

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Daniel Facciolo Pires
Marinês Santana Justo Smith
Sílvia Regina Viel
Welton Roberto Silva (Orgs.)

**A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM:** os desafios
do contexto pandêmico

Coleção Ciência e Desenvolvimento
26

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



DOI

10.29327/5152791

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira

Daniel Facciolo Pires

Marinês Santana Justo Smith

Sílvia Regina Viel

Welton Roberto Silva (Orgs.)

**A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM: os desafios do contexto
pandêmico**

ISBN 978-65-88771-45-7

**FRANCA
Uni-FACEF
2022**

Corpo Diretivo

REITOR

Prof. Dr. Alfredo José Machado Neto

VICE-REITOR

Prof. Dr. João Baptista Comparini

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Prof. Dr. José Alfredo de Pádua Guerra

PRÓ-REITORA ACADÊMICA

Profª Drª Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO COMUNITÁRIA E DESENVOLVIMENTO

Profª. Drª. Melissa Franchini Cavalcanti Bandos

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof. Dr. Sílvio Carvalho Neto

COORDENADOR DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Profª. Drª. Marinês Santana Justo Smith

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Prof. Me. Cyro de Almeida Durigan

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Prof. Me. Orivaldo Donzelli

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE ENFERMAGEM

Profª. Drª Márcia Aparecida Giacomini

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL – Publicidade e

Propaganda

Profª. Ma. Fúlvia Nassif Jorge Facury

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL

Prof. Me. Anderson Fabrício Mendes

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

Prof. Dr. Flávio Henrique de Oliveira Costa

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE LETRAS

Profª Drª Maria Eloísa de Sousa Ivan

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE MATEMÁTICA

Prof. Drª Sílvia Regina Viel

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE MEDICINA

Profª Dr. Frederico Alonso Sabino de Freitas

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE PSICOLOGIA

Profª Drª Maria de Fátima Aveiro Colares

CHEFE DE DEPARTAMENTOS DO DEPARTAMENTO DE COMPUTAÇÃO

Prof. Dr. Daniel F. Pires

Comissão Científica

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Marinês Santana Justo Smith (Uni-FACEF)
Daniela de Figueiredo Ribeiro (Uni-FACEF)
Melissa F. Cavalcanti Bandos (Uni-FACEF)
Bárbara Fadel (Uni-FACEF)
Sílvia Regina Viel (Uni-FACEF)
Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano (Uni-FACEF)
Daniel F. Pires (Uni-FACEF)
Sílvio Carvalho Neto (Uni-FACEF)
Emerson Rasera (UFU)
Evandro Eduardo Seron Ruiz (USP)
Renato Garcia de Castro (UNICAMP)
Pedro Geraldo Tosi (UNESP)
Lélio Luiz de Oliveira (USP)
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

Comissão Organizadora

José Alfredo de Pádua Guerra
Alfredo José Machado Neto
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Melissa Franchini Cavalcanti Bandos
Sílvio Carvalho Neto
Marinês Santana Justo Smith
Welton Roberto Silva
Leonardo Carloni Rodrigues Meira
Alba Valéria Penteado
Lucas Antônio Santos

© 2022 dos autores

Direitos de publicação Uni-FACEF

www.unifacef.com.br

Coleção: Ciência e Desenvolvimento, v. 26.

O51g

Oliveira, Sheila Fernandes Pimenta e (Orgs.)

A educação e o processo de ensino-aprendizagem: os desafios do contexto pandêmico. / Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira; Silvia Regina Viel; Daniel Facciolo Pires; Marinês Santana Justo Smith; Welton Roberto Silva (Orgs.). – Franca: Uni-FACEF; 2022.
201 p.; il.

ISBN Coleção 978-85-5453-017-4

ISBN Volume 978-65-88771-45-7

DOI 10.29327/5152791

1.Multidisciplinar - Fórum. 2. Iniciação Científica. 3.Pesquisa.
4.Metodologia. I.T.

CDD 658

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (lei no. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código Penal. **Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade exclusiva de seus autores.**

Editora Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca
Associada à ABEC - Associação Brasileira de Editores Científicos

PREFÁCIO

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades/muda-se o ser, muda-se a confiança/todo o mundo é composto de mudança/tomando sempre novas qualidades” (CAMÕES, 1525-1580). Os versos que iniciam o soneto camoniano nos parecem propícios para falar sobre a Educação em tempos em que ainda se respiram os resquícios da pandemia causada pelo corona vírus. Foram praticamente dois anos que nos impuseram mudanças e nos tiraram várias certezas. Contudo, o conhecimento, a pesquisa e a ciência estabeleceram, uma vez mais, a importância e o lugar da Educação.

Nesse sentido, como IES que acredita e aposta em uma educação de qualidade, que se sustenta sobre o tripé ensino, pesquisa e extensão o Centro Universitário Municipal de Franca – Uni-FACEF – retomou, neste ano de 2022, de forma presencial, o seu XVI Fórum de Estudos Multidisciplinares, que dá lugar a diversos congressos e encontros, entre eles, o XVI Congresso de Iniciação Científica e o XI Encontro de Iniciação à Docência, ocasião em que os pesquisadores apresentaram seus trabalhos.

Neste livro, composto por cinco artigos de Iniciação Científica e dez relatos de experiência dos Programas PIBID e RP (CAPES/Uni-FACEF) os pesquisadores apresentam, em sua maioria, as dificuldades e desafios enfrentados durante a pandemia, não apenas por professores na prática docente, mas também pelo interlocutor do outro lado da tela; a escola, o professor, a professora e a família precisaram se reinventar para este momento único da educação brasileira, ratificando a ideia de que jamais seremos os mesmos; a escola e a educação jamais serão as mesmas. Esses artigos são publicações que se destacam pela relevância dos temas apresentados e das práticas educativas experimentadas as quais conduziram os pesquisadores a constantes reflexões e discussões.

Este contexto trouxe à baila uma nova realidade para a educação e para a escola: somos cidadãos envoltos pela tecnologia e suas inovações as quais possuem plataformas inseridas nas mais diversas áreas, incluindo-se aqui, a área da educação. Sendo assim, essa ferramenta deve nos ajudar a superar as dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem, inclusive, de estudantes com necessidades especiais. No entanto, nem tudo foram flores; nem tudo foi encontro; nem tudo foi boa descoberta; ainda estamos em processo e algumas marcas não de ficar, mas é tempo de renovar; é tempo de acreditar; é tempo de esperar; há uma nova primavera a desabrochar e a nos dizer que a vida se renova e com ela também a educação, também os professores, também os educandos.

Sou professora, caro leitor, e como tal, não me canso de ter esperança. Tenho dentro de mim a alegria, o amor, a dedicação e o entusiasmo de quem acredita que o conhecimento, a educação e a arte transformam o homem e o homem muda o mundo, transforma vidas, ilumina travessias. Fica o convite à leitura!

Profa Dra. Maria Eloísa de Souza Ivan
Chefe de Departamento do Curso de Letras do Uni-FACEF
Centro Universitário Municipal de Franca – Uni-FACEF

SUMÁRIO

A DIALÉTICA DA TEORIA E PRÁTICA: relato da formação docente no Programa Residência Pedagógica do Uni-FACEF.....	7
A FORMAÇÃO DE DOCENTES PROPORCIONADA PELO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: Contribuições e atividades desenvolvidas.....	17
A FORMAÇÃO DOCENTE PELO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO UNI-FACEF PERPASSANDO MAIS DE UM MÓDULO.....	26
A FORMAÇÃO DOCENTE PELO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO UNI-FACEF: práxis em contexto pandêmico.....	36
A LEITURA E A TECNOLOGIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR: investigações preliminares de leitura.....	46
AS DIFICULDADES DIANTE DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	70
AS INFLUÊNCIAS DAS SÉRIES TEEN SOBRE O COMPORTAMENTO DAS MULHERES EM SOCIEDADE ATUALMENTE.....	84
EXPERIÊNCIA DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE DOCENTES PROMOVIDO PELO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA VINCULADO AO UNI-FACEF.....	111
AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ENFRENTADAS POR ESTUDANTES SURDOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma revisão da literatura.....	120
ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS PARA OS COLABORADORES E USUÁRIOS DO ABRIGO PROVISÓRIO E DA CASA DE PASSAGEM DE FRANCA.....	135
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA – PIBID CAPES 2020/2022: um relato de experiência.....	150
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA : uma jornada para o desenvolvimento do profissional docente.....	160
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: a docência em prática ainda na graduação.....	172
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: a trajetória de iniciação à docência.....	179
“TRIUNFO” E “A FUGA”, DE CLARICE LISPECTOR: investigações preliminares de leitura.....	188
ÍNDICE.....	201

A DIALÉTICA DA TEORIA E PRÁTICA: relato da formação docente no Programa Residência Pedagógica do Uni-FACEF

Glenda Gonçalves da Cruz
Graduanda em Letras/Espanhol-Uni-FACEF
glendac15@hotmail.com

Maria Silvia Pereira Rodrigues-Alves
Doutora em Língua Portuguesa
Professora do Departamento de Letras-Uni-FACEF
masilrodriguesalves@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A ideia para este artigo surgiu a partir da minha experiência como bolsista no programa Residência Pedagógica (RP) fomentado pela agência CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.), que durante o período de 15 meses proporcionou um vínculo com a escola-campo, a saber, E. E Dr^o. João Marcianos de Almeida. No decorrer do Programa participei de formações contínuas realizadas nas reuniões remotas na ferramenta Zoom Meetings e eventos voltados para a docência. Além disso, elaborei regências que, posteriormente, foram aplicadas na escola-campo. Essas práticas possibilitaram a desmistificação da vida docente que quando associada à teoria exige um novo educador.

Diante desta perspectiva, o professor que se forma atualmente tem que ser reflexivo, ter a capacidade de aprender a aprender, ter competência para atuar na sala de aula, ser comunicativo, dominar a linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação, articulando suas aulas com mídias e multimídias (LIBÂNEO apud AMORIM, 2019, p.5).

Integrar o Programa Residência Pedagógica foi muito enriquecedor, uma vez que presenciei três cenários na educação do Brasil: o primeiro em que ocorreu a implantação do ensino remoto, utilizado como medida alternativa devido a SARS- CoV-2(Covid-19), o segundo da volta parcial dos alunos à escola e o terceiro cenário da volta à nova normalidade, com aulas 100% presenciais na escola.

