, em termos metodológicos, para melhor compreendermos a proposta do presente capítulo, ao descrevermos o *LLEDUC*, relatamos as ações realizadas nesse projeto de extensão e, por conseguinte, sua contribuição para a formação profissional dos licenciandos do curso de Letras EAD/UFRPE, considerando sua abordagem interdisciplinar e as conexões entre os conhecimentos teóricos produzidos nos componentes curriculares e suas dimensões de aplicabilidade prática” (Silva *et al*, 2016).

Encontro Interdisciplinar de Língua, Literatura e Educação (LLEDUC): viabilizando a relação transformadora entre universidade e sociedade

Ao proporcionar um vínculo entre universidade e sociedade, a extensão acaba ofertando à comunidade partes do aprendizado adquirido no Ensino Superior, conseqüentemente, viabilizando melhorias às questões sociais. No entanto, ainda, como bem ressalta Silva e Resende (2017), infelizmente, muitas vezes, a extensão é deixada de lado, porque acabam esquecendo que “o real motivo de ampliar o conhecimento e desenvolver pesquisa é ofertá-lo a sociedade, ampliando o processo de aplicação da teoria à prática, além de estimular a interdisciplinaridade que favorece a visão social de um todo” (Silva; Resende, 2017, p. 39).

Além de auxiliar a comunidade, a extensão, também, proporciona a dialética entre o aprendizado científico e o popular, o que podem ser complementares. Já a pesquisa, pode ser baseada na ideia de cidadania, trazidas para a realidade regional. Dessa forma, democratizando o saber e auxiliando na diminuição das desigualdades sociais. Percebemos, assim, na prática, a importância da extensão para o meio acadêmico e social (Silva; Resende, 2017).

Reconhecendo a relevância desse eixo, a Professora Dra. Ivanda Maria Martins Silva, coordenadora de curso e geral do evento, buscou promover o *Encontro Interdisciplinar de Língua, Literatura e Educação (LLEDUC)*, como já relatamos, anteriormente, um evento de extensão que visa contribuir para divulgação dos trabalhos produzidos pelos discentes do Curso de Letras/

EAD/UFRPE, pois torna-se indispensável formarmos licenciandos para uma prática docente interdisciplinar e transversal. *A priori*, sobre o processo interdisciplinar, Lück (1994) afirma que esse trabalho se revela como fundamental, porque

[...] envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (Lück, 1994, p. 64).

Assim, a partir desse entendimento, a instituição escolar universitária deve buscar meios que articulem os diversos segmentos que a formam, como por exemplo, o diálogo entre professores, coordenadores, supervisores, bibliotecários, entre outros, visando construir para uma proposta holística de ensino, a fim *de* vermos efetivamente a “integração e engajamento de educadores”. *A posteriori*, nessa conjuntura, ao articularmos a transversalidade à interdisciplinaridade, notamos que conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998):

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). E há uma forma de sistematizar esse trabalho e incluí-lo explícita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade (Brasil, PCN, Temas Transversais, 1998, p. 30).

Constatamos, portanto, que a transversalidade estabelece na prática educativa uma relação dialógica entre conhecimentos teóricos e as questões da vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Em síntese, a interdisciplinaridade difere da transversalidade, como destaca Silva *et al* (2013), “do ponto de vista da abordagem crítica, pois a primeira refere-se a uma dimensão epistemológica do conhecimento, ao passo que a segunda está relacionada à questão didática dos conteúdos” (Silva *et al*, 2013, p. 07).

A proposta do *LLEDUC*, em suas articulações com as áreas de Língua, Literatura e Educação, numa interrelação entre interdisciplinaridade e transversalidade, como efeito, nos faz entendermos que isso promove criticidade-reflexão aos discentes do Curso de Letras/EAD/UFRPE, para o exercício de uma cidadania plena e consciente, contrariando ideologias dominantes daqueles que detêm o poder econômico e político, “daí que a presença de sujeitos críticos [...] seja incômoda, seja tomada como um risco aos detentores do poder” (Silva, 1998, p.23).

Dessa maneira, o trabalho da extensão universitária ao trazer a informação, gera o conhecimento, com efeitos, oportuniza diálogos entre a universidade e o contexto social, tratando de anunciar, divulgar, esclarecer e emancipar os sujeitos, levando-os a cidadania, uma vez que “a conservação e a reprodução dos esquemas de privilégio dependem, fundamentalmente, da ignorância e do conformismo, aqui tomados como formas de escravização da consciência” (Silva, 1998, p. 23).

Por meio dessa criticidade-reflexão, os licenciandos do Curso e futuros educadores, poderão questionar, indagar, intervir no próprio contexto sócio-histórico que estão vivenciando. Na realidade, essa constatação, advém do trabalho de extensão, que como já sabemos, consegue articular/promover diálogos entre teoria e prática, científico e popular, proporcionando uma relação transformadora entre universidade e sociedade, “uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade)” (Brasil, PCN, Temas Transversais, 1998, p. 30).

No sentido de estar promovendo uma interlocução entre o conhecimento teórico e a sua função pragmática-social, o *LLEDUC*, enquanto atividade de extensão, em seu objetivo geral, trata de aprimorar a qualificação da formação inicial dos licenciandos do curso de Licenciatura em Letras a distância da UAEADTec/UFRPE, considerando as articulações entre os eixos de ensino-pesquisa-extensão, bem como tendo em vista uma abordagem

interdisciplinar/transversal. De modo específico, busca 1) Propiciar momentos de articulações entre os eixos de ensino-pesquisa-extensão que orientam as práticas de ensino-aprendizagem na educação superior; 2) Debater sobre as múltiplas conexões entre os eixos norteadores do ensino de língua portuguesa e suas respectivas literaturas na educação básica, tendo em vista reflexões sobre temas nas áreas de oralidade, análise linguística, leitura, produção de textos, literatura; 3) Integrar os polos de apoio presencial onde o curso de Licenciatura em Letras é ofertado, reconhecendo uma dinâmica de formação continuada pautada na integração entre a Universidade Federal Rural de Pernambuco e Polos/UAB.

Além disso, tenciona, 4) Socializar relatos de experiências, trabalhos técnicos, trabalhos científicos construídos em diferentes componentes curriculares cursados pelos discentes ao longo do Curso de Licenciatura em Letras/EAD/URFRPE; 5) Ampliar as reflexões sobre língua, literatura e educação, observando como as áreas se interrelacionam; 6) Divulgar as produções científicas do Curso de Licenciatura em Letras/EAD/UFRPE; 7) Promover o debate sobre a interdisciplinaridade e a transversalidade.

Com relação ao público-alvo, é extenso à discentes, professores, tutores virtuais, tutores presenciais, alunos dos polos/UAB de apoio presencial e comunidade em geral, onde propõe-se a divulgação dos seguintes eixos temáticos para apresentação de trabalhos: 1) *Língua Portuguesa*: oralidade, leitura, produção de textos, análise linguística; 2) *Linguística*: Sociolinguística, Linguística Aplicada, Linguística Textual, Linguística Geral; 3) *Literatura*: Teoria da Literatura, Crítica Literária, Literatura Luso-brasileira, Literatura Infanto-juvenil, Literatura de Cordel, Literatura Comparada; 4) *Educação*: Estágio Supervisionado, Prática como Componente Curricular, Metodologias de Ensino de Língua/Literatura, Práticas de Ensino de Língua/Literatura, Educação das Relações Étnico-raciais, Educação Ambiental, Educação para Direitos Humanos, Fundamentos Filosóficos, Históricos e Sociológicos da Educação.

O evento sempre foi oferecido nos seus respectivos polos/UAB de apoio presencial onde o Curso de Letras/EAD/UFRPE é ofertado, tais como: Afrânio/PE; Carpina/PE; Pesqueira/PE; Surubim/PE e Recife/PE. Já em 2017, fizemos a culminância desse projeto de extensão na sede da UFRPE. As atividades contemplam as seguintes formas de apresentação de trabalhos: a) *Palestras* - apresentação de temas articulados à temática geral do evento,

com participação de professores/pesquisadores convidados; b) *Mesas redondas* - apresentação de trabalhos integrados a um eixo temático comum, com participação de professores (mestres/doutores); c) *Comunicações-orais* - apresentação de trabalhos, relatos de experiência, com participação de docentes, tutores, discentes e comunidade em geral. Nesta modalidade de apresentação, os participantes têm 10 minutos para apresentarem seus trabalhos; d) *Painel de fotografias* - apresentação de trabalhos, relatos de experiência, com participação de docentes, tutores, discentes e comunidade em geral, em que os participantes podem apresentar seus trabalhos, por meio da construção de um painel com registros fotográficos;

e) *Sessão de pôster* - apresentação de trabalhos, relatos de experiência, com participação de docentes, tutores, discentes e comunidade em geral. Os participantes podem apresentar seus trabalhos por meio de pôsteres no formato de 90 cm por 120 cm, no sentido de socializar suas produções; f) *Apresentação de vídeos* - apresentação de trabalhos, relatos de experiência, com participação de docentes, tutores, discentes e comunidade em geral. Os participantes podem apresentar pequenos vídeos, utilizando os recursos do *movie maker*, a fim de socializar seus trabalhos; g) *Recital poético* - apresentação de trabalhos, relatos de experiência, com participação de docentes, tutores, discentes e comunidade em geral. Os participantes podem recitar poemas, apresentando seus trabalhos de forma artística; h) *Oficinas pedagógicas*, ofertadas com base nos eixos temáticos do evento, tendo duração de 2h;

Em termos metodológicos, o LLEDUC, como já dissemos ao longo desse relato, sempre foi realizado presencialmente nos polos de apoio/UAB onde o Curso de Letras/EAD/UFRPE é ofertado. As inscrições são realizadas *online*, por meio de preenchimento de ficha de inscrição nas categorias abaixo relacionadas: 1) *Autor/apresentador de trabalhos*: os interessados deverão enviar resumo simples com proposta, conforme modelo do evento. Nesta categoria, os interessados deverão já indicar a forma de apresentação (comunicação oral, pôster, painel fotográfico, apresentação de vídeo); 2) *Ouvintes*: os inscritos nessa categoria terão direito à participação em uma oficina pedagógica indicada na programação do evento; 3) *Mediadores de oficinas*: os inscritos como mediadores deverão apresentar a proposta de planejamento da oficina, com recursos e materiais a serem utilizados; 4) *Palestrantes/mesas-redondas*: os docentes/pesquisadores convidados para

tal modalidade, deverão enviar resumo com proposta da apresentação do trabalho; 5) *Recital Poético*: os interessados na apresentação de poemas deverão preencher a ficha de inscrição específica, informando poema e autor para apresentação.

A partir dessa organização logística, os participantes deverão enviar os resumos de seus trabalhos, de acordo com o cronograma proposto para cada edição do evento. Os trabalhos submetidos por discentes precisam indicar os nomes dos professores orientadores, considerando os professores e os respectivos tutores das disciplinas. É preciso lembrar que o encontro é organizado de acordo com os dias do evento em cada polo. Já os resumos dos trabalhos enviados serão publicados nos anais do evento. Além disso, os participantes recebem certificados, de acordo com a categoria de inscrição.

Com relação aos resultados esperados, objetivamos: 1) Publicação de anais do evento; 2) Divulgação dos trabalhos realizados ao longo do Curso de Licenciatura em Letras/EAD/UFRPE; 3) Integração entre docentes, discentes, tutores, coordenações (curso, tutoria, pedagógica, polos); 4) Socialização dos TCC/Trabalhos de Conclusão de Curso dos discentes de Letras EAD; 5) Publicação dos TCC em formato de livro. Primordialmente, a extensão é de suma importância tanto para a universidade, que ganha mais credibilidade; quanto para o aluno, que aprende muito mais realizando extensão (transmitindo conhecimentos); e, também, para a sociedade que adquire benefícios (Rodrigues *et al*, 2013, p. 146).

Considerações finais

Sabemos que a Constituição de 1988 e a LDB 1996 foram as principais responsáveis para a modernização do modelo acadêmico, em que foi instituída a obrigatoriedade dos pilares ensino-pesquisa-extensão. Sendo assim, os docentes veem a necessidade de ensinar, com foco no desenvolvimento crítico dos acadêmicos, a realização de pesquisas para a ampliação do prestígio do país no âmbito *científico e de promover a extensão como prática mais rotineira e de se qualificar* (Silva; Resende, 2017, grifo nosso).

Nesse contexto, circunscrevendo nossa proposta de capítulo, reafirmamos que o *Encontro Interdisciplinar de Língua, Literatura e Educação* (LLEDUC/), objetiva-se, antes de tudo, segundo Silva *et al* (2013), estreitar as conexões entre reflexões teóricas e práticas de ensino/aprendizagem, tendo em vista

uma abordagem interdisciplinar/transversal na formação inicial e continuada dos licenciandos do Curso de Letras/EAD/UFRPE, desencadeando, nos futuros educadores a criticidade-reflexão, “um emblema da cidadania e um valor atitudinal” (Silva, 1998, p. 23).

Além disso, por meio do *LLEDUC*, os discentes, tutores e docentes estreitarão suas interações, tendo em vista os relatos de experiências e os trabalhos apresentados como frutos dos processos constantes de ensino-aprendizagem ao longo do curso, uma vez que o ensino em sala de aula, por meio da pesquisa, pode estimular o aluno a buscar novos conhecimentos, e, por sua vez, através da extensão, podem ser aplicados na sociedade/comunidade (Silva; Resende, 2017, grifo nosso).

Ao mesmo tempo, também é importante destacar que tal atividade de extensão, busca estreitar a interação entre Universidade, Polo de apoio presencial e comunidade, “no sentido de ampliarem-se as múltiplas conexões entre ensino-pesquisa-extensão, integrando-se o conhecimento acadêmico e os saberes da comunidade” (SILVA *et al*, 2013, p.17). Logo, na prática, é de importância singular que a visão acerca das funções da Universidade seja ampliada, “a fim de que os princípios que a norteia sejam colocados em prática e se tenha, por consequência, egressos críticos e comprometidos socialmente com a comunidade” (Silva; Resende, 2017, p. 32).

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão quando articulada da maneira correta, faz com que a graduação vá além da transmissão de conhecimento, podendo gerar mudanças no processo de aprendizagem e *tornar possível a construção de uma visão crítica do acadêmico*, formando, assim, cidadãos com capacidade de desenvolver projetos que beneficiem a sociedade, com um diferencial no mercado de trabalho”, pois entendemos que de nada vale o conhecimento sem aplicabilidade social (Silva; Resende, 2017, p. 43, grifo nosso). Nesse contexto acadêmico e social, lembramos que a principal meta da educação, como destaca Piaget (1973) “é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores”. Ademais, a segunda meta da educação “é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe” (Piaget, 1973, p. 101).

Sendo assim, a experiência com as atividades de extensão, através do *LLEDUC*, tem possibilitado um diálogo entre a universidade e a comunidade,

pois ele (o diálogo) “é este encontro dos homens, mediados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 2002, p. 91), ensinando-nos [...] aprender a aprender, aprender que sempre estaremos aprendendo (Coll; Martín, 2002). Contribuindo assim, para uma formação sólida, abrangente e integrada do licenciando, visando à geração de educadores, preparando-os para o exercício do magistério, enfatizando aspectos científicos, teórico-metodológicos, pedagógicos e socioculturais (Silva *et al*, 2016).

De acordo com os estudantes participantes do *LLEDUC*, esse é um espaço privilegiado de produção de conhecimento significativa, e por meio dele se propaga a difusão, socialização e democratização do conhecimento construído na graduação. Segundo os universitários participantes, este evento é visto como uma complementação acadêmica, onde as atividades de extensão vivenciadas por eles na prática contribuem significativamente para sua formação acadêmica. Logo, o projeto de extensão *LLEDUC* é tido para os alunos participantes como uma ferramenta imprescindível no processo de formação e aprendizagem. É a construção de saberes plurais que se intensificam, se aprimoram na produção de conhecimentos através do ensino, da pesquisa e da extensão.

Referências

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao- /constituicao.htm. Acesso em: 15 de jun. de 2019.

_____. **PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais**. Temas Transversais, 1998.

COLL, C.; MARTÍN, E. **Aprender conteúdos & desenvolver capacidades**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FIGUEIREDO, K. **Experiência Universitária**: Os 3 Pilares da Universidade. Participando ativamente da tríade que move a universidade. Disponível em: <https://inspiradanacomputacao.github.io/academia/experiencia-universitaria-os-tres-pilares-da-universidade/>. Acesso em: 15 de jun. de 2019.

FORPROEX. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento.** I encontro de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras. Brasília, 1987. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 15 de jun. de 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e terra (Coleção Leitura), 2002, p.25.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar.** Rio de Janeiro : Vozes, 1994.

MOITA, Filomena M. G. da S. C.; ANDRADE, Fernando C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a06.pdf>. Acesso em 26 de jun. 2019.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos.** Petrópolis: Vozes, 1973. p.101.

RODRIGUES, A. L. L. *Et al.* Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 1, n.16, mar. 2013. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/cadernohumanas/article/viewFile/494/254>. Acesso em: 15 de jun. de 2019.

SILVA, E. T. **Criticidade e leitura.** Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, I. M. M. *Et al.* Bibli@letras/biblioteca virtual da Licenciatura em Letras EAD/UFRPE: perspectivas para a formação de professores/ leitores. In: SILVA, I. M. M. (org.). **Educação a Distância: cenários, experiências e práticas.** 1. ed. Recife: EDUFRPE, 2016.

_____. Projeto de extensão lleduc: encontro interdisciplinar de língua, literatura e educação. In: SILVA, I. M. M.; LIMA, H. K. C.; Santos, S. B. C. (org.). **Projeto de Extensão do Curso de Licenciatura em Letras UAEADTec/UFRPE.** Recife, 2013.

SILVA, T. L.; RESENDE, G. S. L. A docência no ensino superior: ensino, pesquisa e extensão. **Revista FACISA ON-LINE**. Barra do Garças – MT, vol.6, n.2, p. 32- 46, jul. - dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.faculdadecatedral.edu.br/revistafacisa/article/viewFile/219/157>. Acesso em: 15 de jun. de 2019.

UNESCO. **World Conference on Science: Science for the Twenty-First Century-A New Commitment**. França: UNESCO, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001207/120706e.pdf>. Acesso em: 15 de jun.de 2019.

CURSO DE EXTENSÃO – OFICINA DE LIBRAS ON-LINE: **Perspectivas e possibilidades**

Izabel Cristina Barbosa de Oliveira

Após alguns anos atuando na educação a distância (EaD), em várias disciplinas, principalmente Língua Brasileira de Sinais, em 2015 pensou-se em oferecer aos alunos uma oficina de Libras, a fim de ampliar seus conhecimentos e propor o desenvolvimento de materiais para se trabalhar em sala com alunos surdos.

A língua brasileira de sinais – Libras é uma língua de modalidade gestual visual diferente da modalidade auditiva das línguas orais. Os cursos de licenciatura e de fonoaudiologia, por lei, são obrigados a oferecer uma disciplina deste idioma.

O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, constitui-se no documento mais significativo até o momento, no que se refere às pessoas surdas no Brasil, visto que por meio dele a Língua Brasileira de Sinais, já reconhecida pela Lei nº 10.435/02 foi regulamentada. No entanto, entre as muitas contribuições do decreto, principalmente em relação à educação de surdos, destaca-se a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores (Almeida e Vitaliano, 2012, p. 1).

Tem-se observado que, mesmo com esta obrigatoriedade, os conteúdos ministrados nas aulas oferecidas ainda aparentam ser incipientes não oferecendo o suporte necessário para a qualificação os futuros docentes, de maneira efetiva, para estabelecer uma comunicação satisfatória com o sur-

do. Do modo que está sendo tratado o ensino de Libras, o surdo continuará sendo mais um em sala e não participando, ativamente, do processo de ensino-aprendizagem (Mazzota, 2005).

Consideramos a linguagem como a base para a interação entre as pessoas e que, também, interfere no processo de aprendizagem do indivíduo. Compartilhamos com Rossi (2010, p. 73), quando leva em consideração que:

O papel fundamental da linguagem no processo de interação e nos processos cognitivos de toda criança, presume-se que a criança surda se encontra prejudicada pelas insuficientes oportunidades oferecidas pela sociedade e pelo sistema educacional e pelo fato de que o professor e aluno não compartilham da mesma língua, desse modo também a formação de professores em nível superior se torna imprescindível [...]. É perante a necessidade de criação de um novo contexto de comunicação entre o surdo e o ouvinte que surge a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Oliveira (2017, p. 3) explica que:

Uma formação docente que ofereça o efetivo uso da Libras é necessária a fim de criar um ambiente propício de aprendizagem aos alunos surdos. O profissional deveria, no mínimo, sair do curso de licenciatura apto a desenvolver diálogos básicos com seu estudante e ao longo do tempo, aprimorar-se com o objetivo de ensinar tanto os alunos surdos e ouvintes, tornando-se um indivíduo bilíngue.

Pela grande variação de carga horária na oferta da disciplina de Libras nos cursos superiores, temos profissionais que ainda estão despreparados para conversar plenamente com o surdo, nos diversos contextos sociais. Não há um consenso de uma carga horária entre as instituições de ensino superior, levando a disciplina de Libras a ter, em média, variações de 40 a 60 horas/aula. Este contato não é suficiente para que o profissional saia com fluência e desenvolva uma comunicação profunda para o ensino de sua disciplina ao aluno surdo.

A oficina de Libras no curso de extensão da UFRPE em 2015 não só ajudou a ampliar o contato com esta língua pelos estudantes, mas também, aprofundar seus conhecimentos e, principalmente, refletir como desenvolver/adaptar materiais para se trabalhar com o aluno surdo em sala.

Libras: que língua é essa?

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma língua de modalidade visual-gestual e apresenta características próprias, diferentemente da Língua Portuguesa, que é um idioma de modalidade oral-auditiva. Não podemos considerar a Libras como apenas mímica, ela possui uma estrutura gramatical que a classifica como língua, capaz de expressar diversos conceitos.

Rosa (2008, p. 19) explica que a Libras utiliza

Como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão para captar movimentos, principalmente das mãos, afim de transmitir uma mensagem, diferenciando-se da Língua Portuguesa, que é uma língua de modalidade oral-auditiva por utilizar, como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos.

Comungando desta opinião, podemos perceber que os canais de comunicação são distintos, a Libras é marcada pela tridimensionalidade (Felipe, 2007), ou simultaneidade enquanto as línguas orais são lineares. Desta forma o aprendiz da língua de modalidade gestual-visual deve estar atento e desenvolver sua cognição visual, na mesma proporção ou da mesma maneira que nas línguas orais-auditivas, desenvolvemos a audição.

É importante salientar que como idiomas cada uma possui suas especificidades e ritmo, o intérprete de Libras deve conhecer muito bem os dois idiomas (seus aspectos gramaticais e um amplo léxico) para poder ser o mais fiel possível na transmissão da mensagem.

Por serem de modalidades distintas, a ordem das frases não segue a mesma linha de pensamento. Cabe ao intérprete ter, além de domínio linguístico, raciocínio rápido para parafrasear a mensagem sem comprometer seu sentido.

Portanto, interpretar vai muito além de uma mera substituição de uma palavra de um idioma para outro, e sim, uma ação complexa na qual o intérprete necessita ter domínio dos idiomas envolvidos. Também é preciso pensar, reformular frases e adequar o léxico rapidamente de forma que sejam respeitadas as regras das línguas utilizadas, para que a mensagem seja entendida de maneira plena pelos seus receptores.

Oliveira (2012, p. 12) explica que

A Libras é constituída por vários níveis linguísticos como o morfológico, fonológico, sintático e semântico. Diferencia-se do Português em vários aspectos, um dos principais é porque faz parte das línguas de modalidade visual-espacial, enquanto que o Português está inserido nas línguas de modalidade oral-auditiva.

Logo, ao aprendermos a Libras, estamos nos deparando com outra língua como o Inglês, o Espanhol e o Alemão. A Libras tem sua origem na língua de sinais francesa e diferencia-se das outras línguas de sinais, pois cada país possui a sua. Nos Estados Unidos é utilizada a ASL, na França a LSF e assim por diante. Também se diferenciam de acordo com as regiões, possuindo gírias, variando de acordo com o nível social, os grupos, nível econômico, idade e grau de instrução de seus falantes.

O sinal da Libras é formado a partir da configuração de mão, a localização deste no corpo e o movimento que é feito. A estas características denominam-se parâmetros. De acordo com essas variações, podem-se produzir várias palavras.

De acordo com Oliveira (2012, p. 26),

Os parâmetros são características das línguas de sinais, existem os principais e os secundários, os parâmetros principais ou maiores são três: a configuração de mão (CM), o ponto de articulação (PA) e o movimento (M). O primeiro refere-se a forma que a mão assume na formulação do sinal. O ponto de articulação é o local do corpo onde será realizado o sinal. E o movimento é o deslocamento da mão na realização do sinal.

A ordem das frases na Libras não pode ser baseada na mesma ordem da Língua Portuguesa uma vez que ambas têm gramáticas e ordem de elaboração das frases diferentes, refletindo a ordem de pensar dos surdos. De acordo com sua percepção visual-espacial.

Mas a Libras não é constituída apenas por sinais, que também são conhecidas por expressões manuais, existem também as expressões não-manuais que são as expressões faciais e o movimento feito pelo corpo. As frases produzidas pelos surdos recebem reforço destas expressões não-manuais para passar a ideia de afirmação, pergunta, negação, dúvida e exclamação. E expressar sentimentos como tristeza, alegria, amor, espanto dentre tantos outros.

A datilologia, o alfabeto manual, também é outro recurso existente, serve não só para soletrar as letras do alfabeto, mas também para indicar nomes próprios, de objetos, doenças, lugares que possam não ter um sinal específico. Dentre os sinais existem os chamados icônicos e os arbitrários.

Sinais icônicos são aqueles que possuem semelhanças a forma, aparência ou que lembrem o objeto a que se refere, fazendo alusão a imagem do seu significado. Isto não indica que em todos os idiomas os sinais icônicos sejam os mesmos, eles variam de país em país. Os arbitrários são aqueles que não possuem nenhuma semelhança com o objeto a que se refere.

A ideia de presente, passado e futuro é expressa por advérbios que indicam o tempo decorrido. Não possuem a mesma quantidade de tempos e modos da Língua Portuguesa. A Libras também apresenta processos de formação de palavras utilizando-se de sinais compostos, mas dependendo das palavras que forem colocadas juntas, o significado pode ser diferente, como: pílula+evitar+gravidez = anticoncepcional; pílula+calma = calmante.

A importância das oficinas e o desenvolvimento do curso de extensão

Por muitos anos, alunos e professores estão habituados a trabalharem com aulas expositivas, seminários, trabalhos em grupos e tantas formas atividades presenciais e acabam por esquecer da importância de se trabalhar com oficinas para ampliar e fixar diversos conteúdos. De acordo com Vons *et al* (2015, p. 140) “as oficinas pedagógicas mostram-se como meto-

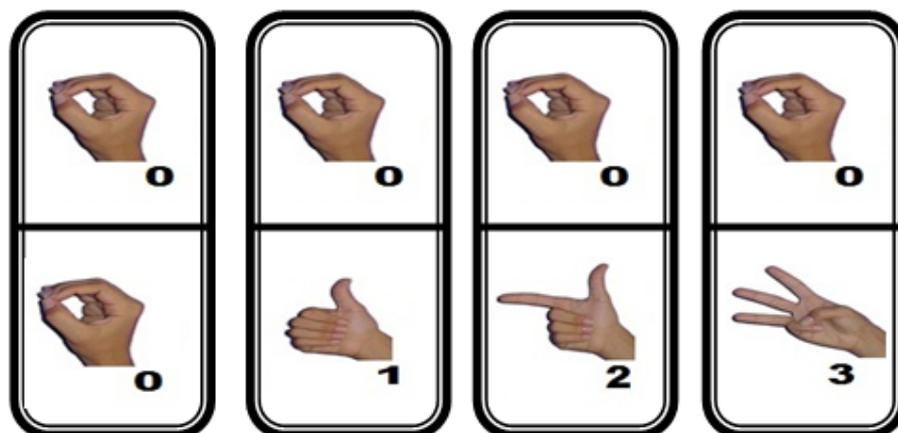
dologia de ensino eficaz, apresentando situações de ensino-aprendizagem abertas e dinâmicas”.

A oficina denominada *Criando com Libras* teve 30 horas de duração e foi desenvolvida ao longo de 1 mês (quatro semanas). Inicialmente, na primeira semana, foi necessário trabalhar com artigos sobre a utilização de jogos, adaptações de materiais para alunos com necessidades especiais, educação bilíngue e ensino de libras com tecnologia. Em cada módulo existia um fórum para poder compartilhar ideias ou tirar dúvidas sobre os materiais utilizados ao longo do estudo ou no processo de preparação dos materiais/atividades pelos alunos.

Após a leitura destes materiais, colocamos um módulo no qual os estudantes puderam revisar o alfabeto manual, também utilizado pelos surdos para estabelecer a comunicação com outras pessoas, e o números. A partir da revisão destes dois conteúdos foram propostas atividades para a primeira semana. Uma das atividades propostas foi a criação de um dominó para o processo de ensino-aprendizagem do alfabeto ou dos números. Foram indicados alguns modelos no quais os alunos podiam se embasar e motivar outras ideias.

O dominó foi uma atividade sugerida tanto pela facilidade de sua criação, imaginou-se isso inicialmente, quanto pelas suas regras simples de jogo. No entanto, no final do curso de extensão, percebeu-se que mesmo trabalhando com jogos muito populares e comuns é necessário haver um momento de estudo sobre as regras utilizadas em cada jogo, a fim de utilizá-los adequadamente no processo de adaptação pedagógica.

Imagem 1 – Criação do dominó com o alfabeto manual



Fonte: própria autora (2022).

Observa-se que não há como jogar com este dominó criado por um dos estudantes do curso de extensão, uma vez que o material foi criado de maneira incorreta, mesmo tendo sido fornecido um modelo no ambiente virtual de aprendizagem para que os estudantes pudessem apropriar-se de como construir ou adaptar as peças. Isto reforça a ideia de que por mais que julguemos simples, sempre é possível que outras pessoas não dominem o conhecimento mínimo de alguns jogos bastante utilizados em nosso contexto. Devemos, assim, repassar com os estudantes os princípios básicos a fim de deixar bem claro como o material deve ser criado e utilizado com os demais estudantes.

Na segunda semana, trabalhamos as cores. Foi postado no ambiente os sinais das cores em Libras, embora não tenhamos visto as variações existentes entre os sinais de outras regiões. Os alunos tiveram acesso a imagens e a vídeos e a uma atividade encontrada na internet, na qual utiliza uma aquarela como proposta de atividade. Um dos graduandos, como resposta da tarefa, juntou cores e frutas, utilizando imagens de sinais também encontradas na internet, em uma tentativa de ampliar o vocabulário dos futuros alunos. Como podemos observar na imagem 2, logo abaixo.