Entre janeiro de 2021 a março de 2023 acompanhei as aulas do ensino fundamental II e do ensino médio. Apoiada pelas professoras preceptoras Prof^a Talita Machiavelli do Carmo e Prof^a Simone Maria Cintra Flávio, tive a oportunidade de ampliar minha perspectiva como futura professora de Língua Portuguesa e Espanhol, observando e presenciando ações dessas excelentes professoras que se transformaram e promoveram uma educação de excelência com e sem o uso das tecnologias. Nesse contexto pandêmico, presenciei a adaptação de algumas etapas do ensino-aprendizagem para o meio digital, entretanto a presença física do professor continuou sendo insubstituível.

Além de observar, pude também elaborar e aplicar regências de Língua Portuguesa para alunos do ensino fundamental II e ensino médio. Eles demonstraram grande interesse nos conteúdos, interagindo e realizando as atividades propostas. No modo presencial propus um dia de imersão à cultura hispânica, com a temática centrada na cultura do Mate para os argentinos. Todas as regências criei e apresentei com outras colegas residentes.

Enquanto vivenciei as práticas docentes auxiliei na construção de um ambiente condutor de novas perspectivas sobre a educação, compartilhando os fatos da sala de aula com os demais residentes nas reuniões de formação online. Além disso, foi possível reflexionar a respeito do novo cenário educacional por meio dos ATPCs da área de Linguagens e Códigos, transmitidos pelo CMSP (Centro de Mídias da Educação de São Paulo), uma plataforma de formação docente financiada pelo Estado de São Paulo.

O contato com o mundo da docência foi promovido também por meio de palestras, conduzidas sempre por algum profissional participante da educação, como: professores universitários, supervisores e diretores da Diretoria Regional da Educação de Franca, como também em eventos voltados para a discussão sobre os cenários educacionais. Sendo assim, a orientação desses profissionais foi de extrema importância para a minha formação, bem como o contato que mantive com os Documentos oficiais do Brasil: Base Nacional Curricular do Brasil (BNCC), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além do Currículo Paulista de Língua Portuguesa. Assim, acredito que é por meio da inserção do discente de Letras no ambiente escolar, que ocorre a sensibilização verdadeira pela profissão e assim se

viabiliza a abertura da porta do mundo para os indivíduos, transformando-os em seres atuantes em sua sociedade...

2. FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS: O NAVEGAR DAS VIVÊNCIAS

2.1. Formação e Reuniões Semanais

As experiências proporcionadas pelo Programa Residência Pedagógica ultrapassaram a vivência da sala de aula, uma vez que também foi proposto debates sobre a atual situação da educação no Brasil. Considerando-se que “ninguém nasce educador, ou destinado a sê-lo. O sujeito se faz educador por meio da prática e da reflexão da mesma” (FREIRE apud AMORIM, 2019, p.4), foi realizada uma formação contínua durante todo o programa com discussões ora trazidas por um olhar externo, ora pela própria coordenadora e/ou preceptoras. Além disso, integrei junto com os outros residentes eventos voltados para a formação dos docentes, e assim fui incentivada a despertar o meu lado pesquisador.

No decorrer das reuniões programadas recebemos diversos profissionais que se dedicavam ao aprimoramento do ensino, na maioria das vezes eram professores de Letras já formados e que desenvolveram pesquisas na área da didática. Em uma de nossas reuniões debatemos sobre a “Multimodalidade e ensino: estratégias retóricas para professores” e colocamos em pauta as relações estabelecidas entre o aluno, o professor e o seu discurso, relacionando esses três elementos com o ensino de conteúdos a partir de distintas linguagens. Fomos instigados a refletir também sobre "O NOVO ENSINO MÉDIO: abordagens, concepções e tendências para 2022", em uma excelente palestra ministrada pela Profa. Dra. Priscila Penna.

2.2 Observações

2.2.2 Observação de Aulas Remotas de Língua Portuguesa

O meu primeiro contato com as professoras preceptoras e com os alunos deu-se de maneira remota, intermediada pelos aparelhos eletrônicos. Desse

modo, no primeiro momento pude observar as modificações que o uso exclusivo da tecnologia causou no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Fundamental II e ensino médio. Analisando os impactos negativos observei que no decorrer das aulas online o percentual de alunos que participavam variava de acordo com cada turma, e que apesar do número de evasão escolar ser reduzido, o maior motivo apontado para o abandono era o uso tecnológico. O ambiente de estudos se mostrou também um obstáculo para muitos alunos, uma vez que em suas casas a distração ocorria com maior frequência do que na sala de aula. Ademais, os alunos contestavam as questões propostas na aula, porém a relação com os colegas e professora mostrava-se reduzida.

Entretanto, o uso tecnológico na sala de aula virtual permitiu que outras metodologias fossem exploradas pela professora preceptora Talita Machiavelli do Carmo, demonstrando assim que era possível modificar determinadas etapas do ensino para o meio digital de modo que os alunos continuassem adquirindo novos conhecimentos. Nesse sentido, diversos recursos digitais foram utilizados para auxiliar os alunos, como por exemplo: a ferramentas Google Forms, para aplicação de atividades e avaliações; a plataforma de designer gráfico Canva, que instigou os alunos a desenvolverem a criatividade visual e a plataforma de vídeos YouTube para complementar as explicações dos conteúdos.

O incentivo a novos métodos de ensino surgiu também da Secretária de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) que criou em 2020 o Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) “a SEDUC-SP lançou o Centro de Mídias SP, uma plataforma composta por dois canais digitais abertos e por um aplicativo que permite acesso a diversos conteúdos para professores e estudantes da rede estadual de ensino, com dados patrocinados pelo Governo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2021)”. As transmissões dos vídeos online eram realizadas pelo aplicativo do CMSP e permitiram que os alunos interagissem com a professora, todavia eles ainda tinham acesso aos vídeos gravados pelo canal de televisão aberto ou pelo YouTube.

2.2.3 Observação de Aulas Híbridas

No decorrer do desenvolvimento do Programa, as aulas transpassaram do ensino remoto para o ensino híbrido.

Art. 4º Serão consideradas no cômputo das horas letivas mínimas para o ensino fundamental e ensino médio as atividades presenciais realizadas na escola e as atividades realizadas por meio remoto, considerando o previsto nos termos do Artigo 24, inciso VI, da Lei 9.394, de 20.12.1996 e Deliberação CEE 195, de 14.01.2021 (SÃO PAULO, 2022).

Enquanto metade dos alunos assistia à aula na sala de aula a outra metade assistia no modo online. Nessa modalidade, continuamos acompanhando as aulas no online.

2.2.4 Observação de Aulas Presenciais

Conforme a deliberação CEE 204/2021 “As aulas presenciais voltam a ser obrigatórias para 100% dos alunos no estado de São Paulo a partir da próxima segunda-feira (18) na rede estadual” (G1, 2022). Em virtude de a volta ser obrigatória em todo o estado de São Paulo, gerou-se uma rede de questionamentos por parte dos docentes e dos pais de alunos, que temiam pelo preparo do ambiente escolar e também pelo caminhar lento da vacinação em jovens e crianças. Apesar das dúvidas geradas, as aulas presenciais voltaram e assim tivemos a oportunidade de integrar os ambientes físicos da escola, observando e participando das reuniões administrativas e das aulas. Apesar do retorno presencial das aulas, as nossas reuniões de formação continuaram ocorrendo via ZOOM.

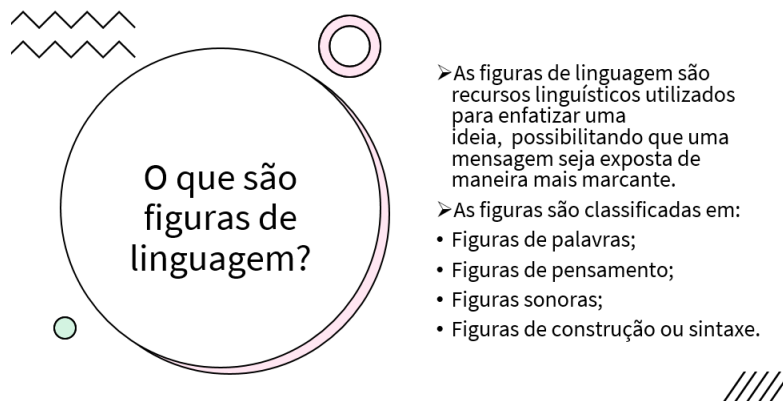
Nesse novo cenário, observei a modificação das atitudes dos alunos acarretada principalmente pela presença física da professora Talita Machiavelli do Carmo e dos colegas. Foi evidente o engajamento dos alunos que frequentemente participavam das aulas, contribuindo nas discussões dos conteúdos. Outro aspecto interessante foi a permanência de alguns recursos tecnológicos nas aulas presenciais, como por exemplo: a plataforma YouTube. Além dos recursos digitais como material de apoio, as professoras utilizaram desde o primeiro momento o Currículo em Ação SP.

2.3 Regências

2.3.2 Regências de Língua Portuguesa no Ensino Remoto

Reiterando as minhas observações do primeiro cenário da educação durante a pandemia da Covid-19, ressalto a minha contribuição na construção do saber dos alunos por meio de regências de Língua Portuguesa. No decorrer das aulas 100 % online tive a oportunidade de planejar e gravar duas aulas com o auxílio de uma parceira, também bolsista do Programa Residência Pedagógica. Conforme as orientações da Professora preceptora Prof^a Talita Machiavelli do Carmo, elaboramos as aulas seguindo o Currículo em Ação SP e assim gravamos duas videoaulas que foram utilizadas posteriormente. Desse modo, na primeira aula abordamos o conteúdo figuras de linguagem, voltada para alunos da sétima série (8º ano) do ensino fundamental II. Já na segunda aula o conteúdo tratado foi 2º e 3º fase do Modernismo, destinado aos alunos do ensino médio. Observe a seguir, a figura de um dos slides utilizado na aula:

Figura 1- Slide produzido para a aula sobre Figuras de Linguagem

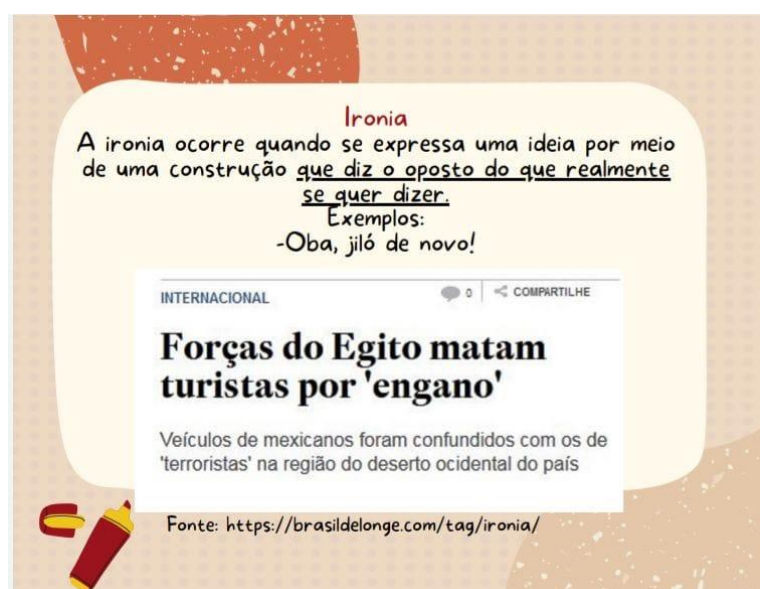


Fonte: ALVES; CRUZ, 2022.

2.3.3 Regências de Língua Portuguesa no Ensino Presencial

Posteriormente voltei a manter contato com os alunos de forma presencial. Com a retomada das aulas presenciais na escola, tive a oportunidade de ministrar aulas de Língua Portuguesa em turmas do 1º ano do ensino médio, contando mais uma vez com o apoio da Profª Talita Machiavelli do Carmo. Integrando um grupo de três bolsistas do RP, eu e mais duas colegas tratamos sobre o conteúdo figuras de linguagem. Nas aulas, tivemos a participação ativa de vários alunos, fato que nos instigou ainda mais a continuar na docência.

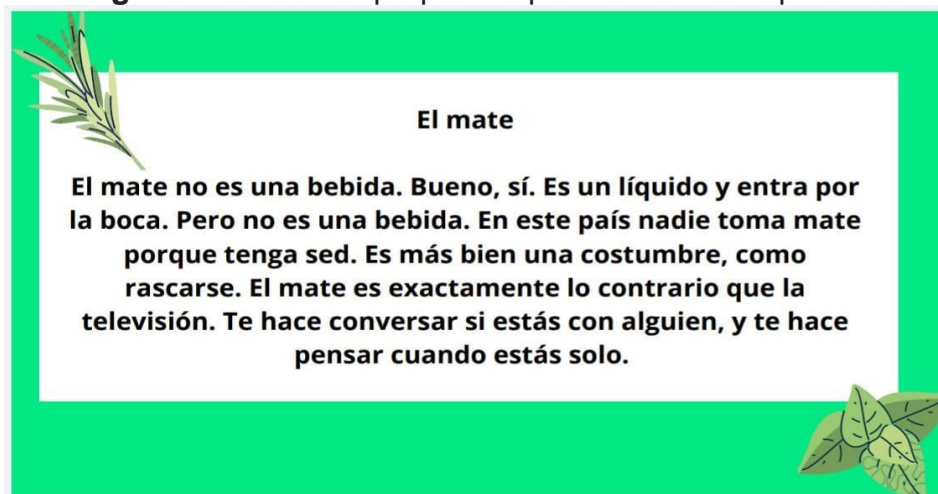
Figura 2- Conteúdo utilizado na aula do 1º ano do ensino médio



Fonte: VAZ; COSTA; CRUZ, 2022.

2.3.4 Regência de Espanhol

Além disso, participei da realização de uma aula de imersão à cultura hispânica com intuito de proporcionar aos alunos da escola-campo o contato com a cultura e tradições espanholas. Nesse sentido, trabalhei junto com duas outras bolsistas do Programa a cultura do mate para os latino-americanos, especialmente para os argentinos. Essa aula produziu uma grande curiosidade nos alunos que demonstraram interesse em aprofundar os estudos da língua estrangeira. Outro aspecto interessante é que a aula foi produzida a partir de um artigo publicado pelas minhas parceiras.

Figura 3- Conteúdo preparado para a aula de Espanhol

Fonte: VAZ; COSTA, 2022.

Figura 4- Atividades produzidas para a aula de Espanhol

Fonte: VAZ; COSTA, 2022.

2.4 Participação em Eventos

Iniciei minha participação em eventos por meio do XV FÓRUM DE ESTUDOS MULTIDICISPLINARES- Uni- FACEF, realizado de modo remoto entre os dias 24 a 29 de maio de 2021. Nele ocorreu o X Encontro de Iniciação à Docência, um evento composto por apresentações de artigos, comunicações orais e pôsteres, destinados a promoverem a divulgação de trabalhos acadêmicos dos estudantes do curso de Letras do Uni-FACEF e de outras instituições. Na modalidade pôster, apresentei o trabalho intitulado “GOOGLE FORMS COMO FERRAMENTA DE

AVALIAÇÃO FORMATIVA: Relato de aplicação no ensino fundamental”, elaborado junto com uma parceira do RP. Nesse trabalho, relatamos a aplicação de atividades por meio da ferramenta Google Forms no ensino fundamental II, que fundamentamos na concepção de avaliação formativa devido ao processo de respostas com feedback.

Outro importante evento que participei foi o VIII ENALIC (Encontro Nacional das Licenciaturas) que ocorreu dos dias 07 a 12 de dezembro de 2021, de maneira remota. Na abertura, uma citação ao “Poeminho do Contra”, de Mario Quintana, completou e deu ênfase ao propósito do encontro “NÓS PASSARINHOS, ELES PASSARÃO”: Esperançar, Agir e Resistir na Formação de Professores”, que é proporcionar a formação contínua dos docentes. Contando com a participação de diversos pesquisadores, discentes de Letras de distintas universidades, e profissionais ativos na educação o evento possibilitou a apresentação de artigos, pôsteres, minicursos, oficinas e lançamento de livros.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências proporcionadas pelo Programa Residência Pedagógica me propiciaram uma nova visão sobre as realidades do ensino no Brasil, especialmente, no contexto único da pandemia da Covid-19. Nesse sentido, o acesso às aulas no modo remoto, híbrido e novamente presencial, permitiu a observação dos contrastes do ensino, o qual identifiquei as dificuldades e também facilidades de cada modo, e, portanto, registrei minhas observações em debates e pesquisas desenvolvidas. Além disso, o contato com as professoras preceptoras foi essencial para a ampliação de minhas perspectivas sobre a rotina da sala de aula, como também para a elaboração e aplicação de regências de Língua Portuguesa e Espanhol.

Nesse sentido, a partir do meu olhar como residente é possível reconhecer a necessidade de existir programas de incentivo à docência. Assim, o Programa Residência Pedagógica oportuniza o aperfeiçoamento dos docentes, que

ao se integrarem no ambiente escolar registram o que é bom para o ensino e também o que deve ser modificado, contribuindo para a formação de indivíduos atuantes na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Adna Marina; CRUZ, Glenda Gonçalves. PowerPoint online. Disponível em <https://onedrive.live.com/edit.aspxresid=8BA046A54AEB672!299&ithint=file%2cpptx> Acesso em 13 fev.2022.

AMORIM, Suzana Medeiros Batista et al.. Formação docente e a prática pedagógica: a articulação entre teoria e prática.. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60582>>. Acesso em: 12/05/2022.

G1. Aulas presenciais voltam a ser obrigatórias para 100% dos alunos em SP a partir de segunda-feira. Disponível em <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/10/13/aulas-presenciais-voltam-a-ser-obrigatorias-na-rede-publica-e-privada-de-sp-a-partir-de-18-de-outubro.ghtml> Acesso em 07 jan. 2022.

SÃO PAULO. Secretária da Educação. O Que é Centro de Mídias. Disponível em <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/o-que-e-o-centro-de-midias/> Acesso em 07 jan. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Currículo Paulista, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2021. Disponível em <https://www.legisweb.com.br/legislacao/> Acesso em 13 fev.2022.

VAZ, Bárbara Siqueira Reis; COSTA, Eliza Donadelli. 2022.

VAZ, Bárbara Siqueira Reis; COSTA, Eliza Donadelli; CRUZ, Glenda Gonçalves da Cruz. 2022.

**A FORMAÇÃO DE DOCENTES PROPORCIONADA PELO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: Contribuições e atividades desenvolvidas**

Eliza Donadelli Costa
Graduanda em Letras/Espanhol-Uni-FACEF
elizadonadelli@gmail.com

Maria Silvia Pereira Rodrigues-Alves
Doutora em Língua Portuguesa e Língua Portuguesa
Professora do Departamento de Letras-Uni-FACEF
masilrodriguesalves@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O programa Residência Pedagógica financiado pela agência CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.) foi realizado no UNI-FACEF (Centro Universitário de Franca) em outubro de 2020 e seguindo o planejamento de formação docente, apesar dos desafios, conseguiu nos proporcionar conhecimentos e experiências de suma importância. As atividades foram realizadas na da escola-campo E. E Dr^o. João Marcianos de Almeida.

Experenciemos o projeto em dois contextos, o online, ocasionado pela pandemia da COVID-19, ocasionada pela SAR'S (Novo Coronavírus), algo que foi inovador, por nunca ter ocorrido e ter nos cobrado e ensinado conhecimentos inimagináveis, principalmente em quesitos tecnológicos e metodológicos.

Dadas as circunstâncias, iniciamos as reuniões através da plataforma Zoom. Nossa primeira reunião contou com a saudação es boas-vindas; apresentação dos direitos e deveres exigidos pelo programa e as professoras preceptoras puderam nos contextualizar sobre a escola Dr.^o João Marciano de Almeida, nos seguintes aspectos: plano pedagógico, currículo, metas de aprendizagem, corpo docente, gestão, quantidade de alunos e turmas, espaços para leitura e número de aulas, recursos tecnológicos e estrutura da SEDUC- SP (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) que incide diretamente na atuação das profissionais e conseqüentemente, nas nossas práticas também.

Durante os encontros remotos tivemos várias outras palestras e rodas de conversa com professores universitários, supervisores e diretores da Diretoria Regional da Educação de Franca, além de sobre metodologia ativas, Gameficação, ética profissional; sobre as plataformas, como o CMSP desenvolvida e aplicada pelo Governo Paulista, como solução para aulas virtuais, o que agregou conhecimento e habilidade para os participantes.

Os Documentos Oficiais de Ensino no Brasil: a BNCC (Base Nacional Curricular Comum), os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e o próprio Currículo Paulista (que contém competências e habilidades da área Linguagens); serviram como base e meta para cada aula e reunião programada, principalmente para a aprendizagem na formação do leitor, na capacitação para a compreensão, interpretação e desenvolvimento da leitura e da escrita.