Imagem 2 – Atividade utilizando cores e frutas



Fonte: própria autora (2022).

Para que esta atividade possa ser aplicada é necessário que o aluno também conheça os sinais referentes às frutas. O planejamento da aula é de fundamental importância para que estes assuntos não sejam apenas um conjunto de palavras descontextualizadas, uma lista a ser memorizada de maneira isolada. Este também é o objetivo da oficina, pois elas podem permitir “aos alunos a autonomia na construção dos conhecimentos, pois relacionaram a teoria com a prática, criando situações onde os mesmos deixaram de serem somente receptores da aprendizagem” (Vons *et al*, 2015, p.140).

A aplicação da oficina pode ser considerada um momento de maior enriquecimento e reflexão, pois a partir do instante em que podemos observar as falhas, podemos também mudar os passos aplicados anteriormente a fim aprimorar nosso trabalho, e, conseqüentemente, aperfeiçoar ainda mais o processo de ensino-aprendizagem.

As falhas observadas ao longo da oficina a partir da análise dos materiais que foram criados/adaptados e postados pelos estudantes nos fez repensar em como desenvolver as próximas edições do curso de extensão e nos proporcionou aguçar nosso olhar diante da realidade do futuro formando, fazendo-nos questionar, entre tantos tópicos, sobre: estamos realmente preparados para atuar com alunos surdos em sala de aula? Saberemos desenvolver atividades significativas para proporcionar uma educação de qualidade para todos? Ofereceremos equidade aos estudantes independente de suas necessidades específicas? Estamos contribuindo para a formação de professores habilitados para trabalhar com alunos surdos?

Na terceira semana, trabalhamos os dias da semana, os meses do ano e o calendário. Da mesma maneira, foram disponibilizados modelos de configuração de mão referentes aos dias da semana e aos meses, além de vídeo para que os alunos soubessem como formar o sinal.

Imagem 3 – Calendário utilizando Língua Portuguesa e Libras



Fonte: própria autora

Observa-se que o estudante relacionou as letras do nome do mês com o alfabeto manual, utilizando-se também do sinal referente ao mês. Logo

abaixo, foi colocado o sinal referente a cada dia da semana. Esta proposta de atividade para ser utilizada em sala é apenas uma das possibilidades de acrescentar a Libras no ambiente escolar e fazer com que todos os alunos possam ter acesso a esta língua. O principal ponto a ser refletido é a importância de como algo tão simples pode ser criado e vinculado a fim de ganhar maior visibilidade nas instituições escolares, respeitando a diversidade linguística daqueles que se utilizam da Língua Portuguesa ou da Libras em seu processo de comunicação.

Por fim, na quarta semana, trabalhamos as profissões. Os alunos tiveram acesso a imagens de várias profissões e seu respectivo sinal. Foi proposto, novamente, que se criassem atividades para serem aplicadas em sala com os alunos. Observou-se que em sua maior parte, os estudantes fizeram tarefas de colagem ou para relacionar, utilizando imagens disponíveis na internet. Praticamente em todos os trabalhos apareciam as mesmas imagens das profissões em Libras, porém com propostas diferenciadas. Infelizmente, ainda nos deparamos com esta limitação em termos de materiais disponíveis na internet, restringindo a criação de atividades mais interessantes.

No último tópico e dias finais da oficina, propusemos a postagens de mais ideias para se trabalhar (imagem 4), ou mesmo outros assuntos que poderiam ser abordados, porém, não foram postadas nenhuma sugestão por parte dos participantes. Nem mesmo houve postagem no fórum, um lugar especificamente destinado para o debate e a troca de ideias, experiências ou sugestões.

Imagem 4 – Print do ambiente virtual de aprendizagem

Finalizando...



Mais ideias...
Fórum Temático

Fonte: própria autora

Foi um momento muito frustrante, uma vez que se imaginou que a partir das experiências vivenciadas nos módulos anteriores, os alunos iriam propor mais assuntos e materiais a serem criados ou adaptados, especialmente, itens mais específicos tanto da Língua Portuguesa, quanto de Libras, como ensino de tópicos gramaticais, conjunções, separação silábica. Principalmente por que são temas que geram grandes problemas para serem ensinados para alunos surdos, uma vez que praticamente ainda não existem materiais adaptados nem profissionais qualificados para fazer este trabalho em sala de aula.

Oficina de Libras on-line: perspectivas e possibilidades

Como resultado deste projeto, de propor uma oficina on-line no curso de extensão para alunos do curso de licenciatura da UFRPE em 2015, por um mês (quatro semanas), pudemos perceber que:

1. Esperava-se maior adesão dos estudantes para participar da oficina *Criando em Libras*, porém, apenas 3 alunos se inscreveram. De maneira geral, podemos perceber que a maior parte dos estudantes, ou a sociedade, ainda não despertou para a grande importância que é aprender a Libras para poder se comunicar com os indivíduos surdos nos diversos contextos comunicativos;

2. Alguns graduandos necessitam aprender a como jogar os jogos propostos a fim de saber como construir/adaptá-los para serem utilizados como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos. Isto ocorreu principalmente com o dominó, pois a aluna não soube como montar as peças, pois não sabia como utilizá-las durante o jogo;

3. Além de se trabalhar com o alfabeto manual, números, cores, dias da semana, meses e profissões, um estudante, timidamente buscou outro assunto para ampliar o vocabulário de seu futuro aprendiz e integrar os conteúdos, deixando os materiais mais ricos e completos;

4. Foi observado que os alunos necessitam aprimorar seu manuseio com as tecnologias digitais a fim de manipular imagens e saberem montar os jogos nos programas existentes e disponíveis no computador;

5. Para se trabalhar com materiais adaptados é necessário refletir o passo a passo de como utilizá-los em sala. Observou-se que faltou um tópico específico para se trabalhar o planejamento e o plano de aula e como apli-

car o material efetivamente. Como os alunos eram de diferentes períodos, alguns apresentaram esta necessidade. Algo que pode ser revisto e aprimorado para uma outra oficina no curso de extensão;

6. Algumas atividades dos alunos apresentaram ser confusas por falta de uma explicação mais eficiente, algo também a ser amadurecido para as próximas edições da oficina;

7. Também se observou que os alunos envolvidos na oficina não fizeram nada a mais, apenas o que foi lhes foi pedido como atividade. Na parte final, onde se pediu maiores sugestões ou propostas, nenhum colaborou com outras ideias de adaptação ou tema de assunto.

Podemos perceber que a oficina *Criando em Libras* foi eficiente em vários aspectos. Há a necessidade de sensibilização para a maior participação dos estudantes nestes tipos de cursos propostos, principalmente o ensino de libras na modalidade a distância.

Também podemos considerar, a partir das observações dos trabalhos dos alunos, onde podemos aprimorar as propostas de trabalho da oficina: tempo disponível, mais materiais para ampliar o embasamento teórico e prático, mais recursos visuais para despertar a criatividade do graduando (futuro professor).

É necessário disponibilizar materiais explicativos em todos os módulos, além de ampliar a possibilidade de *feedback*, a fim de aprimorar os trabalhos enviados. É importante frisar que os objetivos traçados na oficina foram alcançados, porém, o aprimoramento dela é fundamental, uma vez que se observou lacunas durante esta vivência.

Considerações finais

O curso de extensão *Criando em Libras* deixou vários pontos a serem analisados e aprimorados, como em todo curso. Pudemos observar as reais necessidades a serem trabalhadas com nossos graduandos e o quanto temos a desenvolver para proporcionar uma educação com equidade e qualidade para todos.

É necessário sempre lembrar que cada aluno aprende de maneira diferente e possui um ritmo diferente neste processo. É fundamental respeitar isto, e principalmente criar/desenvolver materiais para que todos cheguem ao objetivo final: aprender; independente do caminho que percorram.

Temos em nossas mãos a responsabilidade de formar profissionais comprometidos e capazes de trabalhar com todos, criando tanto um clima favorável, quando materiais adequados para um processo de ensino-aprendizagem significativo a qualquer aluno.

Referências

ALMEIDA, Josiane Junia F. De; VITALIANO, Célia Regiana. **A disciplina de Libras na formação inicial de pedagogos: experiência dos graduandos.** IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto.** Curso Básico Livro do Estudante. 8ª Edição. Brasília, 2007.

MAZZOTA, Marcos José F. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Izabel Cristina B. de. **A Libras como ferramenta no desenvolvimento pessoal e cognitivo dos surdos.** Faculdades Integradas de Jacarepaguá – FIJ, pós-graduação lato sensu em língua brasileira de sinais. Recife, 2012.

_____. **O ensino da Libras no curso de licenciatura em matemática: mais prática, menos teoria.** IV CONEDU – Congresso Nacional de Educação, João Pessoa, 2017.

ROSA, Andréa S. **Entre a visibilidade e a tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete.** Coleção Cultura e Diversidade, Arara Azul, Campinas, São Paulo, 2008.

ROSSI, Renata Aparecida. A libras como disciplina no ensino superior. **Revista de Educação**, vol. 13, nº 15, ano 2010.

VONS, Paula Cristina de O.; SCOPEL, Janete M.; SCUR, Luciana. A importância de oficinas pedagógicas no ensino-aprendizagem de alunos surdos. **Scientia cum industria (sci. cum ind.)**, v. 3, n. 3, 139 — 141, Caxias do Sul, 2015.

●◀ **DIGITALIZAÇÃO, INOVAÇÃO E SUSTENTABILIDADE NA XVIII JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (JEPEX) DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (UFRPE) – UNIDADE ACADÊMICA DO CABO DE SANTO AGOSTINHO (UACSA)**

Suzana Ferreira Paulino

Alex Souza Moraes

Maria Isabella Ferreira de Alencar Santos

O Porto de Suape, no Cabo de Santo Agostinho - PE, mudou o perfil sócio-econômico da região, aumentando a oferta de empregos e as oportunidades de melhoria da qualidade de vida. Contudo, a falta de qualificação profissional apresenta-se como um empecilho aos crescimentos pessoal e comunitário nos âmbitos social e econômico. Dessa forma, os cursos de Engenharias da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) – Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA) constituem-se em uma base para a formação de qualidade direcionada para o desenvolvimento de conhecimentos e senso crítico de maneira contextualizada e adequada à realidade local.

O ensino superior deve estar amparado pelo tripé: ensino, pesquisa e extensão e esses pilares direcionam o desenvolvimento e a aplicação de novos conceitos, a partir das bases construídas pela etapa do ensino. A

extensão é a aplicação direta do conhecimento obtido nas fases do ensino e pesquisa, especialmente, mas não exclusivamente, em comunidades consideradas vulneráveis e de baixo índice de desenvolvimento humano (IDH). Os projetos de extensão visam a contribuir para a melhoria da qualidade de vida econômica, social e cultural da sociedade como um todo, através da aplicação de ações práticas nas comunidades do entorno da Instituição de Ensino Superior (IES), a partir dos conhecimentos construídos na IES. A experiência na extensão é uma forma de compartilhar aprendizados acadêmicos e sociais, o que contribui para a formação pessoal, profissional e integral do ser, como defende a UNESCO (1989) quando indica os quatro pilares da Educação, Aprender a aprender, Aprender a fazer, Aprender a conviver e Aprender a ser, integrando-o às demandas da sociedade.

Tendo em vista a qualidade proposta pela UFRPE para a formação discente e o desenvolvimento dessa região, a qualidade do ensino assume papel imprescindível nesse processo. Assim, os estudantes de todos os perfis poderão ser incluídos no mercado de trabalho com desempenho adequado e contribuir para a mudança do município nas estatísticas oficiais de desemprego e violência. O investimento em políticas de educação inclusiva proporcionam um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total dos indivíduos no processo de aprendizagem e trabalho. O sucesso delas requer um esforço da universidade, dos docentes, discentes e de outros profissionais da educação, dos colegas, pais, famílias e voluntários, contribuindo para uma formação cidadã.

As relações entre sociedade, cidadania e inclusão social, academia, educação e o conhecimento de modo geral, como defendido em toda a obra de Freire (2000, 2003, 2005) têm por principal função incluir os oprimidos, autoafirmando suas subjetividades e contextualizando-as nos espaços a que pertencem. Portanto, é dever premente da universidade, nessa região, contribuir para com a ruptura de amarraduras seculares e com a desarticulação dos cânones coloniais, herdados da relação histórica da região com o cultivo da cana-de-açúcar, o que impacta fortemente a vida da sociedade, contribuindo para a catalisação de processos de transformações estruturais e de paradigmas. Assim, um novo paradigma de aprendizado deve reconhecer outros saberes e metodologias.

Nesse contexto, a extensão universitária, fundamentada em uma perspectiva de inclusão social, se caracteriza como espaço privilegiado, em vir-

tude de sua própria natureza, para avançar além das fronteiras disciplinares, articulando, transpondo e gerando conceitos, teorias e métodos que ultrapassam os limites do conhecimento disciplinar e dele se distinguem, por estabelecer pontes entre diferentes níveis de realidade, especialmente entre a academia e a sociedade em geral, em contexto neoliberal.

Em tempos de globalização, acelerando as mudanças e tendências sociais, tecnológicas, culturais e econômicas, a construção de atividades de extensão universitária são capazes de gerar pensamento crítico-reflexivo, frente às nossas realidades contemporâneas, mas, igualmente, contestador do nosso passado, possível de ser revisitado e ressignificado. Assim, no interior das universidades brasileiras incorporam-se novos paradigmas de construção e organização do pensamento que podem contribuir, através da interdisciplinaridade e do pensamento complexo, para romper com as heranças coloniais do conhecimento que resultaram nas brutais desigualdades raciais, sociais e econômicas, especialmente as do mundo do trabalho, no Brasil, em Pernambuco e no Cabo de Santo Agostinho.

As aceleradas transformações que se processam no mundo do trabalho, com a introdução de inúmeras dinâmicas e tecnologias, a adoção de novos paradigmas conceituais e sociais e as alteridades presentes no campo científico, em relação às normas, padrões éticos e formas de condutas, no campo de trabalho e/ou nas ações da vida privada, suscitam da sociedade moderna a formulação de um novo perfil de indivíduo, dotado de competências e habilidades que incluem criatividade, flexibilidade, iniciativa e autonomia intelectual. No âmbito educacional, essas mudanças provocam uma revisão conceitual dos princípios que norteiam a atuação pedagógica das instituições e, nas instituições de ensino superior, têm exigido a revisão de práticas e a adoção de novos paradigmas educacionais que correspondem ao perfil profissiográfico que se delineia.

Para contribuir com esse processo, a extensão universitária articula universidade e sociedade por meio de diversas ações planejadas e executadas com a participação de estudantes, professores, técnicos, pesquisadores e público externo, com vistas a ampliar a atuação da universidade para além dos seus muros, interagindo com a comunidade externa, visando à troca de saberes e ao compartilhamento de práticas para a construção de uma universidade pública gratuita e qualificada, auxiliando na melhoria da qualidade de vida da sociedade, por meio do conhecimento adquirido nos pro-

cessos de ensino e de pesquisa desenvolvidos na instituição. Ela pode ser executada através de cursos de formação, capacitação e qualificação, aulas diversas, projetos sociais e ambientais, entre outros, sempre voltados ao público externo.

Sendo as diretrizes para a extensão universitária a interação dialógica, a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade, sempre considerando a indissociabilidade ensino–pesquisa–extensão e os impactos na formação do estudante e na transformação social, o seu objetivo é aprimorar o conhecimento recém-adquirido do estudante que, com o acompanhamento e auxílio de um professor orientador, desenvolverá projeto, aplicando-o na comunidade externa. Traçar um plano de atividades pautado na integração de ensino, pesquisa e extensão, bem como na relação academia e sociedade, que vise ao aprofundamento nas questões da redução das desigualdades é um grande desafio e deve estar em consonância com as diretrizes que orientam as universidades do Brasil e com as necessidades locais.

Sabendo que em seus percursos social e acadêmico, o estudante se constrói em interações com pessoas e ambientes, transformando-se mutuamente, por meio de um processo de aprendizagem contínuo e dinâmico, empregando todo o seu potencial inventivo e técnico no desenvolvimento de novas formas de modificar socialmente o mundo no qual ele vive, as transformações tecnológicas e metodológicas sempre desenvolvem importante papel nesse processo, pois “as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana” (Kenski, 2007, p. 15).

Dessa forma, a UFRPE-UACSA, através do Evento Acadêmico Científico JEPEX (Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão), constrói pontes e alinha saberes científicos com os empíricos, buscando solucionar os problemas cotidianos da sociedade, especialmente as populações mais carentes e invisibilizadas pelo poder público e por outras camadas sociais. Assim, a apresentação de resultados de pesquisas em banners digitais na JEPEX se alinha às demandas contemporâneas de ensino conectado com as transformações tecnológicas e com a sociedade.

Portanto, o objetivo deste texto é descrever o evento realizado pela UFRPE, Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão (JEPEX) 2018, na Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA), destacando a Inovação e a Sustentabilidade no desenvolvimento, organização e apresentações no evento. A metodologia utilizada foi descritiva, de natureza quali-quantitativa.

Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão da UACSA, Digitalização e práticas sustentáveis na academia

A Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão – JEPEX da Universidade Federal Rural de Pernambuco tem como missão a divulgação e preservação da memória científica da comunidade acadêmica. Uma vez que promove a interação, discussão e debates nos diversos eixos do conhecimento, o evento se consolida como uma ferramenta indispensável para que o público acadêmico possa interagir com a sociedade de forma geral, trazendo para dentro da universidade as demandas que a população necessita e apresentando possíveis soluções.

Possuindo característica multidisciplinar, a JEPEX reúne uma série de eventos relacionados a cada uma das três grandes áreas de atuação da Universidade: o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. As datas da JEPEX são apresentadas no Calendário Acadêmico da Graduação e podem participar professores, pesquisadores, técnicos da educação e estudantes da UFRPE e de outras instituições de ensino superior, bem como, estudantes e professores de escolas do Ensino Médio e profissionais de diversas áreas e empresas relacionadas aos temas do evento.

Em 2018, foi realizada a XVIII edição da JEPEX com o tema “Ciência e Tecnologia para o Fortalecimento da Educação”. O evento é realizado, anualmente, nos *campi* da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) nas cidades de Recife, Cabo de Santo Agostinho, Garanhuns¹⁶, Serra Talhada, Belo Jardim e São Lourenço da Mata, a partir da atuação do Colégio Técnico-Agrícola de São Lourenço da Mata (CODAI), de Serra Talhada (UAST), do Cabo de Santo Agostinho (UACSA), da Unidade de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec) e da Sede.

No referido ano, uma novidade foi a possibilidade de apresentação digital de trabalhos por meio de vídeo¹⁷ para diminuir a quantidade de resíduos e atender ao público com dificuldades financeiras e/ou de deslocamento até os locais do evento para a apresentação dos resultados. Dessa forma, a universidade incentiva a inovação e a sustentabilidade, evitando a impressão e o descarte de papel e/ou lona dos *banners/posters* acadêmicos.

16 Atualmente, a antiga Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG) é a UFAPE, uma instituição independente.

17 A opção se deu bem antes do *lockdown* da Pandemia de Covid-19, decretado no ano de 2020 em todo o mundo.

Apresentação digital e Inovação

A passagem da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento provocou mudanças significativas em todos os campos da vida (Moran, 2007) e a Educação a Distância (EaD) vem sendo ampliada rapidamente, acompanhando as demandas e as transformações mundiais do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação – TICs. Essa inovação se dá de acordo com a visão de mundo dos agentes inovadores e com a concepção daqueles que defendem o papel da educação nos processos de mudança dos padrões culturais e de práticas sociais.

Inovação pode ser compreendida como a implementação de um produto, bem ou serviço novo ou significativamente modificado, melhorado, ou um processo, ou um novo método nas práticas na organização do trabalho ou nas relações externas. Assim, toda inovação deve possuir, em maior ou menor grau, alguma novidade para a empresa, para o mercado e/ou para o mundo. Por sua vez, a inovação radical ou disruptiva é aquela que causa um impacto significativo em um mercado e na atividade econômica das empresas. De acordo com Christensen (1997), o impacto pode mudar a estrutura do mercado, criar novos mercados ou tornar produtos existentes obsoletos.

Como pode ser constatado acima, enfatizam-se apenas as inovações que afetam os setores dominantes da sociedade como a indústria e da economia, ou seja, o foco é no mercado. Assim, na contramão dessa perspectiva, este texto apresenta um novo paradigma de inovação em educação, especificamente, na apresentação de trabalhos científico-acadêmicos na UFRPE, uma universidade pública, e sua evolução em termos artístico-culturais, pedagógicos, tecnológicos e de suportes estruturais, através de um estudo bibliográfico e crítico-descritivo.

As inovações tecnológicas têm transformado a relação dos leitores com o suporte livro, uma vez que suas formas sofreram mudanças significativas e foram virtualizadas, como o livro eletrônico. As evoluções do livro impresso para o virtual não o eliminaram, tampouco a existência da leitura, mas houve uma transformação na construção de significados, como produto intelectual, inovação e bem de consumo. Quando McLuhan (1960) previu o fim do pensamento linear introduzido pela escrita e aperfeiçoado na invenção da imprensa, anunciava-se o fim do livro. Porém, o fenômeno não se

confirmaria completamente, mas, ao contrário, o livro está se apropriando dos avanços da tecnologia (PAULINO, 2009). Da mesma forma, embora os exemplos acima demonstrem algumas transformações que a inovação pode provocar na sociedade, não há indícios definitivos de que o “*banner*” ou “*pôster*” chegarão ao fim de sua existência, em curto prazo, existindo apenas o *banner* digital.

A transformação do banner físico em banner digital constitui-se em uma inovação que contribui para a sustentabilidade e a responsabilidade social, uma vez que elimina a impressão de dezenas ou centenas de metros de papel ou lona, diminuindo a quantidade de resíduos gerados em eventos científicos, por exemplo.

Resultados

No dia 17 de outubro de 2018, das 09h às 18h, na Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), localizada no Cabo de Santo Agostinho – PE, ocorreu a XVIII Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão da UACSA. O evento teve organização geral do prof. Dr. Alex Souza Moraes e, na UACSA, foi coordenado pelos professores Raphael Leite, Renata Barbosa, José Fernando Dagnone Figueiredo e Suzana Ferreira Paulino, contando com a colaboração de professores, técnicos administrativos e estudantes monitores da UACSA. A comissão científica foi formada por especialistas de várias áreas do conhecimento.

Para a apresentação dos banners digitais, o auditório da UACSA foi o local escolhido para sediar as atividades. Os coordenadores, juntamente com os monitores, disponibilizaram 5 data-shows que foram preparados para projetar os trabalhos nas paredes do auditório. Cada apresentador teve 5 minutos para expor a sua pesquisa. Os trabalhos foram apresentados nos períodos da manhã e da tarde, no auditório da Torre A, nas dependências da UACSA. Os apresentadores eram da UFRPE Sede e UACSA, UFPE, IFPE, UFCG, UNINASSAU e UNICAP. Dez docentes de diferentes cursos de Engenharia e de diversas áreas assistiram e avaliaram as apresentações dos trabalhos em formato e-pôster. O evento contou com o apoio de oito (8) monitores e com a presença de, aproximadamente, 450 participantes,

entre discentes, docentes, corpo administrativo e a comunidade em geral, conhecendo os resultados das pesquisas.

Houve cinquenta e três (53) trabalhos inscritos e quarenta e nove (49) aprovados e apresentados, envolvendo os cursos superiores de Engenharia Civil, Mecânica, Elétrica, Eletrônica e de Materiais. A participação das Engenharias contabilizou 63% dos 49 trabalhos apresentados. Em segundo lugar, as Ciências Humanas apresentaram 17% das pesquisas. Por sua vez, a área da Linguística, Letras e Artes¹⁸ somaram 12% das apresentações e 8% da área de Ciências Exatas e da Terra. Na área de Linguística, Letras e Artes, foram seis (6) trabalhos apresentados. Desses, dois (2) foram de Letras, três (3) de Linguística e um (1) de artes. Contudo, apesar de ser um número total pequeno de apresentações nessa área, considerando-se que a Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA) oferece apenas cinco (5) cursos de Engenharias, a saber, Elétrica, Eletrônica, de Materiais e Metalúrgica, Civil e Mecânica, seis (6) trabalhos possuem uma considerável representatividade. Por sua vez, nas Ciências Exatas e da Terra, os dados indicaram que quatro (4) trabalhos foram inscritos e apresentados, sendo 3 de Física, correspondendo a 75% dos trabalhos nesta subárea e um (1) único de GeoCiências, o que corresponde a 25% das pesquisas nesta subárea.

A participação das Ciências Exatas e da Terra no evento, também, foi pouco expressiva uma vez que apenas quatro (4) trabalhos, sendo três (3) de Física e um (1) de GeoCiências. Nesse caso, o número possui uma representatividade muito pequena no que se refere às subáreas da Física, especialmente, e das GeoCiências. Apesar de a UACSA não ofertar cursos específicos das Ciências Humanas, a representatividade da área foi considerada relevante. Dos 49 trabalhos apresentados, oito (8) foram das Ciências Humanas, sendo três (3) de Geografia e cinco (5) de Educação. Isso pode sinalizar o DNA interdisciplinar desenvolvido nos cursos da UACSA, contribuindo para a formação integral dos discentes e futuros profissionais das Engenharias, vislumbrando uma construção de conhecimentos mais humanística.

Por sua vez, a maior participação foi das áreas das Engenharias, correspondendo a trinta e um (31) trabalhos de Engenharias, sendo quatro (4) da

18 Nos cursos de Engenharias da UACSA há disciplinas de Língua inglesa e Língua Portuguesa, o que explica a participação de estudantes e professores com pesquisas na área de Linguística, Letras e Artes.

Engenharia Elétrica, quatro (4) de Engenharia mecânica, dez (10) de Engenharia Civil, doze (12) de Engenharia de materiais e metalúrgica e um (1) de Engenharia de Produção.

Os estudantes e professores da UFRPE tiveram a oportunidade de integrar as atividades das componentes curriculares dos cursos à JEPEX. O público pôde participar das atividades dos eventos realizados e organizados pelos principais programas e órgãos da universidade. Utilizando como exemplo a experiência de um retorno muito positivo pelos alunos, será mantida a apresentação dos trabalhos em formato de e-Pôster nas próximas edições do evento para que o público possa enviar os arquivos dos seus *banners* através da área de inscrição. Assim, eles evitam despesas adicionais com as impressões, além de estarem promovendo uma ação sustentável para preservação do meio ambiente.

Finalmente, o público era itinerante, formado por estudantes, docentes, técnicos administrativos e comunidade em geral e podia interagir com o apresentador, durante outros 5 minutos, ao final da apresentação, para fazer perguntas e comentários. A escolha dessa forma de apresentação se deu com foco nas práticas sustentáveis da UFRPE, visando a demonstrar sua preocupação com o meio-ambiente através da sustentabilidade, e do respeito ao seu estudante e à sociedade como um todo.

Considerações finais

O presente texto se propôs a descrever a XVIII Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRPE-UACSA. Em 2018, a JEPEX inovou, fazendo apresentações simultâneas, utilizando a projeção do pôster eletrônico no quadro branco, ao invés de solicitar a impressão em lona ou papel, contribuindo para uma prática mais sustentável sendo desenvolvida e incentivada na academia. Tal ação gerou uma importante repercussão acerca da proposta e comentários positivos em posterior avaliação realizada pelos participantes sob a responsabilidade dos membros da comissão organizadora do evento. A experiência ofereceu elementos que contribuem para a formação integral do ser, incluindo a profissional, incentivando, como base nos quatro pilares da educação: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, através da simulação das vivências rotineiras (situações do cotidiano social e profissional), reflexões críticas e debates

sobre os temas atuais relevantes, facilitando que este seja capaz de diagnosticar e de tomar decisões adequadas que favoreçam a aprendizagem e que desenvolvam as competências necessárias à formação do indivíduo na sociedade contemporânea.

Aliada a essa questão, está envolvida a sustentabilidade e a preservação do meio ambiente. O público presente participou, atentamente, observando, discutindo, questionando e refletindo, juntamente com apresentadores, professores e monitores do evento. Essa proposta está fazendo a implementação de uma nova cultura organizacional, científica e extensionista, valorizando a sustentabilidade. A presença das comunidades acadêmica e do entorno da UACSA transformou o evento em uma grande oportunidade de integração Universidade-Sociedade. A comunidade do entorno da UACSA teve a oportunidade de conhecer os trabalhos desenvolvidos na instituição e/ou perceber os resultados de pesquisas que foram aplicadas na sua comunidade. Ao final do evento, os organizadores se reuniram e fizeram um balanço do evento, sendo ele considerado um sucesso e contribuiu para a divulgação dos conhecimentos construídos.

Por fim, a inovação deve existir como um processo, não apenas a partir de uma ação inicial ou da possibilidade de construir uma metodologia encerrada em si mesma. Para tanto, faz-se necessário inovar nesse processo e acompanhar a implantação e o desenvolvimento de cada ação inovadora, ou seja, ação deve ser contínua e sempre avaliada e transformada.

Referências

AGUIAR, Aline; NOGUEIRA, Kléber; PROCÓPIO, Pedro. **O Papel do Ensino Superior Privado e o Brasil Emergente: Uma Análise Sobre o Direito à Educação e as Perspectivas do Setor na Atualidade.** In 14º Congresso Nacional de Iniciação Científica – São Paulo. 2014.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre.** Imagens e autoimagens. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 73-79.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; VARGAS, Elisabeth. Comentários na segunda capa. In: _____. (org.). **Ação Comunitária: uma outra face do ensino superior brasileiro**. São Paulo: Olho d'Água, 2004.

CHIAPPINI, Ligia (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol.1. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Aprender a ensinar com textos não escolares**. Vol 3. São Paulo, Cortez, 1997.

FAVA-DE-MORAES, F.; FAVA, M. **A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos**. São Paulo em Perspectiva, 14(1) 2000.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros**. Brasília: Ipea, 2015. TD_Vulnerabilidade Social_miolo.indd 74 07/02/2018 15:54:45 Texto para Discussão 2364 75 Vulnerabilidade Social no Brasil: conceitos, métodos e primeiros resultados para municípios e regiões metropolitanas brasileiras.

JIMÉNEZ DE LA JARA, Mónica. Responsabilidade universitária: uma experiência inovadora na América Latina. **Estudos**, Brasília, DF, ano 24, nº 36, p.57-74, jun. 2006.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

PAULINO, Suzana Ferreira. Livro tradicional X livro eletrônico: a revolução do livro ou uma ruptura definitiva? **Hipertextus Revista Digital**. 2009.

PNUD – PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO;
IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FJP – FUNDAÇÃO
JOÃO PINHEIRO. **O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. [s.l.]: Pnud Brasil, 2013.

RODRIGUES, Ângela Ribeiro. **A extensão universitária: indicadores de qualidade para avaliação de sua prática**. Florianópolis: UFSC, 2003.

● ◀ O PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A EXPERIÊNCIA NO PROJETO PRÉ-ENEM DA UFRPE-UACSA

Suzana Ferreira Paulino

Danilo José Januário

Harlane Gutterre de Aguiar Carvalho

Felipe Mateus Laurentino da Silva

Pernambuco tem raízes profundas na história colonial e se consolidou com a economia açucareira que foi marcada pela expulsão dos índios Caetés e outras etnias do litoral do estado, dando início à sociedade dos grandes latifúndios da cana-de-açúcar. Essa sociedade era caracterizada pela dominação, patriarcalismo concentração dos poderes político, econômico e estratificação social: a aristocracia rural, formada pelos senhores de engenho, os homens livres, entre outros, e escravos que compunham a maioria da população do período. Esse modelo excludente, marcado pela exploração, domínio e extermínio de povos e suas culturas perdurou, nos dois séculos seguintes, e figura, até hoje, na sociedade contemporânea da capital, Recife, à Região Metropolitana e às Zonas da Mata Norte e Sul.

Na atualidade, essa violência permanece, uma vez que aos negros, índios, pobres e desempregados, mulheres, dentre outros, são negados reconhecimento e acesso a direitos fundamentais como saúde, moradia e educação de qualidade. Pernambuco ainda possui muitas heranças do período da escravidão, como a manutenção da tradição autoritária e conservadora dos latifúndios nordestinos que se reflete na negação à educação, saúde, moradia, entre outros direitos. Os açoites, mordanças, correntes e grilhões,

no atual momento histórico, são representados pela pobreza, doenças, desemprego, fome, violência e miséria. Em 2011, a Região Metropolitana do Recife registrou taxa de 48,23 homicídios para um grupo de 100 mil habitantes segundo a Organização não Governamental (ONG) mexicana “Conselho Cidadão para a Segurança”, sendo, então, a nona região metropolitana mais violenta do Brasil.

Segundo o “Mapa da Violência” (2013a), feito com base nos dados oficiais de 2011, 8 dos 15 municípios da Região Metropolitana do Recife (RMR) se destacam por apresentar taxas de homicídios elevadas, muito embora não estejam entre os vinte municípios mais violentos do país, dentre eles o Cabo de Santo Agostinho (82,3), Recife (57,1), Jaboatão dos Guararapes (47,2) e Ipojuca (42,5), áreas essas que abrangem o público do projeto Pré-ENEM da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA). Essas são taxas bem acima dos níveis toleráveis pela ONU, que são de 10 homicídios por 100 mil habitantes. As taxas de homicídios desses municípios (todas acima de 40 homicídios por 100 mil habitantes) estão acima da média do Brasil, que é de 20,4 homicídios/100.000,00 (Mapa, 2013a). Para livrar-se dos grilhões da escravidão contemporânea, reflexo da matriz colonial do poder (Quijano, 2005), os grupos vulneráveis carecem de políticas e ações emancipatórias (Santos, 2009) que envolvam os poderes federal, estadual e municipal, Organizações Não-Governamentais, instituições de ensino e sociedade em geral, capazes de mobilizar saberes e ações em prol da transformação social desses grupos.

A presença de grandes indústrias no Cabo de Santo Agostinho modificou o perfil socioeconômico da região, aumentando a oferta de empregos e as oportunidades de melhoria da qualidade de vida. Contudo, a falta de qualificação apresenta-se como um empecilho ao crescimento pessoal e comunitário. Dessa forma, os cursos de extensão constituem-se em uma base para a formação de qualidade direcionada para o desenvolvimento de conhecimentos e senso crítico de maneira contextualizada e adequada à realidade local.

As políticas de educação inclusiva proporcionam um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total dos indivíduos no processo de aprendizagem e trabalho. O sucesso delas requer um esforço da universidade, dos docentes, discentes e de outros profissionais da educação, entre outros. A educação brasileira tem passado por constan-

tes mudanças, desde as relacionadas à estrutura da grade curricular até a formação de professores. Em Pernambuco, os índices da Educação Básica e do Ensino Médio têm se mostrado inferiores. Dessa forma, projetos sociais em Educação têm sido uma alternativa para combater os altos índices de desemprego e analfabetismo (funcional), uma vez que os estudantes estão saindo dos anos escolares com deficiências crônicas, relativas ao desenvolvimento do conhecimento.

As relações entre sociedade, cidadania e inclusão social, academia, educação e o conhecimento de modo geral, como defendido em toda a obra de Paulo Freire, tem por principal função incluir os oprimidos autoafirmando suas subjetividades, contextualizando-as nos espaços a que pertencem. Portanto, é dever premente da universidade, nessa região, contribuir com a ruptura de amarraduras seculares. As Instituições de Ensino Superior (IES) têm um papel fundamental na desarticulação dos cânones coloniais, pois impacta, na vida da sociedade, contribuindo na catalisação de processos de transformações estruturais, e de paradigmas. Um novo paradigma de aprendizado deve reconhecer outros saberes e metodologias.

As universidades vivenciam múltiplos desafios colocados pela sociedade e pelo Estado. Estes desafios dizem respeito ao questionamento da sua hegemonia na produção de conhecimento e de sua legitimidade. A crise da universidade está também, segundo Buarque, “em muitos casos, na perda da capacidade para definir corretamente os problemas aos quais a formação e as pesquisas devem servir” (Buarque, 1994, p. 225), ou seja, para que, para quem e como devemos produzir e difundir conhecimento.

A construção de uma prática extensionista capaz de gerar um pensamento crítico frente às nossas realidades passadas e contemporâneas, mas igualmente crítico a nosso futuro, possível de ser revisitado e ressignificado, torna-se urgente. Acreditando que no interior das universidades brasileiras estamos incorporando novos paradigmas de pensamento que podem contribuir, através da interdisciplinaridade e do pensamento complexo, a romper com as heranças coloniais do conhecimento que resultaram nas brutais desigualdades do país.

Nesse sentido, formar profissionais capazes de pesquisar e compreender a sociedade em uma perspectiva emancipatória, comprometida em dialogar com a sociedade, formando estudiosos críticos e políticos, reflexivos, multiplicadores de um novo discurso, inclusivo e favorável ao estabeleci-

mento de uma lógica consolidada na isonomia, nos direitos humanos e na cidadania, é um importante construto e foi o que se pretendeu com o projeto Pré-ENEM.

Contudo, não se trata, apenas, de encaminhamento ao mercado de trabalho ou de domínio reducionista e cartesiano de técnicas profissionais, mas de uma educação focada na integralidade do ser, baseada nos pilares da educação (UNESCO, 1988), engajada e crítica, comprometida com as questões sociais locais, regionais, nacionais e internacionais, acadêmicas, contemplando diversas áreas. A produção de conhecimento na interface universidade/comunidade prioriza as metodologias participativas e favorece o diálogo entre categorias utilizadas por pesquisados e pesquisadores, visando a (re)criação de conhecimentos possibilitadores de transformações sociais, em que a questão central é identificar o que deve ser pesquisado e para quais fins e interesses buscam novos conhecimentos.

Quanto ao ensino, discute-se um novo conceito de sala de aula, que não se limite ao espaço físico, mas compreenda todos os espaços, dentro e fora da universidade, em que se realiza o processo histórico-social, com suas múltiplas determinações, decorrente da própria prática. Assim, tem-se, como princípio, que para a formação do profissional cidadão é imprescindível sua efetiva interação com a sociedade, seja para se situar historicamente, para se identificar culturalmente e/ou para referenciar sua formação técnica com os problemas que um dia terá de enfrentar.

Portanto, o projeto Pré-ENEM da UFRPE – UACSA, surge como uma possibilidade de transformação das condições de vida da população local através da preparação para o acesso ao ensino superior, qualificando e conscientizando jovens sobre o compartilhamento de conhecimentos e saberes. O objetivo deste artigo foi discorrer sobre a extensão universitária como instrumento transformador de realidades acadêmicas, sociais e culturais. Investigou-se o Plano Nacional de Extensão Universitária, descrevendo suas funções e características e relacionando-o a um projeto de extensão socioeducativo no Cabo de Santo Agostinho, bem como sua relevância para a transformação da sociedade. Ainda, observou-se a perspectiva social, o fortalecimento do conhecimento de conteúdos da grade curricular e o desenvolvimento de criticidade dos discentes/monitores, com vistas a despertar o interesse pela docência. Por fim, descreveu-se a experiência extensionista em um projeto educacional inclusivo na UACSA.

Ensino, pesquisa e extensão

A Extensão Universitária caracteriza-se por campanhas de saúde e assistência às populações carentes e apontando para uma atividade pensada para redimir a Universidade do seu distanciamento de um determinado grupo social que não tinha acesso a ela. Muitas das atividades de extensão universitária serviram, e ainda servem, como reveladora da abertura da Universidade para as comunidades (Rocha, 2002).

A Extensão é focada em projetos permanentes e de inserção direta nos cursos vigentes com total sincronismo ao Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI). “A extensão é um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade” (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 1987). A partir de atividades docentes/discentes e de projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, a universidade está cada vez mais voltada aos problemas sociais, contribuindo para reformulações de concepções e práticas curriculares que estão sendo utilizadas, e para a sistematização do conhecimento produzido. As atividades de extensão possuem forte potencial interdisciplinar, se voltam para solucionar os problemas da sociedade e se relacionam com a prática acadêmica e estão previstas nas políticas do PDI e do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) para o desenvolvimento de saberes construídos na interação com a comunidade onde a universidade está inserida, relacionando teoria-prática.

As atividades de extensão se relacionam com a prática acadêmica que, entre outras finalidades, possibilita a solidificação de saberes construídos através de pesquisas, reflexões e solicitações da comunidade em que se encontra a universidade. Os projetos, com forte vínculo com as pesquisas, mediam o diálogo entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e a comunidade em geral. As propostas estabelecem relação direta com aspectos emergentes da contemporaneidade nos diferentes âmbitos do conhecimento e ajudam a consolidar o DNA extensionista e pesquisador das universidades federais, ofertando educação de qualidade, com dedicação, trabalho e responsabilidade social. Através da extensão, há uma troca de saberes sistematizados, acadêmicos e populares, indo à comunidade e retornando à universidade, testado e reelaborado, propiciando a participação da comunidade na atuação universitária.

Das três funções da universidade, ensino, pesquisa e extensão, esta é a mais nova e a que precisa de mais investigações. A maioria dos trabalhos realizados foca no processo de construção histórica da extensão e sua inserção na universidade como uma terceira função. Pouco se investiga a prática de projetos, sua influência na formação discente e sua contribuição à consolidação de um campo de conhecimento específico e dessas práticas acadêmicas. A extensão enquanto prática acadêmica que interliga a universidade, suas atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da sociedade, possibilita a formação do profissional cidadão e se credencia junto à população como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes. Ela possui algumas características que podem contribuir para uma mudança nos processos de ensinar e aprender. A formação da consciência crítica não está relacionada somente à formação teórica e sim de como as relações são estabelecidas dentro do projeto. O plano Nacional de Extensão Universitária contempla diretrizes que visam à superação de desigualdades sociais.

Plano Nacional de Extensão Universitária

A extensão é a atividade acadêmica que orienta a universidade brasileira e contribui para a mudança da sociedade. No Fórum de Pró-Reitores (1987), elaborou-se o Programa Universidade Cidadã, que futuramente seria o marco para a produção do Plano Nacional de Extensão Universitária, definindo-se oito eixos temáticos como áreas de atuação para o momento em que vivemos e nos quais as universidades já trabalhavam, atendendo às demandas da sociedade. A Extensão Universitária conceituou-se como processo educativo dialético, social e interdisciplinar entre teoria e prática, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa, indissociável, e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade.

A extensão articula o ensino e a pesquisa, indicando para uma universidade em relação com a população e a produção do conhecimento ocorre na troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, com vistas à democratização do conhecimento, a participação da comunidade na universidade e produções oriundas da realidade social. No retorno à universidade, os aprendizados são adicionados ao conhecimento teórico. Esse fluxo produzirá conhecimentos no confronto com a realidade brasileira, regional e local.

A função básica da universidade de produtora e socializadora do conhecimento, visa à intervenção na realidade, nos problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções através de pesquisas e intervindo na realidade. Ao reafirmar o compromisso social da universidade como forma de inserção nas ações de promoção e garantia dos valores democráticos, igualdade e desenvolvimento social, a extensão se coloca como prática acadêmica que objetiva interligar a universidade, em ensino e pesquisa, com as demandas da sociedade. A intervenção na realidade não a universidade substituir funções de responsabilidade do Estado, mas produzir saberes, científicos, tecnológicos, artísticos e filosóficos acessíveis à população.

Seguem os princípios básicos presentes na plataforma política da extensão universitária desde 1987: a ciência, a arte e a tecnologia devem alicerçar-se nas prioridades do local, da região, do país; a universidade não é proprietária de um saber pronto e acabado, que vai ser oferecido à sociedade, mas é sensível a seus problemas e apelos; a universidade deve participar dos movimentos sociais, priorizando ações que visem à superação das condições de desigualdade e exclusão existentes no Brasil; a ação cidadã das universidades não pode prescindir da efetiva difusão dos saberes nelas produzidos, as populações cujos problemas tornam-se objeto da pesquisa acadêmica têm direito de acesso às informações; a prestação de serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do ensino, pesquisa e extensão, devendo ser encarada como um trabalho social para a transformação social; a atuação junto ao sistema de ensino público deve se constituir em uma das diretrizes prioritárias para o fortalecimento da educação básica através de contribuições técnico-científicas e colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania.

Assim, tem-se como princípio que, para a formação do profissional cidadão, é imprescindível sua efetiva interação com a sociedade. A extensão possibilita a formação do profissional cidadão e se credencia junto à sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades. Considera-se a atividade de extensão, pelo potencial da comunidade universitária, um instrumento de mudança nas próprias instituições em que se desenvolve e nas sociedades nas quais as instituições estiverem inseridas.

O Plano Nacional de Extensão Universitária permite dar unidade nacional aos programas temáticos que já se desenvolvem em diferentes universidades brasileiras; e reconhecer, pelo poder público, que a extensão universitária é uma atividade acadêmica em uma concepção de universidade cidadã, interferindo na solução dos problemas sociais do país. Quanto aos objetivos, são eles:

Reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade; assegurar a relação bidirecional entre a universidade e a sociedade, de tal modo que os problemas sociais urgentes recebam atenção produtiva por parte da universidade; dar prioridade às práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais emergentes como as relacionadas com as áreas de educação, saúde, habitação, produção de alimentos, geração de emprego e ampliação de renda; estimular atividades cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e/ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da universidade e da sociedade; enfatizar a utilização de tecnologia disponível para ampliar a oferta de oportunidades e melhorar a qualidade da educação, aí incluindo a educação continuada e a distância; considerar as atividades voltadas para o desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística como relevantes para a afirmação do caráter nacional e de suas manifestações regionais; inserir a educação ambiental e desenvolvimento sustentado como componentes da atividade extensionista; valorizar os programas de extensão interinstitucionais, sob a forma de consórcios, redes ou parcerias, e as atividades voltadas para o intercâmbio e a solidariedade internacional; tornar permanente a avaliação institucional das atividades de extensão universitária como um dos parâmetros de avaliação da própria universidade; criar as condições para a participação da universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para se constituir em organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas; possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do país (Faria, 1987, p. 07).

Este Plano Nacional se desdobrará em planos regionais e institucionais que considerarão as seguintes áreas temáticas: Comunicação, Cultura, Direitos humanos, Educação, Meio ambiente, Saúde, Tecnologia e Trabalho. Quanto à articulação com a sociedade, envolve

Desenvolvimento de programas e projetos de extensão ligados à ampliação da oferta e melhoria da qualidade da Educação Básica; preservação e sustentabilidade do meio ambiente, em parceria com as agências financiadoras, em nível nacional e internacional; melhoria da saúde e qualidade de vida da população brasileira; melhoria do atendimento à atenção integral à criança, adolescente e idoso, em até dois anos; participação no Programa Nacional de Educação nas áreas da Reforma Agrária através da capacitação pedagógica de monitores e coordenadores locais; promoção do desenvolvimento cultural, estimulando as atividades voltadas para o incentivo à leitura, turismo regional, folclore e cultura popular; desenvolvimento, em parceria com órgãos federais, estaduais, municipais e entidades não governamentais, de programas e projetos voltados para a formação de mão de obra, qualificação para o trabalho, reorientação profissional e a capacitação de gestores de políticas públicas (Faria, 1987, p. 09).

A extensão universitária deve se pautar na formação acadêmica de qualidade, ética e cidadã; na indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, estimulando a formação crítico-reflexiva, oportunizando a união entre teoria e prática no processo de preparação para a carreira acadêmica, e a participação docente e discente em ações educacionais voltadas à comunidade; com o caráter multi, inter e transdisciplinar das atividades; e com o desenvolvimento de competências. Incentivar e apoiar as atividades de pesquisa e extensão têm por objetivo estimular a participação de alunos e professores nas ações voltadas à ciência e ao apoio à comunidade, além de ser uma estrutura que gerencia os programas de apoio docente e discente. Esse ensino, como afirma Antunes (2012), não pode afastar-se dos propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, participativas e atuantes, sócio politicamente.

Segundo Santos (2001), em uma sociedade na qual a quantidade e qualidade de vida se assenta em configurações cada dia mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade será cumprida apenas quando as atividades, ditas extensionistas, se aprofundarem a ponto de desaparecerem enquanto tais e passarem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino. A relação entre ensino e extensão conduz a

mudanças no processo pedagógico, pois alunos e professores constituem-se em sujeitos do ato de aprender e a extensão possibilita a democratização do saber acadêmico e este saber retorna à universidade testado e reelaborado.

Já a relação entre pesquisa e extensão ocorre quando a produção do conhecimento é capaz de contribuir para a transformação da sociedade e a extensão, como via de interação entre universidade e sociedade, constitui-se em elemento capaz de operacionalizar a relação entre teoria e prática. Através da extensão ocorre a troca entre os saberes sistematizado-acadêmico e o popular, que possibilitará a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade.

Metodologia

O presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental, descritiva e qualitativa. Ele discute a relação entre as atividades extensionistas e o despertar crítico, humanitário e acadêmico-cultural, bem como o desejo pela docência. O campo de pesquisa foi a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), UACSA. O objeto de estudo foi o Plano Nacional de Extensão Universitária, em relação com a prática extensionista de monitores do projeto de Extensão para o Pré-ENEM que oferece aos estudantes de escolas públicas do Cabo de Santo Agostinho e cidades circunvizinhas aulas de Redação, Português, Literatura, História, Geografia, Matemática, Química, Física e Biologia, bem como inglês e espanhol.

Em 2019, o projeto foi coordenado pela professora Dra. Suzana Ferreira Paulino, com a colaboração de outros professores e técnicos administrativos, e 18 monitores de diversos *campi* da UFRPE. Ao todo, 120 estudantes de escolas públicas foram aprovados na seleção para o Pré-ENEM. As aulas foram ofertadas aos sábados pela manhã, de fevereiro a novembro de 2019. Eles realizaram visitas técnicas em laboratórios e museus da UFRPE, aulas práticas, atividades culturais, simulados, entre outros. Eles ainda tiveram acesso a aulas on-line, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e os materiais impressos foram disponibilizados gratuitamente. Quanto aos monitores, eles passaram por uma seleção, tiveram formações pedagógicas sobre Metodologias Ativas, participaram de reuniões de planejamento, acompanhamento e avaliação do projeto. Ao final, todos receberam certifi-

cados e foram estimulados a participar de eventos acadêmico-científicos e a publicarem em revistas especializadas em ensino.

Discussão

A presença de grandes indústrias no Cabo de Santo Agostinho modificou o perfil socioeconômico da região, aumentando a oferta de empregos e as oportunidades de melhoria da qualidade de vida. Contudo, a falta de qualificação apresenta-se como um empecilho ao crescimento pessoal e comunitário. Dessa forma, os cursos de extensão constituem-se em uma base para a formação de qualidade direcionada para o desenvolvimento de conhecimentos e senso crítico de maneira contextualizada e adequada à realidade local. Esse panorama revela a necessidade da introdução da perspectiva interdisciplinar no contexto educacional de ensino superior pernambucano, por propiciar reflexão e debates de novos dilemas de diferentes naturezas e com variados níveis de complexidade que emergem no mundo contemporâneo.

O desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis no cotidiano de uma universidade e é um desafio, devendo estar em consonância com as diretrizes que orientam a Educação do Brasil. Acredita-se que é no processo de aprendizagem e suas funções sociais que se devem centrar as ações extensionistas. A atuação docente, nos âmbitos do ensino, pesquisa e extensão, visando a uma melhor formação profissional, tem como objetivo vincular a reflexão teórico-crítica com a prática, no que se refere à ampliação do conhecimento como fenômeno educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico e conhecimentos interdisciplinares, nos diferentes contextos culturais em que a educação ocorre.

Quanto ao ensino, o estágio curricular é alçado como um dos instrumentos que viabilizam a extensão enquanto momento da prática profissional, da consciência social e do compromisso político, devendo estar integrado a projetos decorrentes dos departamentos e à temática curricular, sendo computado para a integralização do currículo de docentes e discentes.

Há diferentes formas e graus de apropriação, pelos grupos, e estas características têm traços emancipatórios e caminham para a autonomia. Observou-se que o projeto Pré-ENEM da UACSA desenvolveu autonomia, empatia e solidariedade. Utilizaram-se metodologias diferenciadas, encontros entre alunos, professores e

comunidade, possibilitando a incorporação de outros saberes, criação de um novo senso e ampliação da capacidade de reflexão sobre as práticas. No projeto, estimularam-se a qualificação e o aperfeiçoamento do corpo discente, contribuindo para a melhoria do processo de desenvolvimento educacional da instituição, através do acesso a informações, métodos, tecnologias educacionais/pedagógicas e da participação discente em eventos internos e externos; estimulou-se a formação crítico-social e a ação comunitária discentes através das vivências didáticas em sala de aula, reflexões críticas e debates, capazes de diagnosticar e tomar decisões adequadas que favoreçam a aprendizagem e desenvolvam competências necessárias à formação do indivíduo na sociedade contemporânea.

Buscou-se desenvolver ações baseadas nas diretrizes do Plano Nacional de Extensão Universitária, estimulando a qualificação e o aperfeiçoamento contínuo do Corpo Discente da Instituição; apresentando as formas de apoio ao Corpo Discente quanto à qualificação e aperfeiçoamento contínuos; Contribuir para a melhoria do processo educacional da Instituição; possibilitando acesso dos discentes a informações, métodos, tecnologias educacionais/pedagógicas modernas; contribuindo para o desenvolvimento institucional; estimulando a participação discente em eventos internos e externos de técnicas educacionais/pedagógicas modernas e a formação crítico-social e a ação comunitária discentes.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade, fundamentada em uma perspectiva de inclusão social, se caracteriza como espaço privilegiado, em virtude de sua própria natureza, para avançar além das fronteiras disciplinares, articulando, transpondo e gerando conceitos, teorias e métodos, que ultrapassam os limites do conhecimento disciplinar e dele se distinguem, por estabelecer pontes entre diferentes níveis de realidade. Acredita-se em uma educação focada na integralidade do ser, baseada nos pilares da educação (UNESCO, 1988) para formar profissionais capazes de pesquisar e compreender a sociedade numa perspectiva emancipatória, comprometida em dialogar com a sociedade e suas questões sociais locais, regionais, nacionais e internacionais, acadêmicas, formando estudiosos críticos e políticos, reflexivos, multiplicadores de um novo discurso, inclusivo e favorável ao estabelecimento de uma lógica consolidada na isonomia, ou seja, na igualdade, nos direitos humanos e na cidadania.

Alicerçados na crença arraigada de que o ensino de qualidade deve estar baseado em políticas de iniciação científica e extensão, o(a) docente tem como atribuições principais, a discussão, a reflexão e a investigação de questões linguísticas, político-sociais, culturais que influenciam as práticas de letramento, as contribui-

ções das tecnologias para a produção de tecnologias de ensino, pesquisa e extensão, entre outros do(a) futuro(a) professor(a), lembrando que este ensino, como afirma Antunes (2012), não pode afastar-se dos propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, participativas e atuantes – política e socialmente.

Vale destacar que a extensão produz conhecimento pela experiência. O conhecimento produzido circula, é testado e agregado a novos valores. O projeto Pré-ENEM da UACSA buscou formar os cidadãos do futuro, criticamente, questionadores do mundo em um espaço democrático e permanente da aprendizagem. Os projetos de extensão, como forma de aprendizagem, devem contribuir à implementação dos quatro pilares da educação contemporânea, ou seja, aprender a ser, a fazer, a viver juntos, e a conhecer (MORIN, 2000).

A coordenação do projeto de extensão percebeu o impacto positivo nas relações entre professores e estudantes. O professor foi um orientador; o conhecimento circulou por várias áreas do saber e foi contextualizado; não houve atividade assistencialista; as atividades tinham um contexto histórico; as atividades foram desenvolvidas com recursos esparsos; o trabalho em equipe foi praticado e incentivado para que os discentes desenvolvessem atividades acadêmicas e profissionais pautadas pela colaboração e respeito. Nas falas aos discentes reforçou-se a importância de participarem de atividades de pesquisa, extensão e monitoria. A valorização cultural foi uma marca das ações realizadas para fortalecer os valores tradicionais das comunidades e reforçar o poder de transformação inerente à cultura. O convite a grupos de frevo, maracatu, capoeira, entre outros, demonstram o comprometimento com as raízes pernambucanas. Neste projeto, estiveram envolvidos professores, monitores graduandos e comunidade através da concessão de bolsas, ou voluntariamente, e certificação.

Participar de eventos científicos fez com que os discentes entrem em contato com pesquisadores da área de ensino, e despertou o interesse em se dedicar à carreira acadêmica, contribuindo para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Ao reafirmar o compromisso social da universidade como forma de inserção nas ações de promoção e garantia dos valores democráticos, de igualdade e desenvolvimento social, a extensão se coloca como prática acadêmica que objetiva interligar a universidade, com a sociedade.

Assim, construir uma nova universidade no Brasil comprometida com os problemas cruciais da sociedade precisa ser emancipatória, implica em cultivar a razão crítica, alimentar e gerir os valores inalienáveis da condição humana: o direito à vida, à informação, aos benefícios do progresso, da cultura e da felicidade (MORIN,

2000). O saber produzido, a partir de uma convergência de vários saberes não pode ser privado. No entanto, é preciso ver também algumas iniciativas presentes nas experiências da universidade, a sua dimensão humanística.

Considerações finais

A extensão esteve isolada do ensino e da pesquisa e suas atividades foram, por vezes, substitutas do Estado. Porém, ela tem sido parte do processo de formação de estudantes, técnicos e professores, capaz de interferir na transformação da sociedade e se concretiza como uma prática acadêmica essencial: um espaço estratégico para promover práticas integradas entre várias áreas do conhecimento. Propomos uma relação entre universidade e outros setores da sociedade que seja transformadora, instrumento de mudança em busca de melhoria da qualidade de vida. Uma atuação voltada para os interesses e necessidades da maioria da população, aliada a movimentos sociais de superação de desigualdades e exclusões.

Para isso, é necessário criar mecanismos que favoreçam a aproximação dos sujeitos, possibilitando a multidisciplinaridade; potencializar, através do contato com indivíduos, o desenvolvimento de uma consciência cidadã e humana e, assim, a formação de sujeitos de mudança, ativos e críticos. A extensão para a transformação social depende de professores e estudantes dispostos, de gestão que estimule a prática integrada, que valorize o aprender a ser e a conviver. Propõe-se desenvolver projetos interdisciplinares de ensino, pesquisa e extensão socioculturais, nas áreas de Educação, Comunicação, Cultura e Inclusão Social, unindo saberes de profissionais da IES, docentes, graduandos e sociedade em geral, para uma atuação interdisciplinar, priorizando temas relevantes para a comunidade.

Referências

BOTOMÉ, S.P. Extensão universitária: equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a universidade. In: FARIA, D.S. (org) **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p159-175.

BUARQUE. C. **A aventura da universidade**. São Paulo: Ed. UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CUNHA, L. S. **O mal estar da Universidade**: a tensão nos anos 90. Niterói, 2001, 255f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**, 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

FAGUNDES, J. **Universidade e compromisso social**: extensão, limites e perspectivas. Campinas: Ed UNICAMP, 1986.

FARIA, D.S. Construção Conceitual da Extensão Universitária: uma conclusão DES-autor-izada. In: FARIA, D.S. (org) **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, pp. 177-185. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. O currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível. Textos das oficinas do ForGRAD. Niterói, 2000.

GUIMARÃES, A.M. M. Extensão universitária como reconfiguração de Saberes. In: LEITE, D. MOROSINI, M. (ORG) **Universidade Futurante**: produção do ensino e inovação. Campinas: Papirus, 1997, p. 55-76.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (10 de outubro de 2002). **Resolução da Presidência do IBGE de nº 5 (R.PR-5/02)** - Área territorial oficial. Consultado em 5 de dezembro de 2019.

MAPA da Violência 2013a: **Homicídios e juventude no Brasil**. CEBELA e FLACSO. Consultado em 19 de julho de 2019.

MAPA da Violência 2013b: **Brasil mantém taxa de 20,4 homicídios por 100 mil habitantes**. O Globo. Consultado em 19 de julho de 2019.

MELO NETO, J.F. **Extensão Universitária**: uma análise crítica. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. Tradução de: Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NOGUEIRA, M. D. P.(Org) **Extensão Universitária**: diretrizes conceituais e políticas: Documentos Básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; Fórum, 2000.

PERFIL do Município de Recife. **PNUD**. Consultado em 30 de julho de 2019.

PIERSON, A. H.C, CORTEGOSO,A. L., ARAÚJO FILHO, T. Flexibilização Curricular: experiências e perspectivas in: THIOLENT, M. *et al* (Org) **Extensão universitária** : conceitos métodos e práticas. Rio de Janeiro Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sub-reitoria de Desenvolvimento e Extensão, 2003.

ROCHA, R. M. G. A construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina. In: FARIA, D.S. (org) **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p.13-29.

SANTOS, B. S. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, M. G. M. **Extensão**: a face Social da Universidade? Campo Grande: Ed UFMS, 2000.

SOUZA, A. L. L. **A História da Extensão Universitária**. Campinas: Ed. Alínea, 2000.

TAVARES, M. G. M. **Extensão Universitária**: novo paradigma de universidade? Maceió: EDUFAL, 1997.

THIOLENT, M. ARAÚJO FILHO, T, SOARES, R.L.S (Orgs). **Metodologia e Experiências em projetos de Extensão**. Niterói: EdUFF, 2000.

● < EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:

Uma experiência no curso de Licenciatura em Letras - EAD

Ana Paula Andrade de Oliveira

Andreia Maria de Anastácio Silva

Karina Rajanaiana Predes Benevides de Lima

Este capítulo relata uma experiência exitosa que se refere à implantação da disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERE) no curso de Licenciatura em Letras - EAD da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Esta veio atender às considerações presentes na Resolução UFRPE nº 217/2012 que estabelece a inclusão deste componente curricular nos currículos dos cursos de graduação da UFRPE. A disciplina teve como objetivo instrumentalizar o licenciando para reflexões críticas sobre questões direcionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, tendo em vista a apropriação da legislação educacional vigente, bem como a compreensão da importância das Relações Étnico-Raciais para fundamentar a prática docente na educação básica. Este trabalho resultou na I MERE - I Mostra de Educação das Relações Étnico-Raciais em 2013 que oportunizou a apresentação de documentários, mostra fotográfica, produção de livros sobre o tema, assim como a II MERE - II Mostra de Educação das Relações Étnico-Raciais, realizada em 2014.

O Curso de Licenciatura em Letras (EAD) e a Educação das Relações Étnico-Raciais

A Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), desde 2006, vem ofertando cursos na modalidade a distância por meio do programa Pró-Li-

cenciatura do Ministério da Educação (MEC). No ano de 2006, o MEC implantou a Universidade Aberta do Brasil (UAB) tendo como prioridade a formação de profissionais para a Educação Básica. Estes cursos possuem o dever de proporcionar em sua matriz curricular os componentes necessários e obrigatórios pela legislação vigente de forma a contribuir para a formação e atuação destes futuros profissionais.

Importante salientar que o Curso de Licenciatura em Letras foi pioneiro na oferta da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais (ERE), tendo em vista o contexto das graduações ofertadas por meio da modalidade EaD. Esta disciplina foi regulamentada após análise do Processo nº 23082.010192/2011 que trata do “Documento Educação para as Relações Étnico-Raciais na UFRPE”, como subsídio para implementação da Lei Nº 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9394/96 nos Cursos de Licenciatura no Ensino Superior. Este documento foi sistematizado pelo Núcleo de Estudos Afrobrasileiros da UFRPE (NEAB) que após ser aprovado resultou na ementa 217/2012 que estabeleceu a inclusão deste componente curricular com carga horária de 60 (sessenta) horas/aulas.

Atendendo a esta Resolução, no dia 04 de novembro de 2013 iniciamos a disciplina Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ambiente Virtual do Curso de Licenciatura em Letras - EAD da UFRPE para os alunos do 8º (oitavo) período dos Polos Carpina e Pesqueira. Outra experiência a ser relatada ocorreu nesta mesma disciplina com os alunos do polo Afrânio em 2014.

No Curso de Letras na modalidade a distância da UFRPE, o componente curricular Educação das Relações Étnico-raciais apresenta a seguinte ementa:

Formação das identidades brasileiras: elementos históricos. Relações sociais e étnico-raciais. África e Brasil, semelhanças e diferenças em suas formações. Interações Brasil-África na contemporaneidade. Preconceito, estereótipo, etnia, interculturalidade. A Educação indígena no Brasil, historicidade e perspectivas teórico-metodológicas. Ensino e aprendizagem na perspectiva da pluralidade cultural. Pluralidade étnica do Nordeste e de Pernambuco: especificidades e situação socioeducacional. Multiculturalismo e Transculturalismo crítico(UFRPE, PPC, Letras EAD, 2014).

Com base na ementa proposta, o objetivo principal da disciplina é instrumentalizar o licenciando para reflexões críticas sobre questões direcionadas à Educação das Relações Étnico-raciais, tendo em vista a apropriação da legislação educacional vigente, bem como a compreensão da importância das Relações Étnico-raciais para fundamentar a prática docente na educação básica.

Como objetivos específicos são elencados os seguintes: 1) Analisar a construção da identidade nacional, tendo em vista a contextualização geral sobre as Relações Étnico-Raciais nos processos institucionais e formativos; 2) Estudar as conexões entre movimentos sociais negros e suas articulações com a educação; 3) Compreender a Educação das Relações Étnico-Raciais na Contemporaneidade, reconhecendo a legislação vigente (Lei 10.639/03) e as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais.

Os eixos temáticos sugeridos para a composição do programa curricular contemplam os seguintes pontos para reflexões e organização da disciplina:

Quadro 1: Conteúdo Programático da disciplina
Educação das Relações Étnico-Raciais

1. Identidade Nacional e Relações Étnico-raciais

- 1.1. A Construção da Identidade Nacional e a problemática étnico-racial brasileira
- 1.2. A Construção do Mito da Democracia Racial – uma Pedagogia do Silêncio
- 1.3. O Racismo e a Educação nos espaços institucionais e formativos brasileiros.

2. Movimentos Sociais Negros e a Educação

- 2.1. Iniciativas, Lutas e Experiências Educativas dos Movimentos Sociais Negros
- 2.2. A experiência do Teatro Experimental do Negro e o Teatro Popular Brasileiro
- 2.3. Movimentos Sociais negros nos anos 70 e 80 e a problemática Educacional
- 2.4. Dialogando com as experiências contemporâneas dos movimentos sociais negros pernambucanos.

3. A Educação Indígena Brasil das Relações Étnico-Raciais Na Contemporaneidade

- 3.1. A Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais.
- 3.2. Educação e Africanidades no Brasil
- 3.3. As Políticas de Ações Afirmativas Políticas Educacionais de Ações Afirmativas e a desconstrução da Pedagogia do Silêncio e da insensibilidade.

4. Educação Das Relações Étnico-raciais Na Contemporaneidade

- 4.1. Interculturalidade, Multiculturalismo e Transculturalismo.
- 4.2. Perspectivas teórico-metodológicas pós-coloniais e educação

Fonte: PPC Letras - EAD (2014).

A Educação das Relações Étnico-Raciais: reflexões

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras - EAD da Universidade Federal Rural de Pernambuco, PPC Letras (2014), a Educação das Relações Étnico-Raciais está inclusa na matriz curricular do Curso de Licenciatura em Letras, em conformidade com a Lei nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. Também se destacam os seguintes documentos:

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. Parecer do CNE/CP 03/2004, documento que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileiras e Africanas.

BRASIL. Resolução CNE/CP 01 de 17 de junho 2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico-raciais nas escolas.

BRASIL. Plano Nacional de Direitos Humanos, conforme Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.

Além disso, a Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade em 29 de julho de 2009 decretou a portaria 99 que estabelece:

Art. 1º. Instituir, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, a Comissão de Avaliação de Material Didático e Instrucional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a para a implementação da Lei 10.639/03.

Art. 2º. Esta Comissão tem como objetivo analisar, avaliar e emitir parecer sobre a produção, a edição e a publicação de material didático e instrucional, impressos e audiovisuais, para a educação das relações étnico-raciais e para a implementação da Lei 10.639/03.

Um dos materiais elaborados conforme orientações desta portaria foi o da autora Barros, Zelinda; *Educação das Relações Étnico-Raciais pelo Centro de Estudos afro-orientais*, com capítulos importantes como: redefinindo conceitos, população negra e educação, experiências educativas antirracistas dentre outros, os quais foram objeto de estudo de nossos alunos.

Metodologia

No ano de 2013, a disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais foi dividida em dois módulos, sendo o primeiro elaborado de forma a conhecer e compreender a legislação vigente; os conceitos existentes sobre raça, etnia, grupos étnicos, identidade, discriminação, assim como o pensamento de alguns teóricos, tais como: Herder, Linnaeus, Cuvier, Weber dentre outros. Neste mesmo módulo, foi realizada a análise de músicas, vídeos e imagens, de forma a fomentar debates e reflexões sobre as relações étnico-raciais.

O segundo módulo foi elaborado para que os alunos refletissem sobre os conceitos estudados anteriormente e elaborassem atividades de integração para serem socializadas no Polo. Para isto foi disponibilizado no ambiente virtual um guia de estudos com sugestões de atividades e tutoriais para a utilização de alguns recursos tecnológicos para colaborar com a produção de mostra fotográfica, documentários, jogos pedagógicos, *stop motion* e pesquisas.

Os alunos do curso de Licenciatura em Letras (EAD) dividiram-se em grupos e cada grupo escolheu uma das sugestões para organização de ativida-

des. O resultado deste 2º módulo foi apresentado na I MERE - I Mostra de Educação das Relações Étnico-raciais.

No ano de 2014, as atividades ocorriam semanalmente, sendo na primeira uma análise do vídeo da UNICEF disponível em http://www.youtube.com/watch?v=_aPYuKiKFMg&hd=1 , o qual aborda a diversidade cultural e questiona o motivo da desigualdade nas oportunidades o que resultou em um rico debate no Fórum disponibilizado aos alunos.

Na segunda semana, o estudo ocorreu sobre a legislação em sua Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais com o objetivo de compreender as mudanças ocorridas no ensino com a introdução da referida Lei, assim como, as possibilidades de ações de combate ao racismo sugeridas nas Diretrizes Curriculares.

Na terceira semana, estudaram um pouco sobre os conceitos de raça, etnia, grupos étnicos, identidade, preconceito e discriminação. Conheceram, também, os pensamentos de alguns teóricos, como: Herder, Linnaeus, Cuvier, Weber, dentre outros. A partir da análise de músicas como “Racismo é burrice” de Gabriel Pensador e “Etnias” de Chico Science os alunos puderam associar os conceitos estudados.

No encontro presencial realizado nos polos de apoio presencial, os alunos analisaram o filme Xadrez das Cores disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=NavkKM7w-cc> e participaram de um debate sobre o preconceito. As demais semanas foram de preparação para a II MERE – II Mostra de Educação das Relações Étnico-raciais.

Conexões entre ensino, pesquisa e extensão:a proposta da MERE/Mostra de Educação das Relações Étnico-Raciais

Tendo em vista a relevância da proposta do componente curricular obrigatório Educação das Relações Étnico-raciais no Curso de Licenciatura em Letras da UAEADTec/UFRPE, sentiu-se a necessidade de propor uma ação de extensão que articulasse os eixos de ensino, pesquisa e extensão na organização da dinâmica da disciplina quando ofertada no curso de Letras. Nesse sentido, foi proposto o evento *MERE/Mostra de Educação das Relações Étnico-Raciais*, como prática extensionista que reuniu docentes, tutores e discentes do Curso de Licenciatura em Letras da UAEADTec/UFRPE.

O evento de extensão MERE apresentou como objetivo geral disseminar a cultura das relações étnico-raciais entre os licenciandos, docentes e tutores do curso de Licenciatura em Letras EAD, tendo em vista a necessidade de ampliar reflexões sobre a temática inserida nas discussões curriculares da educação superior, com vistas a (re)planejar a prática educativa dos licenciandos na educação básica.

O evento MERE foi organizado por docentes, tutores e discentes do Curso de Licenciatura em Letras EAD/UFRPE, quando do período de oferta do componente curricular obrigatório *Educação das Relações Étnico-raciais* previsto no calendário acadêmico do curso. Nesse sentido, o evento integrou-se à dinâmica da disciplina *Educação das Relações Étnico-raciais*, contribuindo para processos formativos e autoavaliativos dos discentes do curso de Letras EAD.

A MERE criou oportunidades para trabalhos de pesquisas, leituras, projetos e experiências dos discentes do curso de Letras, articulados com as reflexões sobre a inserção da Educação das Relações Étnico-raciais no currículo da educação básica. Durante a dinâmica da disciplina *Educação das Relações Étnico-raciais*, os discentes foram convidados a reflexões contínuas sobre como abordar as temáticas relativas às relações étnico-raciais na escola, tendo em vista conexões com o ensino de língua portuguesa e suas respectivas literaturas nos anos finais do ensino fundamental, Educação de Jovens e Adultos e/ou Ensino Médio.

O público-alvo da MERE contemplou discentes, docentes, tutores do curso de Letras EAD/UFRPE, bem como comunidade circunvizinha dos polos de apoio presencial em que o curso é ofertado, além de estar também aberto aos discentes e docentes de outros cursos de licenciatura, enfim, sujeitos interessados na temática abordada.

A dinâmica do evento se deu da seguinte forma: os tutores virtuais do componente curricular *Educação das Relações Étnico-Raciais* viajaram aos polos de atendimento presencial e planejaram com os discentes as ações que seriam apresentadas no evento MERE. Na data da mostra, foram realizadas atividades como: oficinas; socialização de experiências; leituras, pesquisas e trabalhos; depoimentos; mostras fotográficas e pictóricas; apresentação de pôster, apresentação de vídeos, além de outras atividades que podem ser pensados por docentes, discentes e tutores do curso de Letras EAD/UFRPE.

A I MERE - I Mostra de Educação das Relações Étnico-Raciais ocorreu no dia 18 de janeiro de 2014. Os alunos do 8º período dos Polos Pesqueira e

Carpina apresentaram suas produções sobre Educação das Relações Étnico-Raciais, trocando conhecimentos com a comunidade, professores e funcionários da UFRPE.

Os licenciandos tiveram a oportunidade de apresentar seus depoimentos, por meio da participação na disciplina e no evento proposto, conforme visualizamos a seguir:

Participar da disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais foi muito importante para ampliação da nossa aprendizagem, pois veio com o intuito de mostrar algo que não está distante da nossa realidade, tipo os inúmeros preconceitos existentes em nossa sociedade, assim também, como mostrou caminhos de como lidar com essas situações na sociedade e principalmente em sala de aula. E participar do I MERE, foi muito bom! Uma forma de socializar o que aprendemos durante esta disciplina e também mostrar como o preconceito acontece no meio no qual vivemos. E observamos neste evento diversos tipos de preconceitos e que muitas vezes pensamos que eles não existiam, quando na realidade eles estavam tão perto de nós. É muito importante que esta disciplina faça parte da grade curricular de outros cursos também, para que eles possam compartilhar deste aprendizado, onde considero de grande importância para o social quanto para o profissional.

(Depoimento de licenciando do polo Pesqueira/PE).

Na II MERE – II Mostra de Educação das Relações Étnico-Raciais, a turma estava dividida em 5 grupos, cada um escolheu um tipo de apresentação, com um tema específico. As apresentações aconteceram na seguinte sequência:

1. *Mostra Fotográfica (banner) e de artesanato*; o primeiro grupo apresentou um *banner* com fotos de um evento que aconteceu em Juazeiro chamado Encrespa Brasil e que a equipe acompanhou. Explicaram que o evento fazia parte de um Projeto de Ação Social, o Encrespa

Brasil, e que tinha como objetivo não só a criação de laços de amizades e esclarecimento de cuidados estéticos entre os participantes, mas de conscientização e inspiração ao uso do cabelo natural, valorização da autoestima e debates sobre as questões de preconceito, dificuldades e alegrias que envolvem o uso do cabelo natural e conseqüentemente as questões raciais referentes a essa temática. Os licenciandos relataram que durante o encontro do Encrespa Brasil foram realizadas diversas atividades, como várias palestras de conscientização, depoimentos, exposição de trabalhos artesanais de participantes.

2. *Mostra em slides (Power Point)*; o segundo grupo fez explanações sobre duas campanhas que tinham como objetivo a conscientização sobre o preconceito e o racismo: Campanha Discriminação é Gol Contra - Na carona da Copa do Mundo, a Secretaria de Estado de Assistência Social Direitos Humanos (SEASDH) lançou uma campanha contra qualquer tipo de preconceito no Rio de Janeiro. Com o nome “Discriminação é gol contra”, a SEASDH, em parceria com a Superintendência de Direitos Individuais, Coletivos e Difusos (SuperDir), a Superintendência de Igualdade Racial (Supir) e a Subsecretaria de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos pretende incentivar a igualdade.

O grupo fez várias reflexões sobre diversos assuntos: celebridades e pessoas bem-sucedidas que são negras, a lei que reserva 20% das vagas nos concursos públicos da União para candidatos negros. A outra campanha a ser lembrada pela dupla foi a promovida pelo UNICEF: Campanha Por uma infância sem racismo, e que seu vídeo de divulgação foi trabalhado pela disciplina, eles explicaram que na campanha Por uma infância sem racismo, o UNICEF e seus parceiros fazem um alerta à sociedade sobre os impactos do racismo na infância e adolescência e a necessidade de uma mobilização social que assegure o respeito e a igualdade étnico-racial desde a infância. Para encerrar abordaram os conceitos de Racismo e Injúria Racial. Componentes: Amilton e Antônio.

3. *Jogos educativos*; a equipe produziu e demonstrou dois jogos que tem por objetivo a conscientização através da ludicidade de seus jogadores em relação ao preconceito e ao racismo. Os jogos eram uma trilha chamada: Trilha das Relações Étnico-raciais e o outro foi um

Jogo da memória. A equipe convidou a turma a participar e todos se divertiram e aproveitaram para testar seus conhecimentos sobre o que foi aprendido na disciplina.

4. *Mostra em slides (Power Point)*; o quarto grupo fez uma apresentação em slides intitulada Cultura, Identidade e Costumes da Raça Negra. As alunas explanaram a herança deixada pelos povos africanos no Brasil e que fazem parte da nossa cultura: músicas, instrumentos musicais, danças, artesanato, comidas típicas, vestimentas, etc. E deram destaque à Capoeira que é uma das manifestações artísticas mais populares do Brasil, e faz parte da identidade negra de nosso país, e que na quarta-feira, 26 de novembro de 2014, a Unesco reconheceu a capoeira como patrimônio cultura da humanidade.
5. *Mostra de vídeo produzido pelos licenciandos*. O quinto grupo produziu um vídeo no qual a equipe mostra o desenvolvimento e a culminância de um projeto que as mesmas desenvolveram numa escola em Petrolina. No final do vídeo elas falam sobre o combate ao preconceito e a discriminação na sociedade. Foi um vídeo curto e muito interessante, pois demonstrou um Projeto de Ação Social que foi muito bem recebido pelos alunos, pela gestão, e pelo corpo docente da escola.

Considerações finais

O trabalho realizado permitiu experiências concretas em um curso denominado a distância. Alunos foram aos locais que prevaleciam as comunidades quilombolas, conheceram a história e a cultura de forma prática. Realizaram debates e análises abrindo novos horizontes para a maneira como o tema pode ser abordado de maneira simples e didaticamente de forma que o conteúdo pode ser compreendido por todas as idades. O respeito ao próximo! Todos somos um! Não importa cor, raça, etnia...Somos todos seres Humanos. Esperamos que este artigo seja motivador para outros trabalhos como este que possa estreitar as conexões entre teoria/prática, educação superior e educação básica.

Referências

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Mirian Lúcia dos Santos. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Território negro em espaço branco**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **Antropologia** - No quadro das Ciências, n. 1 Cuiabá: EdUFMT, 1995.

_____. **Antropologia: Diversidade e Educação**, n. 4. Cuiabá: EdUFMT, 1995.

BARROS, Zelinda dos Santos. **Educação e Relações Étnico-Raciais** – Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011

BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira: temas e situações**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo, SP: Selo Negro, 2001.

DÁSKALOS, Maria Alexandre; APA, Livia; BARBEITOS, Arlindo. **Poesia africana de língua portuguesa: antologia**. Rio de Janeiro: Lacerda Ed.: Academia Brasileira de Letras, 2003

DIJK, Teun Adrianus Van. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

●◀ **MEU MUNDO EM VERSOS:** **O resgate da Literatura de Cordel em uma comunidade em Santana do Ipanema - AL**

Ana Lady da Silva

José Vinícius Teodósio Lima

Maria Larisse Alves Da Silva

Suzana Ferreira Paulino

[...]Se aí você teve estudo,
Aqui, Deus me ensinou tudo,
Sem de livro precisá
Por favô, não mêxa aqui,
Que eu também não mexo aí,
Cante lá, que eu canto cá. [...]"
(Patativa do Assaré)

Conhecido como “pliegos sueltos” na Espanha, “folhas soltas” ou “volantes” em Portugal ou “folheto”, no Brasil, a literatura de cordel já era conhecida pelos povos antigos, antes de chegar à Península Ibérica, por volta do século XVI. A Literatura de Cordel é um gênero literário popular escrito de forma rimada (as estrofes mais comuns são as de dez, oito ou seis versos) e origina-se de relatos orais para, então, ser escrita e impressa. O nome tem origem na forma como tradicionalmente os folhetos eram expostos para venda, em Portugal, pendurados em cordas, cordéis ou barbantes. O nordeste brasileiro herdou essa tradição. Alguns poemas eram ilustrados com xilogravuras, também usadas nas capas. Os autores, ou cordelistas, recitam os versos de forma cadenciada, acompanhados de viola, como também, fazem leituras ou declamações empolgantes para conquistar os possíveis compradores.

A Literatura de Cordel, muito apreciada pelos nordestinos, retrata o cotidiano popular, vivenciado e inventado, e também coloca homens e mulheres comuns em posição de destaque como padres, coronéis, escritores, políticos, artistas, entre outros, atribuindo-lhes características de esperteza e irreverência. Esse tipo de Literatura conquista muitos adeptos, pois, além da variedade de histórias como romance, aventura, drama e até mesmo, descobertas da ciência e atualidades, que costumam prender a atenção de quem ouve, a aproximação da escrita dos versos com a oralidade torna o cordel fácil de ser lido, decorado, declamado e produzido.

Compreendendo a Literatura como um dos componentes da cultura e enquanto expressão artística e manifestação da criação humana que possui forte contribuição à educação, esse texto pretende relatar o desenvolvimento do Projeto de Extensão *“Meu mundo em versos: o resgate da literatura de cordel”* que destaca o trabalho com a leitura e a escrita para debater questões sociais, proporcionando aos jovens e crianças o contato com o gênero Cordel, enquanto estrutura em versos e rimas, reconhecendo-o como um texto possível de ser lido, interpretado e declamado. E ainda, integrando-o de forma interdisciplinar com a História, a Geografia e as Artes, utilizando a xilogravura como característica da ilustração do cordel.

O projeto teve por objetivo geral utilizar o gênero cordel para desenvolver a leitura, a escrita e a interpretação de textos, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem do público atendido; reconhecer a importância da Literatura de Cordel enquanto patrimônio histórico e cultural do povo nordestino; resgatar o cordel como veículo de comunicação de massa; utilizar a poesia de cordel para debater temas como cidadania, solidariedade, preconceito, discriminação racial, consciência ambiental, espiritualidade, ética, combate às drogas, violência, condição social da população, amor ao próximo, cultura popular entre outros; elaborar e expor as produções literárias na comunidade; publicação dos cordéis, promovendo a produção artístico-cultural.

Alguns questionamentos foram levantados para compreendermos o contexto: a) Como o cordel pode ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa? b) Como a Literatura de Cordel pode ser utilizada para debater temáticas importantes com os jovens? c) Como contribuir para o desenvolvimento da consciência social, ambiental ou política de crianças e jovens, ajudando-os em sua formação cidadã?

Com vistas a entendermos o contexto apresentado, buscamos informações oficiais sobre a educação nacional e alagoana. De acordo com os dados oficiais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁹ de 2015, o Estado de Alagoas obteve um dos piores desempenhos nacionais. A nota da cidade de Santana, em 2015, foi de 3.8. A média Estadual atingiu a nota 3,5 e a nacional foi de 4,5 (com meta de 5,5 para o mesmo ano). Observamos, porém, que mesmo que a média da cidade tenha sido maior que a média estadual, a das escolas privadas atingiu 6,1²⁰, praticamente o dobro da média atingida pelas escolas públicas.

Além disso, ao analisarmos, também, as taxas de analfabetismo do país, até século passado, verificamos que mais da metade da população jovem ainda mergulhava no total descaso das políticas públicas educacionais, com índices alarmantes. Entre 1920 a 1940, as taxas de analfabetismo entre a população com mais de 15 anos eram, respectivamente, de 69,9% e 56,2%. Os índices de escolarização da população de 5 a 19 anos eram, no mesmo período, de 8,99% e 21,43% (Romanelli, 1978).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios²¹ (PNAD, 2017), nos traz informações atuais e outras, até então, negligenciadas, como a situação de negros e pardos. O país tinha 11,8 milhões de analfabetos, em 2016. O número representa 7,2% da população de 15 anos ou mais. Em relação aos

19 O IDEB, criado pelo Inep em 2007, reúne em um só indicador dois conceitos importantes à qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – unidades da Federação e país, e a Prova Brasil – municípios. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/indicadores/ideb/o-que-e-ideb> Acesso em: 16 jul. 2017.

20 Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em: 16 jul de 2017.

21 A PNAD destina-se a produzir informações contínuas sobre a inserção da população no mercado de trabalho associada a características demográficas e de educação, e, também, para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do país, agregando a produção de resultados anuais sobre temas permanentes da pesquisa (trabalho infantil e outras formas de trabalho, migração, fecundidade, etc.). Ela é realizada por meio de uma amostra de domicílios, extraída de uma amostra mestra, de forma a garantir a representatividade dos resultados para os diversos níveis geográficos definidos para sua divulgação. A cada trimestre, são investigados 211.344 domicílios particulares permanentes, em aproximadamente 16.000 setores censitários, distribuídos em cerca de 3.500 municípios. IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

dados de 1920, a queda foi bastante acentuada. A taxa entre pretos e pardos é de 9,9%, mais de que o dobro do índice de pessoas brancas (4,2%).²² Ainda, a diferença entre as regiões é grande. Enquanto no Nordeste a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais é de 14,8%, no Sul (3,6%) e no Sudeste (3,8%) o indicador é quase quatro vezes menor. Segundo Vettorazzo (2017), ainda há alunos com idade fora do ano escolar adequado. Das crianças de 6 a 14 anos, 96,5% estão na série correta do ensino fundamental. A estatística mostra, porém, que nos anos finais do ensino fundamental, há percentual menor de jovens na idade correta para determinada série. Na faixa etária de 11 a 14 anos de idade, 84,4% estavam na série adequada²³.

Mesmo com maior acesso à educação, em relação ao século passado, a situação real das nossas crianças e jovens ainda é crítica. Estar matriculado e frequentar a escola não significa estar alfabetizado, muito menos utilizar-se socialmente da leitura e da escrita. O quadro piora quando observamos as crianças que moram em comunidades carentes e que vivem em situação de vulnerabilidade social, presenciando e convivendo com o tráfico de drogas, violências de diversas ordens, famílias desestabilizadas pelo alcoolismo, desemprego, fome, miséria, ausência de políticas públicas sociais, educacionais e falta de segurança. E ainda, devemos incluir no quadro das desigualdades e negligências sociais, a situação dos (das) jovens negros (a) e pardos (a) que possuem menos ainda acesso aos direitos básicos.

Com vistas a intervir nessa questão, o projeto foi realizado no espaço de atividades do *Centro Espírita Santa Bárbara*, na comunidade Alto Santa Luzia, em Santana do Ipanema, sertão alagoano, com um grupo de 16 jovens, de 7 a 14 anos, estudantes de diversos anos escolares. O convite foi feito pela professora orientadora do projeto de extensão à referida instituição, por se tratar de uma Instituição Filantrópica que busca constantemente o apoio dos poderes públicos e privados para realizar seus projetos culturais que visam, principalmente, a retirar as crianças da rua e dar-lhes oportunidades diferentes das oferecidas por fatores como a fome, o tráfico de drogas,

22 A investigação por raça ou cor é inédita e mostra que brancos têm mais acesso à educação no país do que negros.

23 Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1944963-pais-tem-118-milhoes-de-analfabetos-taxa-entre-negros-dobra-ante-brancos.shtml>. Acesso em: 01 de junho de 2018.

a prostituição, a violência e o abandono escolar. A atuação da professora orientadora e dos alunos bolsistas do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) pretendeu estimular as crianças e os jovens a se formarem como indivíduos autônomos e favorecer a efetivação de uma compreensão mais ampla do mundo, através do gênero cordel.

Momentos Iniciais: preconceito religioso, diversidades, estratégias e novos desafios

A realização do projeto de extensão em uma comunidade sertaneja alagoana, trouxe consigo alguns desafios iniciais: 1) a aceitação por parte dos primeiros bolsistas em desenvolvê-lo dentro de um terreiro de umbanda, visto o preconceito religioso ainda latente. Houve desistência por parte da primeira bolsista selecionada que alegou ser de outra religião e não concordar com a filosofia espiritualista. Apesar de os projetos culturais e educacionais serem realizados num espaço religioso de matriz africana, não houve imposição ou perseguição para com quem não seja adepto da umbanda. O lugar é aberto a qualquer cidadão ou cidadã que lá queira trabalhar pelo bem dos moradores e moradoras sem interferências religiosas. Posteriormente, outros dois alunos aceitaram fazer parte do projeto e o resultado foi muito positivo; 2) o público-alvo era multisseriado e com diversas faixas etárias. Os bolsistas tiveram dificuldade para iniciar a aplicação do projeto, já que havia diferentes idades e níveis de aprendizado formal; e 3) o planejamento para atrair o interesse dos jovens, em relação à leitura e escrita. Apesar da complexidade dos novos desafios, todos foram resolvidos e bem administrados pelos bolsistas, principalmente, com o apoio da direção do *Centro Espírita Santa Bárbara*, que cedeu o espaço e intermediou o contato entre os bolsistas, os pais/responsáveis, a professora orientadora e as crianças e os jovens.

Compreendendo as raízes históricas das dificuldades apresentadas inicialmente pelos (as) jovens e crianças atendidos (as) pelo projeto, os bolsistas refletir e planejar para uma atuação crítica e contextualizada. Assim, foram planejadas e realizadas oficinas de leitura, de escrita e de rimas, apresentações culturais e palestras, além da produção de cordéis, xilogravuras, leituras sobre a história do cordel e a discussão sobre temas pertinentes aos jovens dentro da realidade vivida por eles, como o abuso sexual

de crianças, as festas culturais, o cangaço entre outros, tendo a professora e os bolsistas como mediadores.

De acordo com Weisz (2009, p. 23), “a função do professor é criar as condições para que o aluno possa exercer a sua ação de aprender participando de situações que favoreçam isso” Assim, as ações “não implicam necessariamente atividade física aparente, mas atividade mental, exercício intelectual”. As questões foram respondidas ao longo da execução do projeto, pois, sendo o cordel poesia popular, de fácil entendimento, leitura leve e por possuir linguagem muito próxima da oralidade, as crianças puderam conhecer aspectos da história nordestina, refletir sobre temas do seu cotidiano, a realidade do povo brasileiro e suas peculiaridades constituindo. Dessa forma, estabeleceu-se uma relação que fomentou a troca de saberes, conhecimentos e experiências.

Freire (1992, p. 100-101) propõe uma educação voltada à autenticidade, superando o discurso do “verbalismo, do bacharelismo vazio, estéril e vazio”. O referido educador acredita que a educação deva ser inclusiva, não exclusiva, “[...] instaurando uma pedagogia que comece pelo diálogo, pela comunicação, possibilitando uma visão e consciência críticas do mundo em que vivemos”. Saber que pretendemos, às vezes, os brasileiros, na insistência de nossas tendências verbalistas transferir ao povo nocionalmente, como se fosse possível dar aulas de democracia e, ao mesmo tempo, considerarmos como “absurda e imoral” a participação do povo no poder. Daí, a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação; de uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço, a da intimidade com eles (Freire, 1992).