Os estudos realizados sobre métodos avaliativos; sobre estratégias de ensino e nas específicas das áreas da Linguagem, formação de leitores, estudo dos gêneros e do texto em sala de aula, deram prioridade aos conteúdos de possível aplicação, pensando no aproveitamento a longo prazo que os participantes poderiam realizar.

Durante o programa, os participantes enfrentaram várias batalhas, tanto pelo contexto inserido, quanto por fatores políticos, como o atraso das bolsas oferecidas pelo programa durante os meses de setembro e outubro de 2021. A incerteza e preocupação mobilizou jovens de todo o país, que junto aos responsáveis do programa e personalidades públicas, foram à luta por seus direitos por meio de abaixo assinados, redes sociais e reuniões de porte nacional. Felizmente obtiveram êxito e o programa está sendo finalizado com sucesso.

O programa residência pedagógica oferece aos seus participantes mais que a primeira experiência com a licenciatura. Ele é uma forma de auxílio para formação, tanto em quesitos financeiros, quanto em cumprimento de estágio obrigatório, fatores que são decisivos para a permanência de estudantes no ensino superior. O jovem tem contato com pesquisa, tecnologia, inovação, cultura, experiência docente e humanidade enquanto participa do programa, essa combinação de elementos proporcionou aos estudantes uma formação completa e abrangente durante a realização dos dois módulos do programa.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1.1 Contextualização

O programa residência pedagógica iniciou-se com a seleção e entrevista dos estudantes do terceiro ano do curso de letras, da instituição Uni-FACEF, que ingressaram na modalidade online, mas com escola campo e equipe definidos, visto que poderiam desenvolver as atividades presencialmente com o controle da pandemia Covid-19. As reuniões semanais foram organizadas na Plataforma Zoom, em que estudantes, coordenadora e preceptores puderam desenvolver os projetos necessários e discutir os pareceres semanais com o grupo completo, ou em grupos menores, utilizando as ferramentas do aplicativo de reuniões.

Os participantes iniciaram o programa com diversos cursos de formação, com temáticas voltadas ao ensino e a pesquisa, tendo desenvolvido projetos e apresentado trabalhos em eventos na mesma dinâmica online. Após o período de formação, o grupo passou a realizar observações das aulas das preceptoras e de ATPC do centro de mídia do estado de São Paulo, ainda na modalidade remota, e posteriormente desenvolveram regências por meio de videoaulas com temáticas definidas pelos anos das turmas das preceptoras e atividades condizentes organizadas em formulários online.

Entrando no segundo módulo, os estudantes puderam realizar as observações na escola campo, organizando horários e quantidade de residentes por aula com as professoras preceptoras, todo o processo foi pensado para o melhor aproveitamento das aulas e para respeitadas as normas de distanciamento social necessárias.

2.1.2 Relato de Experiência

O programa residência pedagógica iniciou-se na instituição Uni-FACEF com estudantes do terceiro ano do curso de Letras, possuindo habilitações diversas, o que resultou na separação de três núcleos, sendo eles Literatura, Inglês e espanhol, cada um deles sendo dirigido e auxiliado por uma das professoras preceptoras.

As reuniões foram organizadas de forma online na plataforma Zoon, a cada início de reunião eram apresentados para nós músicas ou textos literários que contribuiriam

para nossa formação cultural, assim como para a expansão de métodos e conteúdo que poderíamos utilizar em nossas regências.

As participações em eventos e o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos foram orientados e auxiliados pelas preceptoras e pela coordenadora do projeto, os residentes puderam participar de fóruns e apresentar seus trabalhos em congressos online.

Por termos vivenciado o ápice da pandemia de Covis-19, o primeiro módulo foi realizado integralmente de forma online, posteriormente passamos pela transição para a modalidade presencial em que finalizamos o segundo módulo do programa.

2.1.3 Formação

Durante o programa, os participantes se reuniram semanalmente de forma online para a discussão dos temas pertinentes ao projeto, como as atualizações da modalidade de ensino de acordo com o governo, a formação por meio de palestras e oficinas, o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e a orientação sobre as observações de aula, gestão e regência.

Nas datas previstas para palestras, os residentes puderam desfrutar da fala dos convidados, que trouxeram diferentes perspectivas e assuntos para o programa, tais como confecção de materiais didáticos, multimodalidade, retórica etc. que auxiliaram não só no desenvolvimento do restante do programa, mas que também foram de suma importância para a formação universitária dos participantes.

Após o período de formação, os participantes deram início à experiência de observação e ao desenvolvimento de trabalhos acadêmicos para o evento ENALIC (VIII Encontro Nacional das Licenciaturas / VII Seminário do PIDID / II Seminário do Residência Pedagógica), foram organizados em grupos e orientados pelas professoras preceptoras de cada núcleo. Os participantes produziram artigos, cartazes e pôster, tendo como tema a educação e suas inovações. A participação em eventos e a orientação da equipe do projeto trouxeram aos participantes a experiência com eventos acadêmicos, assim como com a escrita e com a prática de apresentação e desenvolvimento de projetos acadêmicos.

2.1.4 Observação

As observações no primeiro módulo tiveram início de forma online, os residentes organizaram horários e turmas de observação com as professoras preceptoras que cederam suas aulas para a execução do programa. O núcleo de espanhol pode observar as aulas da professora Talita Machiavelli do Carmo, que variavam do ensino fundamental, anos finais e do ensino médio.

Os conteúdos observados foram voltados à literatura, como a discussão de livros em sala e contextualização das obras, tipos textuais e recursos linguísticos. Foi de grande importância a variabilidade das aulas, em que os residentes tiveram contato tanto com aulas expositivas, quanto com aplicação e correção de atividades em sala, isso proporcionou uma imersão completa na experiência docente.

Também nesse período, os estudantes puderam observar o real uso da tecnologia e das inovações metodológicas em prática, como o uso de aplicativos de reuniões, compartilhamento de links, aplicação de formulários e uso de sites para atividades. Conectando, nesse sentido, com os projetos e trabalhos desenvolvidos no programa.

No segundo módulo, os estudantes puderam vivenciar as aulas de forma presencial. A escola Dr. João Marciano de Almeida abriu suas portas para receber os participantes do programa de forma organizada e segura. Os dias e horários foram marcados com antecedência com as professoras preceptoras, que orientaram e auxiliaram os estudantes nesse período.

Essa segunda etapa trouxe aos envolvidos uma real experiência do ensino presencial, da organização em sala de aula, do processo de planejamento, controle e aplicação das aulas de forma presencial. As professoras envolvidas foram solicitadas no sentido de demonstrar aos jovens todos os recursos que o governo dispõe, como o diário online, os materiais disponíveis na instituição e o espaço que está disponível para administração das aulas e desenvolvimentos de projetos.

O contato com a escola enriquece a experiência dos residentes no sentido de prepará-los para o futuro como professores. O ensino remoto foi de suma importância para a modernização e ampliação das habilidades de cada participante, enquanto o ensino presencial pode proporcionar a vivência e a prática comum de

uma escola. Os dois modos foram aproveitados pelo projeto, cada qual com sua distinta contribuição.

2.1.5 Gestão

Como parte da experiência pedagógica, os participantes do programa tiveram acesso a reuniões administrativas, sendo elas as de domínio público do Centro de Mídia do Estado de São Paulo pela plataforma Youtube e gravações das reuniões da Diretoria de Ensino da Região de Franca. O que possibilitou aos estudantes vivenciar o processo de planejamento e alinhamento de toda instituição de ensino.

As formações foram indicadas pelas preceptoras e trouxeram diversas temáticas como ensino inclusivo, tecnologia e inovação, prática de leitura e cultura juvenil. Todas elas pertinentes para a formação, sendo elas da área de linguagem e são associadas à BNCC e o Currículo Paulista.

2.1.6 Regência

As regências foram desenvolvidas de forma mista durante o programa. No primeiro módulo, por estarmos em um momento de isolamento social, os residentes produziram videoaulas para as preceptoras de cada núcleo. As professoras ofereceram temas de acordo com o conteúdo que estava sendo ministrado naquele momento e os estudantes desenvolveram as aulas por meio dos vídeos e uma atividade para os estudantes na plataforma Google Forms.

Essa etapa foi de grande proveito para a aprendizagem de práticas como planejamento desenvolvimento de aulas, uso de tecnologias, aplicação de atividades e ensino remoto. Os participantes do projeto puderam ser protagonistas nessa aprendizagem com a orientação e suporte das professoras preceptoras.

Pude desenvolver duas videoaulas sobre a temática “Quinhentismo” para a aula de português das turmas de sexto ano da professora preceptora Talita Machiavelli do Carmo, as aulas foram produzidas por meio de uma pesquisa sobre o tema, a associação do tema ao ano de ensino específico, elaboração e produção o vídeo. Após as videoaulas prontas, a estudante desenvolveu um questionário sobre o tema escolhido para ser aplicado durante as aulas.

Já no segundo módulo, as regências presenciais puderam ser realizadas. Os estudantes foram divididos em duplas ou trios que receberam algumas propostas de conteúdo para preparar e aplicar as aulas na escola campo. O meu grupo trabalhou com figuras de linguagem, utilizamos slides para a aula expositiva e desenvolvemos algumas atividades que foram aplicadas, pudemos realizar essa etapa da formação nas turmas do primeiro ano do ensino médio.

Nesse mesmo módulo, realizamos a regência das habilitações de cada turma. Em nosso caso, de espanhol, utilizamos uma das aulas de português de nossa preceptora para realizar a atividade. Nosso tema foi El Matte e sua influência na cultura argentina, ministramos a aula de forma lúdica e realizamos algumas atividades coletivas no final.

2.2 Participação em Eventos e Congresso

Ao longo do programa, pudemos desenvolver projetos para dois eventos, que foram avaliados e aceitos em cada um deles. O primeiro, tendo reconhecimento nacional, o ENALIC (VIII Encontro Nacional das Licenciaturas / VII Seminário do PIDID / II Seminário do Residência Pedagógica), e o outro, evento da própria Uni-FACEF o XV Fórum de Estudos Multidisciplinares (XV Congresso de Iniciação Científica / X Encontro de Iniciação à Docência / IX Encontro de Iniciação à Tecnologia e Inovação / II Encontro do Pet-Saúde).

O desenvolvimento desses projetos foi uma forma de incentivar e apoiar o desenvolvimento acadêmico e a vivência em congressos dos jovens participantes do programa. A pesquisa e a publicação de trabalhos acadêmicos contribuem para a formação universitária, durante o programa, os participantes tiveram a orientação e auxílio necessários para o desenvolvimento dessas habilidades.

As orientações foram feitas pela coordenadora do programa e pelas professoras preceptoras, que se tornaram coatoras desses projetos, auxiliando e direcionando os residentes durante todo o processo. Os temas dos trabalhos foram pertinentes ao ensino e, sobretudo, às modalidades e inovações do período que estava sendo vivenciado.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento desse projeto, pudemos concluir que Programa de Residência Pedagógica, fornecido pela CAPES e a IE Centro Universitário Municipal de Franca, proporciona aos licenciados mais que o contato com a docência. Os residentes do programa puderam vivenciar a produção acadêmica, a prática de ensino, o contato com novas tecnologias e metodologias, o convívio com a cultura e a expansão de perspectivas.

Mesmo com todos os desafios que passamos durante todo esse período, como a pandemia, o ensino online e o não pagamento das bolsas, levaremos o mais importante para nossa vida docente, que é o contato, a experiência e a prática dentro de uma sala de aula.

O programa residência pedagógica incentiva pessoas em formação a praticarem à docência, a vivenciarem essa prática com totalidade e persistência. O campo pedagógico passa por dificuldades a cada novo ciclo, mas, como professores e estuócos, nos cabe apreender e superar a cada dia uma nova jornada.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Aula de Português: Encontro & Interação. 3 ed. São Paulo: Editora Parábola.2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. São Paulo: Parábola, 2003

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília. MEC/SEF,1998.

FURLANETTO, Cláudia Regina. A AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA: TEORIA E PRÁTICA.

Disponívelem:

file:///C:/Users/Thabata/Downloads/A%20AVALIA%C3%87%C3%83O%20DE%20APRENDIZAGEM%20EM%20UMA%20ESCOLA%20DA%20REDE%20(5).pdf.

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V.M. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2017.

MATHIAS, Sergio Larruscaim; SAKAI, Célio. Utilização da Ferramenta Google Forms no Processo de Avaliação Institucional: Estudo de Caso nas Faculdades

Magsul. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminarios_regionais/trabalhos_regiao/2013/centro_oeste/eixo_1/google_forms_processo_avaliacao_insti_t_estudo_caso_faculdades_mag.pdf.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas.

Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual: análise de gêneros e compreensão. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008. SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado. Currículo Paulista. São Paulo

SILVA, Danilo Scherre Garcia; MATOS, Poliana Michetti de S.; ALMEIDA, Daniel Manzoni. Métodos avaliativos no processo de ensino e aprendizagem: uma revisão. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4651/3497>.

SÃO PAULO, Decreto nº 64.982, de 15 de maio de 2020. Institui o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo - CMSP e dá providências correlatas. São Paulo: 2020. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64982-15.05.2020.html#:~:text=Decreta%3A,educacionais%20e%20oportunidades%20de%20aprendizado>. Acesso em: 2 Fev 2022.

SÃO PAULO (Estado). Coletiva de Imprensa: Anúncios do Governo SP 13-10-2021. Youtube, 13 de outubro de 2021.

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=CUCoqO32o9s>. Acesso em: 2 Fev 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado. Currículo Paulista. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em 26 Jul 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Aprender Sempre: 2ª série – ensino médio, Língua Portuguesa e Matemática. São Paulo, v.1, 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Aprender Sempre: 7º ano – ensino fundamental II, Língua Portuguesa e Matemática. São Paulo, v.1, 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Aprender Sempre: 9º ano – ensino fundamental II, Língua Portuguesa e Matemática. São Paulo, v.1, 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Currículo Paulista: etapas da educação infantil e Ensino Fundamental (Volume 1). São Paulo: SE, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Currículo Paulista: etapas do Ensino Médio. (Volume 2). São Paulo: SE, 2020.

A FORMAÇÃO DOCENTE PELO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO UNI-FACEF PERPASSANDO MAIS DE UM MÓDULO

Silvio Luiz Rodrigues da Silva Júnior
Graduado em Letras/Inglês e Graduando em Letras/Português – Uni-FACEF
silvio_luizjunior@hotmail.com

Maria Sílvia Pereira Rodrigues Alves Barbosa
Doutora em Linguística – Uni-FACEF
masilrodriguesalves@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica que tem fomento, ou seja, apoio da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Teve seu início no UNI-FACEF - Centro Universitário de Franca, no mês de outubro de 2020, sendo a “nossa” escola-campo, E. E Drº. João Marciano de Almeida, localizada na cidade de Franca, no interior do Estado de São Paulo. Em linhas abaixo escrevo sobre minhas experiências nesse valioso Programa.

As observações, participações e regências, num primeiro momento, todas foram possíveis por meio das ferramentas de internet, estando presente em sala de aula, on-line.

O Residência Pedagógica do Uni-FACEF nos permitiu adentrarmos de diversos eventos on-line, não somente relacionados a aspectos de nossas formações, além disso, foram ministradas palestras para nos auxiliar no ensino híbrido. Durante todos esses percursos muito se utilizou dos aplicativos *Zoom* e *Google Meet*, ferramentas essas de extrema necessidade para o contexto a qual encontrávamos.

Durante todos os nossos encontros sempre fomos muito bem amparados pelos professores preceptoras e pela nossa coordenadora institucional, recordo-me de nosso primeiro encontro on-line, nosso primeiro dia, tipicamente de situações como essa, é comum de se estar ansioso para começar, pois tudo é muito novo.

Houve uma interação superbacana que fez com que todos os professores e também residentes que ali estavam presentes, ficassem bem tranquilos com relação a tudo. Essa atitude foi de extrema importância para nós, principalmente para os residentes, uma vez que, a maioria estava enfrentando problemas de saúde com familiares relacionado ao Corona Vírus. Esse tipo de atitude fez com que todo o grupo se sentisse bem mais acolhido e um pouco mais tranquilo para que juntos todos pudessem se sentir parte de um grupo.

Outro fator de extrema valia para nossa vivência docente, era o fator de que, todas as nossas reuniões nos “banhavam” com arte, uma vez que, nossa coordenadora institucional sempre trazia oportunidades de se ler, ouvir e falar sobre arte, assim, sempre tínhamos contato com vídeos, músicas. Vale destacar que essa oportunidade era dada a todos os residentes e também as preceptoras. Portanto, cada reunião uma pessoa trazia algo para que pudesse ser compartilhado e bem como, debatido entre o grupo.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

Como já mencionado em linhas acima, o Residência Pedagógica surge para dar subsídios para o estudante de licenciatura, para que, ainda na graduação, esse estudante possa ter contato com a vida em sala de aula, principalmente em relação a aspectos relacionados ao ensino propriamente dito, e a rotina escolar. Uma vez que, muitas das vezes, os cursos de licenciaturas não dão oportunidades suficientes para, ainda na graduação, o estudante possa ter contato com a sala. Com base nisso o residente pode aprender na prática como é estar em sala de aula, vivenciando a docência, podendo ainda, além de assistir aulas de professores experientes já formados, ministrar suas próprias aulas com a supervisão do professor preceptor. Em nossa instituição é contemplados bolsas aos estudantes das licenciaturas em letras e matemática.

Tive a oportunidade de permanecer no programa por mais de um módulo. De agosto de 2020 até março de 2022. Isto, sem sombra de dúvida, enriqueceu a minha visão docente além de agregar e muito ao meu currículo, por ter sido bolsista de um programa da Capes, pois como se sabe as empresas e

instituições muito se alegram em receber profissionais que já foram bolsistas de órgãos tão importantes de fomento, como a Capes.

Tudo isso foi possível pois graduei-me em letras com habilitação em inglês no ano de 2020, e em 2021, iniciei minha segunda habilitação no Uni-FACEF, cursando no momento a grade de literatura. Com isso, tive a feliz possibilidade de continuar no programa.

2.1 A experiência no Programa no Contexto de Pandemia

Toda minha experiência no programa, durante o ano de 2020 e 2021, a um primeiro contato, se deu de forma remota, nossa escola campo é a Escola Estadual Dr. João Marciano de Almeida, apesar de não estar presencialmente na escola, a sensação era bem próxima em si. Devido que as professoras preceptoras compartilhavam para nós residentes, o link de suas respectivas aulas. Assim, era possível de se assistir às aulas ao vivo, em nossa casa e o melhor, com toda segurança possível, como se constatava a pandemia fez-se necessário toda a população ficar em seus lares e seguir as normas sanitárias adequadas, como forma de proteção.

Além das aulas presenciais e ao vivo que eram disponibilizados para nós residentes, eram também enviado o link para que acessássemos o CMSP, que ficou conhecido como Centro de Mídias do Estado de SP, em que professores do governo ministravam suas aulas e vários estudantes podiam acessá-las.

2.2 A nossa primeira regência on-line e presencial

Um dos momentos mais significativos do programa foi quando, eu e mais um residente, pudemos juntos, ainda que de forma remota, prepararmos nossas duas regências, sendo as aulas referentes aos temas Arcadismo e Parnasianismo.

Na nossa aula sobre o Arcadismo o tema foi pensado para que após a preparação da aula fosse ministrado a aula numa turma de 9º ano. O intuito dessa aula foi levar os estudantes a refletirem um pouco sobre o que foi o Arcadismo bem como seus respectivos autores.

Nossa aula sobre o Parnasianismo também seguiu o mesmo esquema, aula preparada para estudantes do 9º do ensino fundamental II, com o desejo que os estudantes despertassem mais o interesse sobre esse movimento e que eles pudessem, após nossa aula, pesquisar mais sobre as escolas literárias e fazer um estudo mais aprofundado, juntamente com o professor mediador.

É importante mencionar que, nossas aulas foram gravadas através da plataforma zoom e utilizamos de ferramentas tais como *Power Point*.

Referente a regência presencial, a aula ministrada por mim e outra residente, teve como tema “Anúncio Publicitário”, assim, o intuito desta aula foi levar aos estudantes aspectos característicos desse gênero, para que os estudantes tornassem capaz de analisar e bem como, produzirem suas próprias campanhas. Tanto a nossa regência on-line e presencial, foram ministradas por meio da disciplina de Língua Portuguesa com a supervisão da preceptora Ms. Talita Machiavelli.

2.3 A Experiência em Eventos Durante o Programa

Uma das melhores formas de se obter e compartilhar conhecimento na academia é por meio de eventos. Por meio do programa pude estar presente de forma remota em vários eventos que me deram um vasto conhecimento.