Concordamos com o pedagogo quando afirma que a educação é importante enquanto prática da democracia. É por meio dela que o cidadão compreende que é um ser histórico, capaz de mudar sua realidade e a do seu entorno. Freire (1992) propõe, acima de tudo, uma educação com condições e métodos para que não haja mais excluídos, instaurando uma pedagogia que comece pelo diálogo, pela comunicação, possibilitando uma visão e consciência críticas do mundo em que vivemos. Sobre isso, concorda Weisz (2009, p. 92) quando afirma que “[...] os objetivos do ensino é que o aluno aprenda e produza cada vez mais e melhor, não que faça lições sem erros ou que tenha um caderno perfeito”.

O processo de ensino e aprendizagem está longe de ser apenas um ato mecânico de executar o plano de aula do professor e preencher diários burocráticos. Quem nos lembra isso, mais uma vez, é Freire (2016), em “Pedagogia da Autonomia”, quando afirma sobre alguns preceitos da educação, por exemplo, em “como ensinar” que exige respeito aos saberes dos Educandos; ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos; ensinar exige apreensão da realidade entre outros.

Então, como é possível usar a Literatura de Cordel para aproximar jovens e crianças do mundo da leitura e da escrita? De acordo com Galvão (2002), o cordel é um tipo de literatura que não ocorre isoladamente. Há, normalmente, a presença do leitor e do ouvinte e por isso, se fez importante como primeiro contato de muitos jovens e adultos com a leitura e a escrita. Nas cidades e vilas mais afastadas dos centros urbanos, a concentração de ouvintes ocorria na casa daqueles que tinham acesso aos cordéis e que liam as histórias para todos. As pessoas saíam de suas casas, andavam quilômetros a pé para se emocionarem e se divertirem com as aventuras recitadas. Era um grande evento, uma festa:

Uma vez adquiridos ou tomados de empréstimo, os folhetos eram geralmente lidos em grupo, em reuniões que congregavam grande número de pessoas, na casa de vizinhos e familiares. Aqueles que possuíam um maior número e uma maior diversidade de títulos de folhetos em casa chamavam os parentes e amigos para, coletivamente, desfrutarem das leituras das histórias (GALVÃO, 2002, p. 115).

Há também o caso das feiras livres, onde, comumente, encontrava-se o vendedor, recitando empolgadamente as histórias impressas, atraindo a atenção dos transeuntes. “A primeira instância de leitura/audição de folhetos era, de modo geral, o momento em que as pessoas iam à feira e ouviam o vendedor: leitura competente, declamada ou cantada em voz alta, interrompida no momento do clímax do enredo” (Galvão, 2012, p.119). Dessa forma, não podemos deixar de resgatar uma literatura que permitiu por muitos anos, aos ditos “excluídos” socialmente, o acesso à leitura, ao apren-

dizado e à produção de significados diversos e que ainda pode nos ensinar muitas estratégias possíveis de leitura, escrita e diversão.

[...] o fato de os folhetos serem lidos predominantemente de maneira coletiva e estarem, direta ou indiretamente, inseridos em uma rede de tradição oral – representada pelos contos populares e pelas cantorias – tornava-os mais próximos daqueles que apresentavam pouca intimidade com o mundo da escrita. Esses leitores/ouvintes, mesmo quando eram analfabetos, pareciam se sentir mais à vontade em um mundo já marcado pela presença da escrita, pelo fato de poderem dela partilhar por intermédio de instâncias coletivas de sociabilidade (Galvão, 2012, p. 123).

Galvão (2012, p. 123) acrescenta que a aprendizagem da leitura pode ser associada à audição dos folhetos de cordel, “[...] muita gente aprendeu a ler com o folheto”, apesar de a função primeira da leitura dos folhetos ser o lazer, a diversão e a inserção no mundo mágico. E, por meio dos depoimentos recolhidos daqueles que cresceram nos interiores com o costume de ir à casa grande para ouvir cantorias, beber e se encantar com as histórias de reis e rainhas, a autora indica que houve a alfabetização de pessoas, por meio do cordel, de forma autodidata. Os depoimentos parecem indicar, assim, que a alfabetização das pessoas por intermédio do cordel se dava de maneira autodidata: por meio da memorização dos poemas, lidos ou recitados por outras pessoas, o “alfabetizando”, em um processo solitário de reconhecimento das palavras e dos versos, dava, ele mesmo, um significado a esse novo sistema: a escrita. Aos poucos, esse processo ia se estendendo a outros objetos de leitura.

Em defesa da Literatura como um direito e como “bem incompressível”, Candido (2011, p. 74-75) “afirma que ela (a literatura) desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. O autor chama de Literatura “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis da sociedade, em todos os níveis de cultura, [...] desde o que chamamos de folclore até as formas mais complexas da produção escrita das grandes civilizações”. E completa: “a Literatura pode ser um instrumen-

to consciente de desmascaramento pelo fato de localizar as situações de restrição dos direitos humanos ou de negação deles, como a miséria, a servidão e mutilação espiritual”. Logo, a Literatura tem a ver com a luta pelos direitos humanos.

Metodologia

O projeto “Meu mundo em versos: o resgate da Literatura de Cordel” foi executado pela professora de Língua Portuguesa e por seus alunos bolsistas, do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), *campus* Santana do Ipanema, na cidade de mesmo nome, em parceria com o *Centro Espírita Santa Bárbara*, localizado em bairro próximo ao *campus*, nas dependências do próprio centro e no uso do seu mobiliário, e com o acompanhamento da professora do curso de Licenciatura em Letras da UAEADTec-UFRPE, Suzana F. Paulino. Participaram, aproximadamente, 30 crianças e adolescentes da comunidade externa. 2 bolsistas e 1 professora do IFAL. Os encontros foram realizados todas as terças-feiras, das 14h às 16h, de abril a novembro de 2017.

Foram realizadas oficinas temáticas em que os materiais de escrita utilizados foram produzidos pelos bolsistas e pela orientadora. Alguns cordéis e textos foram retirados da internet. Houve a utilização de *datashow*, computador e telão para a apresentação de filmes, documentários, slides e imagens. Utilizamos também folhas sulfite, lápis grafite, lápis de cor, borracha e apontador para as oficinas de escrita e pintura. Para a produção dos desenhos “xilografados”, utilizamos materiais que simulam a técnica: tinta guache e bandejas de isopor. Como o projeto estava vinculado ao IFAL, a lousa digital e *datashow* foram emprestados pelo *campus*; os demais materiais foram adquiridos do almoxarifado, além das cópias que foram realizadas pelo departamento responsável, também do *campus* Santana do Ipanema.

Cronograma e etapas para a realização do projeto

- Durante o mês de março, houve reuniões de planejamento e visita ao local da ação de extensão;
- No mês de abril, o projeto foi iniciado com a introdução à Literatura de Cordel: foram levados livros de cordel para contato visual. Hou-

ve apresentação de filmes e documentários sobre a cultura cordelista. Foram lidas histórias de cordel de alguns cordelistas brasileiros famosos. Explicação sobre a história do Cordel, desde a Península Ibérica até a chegada ao Brasil;

- Em maio, foram trabalhados os conceitos de rima (sextilha) e verso em laboratórios de escrita. As crianças foram incentivadas a produzirem poemas individual e coletivamente. Houve participação em evento, em parceria com o Conselho Tutelar sobre a violência sexual infantil. Os alunos leram, na abertura da palestra, os cordéis produzidos por eles sobre o tema;
- No mês de junho, houve a Oficina de Xilogravura: produção de desenhos para transformar em xilogravuras e posterior confecção de cordel. Leitura e discussão dos seguintes temas: “São João”, “Valorização do professor” e “família”. Os alunos também participaram de uma apresentação no Arraial do *campus* Santana do Ipanema, recitando poemas produzidos por eles sobre a festa popular;
- Durante o mês de julho, houve revisão do assunto, discussão e produção textual com os seguintes temas: “O cangaço e seus mistérios” e “Meio Ambiente”;
- Em agosto, foram produzidas xilogravuras com isopor e tinta guache, discussão e produção textual com os temas: “Luiz Gonzaga”, “Bullying” e racismo;
- Em setembro, também houve produção de xilogravuras, discussão e produção de cordéis com os temas: “Minha comunidade” e “A importância dos estudos”. Além disso, houve apresentação do projeto da ação de extensão no CONAC – Congresso Acadêmico do IFAL e na Feira Nordestina de Ciência e Tecnologia - FENECIT.
- Em outubro, os alunos selecionaram o tema favorito para produção do cordel individual e posterior impressão e exposição para a comunidade.
- Com o encerramento do projeto, as crianças concluíram seus folhetos, produziram capa simulando a xilogravura e expuseram seus cordéis, em evento de encerramento. Além disso, uma cópia de cada cordel foi deixada: na biblioteca do Instituto Federal, *campus* Santana; no Centro Espírita e cada um com seu exemplar.

Resultados e discussões

A partir das dificuldades inerentes às situações que cercam as crianças e jovens que participaram do Projeto “Meu mundo em versos”, foram traçados os rumos e estratégias para ajudar os participantes a ler, escrever e pensar sobre a realidade que os cerca, através da leitura, interpretação e produção de literatura de cordel, com as suas reflexões. As questões iniciais foram sendo respondidas, paulatinamente, durante cada encontro, nas atividades de leitura e escrita. Detectou-se que dentre os 16 jovens atendidos, dois possuíam quase nenhuma habilidade com leitura e escrita, dois eram totalmente alfabetizados e com bom desempenho escolar e o restante possuía muitas dificuldades para ler e escrever. Inicialmente, essa situação parecia atrapalhar o caminhar do projeto, visto que o público ao qual se destinou, teoricamente, estaria habilitado a ler e escrever, ou seja, as crianças e os jovens deveriam estar alfabetizados para realizar a produção dos cordéis, no entanto, a realidade comprovava a existência de lacunas de aprendizado.

Constatamos que o aprendizado não foi só para esses jovens da comunidade que entraram em contato com o cordel por meio de um projeto de extensão, mas também para os bolsistas que, ao desempenharem o papel de professor, ainda como estudantes do ensino médio integrado, aprenderam ensinando, conforme nos atesta Freire (2016). Também, observamos que o sucesso do projeto e a superação das dificuldades encontradas para a execução do mesmo, deveu-se tanto à percepção dos bolsistas em compreender ‘o outro’ como ‘ser’ capaz de receber e transmitir, aprender e ensinar, com o respeito às diversidades de cada criança presente nos encontros. Suas histórias pessoais não foram ignoradas, ao contrário, foram valorizadas, humanizadas e trabalhadas com diálogo, paciência e perseverança, mesmo com um calendário de atividades a ser cumprido houve a reflexão crítica sobre a prática.

Por meio do contato com a leitura e a produção de cordéis, os envolvidos encontraram um mundo rico em conhecimentos, cheio de significados, de imaginação e de possibilidades que os permitiram se tornar sensíveis à realidade que os cercava e melhoraram, sensivelmente, a mentalidade e/ou o ponto de vista sobre os assuntos abordados. A partir do contato com a Literatura de Cordel, as crianças e jovens da comunidade foram capazes de

refletir, indagar, questionar, escutar outras opiniões, articular e reformular seus pensamentos.

Foram observados os seguintes resultados entre os participantes da ação de extensão:

- a. Consciência da importância literária do cordel;
- b. Desenvolvimento, com mais facilidade, de estrofes rimadas;
- c. Sentimento de segurança em fazer apresentações orais;
- d. Melhoria da leitura e da escrita;
- e. Melhoria da alfabetização de algumas crianças por meio do cordel;
- f. Ampliação do gosto pela leitura e escrita;
- g. Percepção da importância da escola;
- h. Melhoria do desempenho escolar;
- i. Produção de cordéis crítico-reflexivos contextualizados;
- j. Sensação de valorização e orgulho após apresentações orais e escritas dos materiais produzidos por eles;
- k. Conscientização crítica acerca dos temas discutidos.

O Projeto atendeu ao que foi proposto pelo Programa de Apoio a Projetos de Extensão do IFAL, uma vez que não somente “presta apoio à integração do Ensino e da Pesquisa às demandas da sociedade, seus interesses e necessidades; estabelece mecanismos que inter-relacionem o saber acadêmico e o saber popular”; “incentiva a prática acadêmica que contribui para o desenvolvimento da consciência social, ambiental e política, formando cidadãos” como também “proporciona a inclusão social e produtiva, a geração de oportunidades e a melhoria das condições de vida, favorecendo, desta forma, o desenvolvimento local e regional, numa perspectiva de extensão social”.²⁴

O projeto foi premiado, alcançando o 2º lugar, na Feira Nordestina de Ciência e Tecnologia - FENECIT, em Recife - Pernambuco, no ano de 2017 e recebeu credencial para participar da MOSTRATEC, no Rio Grande do Sul, no mesmo ano.

24 De acordo com RESOLUÇÃO Nº 10/CS, de 30 de março de 2011, que regulamenta as atividades de Extensão do IFAL. Disponível em: <<http://www.extensao.ifal.edu.br/documentos/legislacao-e-normas/resolucoes/resolucao-cs-10-2011-regulamenta-as-atividades-de-extensao-no-ifal/view>> Acesso em: 03 de jun de 2018.

Considerações finais

Ao projeto “Meu mundo em versos” interessou propiciar um ambiente em que fosse possível reconhecer a importância da literatura de cordel no uso da liberdade de expressão para debater temas relacionados à participação cidadã como: solidariedade, preconceito, discriminação racial, consciência ambiental, espiritualidade, ética, combate à exploração sexual infantil, o uso drogas, violência, amor ao próximo entre outros. Percebemos que outros resultados foram obtidos por meio do projeto como: maior interesse por parte dos jovens em aprender a ler e a escrever, valorização do aprendizado e do cordel, gosto pelas atividades do projeto e compreensão da importância da escola. Muitas crianças declararam, durante os encontros, que melhoraram o desempenho nas atividades escolares, após a frequência no projeto.

Inicialmente, os bolsistas se depararam com situações-problema que demandaram habilidades e criatividade para superação das dificuldades, proporcionando, assim, novos saberes, tanto para os bolsistas, ao desenvolverem novas atividades para a execução plena da programação do projeto, quanto para as crianças, ao descobrirem um novo mundo por meio da Literatura.

O Projeto efetivou-se de maneira interativa entre a comunidade externa, acima citada, e os alunos do IFAL, propiciando enriquecimento acadêmico tanto da servidora orientadora e dos alunos bolsistas, como das crianças e dos(as) jovens envolvidos (as). Da mesma forma, favoreceu a relação do IFAL com a comunidade, visto que o projeto agiu como incentivo à formação de sujeitos com capacidade de reflexão multivariada, complexa e de seres autônomos, autores de sua própria formação.

Meu mundo em versos: o resgate da literatura de cordel, fez com que as crianças e adolescentes entrassem em contato e se sensibilizassem para com a literatura, a partir da leitura e criação de seus próprios versos de cordel. Ele foi criado em 2016, por outro aluno do Campus, Felipe Soares, e colocado em prática em escolas públicas do município de Água Branca, naquele ano. Mas, em 2017, seria realizado por Vinicius e Larisse, no bairro Alto Santa Luzia, em Santana do Ipanema, aplicando as ações na comunidade, bem como se envolvendo ativamente, produzindo, desenvolvendo o gosto pela leitura e escrevendo poemas, bem como participando de eventos que os fez se sentir valorizados.

Por fim, o projeto recebeu premiação em um evento científico, alcançando a posição de segundo lugar na área de Linguística e Literatura do Fenecit de 2017, além do direito de participar da Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia (Mostratec), maior evento do gênero da América Latina, realizado em Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul. Considerando os resultados atingidos, ressaltamos que faz-se necessária uma ampliação e continuidade do projeto, com vistas a possibilitar o acesso a uma maior parcela da comunidade às ações do projeto.

Referências

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: ouro sobre azul, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Oralidade, Memória e a Mediação do Outro**: Práticas de Letramento entre Sujeitos com Baixos Níveis de Escolarização – O Caso do Cordel (1930-1950). *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 115-142, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12 de jul de 2017.

HUSSEINI, Maria Marta Guerra. **Literatura de cordel enquanto meio de comunicação no nordeste brasileiro**. Revista do Arquivo Municipal, jan a dez de 1978.

IDEB. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 16 de jul. de 2017.

IFAL. **Resolução CS 10-2011**. Disponível em: <http://www.extensao.ifal.edu.br/documentos/legislacao-e-normas/resolucoes/resolucao-cs-10-2011-regulamenta-as-atividades-de-extensao-no-ifal/view> . Acesso em: 03 de jun de 2018.

ROMANELLI, O.O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

VETTORAZZO, Lucas. País tem 11,8 milhões de analfabetos; taxa entre negros dobra ante brancos. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 21 de dez de 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1944963-pais-tem-118-milhoes-de-analfabetos-taxa-entre-negros-dobra-ante-brancos.shtml>. Acesso em: 01 de jun. de 2018.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2009, p.23

●◀ LETRAMENTOS LITERÁRIOS E EDUCAÇÃO LITERÁRIA ABERTA - ELA: Desafios para a formação docente na cibercultura

Ivanda Maria Martins Silva

O cenário da cibercultura consolida-se por meio do conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem com a expansão do ciberespaço e da inteligência coletiva (Lévy, 1999). O ciberespaço, configurado nas comunidades virtuais, simulações interativas, proliferação de textos/linguagens e gêneros emergentes releva-se como o mediador da inteligência coletiva da humanidade (Lévy, 1999, p.167). A inteligência coletiva caracteriza-se pela nova forma de pensamento, considerando potencialidades das conexões sociais que se tornam viáveis pela utilização das redes abertas de computação da internet (Lévy, 1999). Na concepção de Lessig (2004), vivemos a cultura do remix, em que notamos uma sociedade que busca amplamente compartilhar, transformar e editar materiais/obras/recursos no processo de democratização do conhecimento.

Neste contexto, a Educação Aberta (EA) ganha força em distintos setores da sociedade com os avanços da tecnologia digital, intensificando a necessidade de propiciar acesso ao conhecimento para inovar nas práticas pedagógicas e incorporar a cultura do compartilhamento. Trata-se de um movimento histórico que busca valorizar a tradição de partilha de ideias e abarca uma “concepção progressista da educação, que eleva o conhecimento como bem comum da humanidade e busca promover a cultura de cocriação e compartilhamento de saberes” (Amiel, Gonsales, Sebriam,

2020, p. 27). A EA deve ser compreendida na estreita relação entre educação, política e tecnologia, considerando os direitos digitais para “acesso à informação, à cultura e ao conhecimento para todas as pessoas, reforçando a liberdade de expressão e a privacidade e proteção de dados” (Amiel, Gonsales, Sebriam, 2020, p. 43).

O projeto Iniciativa Educação Aberta no Brasil, realizado em parceria entre o Instituto Educadigital e a Cátedra UNESCO de Educação Aberta da UNICAMP, elencou cinco características que envolvem a EA: 1) práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas; 2) acesso aberto a materiais educacionais; 3) autonomia do estudante por meio da ubiquidade na aprendizagem; 4) usos de recursos/materiais educacionais abertos em ambientes *on-line* abertos permitindo adaptações, reconfigurações, remix; 5) utilização de Recursos Educacionais Abertos (REA) (Santos, 2012).

Propomos articular a noção de Educação Aberta aos eixos de letramentos literários (Cosson, 2020) e letramentos digitais (Buzato, 2001; Coscarelli, 2016; Barton e Lee, 2015), em diálogo com a formação docente na cibercultura. Neste sentido, defendemos a proposta inovadora de “Educação Literária Aberta - ELA” integrada às práticas de letramentos literários e digitais, com base na compreensão da literatura como: 1) fenômeno artístico/estético em suas dimensões políticas, históricas, culturais, psicológicas e sociais; 2) produção estética aberta/flexível, pluridiscursiva, cronotópica, polifônica e dialógica (Bakhtin, 1993, 2018); 3) processo de intercomunicação entre autor-obra-leitor; 4) construção simbólica no campo literário (Bourdieu, 2015) em seu potencial humanizador como direito humano (Candido, 1995).

A Educação Literária Aberta revela-se com a expansão do ciberespaço e da inteligência coletiva (Lévy, 1999), visto que as práticas de letramentos literários e letramentos digitais são redimensionadas em função da revolução digital. Conforme Chartier (2002 p. 24), são observadas três revoluções quanto às transformações ocasionadas pelo texto digital: 1) revolução da modalidade técnica da produção do escrito; 2) revolução da percepção das entidades textuais; e 3) revolução das estruturas e das formas mais fundamentais dos suportes da cultura escrita.

Com as tecnologias digitais e a expansão do ciberespaço, abrem-se novos cenários de leitura e escrita que expandem o conceito de literatura para o fenômeno da ciberliteratura (Santaella, 2012). A ciberliteratura configura-se por meio da literatura hipertextual e de cibertextos que incluem textos

literários de estrutura mais complexa, os quais mesclam conexões híbridas entre múltiplas linguagens e diversos campos semióticos (Santaella, 2012). As práticas de letramentos literários/digitais transformam-se e inauguram novas possibilidades, tendo em vista formas contemporâneas de criação literária, a exemplo dos gêneros literários emergentes (*fanfics*, videopoesmas, nanocontos e outros).

As transformações da cultura digital trazem implicações quanto à formação de educadores. Freitas (2009) tem estudado os processos de formação docente no contexto da cibercultura. Fazendo uma síntese dos achados de suas pesquisas, a autora afirma que em relação à formação inicial de professores, percebe-se que os educadores ainda não se integraram de fato à cibercultura, considerando processos formativos no contexto do ensino presencial e da educação a distância. Os docentes apropriam-se das tecnologias digitais como usuários, ainda sob uma abordagem instrumental e não vinculam os recursos tecnológicos às práticas pedagógicas (Freitas, 2009, p.67).

Na condição de “imigrantes digitais” (Prensky, 2001), os professores precisam aprimorar suas práticas de letramentos literários e digitais, no sentido de reinventarem sua ação docente na cibercultura, buscando motivar os estudantes (“nativos digitais”) para uma Educação Literária Aberta, pautada no protagonismo discente e na aprendizagem ubíqua e aberta (Santaella, 2014). A aprendizagem aberta requer processo de ensino centrado no aprendente, com ênfase na autonomia e na autogestão da aprendizagem, tendo em vista características, como: flexibilidade, liberdade do estudante e oferta voltada para os interesses do discente, ou seja, flexibilização do acesso e dos procedimentos de ensino e de avaliação (Belloni, 2005).

As novas maneiras de aprender impulsionaram práticas pedagógicas diversificadas ancoradas na inovação. Nesse contexto, o professor torna-se, conforme Lévy (1999), “animador da inteligência coletiva”. A atividade docente está centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens, considerando o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem (Lévy, 1999, p.171).

Com a integração de tecnologias e mídias digitais às práticas pedagógicas, o eixo da inovação é destacado em processos formativos, visando a apoiar os docentes no redesenho de planejamentos, metodologias, estraté-

gias didáticas e recursos educacionais. Os processos de formação docente precisam dialogar com as transformações que estão redimensionando as formas de aprender no mundo dinâmico da cibercultura.

A inovação precisa ser compreendida em sua dimensão plural, integrando dimensões pedagógicas e tecnológicas às práticas pedagógicas e aos novos cenários de aprendizagem. Sob o viés pedagógico, a inovação pode ser percebida na implementação, por exemplo, de laboratórios didáticos capazes de funcionar como espaços de vivências formativas integradoras, interdisciplinares e transversais. Belloni (2005) alerta para o perigo do deslumbramento diante da inovação tecnológica, quando confundida com a inovação pedagógica e considerada como solução milagrosa de problemas educacionais estruturais. Conforme a autora, “é preciso, com efeito, evitar este deslumbramento que leva ao uso de inovações tecnológicas como um fim em si mesmo” (Belloni, 2005, p. 8).

O objetivo principal deste trabalho é apresentar as experiências do *LABFOR: laboratório de formação docente - educação literária e inovações pedagógicas na formação de leitores críticos para cidadania e inclusão social*. O LABFOR foi implementado no ano de 2020 como espaço integrador de formação docente, com base nos eixos de letramentos literários/digitais, ensino, pesquisa, extensão e inovações pedagógicas/tecnológicas. O LABFOR fundamentou-se nos pilares de diálogo entre os campos de linguagem, literatura e educação, considerando: 1) práticas de letramentos literários/digitais; 2) atividades de pesquisa; 3) práticas inovadoras de ensino voltadas para educação literária e formação de leitores críticos; 4) vivências extensionistas; 5) usos pedagógicos das tecnologias digitais; 6) conexões entre educação formal e educação não formal (Gohn, 2001). As atividades realizadas no LABFOR apresentaram enfoque interdisciplinar/transversal, visando à integração entre formação docente e práticas de letramentos literários/digitais de educadores.

Ciberliteratura e educação literária na cultura digital

A educação literária precisa dialogar com o dinamismo da cultura digital, no sentido de repensar concepções sobre literatura e relações entre autores-obras-leitores. Com o advento das mídias digitais, a configuração da literatura sofreu um salto qualitativo em todos os seus aspectos, ten-

do em vista as potencialidades das redes abertas e dos meios digitais. No ciberespaço, abre-se uma diversidade de oportunidades que expandem o conceito de literatura em função da emergência de novas formas de criação literária (Santaella, 2012).

Segundo Viires (2006), é importante considerar o termo ciberliteratura como um guarda-chuva para designar pelo menos três ramos de produção literária na cibercultura, tais como: 1) todos os textos literários disponíveis na internet, divulgados em *sites* e *blogs* de escritores profissionais, em antologias digitais e em revistas literárias *on-line*; 2) textos literários não profissionais disponíveis na internet, tendo em vista espaços independentes de publicação, por meio de *sites* de escritores amadores, portais de grupos de jovens autores ainda não reconhecidos pela crítica, exemplos de literatura em meios digitais (ficção *fanzine*, *fanfics*, textos baseados em *games* e narrativas coletivas *on-line*); 3) literatura hipertextual e cibertextos que incluem textos literários de estruturas mais complexas, explorando várias soluções possíveis de hipertextos e cibertextos multimídia que fazem a literatura misturar-se com artes visuais, vídeo e música.

A noção de ciberliteratura redimensiona a própria compreensão da literatura como “fenômeno complexo, multifacetado, dialógico, polifônico e cronotópico” (Bakhtin, 2018) em contínua interação com as transformações socioculturais e históricas. A expansão do ciberespaço reconfigura a gênese do campo literário (Bourdieu, 2015), considerando-se a ideia de que o entendimento da criação artística só é possível por meio do mapeamento das mediações interpostas entre obra e público, agora transformadas pelas mídias digitais. Na ótica de Candido (2006), a arte literária é um sistema simbólico de interação que envolve os três elementos fundamentais da comunicação artística — autor, obra, público (Candido, 2006). Nesse sentido, só podemos entender a obra literária fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra (Candido, 2006).

Quando pensamos em uma proposta de Educação Literária Aberta, precisamos considerar uma concepção multidimensional da literatura, como fenômeno interdisciplinar (Barthes, 1980), dialogicamente integrado às práticas socioculturais. Além disso, o potencial humanizador da literatura como “direito humano inalienável” (Candido, 1995) também precisa ser valorizado. Na ótica de Candido (1995), a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Conforme o

autor, “não há povo e não há homem que possa viver sem a literatura, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (Candido, 1995). Nesse sentido, a função da literatura está atrelada à complexidade de sua natureza, bem como ao seu caráter humanizador, ao seu papel nos processos de transfiguração da realidade e (re)invenção de realidades possíveis nos universos ficcionais. É justamente essa visão ampla da literatura que precisa ser mais valorizada na escola, no sentido de propiciar a construção de relações mais significativas dos jovens leitores com as obras literárias, reconhecendo-se o valor não apenas estético/linguístico da literatura, mas, sobretudo, o potencial transformador da leitura literária como ato político, simbólico, ideológico, histórico e sociocultural.

É importante compreender a literatura na dinâmica dialógica entre o mundo representante (empírico) e as representações miméticas do mundo representado (ficcional) – (Bakhtin, 1993), visto que a obra literária inaugura mundos possíveis, repletos de ditos e não ditos a serem atualizados pelo leitor. Como diria Bakhtin (1993), a linguagem literária “reflete e refrata a realidade”, revelando potencialidades dialógicas, polifônicas e plurilíngues representadas no universo ficcional. A leitura literária tem papel significativo na formação dos jovens leitores, tendo em vista as dimensões políticas, históricas, psicológicas, culturais e outras que transitam nas conexões entre autores, obras literárias e leitores.

Como agência importante nas práticas de letramentos literários, a escola precisa acompanhar a evolução dos estudos literários, no sentido de desenvolver estratégias metodológicas em sintonia com as demandas atuais relativas à Educação Literária na cultura digital. Defendemos que uma proposta de Educação Literária Aberta está integrada a alguns princípios fundamentais, tais como: 1) Compreensão da literatura como fenômeno artístico-literário multifacetado, polifônico, dialógico e cronotópico (Bakhtin, 1993); 2) Relações dinâmicas entre autores, obras e leitores no campo literário, reconhecendo-se a literatura no processo de intercomunicação e como direito humano (Candido, 1995); 3) Articulações entre experiências e práticas inovadoras quanto a letramentos literários e digitais; 4) Propomos a noção de “letramentos literários digitais” como novo paradigma, unindo-se os campos de linguagem literária e linguagem digital nos processos de apropriações literárias e tecnológicas, considerando-se a integração entre práticas e eventos de letramentos; 5) Práticas pedagógicas inovadoras para

educação literária, com foco em metodologias ativas, tais como: gamificação, aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em times, *design thinking* e outras; 6) Criação de expressões literárias com foco na autoria criativa e na aprendizagem ativa de estudantes; 7) Compartilhamento de Recursos Educacionais Abertos (REA) no campo literário para disseminar a cultura literária no ciberespaço; 8) Valorização de gêneros literários emergentes e de expressões da ciberliteratura.

Esses são apenas alguns princípios que podem apoiar os professores quanto a reflexões sobre propostas didáticas para construir a cultura da Educação Literária Aberta e valorizar a criação de experiências estéticas dos jovens leitores em contato com a literatura. Propomos, neste processo, articulações entre três eixos importantes: 1) Valorização de histórias/experiências de leituras literárias e práticas de letramentos literários digitais dos professores; 2) Valorização de histórias/experiências de leituras literárias e práticas de letramentos literários digitais dos estudantes; 3) Ação docente em mediações e compartilhamentos de histórias/experiências de leituras literárias e práticas de letramentos literários digitais na formação de “comunidades interpretativas” (Fish, 1986).

A Educação Literária Aberta é uma oportunidade de valorização da cultura do remix e dos compartilhamentos, visando à construção de experiências estéticas criativas de autoria no campo artístico-literário. A constituição de comunidades interpretativas, em articulação com a expansão da inteligência coletiva na cibercultura, pode ser uma alternativa interessante nesse cenário da cultura digital, no sentido de promover compartilhamentos de experiências nas esferas de letramentos literários e digitais.