Destaco aqui um trabalho feito pelo grupo constituído por mim, a Profa. Dra. Maria Silvia, o residente Gabriel Lopes e a preceptora Ms. Talita Machiavelli, intitulado “A música como elemento lúdico de aprendizagem no ensino remoto”, neste trabalho desejávamos fazer um paralelo entre a música enquanto arte e o ensino, pensado justamente para o momento atual para o qual estávamos vivendo em que tudo estava ocorrendo de forma remota. Apresentamos esse trabalho no XV

Fórum de Estudos Multidisciplinares - X Encontro de Iniciação à Docência, 2021, no Uni-FACEF

Outro grande evento foi o “VIII ENALIC VIII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS / VII SEMINÁRIO DO PIBID / II SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA”. No Enalic, foi possível dos residentes terem contato com diversos trabalhos do Brasil inteiro, foi graças a possibilidade de “estar no remoto” que eu e, acredito que, muitos residentes pudemos participar, pois, caso fosse em uma cidade distinta a nossa, certamente não teríamos meios a ter esse acesso que tivemos. Foi uma verdadeira troca de conhecimento, poder escutar especialistas em educação expondo seus pensamentos e ideais, e nós estudantes também podendo participar ao vivo, por meio do chat, foi verdadeiramente muito gratificante.

Nossa coordenadora institucional com muito cuidado e dedicação foi selecionando eventos com palestras para que fossem de formação para nós residentes. Destaco em linhas abaixo, em ordem cronológica, como esses eventos foram intitulados e, quem os ministrou, além de eventos em que participamos por estarmos matriculados na nossa IES.

- ✓ X Encontro de Iniciação à Docência;
- ✓ “Minicurso Retórica e Multimodalidade – Professor Walmir Ferreira e Priscila Antunes – Estratégias Retóricas para professores”;
- ✓ XV Fórum de Estudos Multidisciplinares;
- ✓ Enalic;
- ✓ Palestra “Por dentro dos materiais didáticos” – Professor Ms. Guilherme Pimentel;
- ✓ “Apresentação impactantes com o Prezi” – Professor Carlos Eduardo França Poland;
- ✓ Palestra “Os caminhos da docência: desafios e possibilidades – Professor Dr. Jancuna Cassiano;

-
- ✓ Palestra PIBID e Residência Pedagógica: Ações e reflexões durante a pandemia – Professora Dra. Isadora Gregolim;
 - ✓ As contribuições do ensino de literatura na formação docente – Professora Dra. Fani Tabak.

2.4 O Porquê de Ser Docente

Ao longo de minha trajetória escolar, tive muita dificuldade em pensar em carreira, qual carreira seguir era sempre uma pergunta que me deixava muito ansioso e pensativo, sabia que gostava de humanas e ia bem nelas e consequentemente como quase todo estudante de humanas, a mal em exatas.

Fazendo uma retomada de minha vida, gostaria de começar primeiramente, aos meus 5 anos, ao ir à missa aos domingos na capelinha perto do meu sítio achava muito bonito a maneira como o Padre a celebrava, assim, foi a minha primeira ideia do que ser quando crescer, mas eu era criança e não entendia certamente o que fazia um Padre e o quão sério é isso, realmente eu não tinha esse chamado de fé, que é uma vocação.

Um tempo depois, comecei a me interessar pela profissão de médico, visto que me encantava quando a ao hospital e via os médicos escrevendo nas receitas os nomes dos medicamentos, principalmente quando o médico pegava "palitinho de picolé" e ao fim da consulta me entregava "palitinho colorido" que tinha um cheirinho gostoso, achava tudo aquilo o máximo, pensava o quão legal seria você poder saber quais medicamentos poder tomar quando estava doente e poder além disso ajudar o próximo. Isso ainda hoje me encanta muito.

O tempo passou e foram surgindo muitas dúvidas e questionamentos, com isso, fiquei com dúvida entre história ou letras, justamente por sempre gostar de história e de inglês e português. Tenho 2 madrinhas professoras e mais uma tia que também é professora, elas me deram total apoio sempre, com isso, decidi fazer letras, contei que ia fazer o vestibular para uma professora minha, que é muito querida por mim, vi nos olhos dela um brilho uma alegria imensurável de como foi

para ela fazer letras, é difícil para eu descrever o sentimento de entendimento e acolha que senti, ela sabia que eu iria amar esse curso, o curso de letras é/foi a melhor escolha que pude escolher naquele momento, a sala de aula ainda é um grande desafio para mim, não sei ainda se quero trabalhar com ela, mas o que mais desejo é me especializar em inglês e tentar outros ares.

Assim, como diz a frase: "A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará a seu tamanho original", que foi dita pelo Einstein. Acredito que enquanto vivermos nunca deixaremos de aprender e isso para mim é uma dádiva, uma benção de Deus.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que quando somos crianças sempre “olhamos” para o nosso futuro quase que diariamente, isso se deve pelo fato de que, a vida adulta sempre nos remetia a ideia de coisas felizes e boas.

Refletindo sobre isso, a escolha profissional vinha a cabeça com aspectos que traziam uma certa insegurança profissional, pois muitas das vezes essa escolha se da de maneira em que não estamos propriamente ditos maduros suficientes. Ao entrar num curso superior mais e mais dúvidas surgem, porém, o Programa Residência Pedagógica me deu “um chão”, me senti muito mais seguro e confiante para lidar com quaisquer desafios, dentro de fora de sala de aula.

Só tenho a agradecer primeiramente à Capes, por me dar a oportunidade de fazer parte desse majestoso programa.

À profa. Dra. Maria Silvia, que é nossa coordenadora institucional por sempre ser tão gentil, educada e prestativa conosco, sempre nos auxiliando da melhor forma. Tornando possível para que tudo ocorra da maneira mais correta, séria e justa.

Às professoras preceptoras Ms. Talita Machiavelli e Rosana Marcelo por sempre compartilhar de seu vasto conhecimento docente conosco.

Aos amigos do programa por sempre serem tão amigos e parceiros uns com os outros.

REFERÊNCIAS

Arcadismo Slides. Disponível:

<https://www.dropbox.com/scl/fi/9cwreapluz247nejhlywj/Arcadismo-RP.pptx?dl=0&rlkey=a9tekgmw9b04nlba71yiyg1rn> Acesso em, 02 mar, 2022.

Parnasianismo Slides. Disponível em:

<https://www.dropbox.com/scl/fi/engcv5inaumh35y7z2mdr/Parnasianismo.pptx?dl=0&rlkey=79w98hjh7wk183mzhru9dern9> Acesso em, 02 mar, 2022.

Anúncio Publicitário Slides. Disponível em:

<https://www.dropbox.com/scl/fi/zwhgdw6zd3o5n75wa0t94/An-ncio-publicit-rio.pptx?dl=0&rlkey=1y1wu8ff22pcfmlfv73bpc6g2b> Acesso em, 02 mar, 2022.

Aula Gravada Parnasianismo. Disponível em:

<https://www.dropbox.com/s/miz9v7wkj2ezb4c/f9c8090b-64de-4a31-9b5a-0181f7e61613.MP4?dl=0> Acesso em, 02 mar, 2022.

Aula Gravada Arcadismo. Disponível em:

<https://www.dropbox.com/s/z7krrfjnnzoqb4z/ARCADISMO%20AULA%20GRAVADA%20RP%20SILVIO%20JR%20E%20GUILHERME%20mp4?dl=0> Acesso em, 02 mar, 2022.

ANTUNES, I. Aula de Português: Encontro & Interação. 3 ed. São Paulo: Editora Parábola. 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. São Paulo: Parábola, 2003

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1998.

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V.M. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2017.

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

SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado. Currículo Paulista. São Paulo

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Currículo Paulista: etapas da educação infantil e Ensino Fundamental (Volume 1). São Paulo: SE, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Currículo Paulista: etapas do Ensino Médio. (Volume 2). São Paulo: SE, 2020.

ANEXO A



TermoCessaoDireit
osAutorais (1).doc

ANEXO B – Imagens

Slide da aula



Fonte: Dados de pesquisa

Momento da Regência Presencial



Fonte: Dados de pesquisa

Regência presencial



Fonte: Dados de pesquisa

**A FORMAÇÃO DOCENTE PELO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
NO UNI-FACEF: praxis em contexto pandêmico**

Adna Marina Alves
Graduanda em Letras – Uni-FACEF
adyy.marina@gmail.com

Maria Sílvia Rodrigues-Alves
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa
Professora do Departamento de Letras Uni-FACEF
masilrodriguesalves@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica fomentado pela agência CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.) iniciou -se efetivamente no UNI-FACEF (Centro Universitário de Franca) em outubro de 2020 e seguindo a proposta de formação docente, nos trouxe contribuições inestimáveis para nossa própria formação e aprimoramento das respectivas práticas pedagógicas agregadas ao contexto da escola-campo, a saber: E. E Dr^o. João Marcianos de Almeida. No curto intervalo de tempo que obtivemos e em meio a uma pandemia da COVID-19, ocasionada pela SAR'S (Novo Corona vírus), podemos relatar nestes parágrafos introdutórios e escritos coletivamente que conseguimos cumprir de maneira satisfatória a todas as diretrizes estipuladas pela agência incentivadora; como também aprofundar nossos conhecimentos teóricos, não só no tocante do que rege a grade curricular do curso de Letras, mas como também à novas modalidades exigidas ao ensino híbrido, ocasionadas pelo isolamento social e funcionamento das aulas no contexto remoto. Nessas condições, através da plataforma *Zoom*, abrimos o Programa de Residência Pedagógica, juntamente com a Coordenadora Institucional Dr.^a Maria Silvia Pereira Rodrigues Alves Barbosa e as Professoras preceptoras Jane Mara da Silva Sobreira, Rosana Abadia Barbosa, Talita Machiavelli do Carmo e Simone Maria Cintra Flávio, profissionais efetivas da escola campo de atuação.

A primeira reunião contou com a saudação e boas-vindas; apresentação dos direitos e deveres exigidos pelo programa e as professoras

preceptoras puderam nos contextualizar sobre a escola Dr.^o João Marciano de Almeida, nos seguintes aspectos: plano pedagógico, currículo, metas de aprendizagem, corpo docente, gestão, quantidade de alunos e turmas, espaços para leitura e número de aulas, recursos tecnológicos e estrutura da SEDUC- SP (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) que incide diretamente na atuação das profissionais e conseqüentemente, nas nossas práticas também.

Também tivemos outras palestras e rodas de conversa com professores universitários, supervisores e diretores da Diretoria Regional da Educação de Franca, além de minicursos sobre metodologia ativas, *Gameificação*, ética profissional; sobre as plataformas, como o CMSP desenvolvida e aplicada pelo Governo Paulista, como solução para aulas virtuais e que serão mais bem detalhadas ou explicitadas, individualmente, de acordo com a percepção de cada residente neste corpo textual.

No que concerne aos objetivos propostos, podemos mencionar que consideramos mais prioritários, aqueles que atendem as reais demandas da sala de aula e do ensino das Linguagens. Assim podemos relatar que, durante este percurso, pudemos atuar de maneira efetiva, não só na observação, como nos estágios tradicionais, mas tivemos a oportunidade de elaborar planos de aulas e experimentar as respectivas regências, o que promoveu profunda reflexão sobre o ensino de línguas no Brasil e na cidade de Franca/SP.

Também pudemos sugerir temas e abordagens, além de trazer para as salas de aulas, recursos tecnológicos e lúdicos que alcançaram o olhar curioso e interativo dos estudantes considerando o aluno como um ser humano carregado de experiências de mundo atuais e assim, cumprindo o que nos orienta na paráfrase “é por meio da linguagem sociointeracionista que as reais intenções dos interlocutores devem ser manifestadas nos processos comunicativos, ou seja, é necessário prezar as relações humanas a ponto de não só transmitir pensamentos, mas agir, interferir sobre o outro” (GERALDI, 2012)

Considerando os expostos, não podemos desprezar os Documentos Oficiais de Ensino no Brasil: a BNCC (Base Nacional Curricular Comum), os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e o próprio Currículo Paulista (que contém competências e habilidades da área Linguagens); que serviram como inspiração e meta para cada aula e reunião programada, principalmente para a aprendizagem na

formação do leitor, na capacitação para a compreensão, interpretação e desenvolvimento da leitura e da escrita.

Relevante mencionar que aprofundamos nossos estudos também sobre métodos avaliativos; sobre estratégias de ensino e nas específicas das áreas da Linguagem, a saber: formação de leitores, estudo dos gêneros e do texto em sala de aula, representadas por Bakhtin, Kock, Marchuschi, Antunes, Geraldi, etc.

Com o avanço do contágio da COVID-19 a ONU (Organizações das Nações Unidas), determinou que fossem seguidos novos padrões para evitar a disseminação do vírus, com a utilização de álcool em gel, máscaras, e distanciamento social.

Para evitar a disseminação do vírus e a aglomeração, o governo determinou que as aulas presenciais fossem paralisadas. Assim, em meados de março de 2020 o ensino teve uma paralização para reorganização, por conseguinte o governo estabeleceu que as aulas passassem a ser ministradas de forma remota por meios tecnológicos.

O cenário pandêmico trouxe uma instabilidade no âmbito educacional, visto que mudaram repentinamente as práticas docentes e a aprendizagem dos discentes, toda a estrutura de ensino e aprendizagem teve que ser cem por cento mediadas por meios tecnológicos, o que causou certo estranhamento tanto para os educandos quanto para educadores e gestores educacionais, saindo do método tradicional para um totalmente inovador. O Governo do Estado de São Paulo criou uma plataforma digital CMSP (Centro de Mídias do Estado de São Paulo), disponibilizada pelos canais de TV e no YouTube.

Os alunos passaram a acompanhar os estudos pelas plataformas digitais, com o material didático utilizado pelos professores o Caderno do Aluno, mas houve grandes dificuldades na maior parte dos alunos por não terem condições e os equipamentos tecnológicos necessários para conseguir dar sequência nas atividades escolares, além de não se adaptarem com os conteúdos e também por serem ministrados por outros docentes.

Os primeiros meses de ensino emergencial remoto foi um grande desafio para todos da área educacional em geral, entre acertos e erros todos aprendemos que a educação deve ser sempre prioridade e os professores devem ser muito mais

valorizados, pois nesse modelo remoto trabalharam em dobro para que a educação acontecesse de fato.

Com a chegada da vacina e os profissionais da educação devidamente imunizados, foi possível retomar às práticas educacionais por meio do ensino híbrido inicialmente, e posteriormente a retomada do ensino presencial. No Estado de São Paulo a obrigatoriedade do retorno presencial foi decretada a partir do dia 18/10/2021, conforme a deliberação CEE 204/2021.

Um fato que trouxe muito descontentamento para todos os residentes, ocorreu quando o governo não fez o devido pagamento das bolsas, havendo um atraso de dois meses para reestabelecer o pagamento das bolsas. Vale ressaltar que mesmo a CAPES não fazendo os pagamentos, todos desde coordenação e bolsistas não pararam as atividades, inclusive escrevendo artigos científicos, e pôsteres para grandes eventos educacionais.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Encontros semanais e organização de pautas

As atividades do programa fomentado pela CAPES o Residência Pedagógica se estrutura geralmente como um projeto de participação escolar e formação de alunos, reflexão e produção de pesquisa e desenvolvimento na Instituição de Ensino Uni-FACEF. Dessa forma, foi assegurada a participação de educadores e pesquisadores da área de Letras e Didática de acordo com as reuniões semanais, o calendário de participação das escolas e projetos.

As reuniões foram realizadas pela Plataforma Zoom no contexto do COVID-19 via videoconferência, permitindo tanto a realização das atividades e a divisão em grupos de trabalho menores. Os projetos de pesquisa e regência foram organizados conforme as demandas específicas das áreas de linguagens.

Foram ministrados minicursos, palestras, treinamentos que permitiram a integração de todos os elementos não só o conhecimento do campo da linguagem, mas do contexto escolar como um todo e a integração do que foi aprendido na

práxis, destacando como trabalhar com educação híbrida, materiais didáticos, tecnologia e multimodalidade no contexto da sala de aula.

2.2. Relato De Observações E Participações De Aulas

2.2.1 Observações De Aulas Do Primeiro Módulo

Devido aos decretos e protocolos de contingência da COVID-19, as aulas marcadas como desenvolvidas presenciais, foram observadas na escola, seguindo os protocolos de segurança e regras estabelecidas pelo próprio programa a partir de outubro de 2021. Todas as atividades propostas para a observação e participação em aulas, foram desenvolvidas de forma remota, posteriormente de forma híbrida e mesclando para a volta do ensino presencial.

Inicialmente as aulas ministradas na escola campo foram estruturadas conforme a padronização do CMSP, em que as aulas foram agendadas e disponibilizadas através de links pelo aplicativo do Google Meet. Sendo assim, o professor de cada disciplina compartilhava os links e permaneciam conectados com os alunos, em que os conteúdos trabalhados foram do Caderno do Aluno, sendo possível o compartilhamento de telas os materiais didáticos foram anexados em arquivos de Word, pdf, slides e posteriormente as atividades avaliativas foram feitas através do Google Forms e Google Classroom.

Nas primeiras aulas os alunos tiveram algumas dificuldades para acessar os links de forma satisfatória, ressaltando que grande maioria não possuíam notebooks ou computadores em suas residências, muitos acessavam pelo celular e também não tinham uma internet que suprisse à qualidade necessária a realização de videoconferência.

Para manter o contato ativo e efetivo entre professores e alunos, uma ferramenta muito utilizada foi o Whatsapp, em que cada sala tinha um grupo através do aplicativo.

No primeiro módulo uma pequena parte das minhas observações foram assistidas pelo CMSP no YouTube, até que o sistema da escola campo fosse integrado por completo. Nestas aulas consegui acompanhar as aulas do Ensino

Médio, apesar de serem apresentadas em pouco tempo, pude compreender que a didática dos educadores tiveram de ser mais atrativas e interativas, iniciando com o conteúdo temático seguido de exposições do contexto associando aos recursos imagéticos de modo que realmente causasse o interesse pelo conteúdo apresentado, e os alunos participaram das aulas por meio de mensagens no chat.

Grande parte das aulas do primeiro módulo foram assistidas no 7º ano do ensino fundamental II e ministradas pela professora Talita Machiavelli, um exemplo de aula assistida foi à aula realizada no dia 25/06/2021, em que a professora abordou o gênero crônica fazendo uma reflexão da crônica de *Lima Barreto* “*As enchenches*” que foi publicado no dia 19 de janeiro de 1915, o conteúdo foi muito bem explorado pela professora, ressaltando as principais características do texto que retrata muito do cotidiano e a sociedade, fazendo reflexões com a atualidade e interagindo com os alunos, que logo puderam dar sequência nas atividades. Os recursos utilizados para a ministração da aula seguiram a apostila “Currículo em ação” por meio do CMSP, Google Meet e chat. Lembrando que a relação professor aluno foi muito satisfatória, respeitosa, em muitos momentos os alunos abriam os microfones participaram e interagiram na aula.

2.2.2 Observações De Aulas Do Segundo Módulo

As observações e participações do segundo módulo ocorreram de forma presencial, obedecendo ainda às normas de contingência da pandemia. As aulas por mim assistidas no dia 03/12/2021 ocorreram no 9º ano do Ensino Fundamental anos finais, sob o olhar da professora Simone, foram de aplicação do SAEB (O Sistema de Avaliação da educação Básica) em que os próprios examinadores do estado fizeram a aplicação da avaliação. Enquanto ocorria a aplicação do SAEB fiquei na sala dos professores, foi um período de aproximação e interação com a realidade dos professores, dentre as quais destaco a correção de avaliações e atividades dos alunos.

No mesmo dia acompanhei as aulas ministradas pela professora Simone, as quais foram trabalhadas os conteúdos temáticos de redação e dissertação, ressaltando que a relação professor aluno é bastante respeitosa e de cumplicidade,

os alunos participam das aulas e sempre interagem com a professora e seus demais colegas de classe. Os recursos utilizados para a ministração da aula foram: projeção e anotações online, o Caderno do Aluno v.3 Aprender Sempre.

2.2.3 Observação De Atpc

A observação de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) no primeiro módulo foi assistida pelo CMSP, uma das observações ocorreu no dia 16/06/2021, em que o professor iniciou com os principais objetivos: discutir as culturas juvenis, o papel do professor frente a realidade nas práticas, refletir a importância da leitura crítica nos processos culturais para a construção de identidades, fomentar a investigação, leitura, envolvendo os componentes da área da linguagem.