Letramentos literários e digitais: (inter)conexões ilimitadas

Quando se aborda a noção de letramento literário, é importante considerar o “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino e Cosson, 2009, p. 67). Tal processo envolve habilidades de “entender, interpretar e criticar literatura” (Cai e Traw, 1997), bem como “capacidade de ler e interagir com os textos literários” (Kayad, 2015). As interconexões entre competência linguística, competência literária e conhecimento pedagógico são essenciais nas reflexões teórico-metodológicas sobre letramentos literários (Kayad, 2015).

O letramento literário pode apoiar a Educação Literária Aberta, propiciando que os estudantes consigam estabelecer relações dinâmicas com a literatura. É importante compreender o letramento literário como prática social que transcende os “muros” da escola e pode promover o engajamento de estudantes leitores na construção de experiências estéticas significativas por meio de práticas diversificadas construídas em espaços escolares ou não escolares.

O letramento literário envolve a “apropriação da literatura enquanto linguagem”, tendo em vista a “experiência do literário” como centro do ensino de literatura (Cosson, 2020, p. 47). Essa experiência ocorre na relação do leitor com a obra literária, configurando-se como espécie de “jogo”, no qual “os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo” (Iser, 1979, p. 107). O texto literário prevê a cooperação do leitor como condição prévia de sua atualização, pois “gerar um texto significa atuar segundo uma estratégia que inclui as previsões do movimento do outro” (Eco, 1993, p.57). Neste sentido, o texto literário apresenta indícios, elementos não-ditos a serem atualizados pelo leitor, com base em alguns elementos, tais como: a organização interna da mensagem, a competência enciclopédica do leitor, o cenário cultural em que o texto está inserido e a capacidade de representar um mundo possível (Eco, 1999).

É importante que o papel do leitor seja amplamente valorizado em uma proposta de Educação Literária Aberta, reconhecendo-se as potencialidades plurissignificativas e polissêmicas na organização da obra literária. A obra literária concretiza-se na “convergência do texto com o leitor” (Iser, 1996), compreendendo-se o ato de ler como relação dialógica. Essa relação é reconfigurada com base na revolução digital, na qual o “novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro” (Chartier, 1999, p. 88). Diante de novos suportes tecnológicos e das características das mídias digitais, o texto revela-se em sua dimensão móvel, maleável, aberta, hipertextual, em que o leitor pode “deslocar, recortar, estender, recompor as unidades textuais das quais se apodera” (Chartier, 2002, p. 25).

Percebem-se, assim, mudanças que possibilitam ao leitor e ao escritor práticas sociais de leitura e escrita mediadas pelas tecnologias digitais, ou seja, letramentos digitais que envolvem “habilidades individuais e sociais

necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (Dudney, Hockly, Pegrun, 2016, p.23). Pode-se definir letramento digital como um “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela” (Soares, 2002, p. 151).

O letramento digital merece ser avaliado em sua dimensão plural, compreendendo-se “conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais” (Buzato, 2007, p. 16). Na concepção de Buzato (2007), o conceito de letramento digital pode ser norteador para formação inicial e continuada de docentes, tendo em vista a necessidade de promover processos formativos articulados às demandas da cultura digital.

Na cibercultura, a linguagem e o letramento estão “no cerne de grande parte da mudança social atual, porque são a linguagem e o letramento que estruturam o conhecimento e possibilitam a comunicação” (Barton e Lee, 2015). De acordo com Rojo (2012), a multiplicidade de linguagens evidente nos textos em circulação social atualmente, com destaque para a multimodalidade ou multissemiótica, exigem multiletramentos, ou seja, requerem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar. Uma das principais características dos hipertextos e dos gêneros da cultura digital é que eles são interativos e híbridos, em vários níveis: na interface das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais, etc. (Rojo, 2012). Conforme Rojo (2012),

os “híbridos polifônicos” podem revelar o entrecruzamento de linguagens, gêneros e estruturas flexíveis, considerando-se a ideia de protótipos que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-los em outros contextos diversos das propostas iniciais. Os gêneros, as modalidades e os temas abordados nesses protótipos são muito variados e apresentam uma “estrutura flexível comum, que lhes dá unidade e que diz respeito aos princípios didáticos que decorrem de uma abordagem dos multiletramentos (Rojo, 2012, p. 8).

Diante da multiplicidade de linguagens, destaca-se a Pedagogia dos Multiletramentos, a qual visa ao desenvolvimento da capacidade de agência na construção de sentidos, com sensibilidade para as diferenças, mudanças e inovações, o que a faz uma pedagogia mais “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida” (Cope; Kalantzis, 2013, p. 2). Articular a noção plural dos letramentos – literários, digitais, multiletramentos – a uma proposta pedagógica, capaz de dialogar com as inovações pedagógicas e tecnológicas, pode ser uma alternativa interessante para incentivar as práticas de leitura e escrita literárias dentro e fora dos espaços escolares.

LABFOR: educação literária, letramentos e formação docente

Os desenhos curriculares dos cursos e programas de formação docente tornaram-se “analógicos” diante do turbilhão da cultura digital. As demandas da cibercultura, nos moldes da expansão da inteligência coletiva (Lévy, 1999), estão redimensionando processos formativos, no sentido de os professores repensarem metodologias e práticas direcionadas a apoiar a aprendizagem dos estudantes, priorizando a autonomia e o protagonismo do aprendente.

Dessa forma, os programas e as políticas de formação docente precisam incluir propostas formativas com base em letramentos digitais articulados à criatividade e à autoria dos educadores para que estes consigam não apenas usar as tecnologias como consumidores, mas, sobretudo, realizar processos de transposição didática com recursos tecnológicos.

Os desafios que os professores têm vivenciado quanto à sua prática pedagógica não estão apenas no modelo de uma formação incipiente e com aparente estrutura de “treinamento tecnológico”, diz respeito também à formação inicial que precisa estar integrada ao dinamismo da cultura digital. Com o advento das tecnologias digitais nas escolas, surge uma nova concepção de educação, atrelada ao uso de ferramentas tecnológicas educacionais. Diversos estudiosos, como Freitas (2009), Masseto (2018), Kenski (2013), dentre outros, expõem a necessidade da inserção da tecnologia como recurso educacional e comentam a urgente formação dos professores para usos pedagógicos das tecnologias digitais.

Quando pensamos no eixo das práticas de letramentos literários dos educadores na contemporaneidade, a situação também merece ser discu-

tida. Muito se comenta sobre as experiências dos estudantes leitores com a literatura, mas, poucas vezes, observam-se reflexões sobre as posições dos educadores em relação às práticas de letramentos literários. Nos cursos de licenciatura, a literatura ainda parece ocupar lugar pouco privilegiado na formação inicial docente, com ênfase nas teorias literárias, no cânone literário e em práticas pouco criativas de letramentos literários quanto às experiências de educadores. Reflexões sobre gêneros literários emergentes e expressões da ciberliteratura ainda precisam ser incorporadas ao currículo em diálogo com a formação docente. Neste contexto, os docentes de literatura deparam-se com vários desafios, desde a apropriação de recursos e tecnologias, ampliando-se práticas de letramentos digitais, até a apropriação da literatura nos meios digitais, reconhecendo-se as relações dos educadores com gêneros literários emergentes que vão surgindo e se transformando dinamicamente.

Pensando em articular processos formativos integradores com foco na Educação Literária Aberta, implementamos o LABFOR: *laboratório de formação docente - educação literária e inovações pedagógicas na formação de leitores críticos para cidadania e inclusão social*. O objetivo geral do LABFOR é contribuir para a formação docente, por meio de laboratório didático-pedagógico como espaço formativo de integração entre ensino, pesquisa e extensão, considerando articulações com a formação inicial docente e com formação continuada de professores da educação básica..

Como objetivos específicos do LABFOR, listamos: 1) Avaliar estratégias metodológicas ativas em tempos de inovações pedagógicas e tecnológicas, visando à ampliação de práticas de leituras e letramentos literários dos licenciandos, os quais atuarão como multiplicadores no contexto da educação básica; 2) Elaborar planejamentos didático-pedagógicos direcionados para *lives*, círculos de formação docente, minicursos e oficinas pedagógicas, com foco em metodologias ativas e inovações pedagógicas/tecnológicas; 3) Propor minicursos *on-line* para a formação de licenciandos em ambientes virtuais de aprendizagem, a exemplo do AVA *Moodle*, tendo em vista inovações pedagógicas/tecnológicas para o contexto da educação básica (ensino fundamental; Educação de Jovens e Adultos - EJA e ensino médio); 4) Realizar oficinas pedagógicas, rodas de conversas *on-line*, *lives*, círculos de leituras e letramentos literários/digitais, palestras, fóruns de debates virtuais, no formato remoto, por meio do apoio de plataformas e tecnologias

digitais; 5) Promover articulações com o Estágio Supervisionado Obrigatório, no sentido de disseminar ações direcionadas para a educação básica; 6) Promover conexões entre educação em espaços escolares e não escolares, a exemplo dos clubes e círculos virtuais de leitura, no sentido de contribuir para a formação de leitores no contexto da cultura digital.

O projeto LABFOR foi aprovado no Edital nº 07/2019 – BEXT 2020, da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFRPE, com previsão de início em março de 2020 e encerramento em dezembro de 2020. No entanto, em função da pandemia de Covid-19 e, de acordo com as orientações do regulamento do Período Letivo Excepcional (PLE) da UFRPE, houve ajustes no período de realização das atividades propostas para início em agosto/2020 até dezembro/2020.

Então, o LABFOR foi redesenhado para funcionamento de modo remoto, com atividades ofertadas em ambientes virtuais e plataformas digitais para apoiar ações no âmbito da extensão. Divulgamos as ações do LABFOR para atender aos polos EAD/UFRPE ativos em 2020 das Licenciaturas em Letras e Pedagogia, ofertadas na modalidade a distância pela Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia – UAEADTec/UFRPE. Alguns polos EAD foram contemplados com a participação de discentes oriundos das Licenciaturas UAEADTec, tais como: Carpina/PE, Pesqueira/PE, Surubim/PE, Palmares/PE, Afrânio/PE, Jaboatão dos Guararapes/PE, Recife/PE. O formato remoto, por meio de plataformas digitais, contribuiu para ampliar a abrangência da comunidade atendida, perfazendo o total de 430 participantes. As inscrições para a comunidade foram realizadas por meio de formulário eletrônico, de acordo com a programação mensal de atividades realizadas.

A metodologia utilizada no LABFOR teve que ser ajustada, com base no Regulamento do Período Letivo Excepcional (PLE) da UFRPE, em função da suspensão de aulas e atividades presenciais na sede da Universidade e nos polos EaD da UAB/Universidade Aberta do Brasil, nos municípios de abrangência das ações formativas. Nesse sentido, todas as atividades propostas foram realizadas de modo remoto, por meio de interações síncronas/ou assíncronas, com o apoio de tecnologias e plataformas digitais, além de Recursos Educacionais Abertos (REA).

Quanto à metodologia, as ações do LABFOR buscaram integrar o tripé ensino-pesquisa-extensão, considerando-se aspectos metodológicos da pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, por meio de téc-

nicas procedimentais, tais como: análise documental de orientações curriculares, pesquisa-ação, bem como elementos das ações extensionistas, como aplicação de avaliação diagnóstica da comunidade atendida, rodas de conversas *on-line* no âmbito da extensão, rodada de oficinas e minicursos *on-line*, *lives*, palestras, círculos de leituras e letramentos literários, ateliê de formação docente, planejamentos e análises de impactos das ações de extensão.

Destacamos que o LABFOR buscou integrar as abordagens de Shulman (1987) e Mishra e Koehler (2006) no desenho proposto para a formação docente, tendo em vista as conexões dialógicas entre conhecimentos pedagógicos e tecnológicos no formato TPACK - *Technological Pedagogical Content Knowledge*, ou seja, modelo formulado para entender e descrever os tipos de conhecimentos necessários aos docentes para a prática pedagógica mediada pelas tecnologias digitais. Nesse sentido, retomamos a abordagem de Shulman (1987) que propôs o modelo PCK - *Pedagogical Content Knowledge*, tendo em vista a integração entre os conhecimentos pedagógicos, conforme descrição a seguir:

1) *Conhecimentos do Conteúdo Específico (CE) - Content Knowledge*: representados pelos conteúdos específicos do componente curricular que o professor leciona.

2) *Conhecimento Pedagógico Geral (CP) - Pedagogical Knowledge*: relacionado às teorias e princípios pertinentes aos processos de ensino e aprendizagem.

3) *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) - Pedagogical Content Knowledge*: caracterizado por princípios e técnicas empreendidos durante os processos de ensino e aprendizagem.

Mishra e Koehler (2006) utilizam o modelo proposto por Shulman (1987) e acrescentam o termo Tecnológico (*Technological*) para formar o TPACK, com base nas conexões entre os conhecimentos sobre Tecnologia e Pedagogia (abordagens pedagógicas e metodológicas), além dos saberes a respeito dos conteúdos específicos devem ser compreendidos de forma integrada.

Com base no modelo TPACK, as atividades do LABFOR envolveram docentes da educação básica, do ensino superior e licenciandos com experiências pedagógicas diversas nas áreas de tecnologia, linguagem e Pedagogia, buscando integrar a diversidade de saberes no compartilhamento de vivências sobre a práxis pedagógica. O LABFOR contou com equipe de trabalho for-

mada por docentes e discentes das Licenciaturas em Letras e Pedagogia da UAEADTec/UFRPE, bem como do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL/UFRPE), além de docentes da educação básica e da Prefeitura da Cidade do Recife (PCR).

A avaliação diagnóstica da comunidade atendida foi fundamental para a elaboração de planejamentos didáticos para as ações extensionistas realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem da UAEADTec e em plataformas digitais. Essa avaliação diagnóstica foi realizada por meio de questionários *on-line* na plataforma *Google Forms*. Para organizar a etapa do planejamento das ações do LABFOR, foi criada uma sala virtual no AVA *Moodle* da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia UAEADTec/UFRPE, disponível em: <http://www.par2.ead.ufrpe.br/course/view.php?id=3178>, no sentido de registrar todas as atividades do projeto, além de promover a integração do grupo de trabalho. A sala virtual do LABFOR foi organizada com fóruns virtuais temáticos, ferramentas de envio de atividades, biblioteca digital, glossário interativo, banco de imagens com memória do projeto, vídeos, além de outros recursos para apoiar a interação entre os membros da equipe do projeto. Essa etapa de planejamento de atividades formativas foi realizada em agosto de 2020, considerando: 1) reuniões, atividades de planejamento das ações extensionistas; 2) organização dos canais de divulgação do projeto; 3) organização da sala virtual do projeto no AVA *Moodle* UAEADTec da UFRPE; 4) organização do processo de inscrição da comunidade participante.

A equipe de trabalho do LABFOR foi dividida em subcomissões para organização das atividades propostas, conforme o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Organização de subcomissões do LABFOR

Subcomissão	Descrição das atividades
Subcomissão 1	Criação de cartazes/ <i>cards</i> /divulgação do projeto por <i>e-mails</i> e redes sociais, <i>podcasts</i> , vídeos de divulgação.
Subcomissão 2	Inscrições, criação de formulários de inscrições.
Subcomissão 3	Organização e mediação de <i>lives</i> , sessões temáticas, entrevistas, ciclos de debates com docentes e pesquisadores.

Subcomissão 4	Organização de <i>lives</i> , entrevistas, socialização de experiências docentes de professores da educação básica, com foco em desafios dos docentes da educação básica com o ensino remoto emergencial, considerando planejamento didático-pedagógico e práticas pedagógicas inovadoras.
Subcomissão 5	Ateliê de formação docente. Espaço formativo de compartilhamento de experiências docentes. Relatos de experiências/ciclos de debates com docentes da educação básica com relatos de experiências com usos de tecnologias digitais, estratégias didáticas, desafios da ação docente em tempos de pandemia.
Subcomissão 6	Bibliotecas virtuais e clubes de leituras, entrevistas com sujeitos/pesquisadores/docentes com experiências em projetos de leituras em espaços formais e não formais de educação.
Subcomissão 7	Atividades criativas para práticas de letramentos literários (tertúlia literária, sarau virtual, videopoemas, varal de poesias, etc.)
Subcomissão 8	<i>Podcast</i> LABFOR. Utilização de ferramentas para produção de conteúdos em áudio para realizar entrevistas com docentes da educação superior e da educação básica sobre processos formativos docentes. Organização de narrativas autobiográficas com relatos dos docentes sobre seus percursos formativos.
Subcomissão 9	Avaliação das ações do projeto. Criação de formulários de avaliação, consolidação de relatos de experiências com ações do projeto, publicação de resultados do projeto, apoio na organização de publicações.

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Além da sala virtual de planejamento do LABFOR, foi criado um grupo no *WhatsApp* com a participação de docentes e discentes envolvidos na organização do LABFOR, no sentido de facilitar as interações. O projeto contou com monitora bolsista que atuou ativamente na organização dos trabalhos, juntamente com monitores voluntários, licenciandos de Letras e Pedagogia – EAD. Dentre as atividades realizadas no LABFOR, podemos destacar: 1) palestras, *lives* e sessões temáticas; 2) ateliê de formação docente; 3) minicursos e oficinas *on-line* no AVA *Moodle*; 4) mostras virtuais de experiências de leituras, letramentos e práticas pedagógicas no *Instagram*; 5) fórum de debates virtuais; 6) círculos de pesquisas, leituras, letramentos e práticas formativas/extensionistas; 7) rodas de conversas *on-line*; 8) LABFOR *Podcast* – entrevistas com docentes sobre experiências pedagógicas e processos de formação docente. A programação de atividades foi realizada mensalmente, conforme descrição a seguir.

Quadro 2: Relação de Atividades – LABFOR

Período	Atividades
Agosto/2020	Reuniões com a equipe de trabalho (organização das subcomissões). Atividades de planejamento das ações extensionistas. Organização dos canais de divulgação do projeto. Organização da sala virtual do projeto no AVA Extensão da UAEADTec/UFRPE. Orientações para monitores do Projeto. Organização do “LABFOR informa”, publicação com a programação mensal das atividades do projeto. Círculos de leituras e letramentos realizados continuamente no período de vigência do LABFOR.
Setembro/2020	1 Sessão de Abertura (apresentação da proposta do projeto para a comunidade, divulgando objetivos e metodologia do LABFOR). 1 Mostra virtual LABFOR no <i>Instagram</i> , com foco em leitura, letramentos e educação literária. 3 Lives na plataforma digital <i>Google Meet</i> , interações síncronas com apoio de tecnologias digitais. 2 Minicursos no AVA Extensão UAEADTec, interações assíncronas no AVA Moodle. 1 Oficina pedagógica <i>on-line</i> , interação síncrona no <i>Google Meet</i> .
Outubro/2020	1 Mostra no Ateliê de Formação Docente no <i>Instagram</i> , tendo em vista compartilhamentos de experiências e vivências pedagógicas. 3 Minicursos no AVA Extensão UAEADTec, interações virtuais assíncronas no AVA Moodle. 3 Lives na plataforma digital <i>Google Meet</i> , interações virtuais síncronas com apoio de tecnologias digitais. 11 Oficinas pedagógicas no AVA Extensão UAEADTec, interações assíncronas no AVA Moodle
Novembro/2020	5 Minicursos no AVA Extensão UAEADTec, interações virtuais assíncronas no AVA Moodle 1 Oficina pedagógica - interação síncrona no <i>Google Meet</i> . 2 Lives na plataforma digital <i>Google Meet</i> , interações virtuais síncronas com apoio de tecnologias digitais.
Dezembro/2020	4 Entrevistas no LABFOR <i>Podcast</i> realizadas pelos monitores voluntários do projeto, com participação de docentes da educação superior e da educação básica. Elaboração de informativos com a síntese dos conteúdos do LABFOR <i>Podcast</i> , considerando as narrativas autobiográficas dos docentes em relação aos processos formativos e as vivências pedagógicas. Aplicação de instrumentos de avaliação para a comunidade participante do Projeto. Elaboração final do relatório do projeto.

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Quanto às plataformas digitais e ferramentas tecnológicas utilizadas nas ações do LABFOR, destacamos:

- *Google Meet*: as interações síncronas (*lives*, oficinas, palestras e sessões temáticas) com a participação de licenciandos, docentes da educação superior e da educação básica foram realizadas com o apoio do *Google Meet*. Foram criados *links* para as sessões virtuais, com apoio dos monitores do LABFOR que atuavam ativamente dos processos de mediação em cada atividade proposta.
- *Instagram*: mostras do LABFOR foram realizadas no *Instagram*, com compartilhamento de leituras, experiências relativas a práticas de letramentos literários e digitais, bem como vivências pedagógicas de docentes e discentes inscritos nas atividades propostas.
- *AVA Moodle*: os minicursos foram realizados no Ambiente Virtual De Aprendizagem- *AVA Moodle*, disponível no AVA UAEADTec/UFRPE, priorizando temas, como: 1) Inovações tecnológicas e educação; 2) Recursos Educacionais Abertos para educação literária na cultura digital; 3) Ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e possibilidades; 4) Estágio na educação não formal: teorias e práticas; 5) Literatura na era digital: nas tramas da ciberliteratura; 5) Formação de leitores literários no contexto das mídias digitais: desafios e perspectivas; 6) Videoaulas: práticas de linguagens e novos desafios para educadores(as); 7) Leitura e literatura na escola; 8) *Fanfics* como recursos para dinamizar a educação literária; 9) Videopoemas e práticas de letramentos na cultura digital, além de outros minicursos.

LABFOR: ensino, pesquisa, extensão e inovação

As relações entre ensino, pesquisa e extensão são dialógicas e indissociáveis, assim como as conexões entre docência e discência, como já afirmou Freire (2002). No enfoque dialógico de Freire (2002, p. 25), “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Em sintonia com a abordagem dialógica de Freire (2002), o LABFOR configurou-se como espaço formativo de integração entre docência/discência, ensino, pesquisa, extensão e inovação, considerando articulações com a formação docente, com foco em práticas pedagógicas inovadoras. Quanto ao ensino, as relações entre docentes da UFRPE, colaboradores/mediadores de oficinas/minicursos e discentes (licenciandos em Letras e Pedagogia) foram fortalecidas pelas trocas de experiências e vivências didático-pedagógicas.

O compartilhamento de experiências entre docentes e discentes foi fundamental no eixo formativo do ensino, tendo em vista competências e habilidades propostas para a educação literária em espaços escolares e não escolares. Quanto à extensão, os licenciandos tiveram a oportunidade de participar de ações extensionistas atreladas ao processo de curricularização da extensão, conforme a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 da Câmara de Educação Superior (Brasil, 2018). Foram realizadas atividades extensionistas com apoio de ambientes virtuais de aprendizagem e plataformas digitais, estabelecendo conexões entre o Estágio Supervisionado Obrigatório e a docência em processos formais e não formais de educação.

Destacamos que os licenciandos em Letras e Pedagogia que atuaram como monitores estavam matriculados em componentes curriculares de Estágio Supervisionado Obrigatório e buscaram articular as ações do projeto LABFOR a seus percursos na formação inicial docente para atuação na educação básica. No LABFOR, os eixos temáticos abordados no âmbito da extensão foram educação, comunicação e tecnologia, priorizando redes temáticas, tais como leitura, literatura, educação literária, letramentos literários/digitais, inovações pedagógicas/tecnológicas e formação docente.

Quanto à pesquisa, a formação de professores pesquisadores foi uma constante nas ações do projeto, no sentido de possibilitar aos licenciandos o contato com reflexões sobre pesquisa-ação, com foco em avaliação diagnóstica, bem como em propostas de intervenção didático-pedagógica de acordo com as vivências construídas nos processos formativos das licenciaturas.

Em síntese, os eixos ensino, pesquisa, extensão e inovação estão indissociáveis no processo formativo inicial dos licenciandos em Letras e Pedagogia, com vistas à construção de um laboratório didático-pedagógico pautado em planejamentos, ações, reflexões e registros de experiências formativas docentes.

TPACK: integração entre experiências quanto às práticas de letramentos digitais

Com base no modelo *TPACK - Technological Pedagogical Content Knowledge*, o LABFOR propiciou conexões entre conhecimentos pedagógicos e tecnológicos nos processos de formação docente. Com a participação de docentes da educação básica da Prefeitura da Cidade do Recife (PCR) que atuavam em UTEC - Unidades de Tecnologia na Educação para a Cidadania da PCR, o LABFOR promoveu oficinas e minicursos nos quais os professores mediadores já revelavam amplo conhecimento dos recursos tecnológicos e atuaram como multiplicadores, compartilhando experiências e modelos de transposições didáticas quanto ao uso de tecnologias educacionais. Por meio de rodas de diálogos e círculos de debates, licenciandos e docentes da educação básica e do ensino superior tiveram a oportunidade de refletir sobre desafios e possibilidades quanto a articulações entre conhecimentos pedagógicos e tecnológicos no campo da educação. As práticas e as experiências quanto ao eixo de letramentos digitais foram compartilhadas, considerando-se os princípios da Educação Aberta, com base em práticas pedagógicas inovadoras, flexibilidade curricular, Recursos Educacionais Abertos e cultura do remix.

Círculos de leituras e letramentos literários

O LABFOR dialogou, também, com metodologias ativas no campo literário, com destaque para integração entre elementos da cultura digital e organização de círculos de leituras e letramentos literários (Cosson, 2019). Partimos da noção de comunidades de leitores, ou seja, “indivíduos que, reunidos em conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler” (Cosson, 2019, p. 139).

A proposta dos círculos de leituras e letramentos literários era propiciar que os docentes refletissem sobre concepções e práticas no campo literário, visando ao repensar de abordagens e estratégias metodológicas direcionadas para a “escolarização adequada” da literatura (Soares, 1999). Nesse sentido, os círculos visavam ao compartilhamento de práticas de letamen-

tos dos docentes, com experiências de leituras literárias e de estratégias didáticas para o campo artístico-literário. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) também era debatida nos círculos *on-line*, a fim de que os docentes conseguissem ampliar reflexões no âmbito do currículo e das articulações dialógicas entre teoria e prática.

Considerações finais

Os resultados do LABFOR revelam que a implementação de laboratório didático-pedagógico pode contribuir, significativamente, nas articulações entre formação inicial e continuada de docentes, com vistas ao aprimoramento de práticas pedagógicas inovadoras e de processos de letramentos literários e digitais de educadores. Podemos listar alguns impactos do LABFOR, como, por exemplo: impactos tecnológicos e pedagógicos.

Com a adoção do modelo *TPACK*, o LABFOR contribuiu para aprimorar práticas de letramentos digitais de educadores, considerando-se apropriação de tecnologias e recursos tecnológicos. Com a oferta de oficinas, *lives*, minicursos, palestras, mesas temáticas e outras atividades, o LABFOR introduziu reflexões teóricas e metodológicas sobre apropriação tecnológica dos docentes para usos e aplicações na educação básica. Além disso, licenciandos de Letras e Pedagogia tiveram a oportunidade de participar de oficinas sobre ferramentas para criação de *podcasts* e, posteriormente, colocaram em prática essas experiências por meio de entrevistas, no formato *podcasts*, com professores do ensino superior. Os licenciandos entrevistaram seus próprios professores que atuavam nos cursos de Letras e Pedagogia da UFRPE/UAEADTec e construíram entrevistas para a atividade LABFOR *Podcast*, na qual os docentes do ensino superior compartilharam suas vivências e seus percursos na construção da identidade docente.

Os docentes e os licenciandos tiveram experiências com acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e Recursos Educacionais Abertos (REA), compreendendo-se inovações para aprimorar planejamentos didático-pedagógicos, com foco nas articulações entre inovações pedagógicas e tecnológicas.

O LABFOR também revelou impactos pedagógicos na formação docente, tendo em vista articulações com o Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) nas licenciaturas em Letras e Pedagogia. Os licenciandos elaboraram ofici-

nas pedagógicas e minicursos sobre temas variados nas áreas de Letras e Educação, organizando a carga horária prática do ESO em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, a exemplo do AVA *Moodle*, bem como em plataformas digitais, como *Google Classroom* e *Google Meet*. Os participantes das oficinas e dos minicursos eram docentes da educação básica e outros licenciandos da UAEADTec interessados nas redes temáticas abordadas, tais como: Educação Aberta e REA, Educação Literária Aberta, inovação pedagógica, metodologias ativas, planejamentos didáticos, elaboração de materiais didáticos, modelos de educação mediada por tecnologias digitais (ensino remoto, ensino híbrido, Educação a Distância).

O LABFOR buscou ampliar conexões entre Universidade e Escola, estreitando o diálogo entre processos formativos iniciais e continuados com foco na qualificação profissional de docentes da educação básica. Os eixos de letramentos literários e digitais foram abordados nas atividades propostas pelo LABFOR, com foco na dimensão social formativa dos educadores.

Certamente, o laboratório didático-pedagógico consolidou-se como uma alternativa para viabilizar processos formativos pautados em abordagens dialógicas, polifônicas e interdisciplinares nas áreas de Letras e Educação. Os participantes do LABFOR tiveram a oportunidade de ampliar reflexões teórico-metodológicas sobre a inserção de tecnologias digitais em processos de ensino e aprendizagem, tendo em vista práticas pedagógicas inovadoras, ancoradas na criatividade e na autoria dos docentes.

Os programas e os projetos de formação docente precisam considerar a autoria, tanto em relação à práxis do docente, quanto em termos de aprendizagem do discente. Nesse sentido, concordamos com Demo (2009, p. 20): “autoria é fundamento docente e discente, por ser referência crucial da aprendizagem no professor e no aluno. Professor que não é autor, não tem aula para dar. Só pode reproduzir. Aluno que não é autor continua copiando, ainda não está aprendendo”. Só buscando a construção da autoria docente/discente é que iremos caminhar em direção a um projeto de educação dialógica, emancipatória, crítico/reflexiva e inovadora (Freire, 2002), com vistas a processos de transformação social.

Referências

AMIEL, T.; GONSALES, P.; SEBRIAM, D. A educação aberta no Brasil: dos recursos à promoção de direitos digitais. In: MALLMANN, E. M. *et al* (Orgs.). **REA: teoria e prática**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1993.

_____. **Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo**. São Paulo: Editora 34, 2018.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1980.

BARTON, D.; LEE, C. (2015). **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola.

BELLONI, M. L. Educação a distância e inovação tecnológica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3 n. 1, 2005.

BOURDIEU, P. **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BUZATO, M. E. K. Sobre a necessidade de letramento eletrônico na formação de professores: o caso Teresa." In: CABRAL, L.G, SOUZA, P., LOPES, R. E.V. & PAGOTTO, E.G (Orgs.). **Linguística e ensino: novas tecnologias**. Blumenau: Nova Letra, 2001.

_____. Desafios empírico-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 46(1): 45-62, jan./jun, 2007.

CAI, M.; TRAW, R. Literary Literacy. **Journal of Children's Literatura**, v.23, n.2, 1997.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro, Ouro sobre Azul, 2006.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

COPE, B. KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. In: TOMPKINS, J. (Ed.). **Framing languages and literacies: socially situated views and perspectives**. New York: Routledge, 2013.

COSCARELLI, C. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009

_____. **Círculos de leitura e letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2019.

DEMO, P. **Educação hoje: "novas" tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUN, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola, 2016.

ECO, U. **Leitura do texto literário: lector in fabula**. Lisboa: Presença, 1993.

_____. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

FISH, S. Literature in the reader: affective stylistics. In: TOMPKINS, J. (Ed.). **Reader-response criticism: from formalism to post-structuralism**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1986.

FREITAS, M. (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOHN, M.G. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2001.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: COSTA LIMA, L. **A literatura e o leitor: textos da Estética da Recepção**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. v.1. São Paulo: Ed. 34, 1996.

KAYAD, F. Teacher education: english language and literatura in a culturally and linguistically diverse environment. **Education Research and Perspectives**, v.42, 2015.

KENSKI, V. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.

LESSIG, L. **Free culture: how big media uses technology and the law to lock down culture and control creativity**. Penguin Press, 2004.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MASETTO, M. **Trilhas abertas na Universidade: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores**. São Paulo: Summus, 2018.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**. v. 108, n 6, 2006.

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

PRENSKY, M. Digital natives, digital imigrantes. **On the horizon, MCB**. University Press, v. 9, n. 5, Oct, 2001.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletraentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 7, n. 14 - set/dez, 2014.

SANTAELLA, L. Para compreender a ciberliteratura. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 229-240, jul./dez, 2012.

SANTOS, A. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. *Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Casa de Cultura Digital; Edufba, 2012.

SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Educational Review**, 57 (1), 1987, pp. 1-22.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. *et al.* (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIRES P. Literature in cyberspace. 2006. **Estonian Science Foundation grant**, nº 5965 (2004-2006). Disponível em:

<<http://www.folklore.ee/Folklore/vol29/cyberlit.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2011.

● ◀ **FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DA RESILIÊNCIA E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS**

Tatiana Lima Brasil
Mariana Marques Arantes

Este capítulo busca compreender os efeitos de uma intervenção voltada para processos promotores de resiliência e habilidades socioemocionais em alunos de pedagogia com objetivo de investigar as implicações no processo de formação docente. Trata-se de pesquisa participante exploratória com construção dos dados através de entrevista semiestruturada com 4 participantes. A partir da análise temática de Minayo categorizamos as entrevistas em três eixos: 1. Experiência com a intervenção, cujo resultado revela satisfação em ter participado e indica aprendizagem dos conceitos propostos, mais desenvolvimento de características resilientes e habilidades socioemocionais; 2. Implicações para formação que demonstrou abertura e um novo olhar frente às temáticas, à profissão escolhida e às atitudes no cotidiano; 3. Em Relação entre resiliência, habilidades socioemocionais no processo formativo ficou perceptível a falta de contato e clareza, implicando no favorecimento e aplicabilidade das mesmas. Indicamos os efeitos favoráveis da intervenção no processo de formação e atuação docentes.

Introdução

O presente capítulo investiga os efeitos de uma intervenção voltada para promoção de resiliência e desenvolvimento de habilidades socioemocionais em alunos do curso de graduação em pedagogia cujo objetivo trata de compreender as implicações no processo formativo dos docentes. Para tal,

a resiliência é tomada como a capacidade que permite ao indivíduo, grupo ou comunidade, se prevenir, minimizar e ultrapassar as marcas ou efeitos das adversidades vividas ao longo de suas trajetórias e vivências. E as habilidades socioemocionais como o desenvolvimento de competências que levam ao manejo adequado das emoções com o intuito de influenciar pensamentos e ações proporcionando mais qualidade às relações humanas.

Perante os embates e agruras da vida, é preciso reagir e buscar formas de resistir e transformar-se. Existe um antigo e lato conceito que descreve esta necessidade humana - “a resiliência” - que nos faz voltar ao estado consciente, após um estado de choque, levando-nos a ultrapassá-lo. É bem mais que isso, pois não é preciso apenas ultrapassá-lo, mas aprender com as adversidades, situações difíceis, traumas e dores criando uma espécie de invólucro no sujeito, tornando-o capaz de estar cada vez mais inteiro e consigo, facilitando as relações intra e interpessoais. E para o seu desenvolvimento, competências abrangidas pelas habilidades socioemocionais, como alfabetização emocional, autoconhecimento, autogestão mostram-se imprescindíveis.

Como os processos educacionais são regidos pelas interações humanas, não cabe tratar do individual desprezando o coletivo. Portanto, consideramos que cabe discutir como a promoção de resiliência e o desenvolvimento das mesmas podem ajudar na prática do trabalho docente se forem incluídas na formação do profissional.

Em momentos de peculiares exigências no campo da formação, elevados são os níveis de competitividade, com uma busca acirrada por um espaço no mercado de trabalho, tem sido comum o esquecimento de sujeito, de olhar e considerar o outro, e as suas possibilidades de realizações, levando em conta somente, muitas vezes, a corrida pela “realização” profissional – retorno financeiro. Assim, esquecemos que a auto formação é necessária para preservar o professor, reagir e ordenar o mundo, as necessidades, as prioridades, os desejos, as ações em determinadas situações, para podermos dar respostas concretas às exigências de sobrevivência.

A resiliência como um processo de ser afetado, enfrentar e transformar as adversidades em potencialidades de crescimento (Cyrulnik, 2007; Yunes, 2006; Grotberg, 2005) surge como uma possibilidade de enfrentamento e saídas diante das condições adversas, desafiando o modo naturalizador de ver estes espaços e instiga a ampliação das visões dos envolvidos no pro-

cesso. Segundo Guzzo (2015), para discutir processos de resiliência é preciso ter claro o horizonte político para onde as intervenções estão sendo dirigidas, na tentativa de favorecer uma consciência política de ser sujeito de sua própria história e de que pode operar mudanças no cotidiano. Assim como as habilidades socioemocionais contribuem para o aumento da autoconfiança que lhes permitirá enfrentar melhor os riscos implícitos da profissão docente na medida em que fará diminuir a ansiedade, permitirá um julgamento mais equilibrado e facilitará a criatividade e a inovação diante dos fatos.

Diante disso, os sistemas de educação precisam contemplar a formação do cidadão para a nova realidade social, possibilitar o desenvolvimento de mecanismos físicos, biológicos, psíquicos, sociais, emocionais, éticos, e religiosos que os torne mais resilientes, passíveis de estabelecer relações interpessoais sadias.

A partir das nossas inquietações, o desejo de pesquisar a resiliência e habilidades socioemocionais numa perspectiva de formação assumiu uma nova conotação, perfazendo os caminhos advindos da angústia, sofrimento e dores tão bem conhecidos através da prática profissional docente. Observamos a importância de trabalhar conteúdos que ao mesmo tempo cumprissem sua função teórico-reflexiva, e, principalmente, pudessem ser transpostos para a prática cotidiana dos alunos. Partimos do seguinte questionamento: Como os processos de promoção de resiliência aliados as habilidades socioemocionais, através de uma intervenção, podem colaborar com a formação docente?

Neste sentido, buscamos investigar os efeitos de uma intervenção voltada para promoção de resiliência e de habilidades socioemocionais em alunos do curso de Pedagogia de uma IES da região metropolitana do Recife.

Desenvolvimento

Numa tentativa longínqua e constante, a Educação tem buscado avançar nos e os processos que a compõem, desconstruindo problemas antigos. Porém, quando pensamos na formação docente, é clara e perceptível a negligência a alguns itens que, por vezes, são esquecidos por se tratarem de fragilidades no e do campo e muitas outras por não haver um consenso sobre os mesmos.

Segundo a LDBE nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 em seu art. 1º diz que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

Diante de tal afirmação, inferimos que é na educação que se encontra a oportunidade de transformar essa realidade, modificar os rumos da humanidade para chegar a uma sociedade justa, igualitária e fraterna, e que aos nossos olhos deveria acontecer em todos os espaços onde há ação humana. Em algumas esferas, no entanto, não há clareza e/ou consciência de que a educação está acontecendo, ficando ainda restrito ao espaço/ambiente escolar sua evidência, onde se espera que os professores façam essa educação acontecer; apesar de sabermos da ampliação necessária dos espaços de saber.

Reforçando condições competitivas e provocadoras de mal-estar a LDBE 9.394/96 diz que o indivíduo deve ser formado para o exercício da cidadania, para a qualificação e para o mercado de trabalho, ou seja, deve atender majoritariamente à lógica do ter. Esse que parece ser o fim último da formação humana, segundo nossas leis, talvez seja o reducionismo que cause um dos maiores sofrimentos no exercício docente. Deixa-se de ser-si-mesmo para ser um conjunto de regras e saberes estabelecidos e que, por vezes, não geram satisfação ou interesse por parte de quem está se dispondo a aprender. Tal movimento acarreta um ciclo adoecido do não saber, ou do não interesse, levando os docentes a uma desmotivação e até à descrença no seu potencial formativo.

A base de toda sociedade e dos princípios políticos, éticos, tecnológicos e organizacionais nela existentes são sustentados por uma dimensão de conhecimentos e saberes. Tardif e Lessard (2008) afirmam que a instrução é indissociável do mundo social, uma vez que a grande maioria de seus atores, em diferentes graus e formas, são escolarizados. Salientam ainda que é no ambiente escolar que ocorre a formação do homem que irá assumir os papéis, promover as mudanças e as transformações da sociedade.

Ainda, os mesmos autores apontam que a construção da identidade do docente, seja individualmente, seja coletivamente, deve ser como algo surgido do processo de relação com o fazer, isto é, elaborada a partir dele mesmo, no exercício do seu trabalho, do modo como o vivencia e dá significado a ele. O professor competente, sob esse foco, seria aquele que possui experiência e consegue lidar com situações que se repetem e para as quais criou estratégias e rotinas de solução. A subjetividade, portanto, prevalece sobre a formação acadêmica e os conhecimentos teóricos.

É sob a orientação dos professores que estão centenas de vidas em formação, podendo ser direcionadas para a construção da sociedade que sonhamos. Para tanto, é necessário que esses profissionais tenham consciência e habilidade para fazer essa intervenção. A preocupação primordial, nesse sentido, é a formação desses profissionais.

Assim, Campos (2004, p.1) afirma que são “as novas tarefas colocadas aos sistemas educacionais: propiciar a construção das competências necessárias à constituição de sujeitos sociais dotados da adaptabilidade necessária à inserção em contextos sociais marcados cada vez mais pela incerteza”.

O processo de formação de professores no Brasil atravessa um momento crítico de redefinições políticas e uma reestruturação nas bases educacionais, verificável na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 que visa a preparar profissionais da área, capacitados a responder aos desafios da docência e da gestão, para um mundo globalizado que exige múltiplas competências e habilidades, em direção a mais autonomia, uma exigência que está além do contexto formativo hoje existente.

Para Nóvoa, (2009) a crise docente é um fenômeno que já vem se arrastando por longos anos e sem perspectiva de superação em curto prazo. Traz como consequências a desmotivação pessoal, elevados índices de insatisfação profissional, absenteísmo, abandono, desinvestimento e indisposição constante, sem falar nas muitas dificuldades de relacionamentos inter e intrapessoais que se desvelam ao longo do exercício.

Como se esses fatores não fossem suficientes para a situação que vivenciamos, Gomes (2017) constata que a legitimidade no quesito empregabilidade vem falindo, ou seja, podemos apontar o não investimento na educação e a não preocupação em construir uma rede sólida de profissionais que verdadeiramente façam acontecer, visto que na totalidade das redes estaduais de ensino existem 495.150 professores concursados e 249.782

professores temporários; a cada 3 professores efetivos 1 é temporário. Em 10 estados brasileiros o percentual de temporários é superior a 50%: Espírito Santo 73,62%, Acre 64,35%, Piauí 64,02%, Ceará 58,82%, Mato Grosso 58,38%, Minas Gerais 57,93%, Santa Catarina 55,16% e Pernambuco 50,12%. Em Alagoas, o percentual chega a 82,37%. De acordo com a Constituição Federal de 1988, artigo 206, inciso V, o ensino deverá ser ministrado com base na valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas. A contratação de professores temporários também é prevista na Constituição - Art. 37, inciso IX -, como o nome indica, em caráter temporário, excepcional, provisório.

Diante desse desamparo e de toda situação que circunda a atividade docente, assim como todas as críticas feitas e as por vir, torna-se primordial pensar uma forma onde seja possível construir uma epistemologia do professorado, onde seja revisto o atual modelo de formação, pois “não se pode exigir que docentes realizem em suas aulas o que não veem aplicado na própria formação” (Mizukami, 2002, p. 39). Para tanto, há de se (re)pensar como deverá ser realizada a formação docente, tal qual integre a teoria e a prática pedagógica forma eficiente para ambas as partes.

De tal maneira, pensamos a formação e a capacitação como algo que deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos, de modo a priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia. Mediante este novo olhar, estar-se-á contribuindo para a consolidação de práticas profissionais que ultrapassem os limites da educação bancária (Freire, 1980; 1986), onde o aluno é considerado como um receptor de depósitos passivo de conteúdos transmitidos pelo professor para assumir uma nova perspectiva na qual o estudante é parte integrante do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da (re)construção do próprio conhecimento e, assim, de sua formação em um sentido mais amplo. É preciso olhar para todo o entorno, para tudo que faz parte do processo formativo e da prática pedagógica, (re)conhecendo suas limitações, cansaço, estresse, bem como, tudo que gera prazer e satisfação.

As ações de formação pedagógica, segundo Zabalza (2004), precisam ser baseadas, tanto nas necessidades de desenvolvimento individuais do professor como nas necessidades institucionais; necessitam integrar a motiva-

ção intrínseca do professor em participar de processos formativos com o reconhecimento externo como a avaliação institucional e a valorização da carreira docente e, sobretudo, a docência exige uma preparação específica como qualquer outra profissão.

Adotamos o conceito de formação docente numa perspectiva de possibilidade/aprendizagem contínua e duradoura, no qual o professor é sujeito ativo, descobrindo a si mesmo como profissional que organiza suas ideias, fundamenta, investiga e reconstrói sua prática e teoria, numa perspectiva reflexiva, sem perder de vista seus propósitos educacionais. Pretende-se que seja alicerçada nas necessidades, nas dúvidas, nas perspectivas dos próprios docentes, para que se envolvam e gerem mudança em sua prática pedagógica (Dos Santos Junges; Behrens, 2016).

Não há coerência em solicitar ao professor que influa no aprendizado integral do aluno sem oferecer a ele condições para que se desenvolva plenamente. E se o educador não vivenciar esta transformação não conseguirá transmitir valores porque essa incoerência será percebida no ambiente escolar. A formação dos professores deve ser o primeiro passo e uma condição indispensável para que seja possível influenciar positivamente o clima emocional da escola, desenvolver atitudes de cuidado consigo e com os outros, considerar diferentes respostas afetivas como estratégias relacionais e sentir-se parte integrante e responsável pela qualidade do meio em que vive. (Gonsalves, 2015).

Pensar assim não nos faz descartar as situações nas quais estão inseridos os professores em seus diversos espaços de trabalho; uma vez que adotamos a formação docente como uma possibilidade de crescimento/aprimoramento contínuo. Vale ressaltar que um dos maiores problemas que enxergamos em toda formação são os mais variados sintomas de estresse, dor, cansaço, esgotamento, dentre as diversas patologias atribuídas à atividade docente (Costa *et al.*, 2013 e Silva *et al.*, 2015). Com isso, o processo formativo também deve ser um campo para lidar com as adversidades internas e externas, de maneira a propiciar uma melhor convivência com o problema. O mal-estar docente é algo que, muitas vezes, adocece e / ou invalida o sujeito.

Jesus (2004, p. 122) aponta que o “conceito de mal-estar traduz um processo de falta de capacidade por parte do sujeito para fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão”. Também distingue três

etapas no desenvolvimento do processo de mal-estar docente: na primeira etapa, as exigências profissionais excedem os recursos do professor, provocando estresse; na segunda, o professor tenta corresponder a estas exigências, aumentando seu esforço; e, na terceira, aparecem os sintomas que caracterizam o mal-estar docente.

No campo educacional brasileiro, hoje, os professores, em sua grande maioria, são reféns de uma situação na qual não conseguem ser ouvidos como profissionais sérios e capazes. Porém, os docentes costumam estar mais aptos a apontar os “nós” do sistema do que enfrentá-los, mesmo porque são vistos como meros executores de tarefas. “E, assim, as mudanças vão e vêm idealizadas ao sabor de simpatias pessoais, cada vez que nova equipe gestora (nas esferas federal, estadual ou municipal) assume o poder” (Zagury, 2006, p. 21). Acreditamos que mudanças podem vir a ocorrer, porém, a educação ainda não conseguiu assumir o papel transformador perante a nossa sociedade. Com isso, não atinge as bases da mudança um pilar que diz respeito ao empoderamento social.

O papel do professor vem se alterando, o prazer da docência e a representatividade de outrora já não têm os mesmos sabores, a carência de tempo suficiente para realizar um trabalho decente no qual ele tenha prazer e que não seja apenas fonte de renda (mínima); as dificuldades dos alunos e aulas cada vez mais numerosas; o trabalho burocrático que rouba tempo da tarefa principal — ensinar — e é fator de fadiga; a descrença no ensino como fator de modificações básicas das aprendizagens dos alunos; a modificação no conhecimento e nas inovações sociais como desafios que provocam grande ansiedade e sentimento de inutilidade (Stobäus; Mosquera; Santos, 2007).

A Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2011; 2015) e o Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2014) defendem um processo educativo que desenvolva habilidades socioemocionais que envolvam a formação do “trabalhador resiliente”, conceituado como elemento empoderador para a classe trabalhadora, ao se tornar apta para agir de forma positiva em situações de “vulnerabilidade social”. A tese da OCDE (2015) é a de que o “trabalhador resiliente” tem o “poder” de impulsionar o “progresso social”.

Motta e Leher (2017) relatam que no processo de formação do “trabalhador resiliente”, este adquire habilidades socioemocionais, tais como empa-

tia, capacidade de liderança, iniciativa e resiliência, que promovem atitudes positivas diante de circunstâncias adversas.

Nossa percepção sobre tais concepções vai além dessa condição apresentada anteriormente. Apontamos a resiliência como possibilidade, estratégia de vida e um modo operante de estar frente às diversas adversidades que se passa na vida. Sendo assim, assumimos resiliência como um processo integral que contempla as dimensões subjetiva, intersubjetiva, objetiva e interobjetiva do ser, possibilitando a superação de eventos traumáticos vividas ao longo de suas trajetórias (Brasil; Ferreira, 2016) vividas ao longo de suas trajetórias e vivências. E, para sua promoção, habilidades que levem a respostas emocionais adequadas do sujeito ao contexto inserido não podem ser descartadas.

Em recente pesquisa, Fajardo, Minayo e Moreira (2013) identificaram no território brasileiro uma literatura que explora a vertente da educação escolar associada à resiliência por duas perspectivas: a de um olhar sobre os sujeitos-alvo do processo educacional, no caso alunos, adolescentes de escolas da rede pública, de classes populares e submetidos a contextos de vida marcados pela violência (Assis, 2005; Assis; Pesce; Avanci, 2006) e a perspectiva que problematiza a posição dos educadores no desenvolvimento de suas experiências e de posturas resilientes (Antunes, 2003; Barbosa, 2006; Tavares, 2007). Iremos nos deter ao olhar sobre os educadores e suas experiências, como as mesmas o afetam e provocam “afetações” em outrem.

Tavares (2001) entende resiliência na área de educação como uma possibilidade de desenvolvimento do indivíduo, que permite o mesmo ser um agente transformador e de otimização do meio no qual faz parte. Ralha-Simões (2014) diz que o desenvolvimento pessoal constitui uma dimensão fundamental para definir a competência de qualquer educador pelo seu papel potencializador relativamente a todas as demais que, no seu conjunto, são essenciais ao seu adequado desempenho profissional. Efetivamente, existe uma evidente inter-relação entre o educador no seu todo e as suas características pessoais, sendo a sua identidade parte integrante da personalidade. Por conseguinte, urge encontrar espaços de integração das dimensões pessoal e profissional, de modo a permitir aos educadores apropriarem-se dos seus processos de formação, a fim de lhes dar um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Não obstante, Maissiat (2013, p. 57) interpreta a resiliência como um dos campos de referência para o ser-professor e, para tal, aponta a resiliência como a “possibilidade de reagir de maneira positiva e criativa diante de situações adversas”.

A emoção e o afeto, as habilidades socioemocionais (ou a ausência delas) já estão – sempre estiveram, na verdade - presentes nas salas de aula, dado que nos processos educacionais não é possível descartar a subjetividade nem a alteridade. Para tanto, também consideramos habilidades socioemocionais as características que nos tornam seres humanos únicos, ou seja, a dinâmica interna da nossa multidimensionalidade (Röhr, 2010, 2013) e nosso modo de *ser-estar-compreender* o mundo a partir das perspectivas neurofisiológicas, psicológicas, sociais e culturais (Wilber, 2006, 2006a, 2007, 2010, 2011). Além disso, nossas percepções no determinado momento, nossas metas pessoais e nossas experiências subjetivas anteriores modificam a todo momento tais respostas.

Diante disso, a resiliência e as habilidades socioemocionais vêm sendo apontadas como elementos essenciais para a construção e o desenvolvimento do bem-estar pessoal e profissional do professor, visando a promover sua saúde mental e emocional, melhorando sua qualidade de vida, que implica o rendimento em suas diversas atividades, gerando motivação e desejo pelo que faz. Desse modo, é fato percebermos o tamanho e valor que a resiliência e as habilidades socioemocionais assumem diante da formação docente, visto que, a cada instante, fazem-se necessárias as significações e ressignificações dos processos, adversidades e traumas.

Ser educador no cotidiano escolar não é uma tarefa das mais fáceis, cabendo ao professor observar e procurar conhecer seus alunos, identificar seus problemas e queixas, além de compreender a frequência e contínuas manifestações comportamentais e emocionais (Craidy; Kaercher, 2001). É importante, também, que o professor tenha noção das condições familiares dos alunos. Sendo assim, é responsabilidade do professor “pré-ocupar-se” com o desenvolvimento dos alunos em todas as dimensões: física, emocional, intelectual e social, além de compreender as leis, os recursos da rede de apoio, os sinais emitidos pelas crianças e as peculiaridades das famílias, questões básicas para o desenvolvimento humano (Pietro, Yunes, 2007).

Metodologia

Realizamos uma pesquisa participante como um método que proporciona ao pesquisador o conhecimento da realidade alvo, além de uma integração através de uma contínua Ação-Reflexão-Ação da situação definida, os participantes-pesquisadores, pela conscientização e entendimento para tomada de decisão, visando à transformação (Guariente; Berbel, 2000).

Participaram da intervenção 26 Alunos do curso de Pedagogia, inscritos voluntariamente no curso de extensão ofertado pelas pesquisadoras na Instituição de Ensino Superior (IES) da Região Metropolitana do Recife (RMR), no período de outubro a dezembro de 2016, perfazendo um total de 40 horas, distribuídas em 15 encontros. Para este artigo, utilizamos as entrevistas de 4 alunos que foram selecionados através da escala de resiliência de Pesce *et al* (2005), onde tomamos como referência os sujeitos que apresentaram maiores e menores escores de resiliência.

A entrevista semiestruturada foi elaborada pelas pesquisadoras a partir das informações obtidas nas avaliações iniciais e encontro de esclarecimento da pesquisa. Os principais questionamentos que surgiram foram: A partir da experiência, o que entendes por resiliência e emoções? A partir dessas temáticas, que implicações percebe para sua formação? Qual a relação entre resiliência, habilidades socioemocionais e formação docente? Como a noção de resiliência e de habilidades socioemocionais podem ajudar no seu processo formativo?

As análises se constituíram a partir da perspectiva Análise Temática de Minayo (2004, p. 209) que consiste “[...] em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado”. Constitui-se das fases da pré-análise, organização do material, análise e interpretação dos dados obtidos. Assim, chegamos às nossas conclusões para esse estudo.

Resultados

As respostas das entrevistas foram agrupadas em três eixos temáticos: 1. Experiência com a intervenção; 2. Implicações para formação; 3. Relação entre resiliência, habilidades socioemocionais no processo formativo. No primeiro eixo, foi possível perceber que os relatos favoráveis à participação,

mesmo diante da mobilização de sentimentos e de explicar sobre as temáticas, os sujeitos ainda apresentam uma certa rigidez quanto à conceituação das mesmas. Trata-se, possivelmente, de uma tentativa de não entendimento como modo de enfrentamento ao novo, ao que provoca mudanças, lucidez e auto responsabilização, como podemos perceber nas falas a seguir:

Achei muito rica, importante para se compreender e compreender o outro. Trouxe uma diversidade de conceituações técnicas sobre os assuntos, mas que parece distante da minha realidade... (escola pública). Sei lá é como se sabe pudesse nos ajudar na tarefa docente mas não pudesse, entende? É como se tivesse que ter cuidado no que vou fazer e como para não destruir sonhos, desejos. (SUJEITO 3)

Fantástica! Rica! Inteira! Inovadora! Poderíamos ter experiências assim todos os períodos da nossa formação, quem sabe no final nós conseguiríamos entender de fato e bem minuciosamente o que é, como usar e sempre a nosso favor. Não saber explicar o que é não quer dizer que não valeu a pena, que não aprendi, não é isso. Apenas é complexo estruturar uma forma de pensar e agir coerentes a meu favor. Mas uma coisa é certeza, preciso ter muito mais cuidado com minha forma de agir diante das diversas coisas, porque isso pode causar danos nas pessoas. (SUJEITO 22)

Viver tudo isso foi uma das melhores coisas do curso! Só não sei ainda como vou lidar com minhas emoções, porque sou do tipo que perco a cabeça fácil e ainda guardo tudo em minha mente. Fico pensando da dificuldade que tenho em sala de aula, na vida, com as pessoas... vou passar um tempo refletindo. (SUJEITO 17)

Falar de resiliência é deparar-se consigo mesmo e com todas as adversidades possíveis. Para tanto, há uma necessidade de ter sido vulnerado, ferido, de maneira que temos desmontado a ideia de invulnerabilidade, como afirma Cyrulnik (2007). Assim, através da experiência com a interven-

ção promovida, os participantes se defrontaram com suas atitudes frente às dificuldades, as possibilidades de fazer de outra forma, de repensar seu papel enquanto educador e como isso tudo pode afetar a trajetória dos que fizeram parte de suas vidas.

Quando pensamos em emoções, achamos que é algo inato que temos e assim será para todo sempre, que não há transformações e que todos envolvidos em nossas relações interpessoais precisam compreender que é nosso modo de funcionar, onde nada se transforma, evolui, modifica. No entanto, baseados em uma perspectiva de abordagem integral, compreendemos a emoção como sendo o que une nossa dinâmica interna e externa, co-emergente nas dimensões biológica, psicológica, social e cultural, influenciada e capaz de influenciar de igual modo e concomitantemente os aspectos individuais, coletivos, do interior e exterior do indivíduo em sua forma de sentir, pensar e agir. Trata-se de uma reação natural do organismo a um estímulo que não precisa ser real ou estar no tempo presente, nem mesmo ser consciente. As emoções surgem e se manifestam até quando a história acontece com outras pessoas com quem não temos relação, bastando que tenhamos conhecimento das mesmas (Alzina, Pérez-González, Navarro, 2015; Cassassus, 2009; Possebon, 2017; Arantes, 2014).

Averiguando as falas dos dois participantes com os menores escores, é possível perceber que a experiência proporcionou uma alteração no pensamento, modificando também os sentimentos deles, de maneira a ser vista no cotidiano, na formação e no exercício docente, sendo tudo isso expresso na comparação dos resultados da escala de resiliência, em que saem da baixa resiliência e chegam a um nível de alta resiliência.

O segundo eixo que fala das implicações para a formação, aqui muito claramente entendida como campo profissional, acadêmico, os sujeitos nos fazem corroborar com a afirmação de Mosquera e Stobäus (2008) que dizem que o professor precisa estar educado para a afetividade, visto que existe uma enorme diversidade no cotidiano escolar, precisando, assim, ter respeito e abertura para compreensão do outro e aceitação da condição inacabada do ser humano. Houve uma reação comum entre eles em se sentirem despreparados emocionalmente para lidar com as relações, as adversidades advindas das possíveis circunstâncias do fazer pedagógico.

Não descartamos a importância dos conteúdos pedagógicos que são de extrema importância, porém urge a necessidade de ampliar a formação

para além disso. Maddi e Khoshaba (2005) afirmam que a resiliência permite que as pessoas enfrentem situações arriscadas de maneira corajosa, transformando as adversidades em oportunidades.

Penso que contribuirá bastante no sentido de a gente começar a perceber as necessidades do outro num grupo. Quanto professor, onde é exigido de mim coisas que eu nem sei se tenho, saber lidar ou formar de identificar isso vai trazer benefícios, tentar entender o que os alunos necessitam, tentar se posicionar de forma a não ser tão duro, compreender até onde posso ir com meu grupo de alunos, saber que existe mais que apenas um aluno/boneco, que as emoções interferem tanto quanto os problemas e as vezes a fome que eles trazem consigo. (SUJEITO 3)

Não foi nada fácil, prazeroso essas vivencias, muitas vezes tive vontade de ir embora, mas sempre ficava porque no final do dia eu saía mais leve... na verdade eu estava vendo todas, ou melhor, muitas das minhas dificuldades, limitações, o quanto sou negativa, o quanto não tenho paciência e principalmente de como as minhas relações interpessoais são travadas pelo meu medo, sei lá mais o que!! Preciso mudar urgente essa característica em mim, pensar positivo, que posso encarar uma dificuldade não como problema, e sim como desafio. Penso que em sala de aula isso me ajudará muito, acho que meus alunos vão sentir a diferença ao longo do tempo que eu for mudando, quem sabe um dia serei querida[...]. (SUJEITO 40)

Podemos dizer que houve um deslocamento real para um pensamento mais crítico relacionado ao papel desempenhado e às afetações de tal atuação no campo, uma vez que ao vislumbrar uma noção mais ampliada de si, do outro e das dimensões que englobam o processo formativo, os participantes puderam (re)pensar seu papel como futuro formador e da sua própria formação, de quais caminhos está escolhendo percorrer, de como isso afeta os relacionamentos, qual sua postura diante das adver-

sidades e, principalmente, puderam refletir sobre o papel do educador como formador.

No eixo 3, ao serem indagados quanto à relação entre resiliência, habilidades socioemocionais e formação docente, ficou claro que o pouco conhecimento ou até a ausência dele afeta o modo de agir e pensar, da atuação desenvolvida, dos caminhos a serem escolhidos. Tem-se, ainda, ideia de um professor transmissor de conhecimentos, numa lógica bancária, onde o mesmo não será afetado, nem afetará seus alunos diante de sua presença.

Segundo Chaves (2017), desenvolver competências socioemocionais, em especial a resiliência, é uma possibilidade, um caminho para a superação de adversidades sociais que o mercado produz através de ações positivas, reduzindo as questões socioeconômicas a noções frágeis como “força de vontade” e “esforço” individual.

Pensar que um sentimento leva a uma ação, um comportamento dessa forma, entrelaçados foi algo muito diferente. Como eu sou muito crítica, acabo tendo muitos picos de raiva, fúria e nunca tinha parado para pensar que isso poderia afetar tão negativamente meus alunos, afinal para mim eram apenas reações a ações deles em sala de aula. Com a experiência pude identificar muitas dificuldades que eu enfrento e dar conta que algumas delas, sou eu mesmo quem crio. Chocada com isso. (SUJEITO22)

Fiquei dias refletindo sobre a relação entre as temáticas e como nós não somos apresentados a isso de forma mais clara, rápida, assertiva. Não acho que é mágica, nem algo que vai salvar a educação atual, mas sinto que pode e vai contribuir para uma melhor atuação profissional e humano. Me questionando se podemos separar as coisas... (risos de indagação) (SUJEITO 17)

Ter isso em mãos e em mente criou nos participantes uma certa segurança de si e das possibilidades de lidar com as adversidades com mais clareza e probabilidades de enfrentamento. Para um professor, isso traz um acalento em dias tão difíceis, uma realidade onde o campo parece ser sempre

um lugar potencial para surgimento de traumas emocionais. Seja qual for a etapa da vida e idade na qual a pessoa se encontre, a resiliência é o que possibilita facilitar o crescimento pessoal.

Ao longo de todo processo interventivo, aqui representado nas falas de alguns sujeitos, é claro para nós que o fazer pedagógico dos professores na sua prática em sala de aula necessita de uma ampliação de visão, de possibilidades, de caminhos. Aqui, sugerimos o desenvolvimento de capacidades de resiliência e habilidades socioemocionais nos sujeitos que passa pela mobilização e ativação das suas capacidades de ser, estar, ter, poder e querer a sua capacidade de autorregulação, autoestima, de enfrentamento e, principalmente, de reconhecimento. Com isso, a resiliência e as habilidades socioemocionais vêm possibilitar a formação de seres mais flexíveis, que buscam ter capacidade de encarar mudanças, assim como suas competências, responsabilidades, de maneira de se instaurar uma relação de confiança entre aluno e professor, uma empatia com solidariedade. Lembramos que neste campo é impossível haver uma generalização. Aqui, deixamos caminhos e possibilidades um fazer pedagógico menos denso e hostil.

Considerações Finais

Neste estudo, refletimos sobre o fenômeno da resiliência e as habilidades socioemocionais na busca de evidenciar visões abrangentes sobre esta temática, presentes tanto na área da educação – formação docente, no intuito de lançarmos luz sobre a possibilidade de promoção de capacidades e potencialidades resilientes de estudantes do curso de Pedagogia. Indicamos que a resiliência não deve ser considerada de maneira estática ou fixa, pois diz respeito à interação entre o indivíduo e o meio, desenvolvendo-se em um processo dinâmico, complexo e plástico, capaz de oferecer subsídios para o processo formativo.

O desenvolvimento das habilidades socioemocionais vem contribuir com os processos de enfrentamento das adversidades, a partir, principalmente, do reconhecimento das emoções e de como elas afetam os processos e as relações que implicam direta e indiretamente na formação humana.

O caminho escolhido quando pensarmos em formação docente deve ser o fornecimento das bases necessárias para o desenvolvimento dos professores/educadores com uma visão ampliada do seu papel, aplicadas à cons-

trução dos saberes e fazeres essenciais às práticas pedagógicas, possibilitando a construção do conhecimento científico acadêmico e pedagógico, social e político.

O processo formativo deve ajudar na construção do conhecimento pedagógico, da maneira que o futuro pedagogo precisa para adquirir as competências e habilidades que o capacite para o desenvolvimento de planejamentos, reflexões, avaliações de situações administrativas - pedagógicas, bem como se utilizando das disciplinas e temáticas sociais do currículo formativo, e as especificidades didáticas envolvidas.

Chegamos ao ponto de suportabilidade, onde não cabe mais a função professor executor curricular, faz-se premente a apresentação de novidades no conceito formativo, rompendo com as velhas práxis, possibilitando-os a tornarem-se profissionais independentes que possam escolher, criar, inovar e dar vida a uma identidade profissional. Ainda, onde haja espaço para aceitação da reivindicação do eu, da subjetividade dos professores, da identidade docente como possibilidade de enxergar e transformar a realidade social e educacional (Imbernón, 2011).

Urge a necessidade de mudança paradigmática quanto ao pensamento, às competências e aos saberes dos professores que são socialmente construídos e partilhados, de modo que sua construção se faz a partir de suas experiências vivenciadas com o seu objeto de trabalho, no intuito de desenvolvê-los e orientá-los.

Apresentamos as principais, mas não únicas, contribuições para a formação dos participantes da pesquisa – alunos em formação no curso de Pedagogia, sob o nosso olhar, sendo elas: a aquisição de habilidades resilientes e socioemocionais, favorecendo o empoderamento do educador e do seu papel enquanto tal; permissão da construção de espaços integradores das dimensões pessoal e profissional; o uso da criatividade frente às situações adversas, resultando em manifestações positivas. Com a aquisição de habilidades resilientes e socioemocionais, é possível a construção e o desenvolvimento do bem-estar pessoal e profissional, assim como o favorecimento do apoio do contexto social, relações inter e intrapessoais reais e com menor exigências ou expectativas, uma forma de reconhecimento dos limites do outro. Autoconfiança aumentada, propiciando um sucesso frente ao enfrentamento das adversidades e como balizador do estresse, na busca de sua diminuição; surgem a empatia, o autocontrole e a autoeficácia.

Ressaltamos que esta foi uma intervenção com um determinado grupo, com sua temporalidade e espaços definidos, que escolhemos trabalhar. Assim, não temos por objetivo generalizar ou tornar fixos os resultados aqui obtidos, uma vez que, para nós, as temáticas estudadas vão estar sempre contidas em um espaço dinâmico e de intensa mobilidade. Sabemos que outras avaliações são cabíveis e podem apontar outros resultados, mas, por ora, apontamos o quanto a resiliência e as habilidades socioemocionais foram benéficas ao grupo de forma a promoverem um deslocamento, apreensão e conscientização de si e do seu papel formador.

No lugar que habitamos enquanto pesquisadoras, entender os limites, capacidades e enxergar novas possibilidades de enfrentamento das adversidades, assim como lidar com as habilidades socioemocionais, gera um sentimento de maior clareza, bem-estar. Pôde-se perceber uma abertura, um novo olhar frente à profissão escolhida e ao cotidiano diante das situações estressoras e desafios. Há em nós uma percepção da necessidade de manter relações de conhecimento de si e o outro, aluno e professor, do fazer pedagógico, da construção dos saberes, da educação como possibilidade de transformação, de pensar em nós, no outro como uma lógica de estar e fazer educação para todos.

Referências

ALZINA, Rafael Bisquerra; GONZÁLEZ, Juan Carlos Pérez; NAVARRO, Ester García. **Inteligencia emocional en educación**. Madrid: Síntesis, 2015. 340 p.

ANTUNES, C. **Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

ARANTES, Mariana Marques. **O (des)conhecimento sobre a influência das emoções na relação professor-aluno**. 2014. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

ASSIS, S. G. **Encarando os desafios da vida**: uma conversa com adolescentes. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, ENSP /CLAVES, CNPq, 2005.

_____; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. **Resiliência**: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, G. S. **Índices de resiliência**: análise em professores do ensino fundamental. São Paulo, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, n. 248, 23/12/96, p. 27833-41.

BRASIL, Tatiana Lima; FERREIRA, Aurino Lima. A promoção de resiliência como via de reconhecimento na formação docente. *In: XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste*, Teresina. Caminhos da Pós-graduação em educação no Nordeste do Brasil: avaliação financeira, Redes e produção científica. Teresina: EDUFPI, 2016. v. 1.

CAMPOS, R. F.. A formação por competências e a reforma da formação de professores/as. **Revista Teias**, v. 5, n. 8-9, p. 13, 2004.

CARDOSO DA MOTTA, Vania; LEHER, Roberto. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 2, n. 3, p. 243-258, 2017.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da Educação Emocional**. Brasília:Liber Livro,2009. 252p.

CHAVES, David. **Hegemonia empresarial nas políticas públicas de educação estadual do Rio de Janeiro**: o programa “Solução Educacional para o Ensino Médio” do Instituto Ayrton Senna. Projeto de Doutorado. 2017. P. 32. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

COSTA, Ludmila da Silva Tavares et al. Prevalência da Síndrome de Burnout em uma amostra de professores universitários brasileiros. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [s.l.], v. 26, n. 4, p.636-642, 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79722013000400003>.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. S. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora. 2001.

CYRULNIK, B. **La maravilla del dolor**. El sentido de la resiliencia. Buenos Aires: Granica. 2007.

DOS SANTOS JUNGES, K; BEHRENS, M. A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 285-317, 2016.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. S.; MOREIRA, C. O. F. Resiliência e Prática escolar: Uma Revisão Crítica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, março 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Sobre educação: (diálogos): volume 2**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOMES, Thayse. **Contratação de professores temporários nas redes estaduais de ensino no Brasil: implicações para a categoria docente**. Dissertação de Mestrado. 2017. P. 302. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Educação e Emoções**. Campinas: Alínea, 2015. 120p.

GUARIENTE, M. H. D. M.; BERBEL, N. A. N. A pesquisa participante na formação didático-pedagógica de professores de enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** [online]. 2000, vol.8, n.2, pp. 53-59. ISSN 0104-1169.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Francisco Imbernón; [tradução Silvana Cobucci Leite]. – 9.ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v.14).
JESUS, S. N. De. **Psicologia da Educação**. Coimbra: Quarteto, 2004.

MADDI; S.; KHOSHABA; D. **Resilience at work**, Editorial Amacon, Estados Unidos. 2005.

MAISSIAT, J. **Interconexões entre a complexidade e o fazer docente: formação continuada e tecnologias digitais em educação a distância**. 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos, 2002.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O Professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação para a afetividade. In: ENRICONNE, D. (org.). **Ser Professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa. 2009.

PNUD. PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2014**. Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência. PNUD, 2014.

POSSEBON, Elisa Gonsalves. **O universo das emoções: uma introdução**. João Pessoa: Libellus, 2017. 88 p. Coleção Educação Emocional.

OCDE-ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais.** São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

_____. Como alguns estudantes superam as dificuldades do ambiente socioeconômico. **PISA em Foco.** OCDE, junho, 2011.

SILVA, Ariane Franco Lopes *et al.* **A relação professor-aluno: o que dizem as imagens e as Palavras.** 35ª Reunião Nacional da ANPED - Porto de Galinhas disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT20%20Trabalhos/GT20-2121_int.pdf

RÖHR, Ferdinand. **Educação e Espiritualidade: Contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação.** Campinas: Mercado das Letras, 2013.

_____ *et al* (Org.). **Diálogos em educação e espiritualidade.** Recife: Editora Universitária Ufpe, 2010. 410 p.

WILBER, Ken - **Espiritualidade integral: uma nova função para a religião neste início de milênio 1a reimpressão.** São Paulo: Editora Aleph. 2006. 384p.

_____. **O olho do espírito: Uma visão integral para um mundo que ficou ligeiramente louco.** 2. ed. São Paulo: Editora Cultrix. 2007. 320p.

_____. **A visão integral: uma introdução à revolucionária abordagem integral da vida, de Deus, do universo e de tudo mais.** 2a edição. São Paulo: Editora Cultrix. 2010. 228p.

_____. **Psicologia integral: consciência, espírito, psicologia, terapia .2a reimpressão.** São Paulo: Editora Cultrix. 2011. 312p.

OS(AS) ORGANIZADORES(AS)

IVANDA MARIA MARTINS SILVA. Doutora em Letras (UFPE). Professora Associada da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia - UAEADTec. Foi Coordenadora do Curso de Licenciatura em Letras EAD/UFRPE- UAEADTec. Professora do Curso de Licenciatura em Letras EAD/UAEADTec/UFRPE, pesquisadora e docente permanente no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL-UFRPE) e no Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância (PPGTG/UFRPE). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq- LABFOR: Formação Docente- Linguagem, Educação e Tecnologias. Tem experiência em Letras/Linguística e Educação, com publicações: ensino de literatura, Educação a Distância, letramentos digitais, letramentos literários, literatura pernambucana.

E-mail: ivanda.martins@ufrpe.br

SUZANA FERREIRA PAULINO. Doutora em Letras pela UFPE com estágio sanduíche na University of Birmingham - UK. É professora adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), nas Unidades Acadêmicas de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec) e do Cabo de Santo Agostinho (UACSA). Atua na área de Linguística, com ênfase nos estudos sobre Linguística Aplicada, Análise Crítica do Discurso, Formação de Professores de línguas, Letramento Acadêmico, Decolonialidade e Materiais didáticos.

E-mail: suzana.paulino@ufrpe.br

ALIETE GOMES CARNEIRO ROSA. Possui Licenciatura em Letras pela Universidade Católica de Pernambuco, Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Doutorado em Linguística (UFPE).

Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco na Unidade Acadêmica de Educação a Distância, atuando na área de Linguagem, Tecnologia e Ensino de Língua Materna.

E-mail: aliete.rosa@gmail.com

IRAN FERREIRA DE MELO. Doutor em Letras pela USP. É professor adjunto da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), na Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia e na Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho. Atua na área de Linguística, com ênfase nos estudos de interface de análise de linguagem, gênero e sexualidade e na Linguística Aplicada ao ensino de língua portuguesa como língua materna.

E-mail: iranmelo@hotmail.com

JULIA LARRÉ. Professora adjunta de língua inglesa da Universidade Federal Rural de Pernambuco e colaboradora do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Realizou pós-doutorado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos e trabalha com seu grupo de pesquisa LACELI (Linguagem, Ação, Crítica e Educação em Línguas) com temáticas como: ensino-aprendizagem de línguas a partir de metodologias ativas, perspectiva crítica, multiletramentos, dentre outras. É poeta reconhecida por diversos prêmios nacionais e possui publicações de poesia e acadêmicas que podem ser acessadas pelo *link*: <https://ufrpe.academia.edu/JuliaLarr%C3%A9>

E-mail: jlarre1304@gmail.com

PALOMA PEREIRA BORBA PEDROSA. Doutora em Letras pela UFPE. É professora adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), nas Unidades Acadêmicas de Educação a Distância e do Cabo de Santo Agostinho. Atua na área de Linguística, com ênfase nos estudos sobre Gêneros Textuais e Multimodalidade.

E-mail: palomaborba@yahoo.com.br

OS(AS) AUTORES(AS)

ALEX SOUZA MORAES. Bacharel em Química, Mestre e Doutor em Geociências (Geologia Sedimentar e Ambiental - UFPE), Pós-Doutor em transporte de poluentes emergentes em solos pela Université Joseph Fourier (Grenoble-França). Professor Adjunto da UFRPE. Atua na área de Quimiometria e Geoquímica Ambiental. professor de cursos de graduação e pós-graduação em Engenharia e Petróleo e Gás. Gestor Ambiental, atuando na interpretação de dados ambientais e consultorias em geoquímica ambiental, químico em empresas de água mineral e tancagem de combustíveis, Analista de Marketing e Logística de petróleo e derivados, Autor de livros sobre geoquímica ambiental sobre Monitoramento Ambiental no Porto de Suape.

E-mail: alex.moraes@ufrpe.br

ANA LADY DA SILVA. Possui Mestrado em Estudos Literários pela UFAL (Universidade de Alagoas), Bacharelado e Licenciatura, em Letras, nas habilitações Português e Alemão, pela USP (Universidade de São Paulo). Atualmente é professora de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFAL (Instituto Federal de Alagoas), do *campus* Marechal Deodoro.

E-mail: analady@gmail.com

ANA PAULA ANDRADE DE OLIVEIRA. Mestra em Educação (UFPE). Especialista em informática educacional (FAFIRE), graduada em Pedagogia (UFPE). Atualmente é professora colaboradora do curso de Licenciatura em Letras da EAD-UFRPE assumindo a função de coordenação pedagógica. Também é professora de Disciplinas pedagógicas da Escola Estadual Santo Inácio de Loyola e Gestora da Unidade de Tecnologia na educação - UTEC Alto Santa Terezinha da Prefeitura Municipal de Recife.

E-mail: ufrpe.ead.anapaula@gmail.com

ANDREIA MARIA DE ANASTÁCIO SILVA. Possui Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa, Inglesa e Suas Respectivas Literaturas pela Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão - FAINTVISA e Pós-graduação em Língua Portuguesa e Produção Textual pela mesma instituição. Atualmente é professora de Língua Portuguesa e Artes do ensino fundamental do município de Lagoa dos Gatos/Pe e professora polivalente no município de Vitória de Santo Antão/PE.

E-mail: andrea.anastacio@hotmail.com

ANGELA MARIA DE ALMEIDA PEREIRA. Doutoranda em Educação Matemática e Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco, Mestre em Educação Matemática e Tecnológica, pela Universidade Federal de Pernambuco, graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Faculdade Frassinetti do Recife (1991), graduada em Pedagogia - Uninter. Pós-graduada em Educação a Distância pelo SENAC, Pós-graduada em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão pela UNIVERSO. Professora do Centro Universitário da Vitória de Santo Antão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, recursos educacionais abertos, tecnologia, colaboração e aprendizagem colaborativa.

E-mail: angelamaracaibo@gmail.com

ARLENE FRUTUOSO COELHO DE OLIVEIRA. É aluna da graduação em Letras (Português-Espanhol) da UFRPE e bolsista de iniciação científica no projeto "Enunciação e Letramento Acadêmico: a construção da referência e a produção textual no ensino superior" sob a orientação do Prof. Dr. José Temístocles Ferreira Júnior. É integrante do Núcleo de Estudos Enunciativos e Aplicados da Linguagem (NEAL).

E-mail: arlenefrutuoso@gmail.com

BARTHYRA CABRAL VIEIRA DE ANDRADE. Professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e ex-professora do Curso de Letras Inglês, na modalidade a distância, vinculado ao Centro de Ciências Aplicadas e Educação da Universidade Federal da Paraíba; e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) pela mesma universidade.

BIANCA DO CARMO PEREIRA BRITO. Aluna da graduação em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Desenvolve pesquisa na Iniciação Científica no projeto “História dos jornais eróticos brasileiros dos séculos XIX e XX”.

E-mail: biancadocarmo13@gmail.com

CLAUDEMIR DOS SANTOS SILVA. Mestre e Doutorando em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco (PPGCL-UNICAP, Bolsista FACEPE), também é representante do corpo discente, integrando a Comissão de Bolsas do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PROSUC/CAPES). Atuou como Tutor Virtual e Professor Pesquisador II, do Curso de Licenciatura em Letras/EAD/UFRPE/UAB. E-mail: claudemirsilva711@gmail.com

DANILO JOSÉ JANUÁRIO. cursou graduação em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) na Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA). Foi monitor bolsista, por dois anos consecutivos (2018-2019), do Projeto de Extensão Fortalecendo Conhecimento: Auxiliando Acesso ao Ensino Superior - Pré-Enem UACSA. Também foi bolsista do Programa Ganhe o Mundo do estado de Pernambuco, o qual proporcionou um intercâmbio com duração de 5 meses e 2 semanas em Córdoba/Argentina, em 2014.

E-mail: danilojj.2011@hotmail.com

DIANA VASCONCELOS LOPES. Doutora em Letras pela UFPE. É professora adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), na Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG). Atua na área de Linguística, com ênfase na Linguística Aplicada ao ensino de língua inglesa e de língua inglesa instrumental. E-mail: didilaster@gmail.com

DJANEIDE JOKASTA ALVES DA SILVA. Aluna da graduação em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Desenvolve pesquisa na Iniciação Científica no projeto “História dos jornais eróticos brasileiros dos séculos XIX e XX”.

E-mail: djan.alves@gmail.com

EDUARDO BARBUIO. Doutor em Letras pela UFPB. É professor adjunto da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), na Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA) e na Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec). Atua na área de ensino de língua inglesa, língua inglesa instrumental e sociolinguística. É Coordenador do Curso de Licenciatura em Letras EAD da UFRPE/UAEADTec.

E-mail: eduardobarbuio@hotmail.com

ENILDA VALÉRIA GOMES MARINHO. Possui graduação em Secretariado pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2005). Fez curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Comércio Exterior pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE (2008). Atualmente é graduanda do curso de Licenciatura em Letras Português EaD pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE-UAEADTec). Desenvolve pesquisa na Iniciação Científica no projeto "História dos jornais eróticos brasileiros dos séculos XIX e XX".

E-mail: valeriagmarinho3@hotmail.com

EWERTON ÁVILA DOS ANJOS LUNA. Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB) com período sanduíche no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (UA/Portugal). É professor da Universidade Federal Rural do Pernambuco e atua nos cursos de Letras (presencial e a distância). Desenvolve e orienta pesquisas relacionadas ao Ensino de Língua Portuguesa.

e-mail: ewertonavila2@gmail.com

FELIPE MATEUS LAURENTINO DA SILVA. É graduado em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) na Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA). Foi monitor do Projeto de Extensão Fortalecendo Conhecimento: Auxiliando Acesso ao Ensino Superior - Pré-Enem UACSA.

E-mail: felipesilvafmls@gmail.com

HARLANE GUTTYERRE DE AGUIAR CARVALHO. É graduada em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) na Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA). Foi monitora do Pro-

jeto de Extensão Fortalecendo Conhecimento: Auxiliando Acesso ao Ensino Superior -Pré-Enem UACSA.

E-mail: harlaneguttyerre@gmail.com

IZABEL CRISTINA BARBOSA DE OLIVEIRA. Doutoranda em Ciências da Educação pela UNIDA - PY. É professora de Inglês e Libras do IFAL - Campus Piranhas. Atua na área de Linguística e Educação, com ênfase no ensino de língua inglesa, espanhola, francesa, portuguesa e Libras; e a utilização de metodologias ativas com as tecnologias digitais da comunicação e informação (TDIC) no processo de ensino-aprendizagem.

E-mail: izabel_cbarbosa@hotmail.com

JOSÉ PAULO DE SOUSA. Possui Licenciatura em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Especialista em Finanças e Controladoria e Bacharel em Administração de Empresas pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Atua em pesquisas nas áreas de Literatura Brasileira, Linguística, Sustentabilidade Empresarial, Práticas de Ensino na Formação Superior, Formação Profissional, Contextos Educativos.

E-mail: josepaulo.santacruz@gmail.com

JOSÉ TEMÍSTOCLES FERREIRA JÚNIOR. É graduado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Possui mestrado e doutorado em Linguística também pela UFPB, com um período de doutoramento sanduíche na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordena o Núcleo de Estudos Enunciativos e Aplicados da Linguagem (NEAL). É professor da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFRPE.

E-mail: josetemistocles@yahoo.com.br ou temistocles.ferreira@ufrpe.br

JOSÉ VINÍCIUS TEODÓSIO LIMA. Aluno do 4º ano do Instituto Federal de Alagoas, *campus* Santana do Ipanema, do Curso Técnico Integrado de Agropecuária e bolsista do projeto. E-mail para contato: viniusteodosio2@hotmail.com

JUPIRACI MARIA FARIAS MACIEL. É aluna da graduação em Letras (Português-Espanhol) da UFRPE e bolsista de iniciação científica no projeto “Enun-

ciação e Letramento Acadêmico: a construção da referência e a produção textual no ensino superior” sob a orientação do Prof. Dr. José Temístocles Ferreira Júnior. É integrante do Núcleo de Estudos Enunciativos e Aplicados da Linguagem (NEAL).

E-mail: jupiracimaciel@hotmail.com

KARINA RAJANAIANA PREDES BENEVIDES DE LIMA. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2010), possui especialização (Lato-sensu) em Gestão Educacional pela Fundação Joaquim Nabuco (2012), atualmente é tutora virtual da Universidade Federal Rural de Pernambuco, professora da Prefeitura Municipal do Ipojuca - PE e professora do ensino fundamental da Prefeitura do Recife - PE, também foi professora da educação infantil no Escola Anita Garibaldi em Recife - PE. Foi membro do Grupo de Estudos em Educação Ambiental (GEEAD) da UFRPE coordenado pela Professora D.Sc Gilvaneide Ferreira de Oliveira, atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente; educação inclusiva; qualificação, blog; ferramenta; diário virtual, habilidades discursivas; saneamento com responsabilidade ambiental e qualificação do professor; educação inclusiva e formação socioambiental de educadores.

E-mail: rajanaiana@hotmail.com

LUIZA CRISTINA PEREIRA DE ARAÚJO. Doutora e Mestre Educação pela UFPE. Psicóloga (Faculdade Frassinetti do Recife - Fafire). Especialista em Gestão da Capacidade Humana nas Organizações (Universidade de Pernambuco-UPE). Especialista em Psicologia Hospitalar e Domiciliar (Centro de Psicologia Hospitalar e Domiciliar do Nordeste-CPHD). Especialista em Constelação Sistêmico Familiar (CONSTELAR- Instituto de Práticas Sistêmicas do Brasil). É Professora Adjunta na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE-UAEADTec) / Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). Atua nas áreas de: Psicologia do Desenvolvimento Humano Integral, Psicologia da Aprendizagem, Educação e Processos Formativos.

E-mail: luiza.edu.11@gmail.com

MARIANA MARQUES ARANTES. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Pesquisadora do Núcleo de Educação e Espiritualidade (NEE/UFPE); Diretora do Portal Educação Emocional

(<https://www.educacaoemocional.com.br>); Especialista em Educação Emocional e Administração de Empresas; Graduada em Comunicação Social (Jornalismo); Autora do Processo Educativo Educação Emocional Integral - EEI para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na comunidade escolar e para o mercado de trabalho. Atua com os seguintes temas: Educação Emocional, Inteligência Emocional; Formação Docente, Integralidade; Formação Humana.

E-mail: marantes11@gmail.com

MARIA ISABELA BERENGUER DE MENEZES. Aluna da graduação em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Desenvolve pesquisa na Iniciação Científica no projeto “História dos jornais eróticos brasileiros dos séculos XIX e XX”.

E-mail: belinha_berenguer@hotmail.com

MARIA ISABELLA FERREIRA DE ALENCAR SANTOS. Estudante do Curso de Graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Técnica em Agropecuária pelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), *campus* Vitória de Santo Antão – PE. Possui interesse em pesquisas interdisciplinares e em extensão.

E-mail: mariaisabellferreiraa@gmail.com

MARIA LARISSA ALVES DA SILVA. Aluna concluinte do Curso Técnico Subsequente de Agropecuária, do Instituto Federal de Alagoas, *campus* Santana do Ipanema, aluna do curso de Serviço Social da Universidade do Norte do Paraná-UNOPAR, professora de Educação Infantil e bolsista do projeto.

E-mail: larisse.alves.silva@hotmail.com

MARIA LÚCIA DA SILVA CABRAL. Mestre em Educação pela UFPE. Especialista em Educação Ambiental e estudante de Direito. É professora da Rede Municipal de Ensino de Camaragibe, Pernambuco. Atua também como professora no curso de pós-graduação da FAFIRE; é professora Pesquisadora do Curso de Letras EAD/UFRPE/UAB. Desenvolve pesquisas voltadas para as temáticas de formação de professores, prática docente, ensino da leitura e na área de direito faz pesquisas sobre encarceramento das mulheres e corrupção.

E-mail: mluciacabral@gmail.com

NATÁLIA REGINA FERREIRA DA SILVA. Possui graduação em Fonoaudiologia pela Fundação de Ensino Superior de Olinda, Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Modelo e Técnico em Multimeios Didáticos pela Escola Técnica Estadual Agamenon Magalhães. Atualmente é graduanda do curso de Licenciatura em Letras Português EAD pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE-UAEADTec). Desenvolve pesquisa na Iniciação Científica no projeto “História dos jornais eróticos brasileiros dos séculos XIX e XX”.

E-mail: nataliaregina@hotmail.com

NATANAEL DUARTE DE AZEVEDO. Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tem experiência na área de Literatura e Gênero e História da Literatura. Atualmente é professor Adjunto da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UEADTec) da Universidade Federal Rural do Pernambuco e coordena o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFRPE.

E-mail: natanael.azevedo@ufrpe.br

NIEDJA MARIA CARNEIRO DA CUNHA BATISTA. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Especialista em formação de educadores pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Técnica Pedagógica da Secretaria de Educação de Pernambuco dos anos iniciais, participou no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação /CAEd pelo Projovem, atuou como Tutora Virtual no curso de Pedagogia e no Curso de Licenciatura de Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e Tutora presencial pela Universidade Tirandentes.

E-mail: ni47batista@gmail.com

RICHARD FERNANDES DE OLIVEIRA. É estudante de graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, na qual está se habilitando em licenciatura em língua portuguesa, com interesse em estudos críticos e queer do discurso.

E-mail: rfo.richard@gmail.com

SWIANNE DA SILVA DIAS SOUZA. Licenciada em Letras (Português/Inglês), pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE/UAG) e Licenciada

em Letras (Língua Portuguesa e suas Literaturas), pela UPE. Especialista no Ensino de Língua Portuguesa pela UPE. Atua no ensino particular de língua inglesa e língua inglesa instrumental.

E-mail: *swiannesing@hotmail.com*

TATIANA LIMA BRASIL. Doutora em Educação na linha de Educação e Espiritualidade pela Universidade Federal de Pernambuco, com estudos em resiliência integral, formação humana, reconhecimento de si e formação humana. Mestre em Educação e Espiritualidade pela Universidade Federal de Pernambuco e Mestre pela Universidade Católica de Pernambuco em Psicologia Clínica, na linha Família e Interação Social. Especialização em Saúde Mental - UPE Graduado em Psicologia pela Universidade Católica de Pernambuco, atuando na área clínica na clínica particular e lecionando no nível de graduação. Desenvolve atividades de extensão e pesquisa no Centro Educacional dos Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA), comunidade do Coque, Recife, PE. Tem experiência na área de Educação e Psicologia.

E-mail: *tatiana.limabrasil@gmail.com*

VIRGÍNIA RENATA VILAR DA SILVA. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Psicopedagoga. Especialista em Planejamento Educacional e Docência do Ensino Superior. É professora polivalente na Prefeitura Municipal do Paulista. Tutora Presencial no Colégio Agrícola Dom Ikas - CODAI/UFPE e Universidade Pitágoras UNOPAR. Atua em gestão, coordenação pedagógica e docência na educação superior.

WALISON PAULINO DE ARAÚJO COSTA. Professor do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, na modalidade presencial, e da Letras Inglês, na modalidade a distância, curso vinculado ao Centro de Ciências Aplicadas e Educação da Universidade Federal da Paraíba; e pós-doutor no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) pela mesma universidade. Também foi professor do Curso de Letras Português a distância da Universidade Federal Rural de Pernambuco, de 2014 a 2020, período que compreende o recorte temporal discutido no texto.



Formação Docente na
ÁREA DE LETRAS
interfaces com experiências de ensino, pesquisa e extensão



Licenciatura em
LETRAS