No segundo módulo a ATPC assistida na área de linguagens e suas tecnologias foi a da Diretoria de Ensino de Franca, no dia 28/09/2021. Os temas abordados na reunião foram: propiciar a formação continuada de professores da área de linguagens e seus respectivos componentes curriculares, mostrar os procedimentos para o acesso aos resultados das avaliações do CAED, identificar as habilidades com menor índice de rendimento articulando com as habilidades essenciais elencadas pela Seduc (2020/2021).

2.4 Regência

O contexto pandêmico e a necessidade de desenvolver projetos mesmo no ensino remoto possibilitou o desenvolvimento de vídeos para aplicação em sala de aula pela professora, pensados e montados pelos residentes segundo orientações das preceptoras. As regências foram feitas em duplas em formato de vídeos com o conteúdo temático já estabelecido pela professora preceptora da escola campo.

A primeira experiência ocorreu com a confecção de um plano de ensino para o 7º ano do Ensino Fundamental com o suporte da professora Talita e contei com a parceria da residente Glenda Gonçalves da Cruz para a confecção da aula: Apresentação do conto brasileiro *Jacu Casamenteiro de Câmara Cascudo*, abordando o gênero textual narrativo e possibilitando o estudo do pretérito a partir de

uma gramática contextualizada. As atividades foram realizadas pelos alunos por meio de vídeos, imagens por meio de aplicativos.

No dia 25/06/2021 durante a observação de aula por meio de videoconferência, consegui acompanhar a apresentação de mais uma aula de regência realizada com o conteúdo temático: figuras de linguagem explorando os principais aspectos e usos, por conseguinte foi proposto um forms com atividades para os alunos, e os recursos utilizados para a ministração da aula foram o CMSP, Chat, Forms, YouTube, e o Google Meet.

Foi confeccionado um vídeo com o conteúdo temático da segunda e terceira fase modernista, em que abordamos o contexto histórico, os principais acontecimentos autores e obras, contando com atividades por meio do Google Forms.

A regência da área de espanhol foi confeccionada com a utilização do conto “Celebrar el cumpleaños em España”, abordando o conteúdo temático de cultura e língua por meio de vídeo e posteriormente atividades pelo Forms.

2.5 Participações Em Eventos

Além das palestras em reuniões do RP de os residentes participaram de dois eventos, sendo um deles de reconhecimento nacional, o ENALIC (VIII Encontro Nacional das Licenciaturas / VII Seminário do PIDID / II Seminário da Residência Pedagógica), o outro, um evento próprio do Uni-FACEF o XV Fórum de Estudos Multidisciplinares (XV Congresso de Iniciação Científica / X Encontro de Iniciação à Docência / IX Encontro de Iniciação à Tecnologia e Inovação / II Encontro do Pet-Saúde).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Residência Pedagógica, a CAPES e a IE Centro Universitário Municipal de Franca, proporcionaram aos residentes bolsistas, estudantes do curso de Letras não só um panorama da educação e do contato

com a sala de aula, mas a vivência efetiva desta conexão e da importância de um trabalho sério, comprometido com o ensino aprendizagem.

Inicialmente os residentes enfrentaram um processo de readaptação para darem continuidade no RP remotamente, por conta da pandemia. Foi um período desafiador para todos, por isso, é único.

Os residentes tiveram problemas com o não pagamento das bolsas, e mesmo enfrentando esse percalço, todos os residentes e preceptoras não cruzaram os braços, pelo contrário deram continuidade em todas as atividades pedagógicas.

De fato todas as experiências em sala de aula, ou remotamente trouxeram aos bolsistas a práxis da docência com excelência.

REFERÊNCIAS

ALVES, Adna Marina; CINTRA, Lucas Borges; RODRIGUES-ALVES, Maria Sílvia; MARCELO, Rosana Abadia. ENSINO E TECNOLOGIAS:

Um estudo de caso na escola Dr. João Marciano de Almeida com as TICs em tempos de pandemia. X Encontro de Iniciação à Docência, anais do evento, Uni-FACEF, CAPES, 2021.

ANTUNES, I. Aula de Português: Encontro & Interação. 3 ed. São Paulo: Editora Parábola. 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1998.

CMSP, Formação de Professores. ATPC - Integração curricular na área de linguagens e suas tecnologias: diálogos possíveis. Youtube, 28 de setembro de 2021. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=8LLLtrp0dfo&ab_channel=CMSP-Forma%C3%A7%C3%A3odeProfessores. Acesso em: 26 Mai 2021.

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V.M. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2017.

MACHIAVELLI, Talita; MARCELO, Rosana Abadia; SOBREIRA, Jane Mara da Silva. Escola Estadual Dr. João Marciano de Almeida: 23 fev. 2021. 22 slides. Material

apresentado pelas preceptoras do programa de Residência Pedagógica Uni-FACEF-CAPES em reunião de formação.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual: análise de gêneros e compreensão. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008. SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado. Currículo Paulista. São Paulo.

SÃO PAULO, Decreto nº 64.982, de 15 de maio de 2020. Institui o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo - CMSP e dá providências correlatas. São Paulo: 2020. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64982-15.05.2020.html#:~:text=Decreta%3A,educacionais%20e%20oportunidades%20de%20aprendizado>. Acesso em: 2 Fev 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Aprender Sempre: 7º ano – ensino fundamental II, Língua Portuguesa e Matemática. São Paulo, v.1, 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Aprender Sempre: 9º ano – ensino fundamental II, Língua Portuguesa e Matemática. São Paulo, v.1, 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Currículo Paulista: etapas da educação infantil e Ensino Fundamental (Volume 1). São Paulo: SE, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Currículo Paulista: etapas do Ensino Médio. (Volume 2). São Paulo: SE, 2020.

**A LEITURA E A TECNOLOGIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR: investigações
preliminares de leitura**

Julia Caçorla Galvão
Uni-FACEF – Centro Universitário Municipal de Franca
Graduanda em Letras – Português/Literatura
Jugalvao71@gmail.com

Maria Eloísa de Souza Ivan
Uni-FACEF – Centro Universitário Municipal de Franca
Doutora em Estudos Literários
meloisaivan@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Ano após ano, observando-se as transformações sociais e sua consequente conduta, fazer com que os alunos do EFII e EM sintam-se motivados pela leitura, pela literatura e pelos livros clássicos tem sido um grande desafio para os docentes que trabalham com a formação desses leitores e seu desenvolvimento e conhecimento literário e de mundo.

Na contemporaneidade, somos rodeados pela tecnologia digital e suas ferramentas que são facilitadoras e coadjuvantes de nosso cotidiano, seja para o entretenimento ou trabalho. Neste contexto, destacam-se, também, as redes sociais e aplicativos que se fazem presentes em nosso dia a dia, e claro, também na rotina de nossos alunos. Diante desse cenário, perguntamos: é possível utilizar a tecnologia a nosso favor? Com essa proposta, esta pesquisa busca mostrar novos métodos e plataformas que ajudem na formação dos alunos como leitores críticos, de forma criativa e que criem o interesse dos discentes pela leitura e pelas obras literárias.

Assim, o propósito deste trabalho é o de explanar as investigações até aqui realizadas neste projeto de pesquisa de IC a ser concluído em agosto deste ano letivo, cujo objetivo é mostrar novos métodos e plataformas que ajudem na formação dos discentes como leitores, de forma criativa e que possam criar o interesse deles pela leitura e pelos clássicos da literatura. Nesse contexto, a

pesquisa apresenta um percurso histórico acerca da leitura e da formação do leitor, destacando-se, principalmente, a formação do leitor do EFII e Ensino Médio, no contexto da cibercultura e das tecnologias digitais, investigando se essas ferramentas oferecem métodos e estratégias que proporcionem, de algum modo, a melhoria para a crise da escassa prática de leitura de textos clássicos. Para tanto, propõe-se a seguinte indagação: É possível pensar nas tecnologias digitais e de comunicação como um recurso de incentivo à prática da leitura?

Buscando responder à problematização proposta, será aplicado uma prática da leitura utilizando-se dessas tecnologias digitais no conto “A igreja do diabo”, de Machado de Assis, com alunos da 2ª série do EM. Contudo, destaca-se que essa seção da pesquisa ainda está em fase de elaboração e, por isso, não será aqui explanada.

A fim de melhor compreender o tema proposto, bem como os conceitos de cibercultura, multiletramento, ciberespaço, tecnologias de letramento e tecnologias digitais, bem como game educativo será apresentado, de modo sucinto, um panorama histórico da leitura e da formação do leitor, enfatizando-se o leitor da contemporaneidade. Também uma contextualização de Machado de Assis, bem como de sua poética, enfatizando-se o grande interesse das diferentes mídias por suas obras completam a pesquisa.

Parte-se da hipótese de que o tema aqui proposto é ainda bem pouco explorado, carecendo de um olhar mais atento dos pesquisadores.

Assim, por meio de uma pesquisa bibliográfica, busca-se oferecer uma leitura analítica e interpretativa acerca das contribuições ou não da cibercultura e das tecnologias de informação na formação de leitores da contemporaneidade, dentro do contexto do EFII e do EM.

O embasamento teórico desta pesquisa se fundamenta na leitura de textos teóricos e ensaísticos de autores como Lajolo e Zilberman (2009), Soares (2002), Oliveira e Ribeiro (2019), Azevedo (2004), Chartier (1999), para o percurso histórico da leitura e da formação do leitor. Vargas (2015), Fernandes Ribeiro (2015), Diniz (2005), Porto e Santos (2019), dentre outras, subsidiam nossas fontes para a exploração dos conceitos de cibercultura e ciberleitores. Concernente à pesquisa acerca de Machado de Assis complementam essa fundamentação teórica as

reflexões propostas por Bosi (2004), Candido & Castello (2005), Candido (1977) e Teixeira (1987), que nos auxiliarão tanto na contextualização do autor dentro da Literatura Brasileira, quanto ao entendimento do seu fazer literário.

Posto isso, acreditamos que a relevância desta pesquisa não está apenas em apresentar uma análise do contexto da cibercultura e das tecnologias digitais em função da formação do leitor, mas está também em destacar e propor novos métodos, estratégias e práticas de leitura que contribuam para que este discente, que enfrenta grandes dificuldades na interação com as obras, sinta-se motivado em fazer parte do processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo-se como sujeito que interage com seu contexto e se torna um leitor crítico em meio ao letramento digital. Destaca-se sua relevância ainda, em também ampliar nossos conhecimentos em relação a este contexto da cibercultura e das tecnologias digitais, uma vez que, como formadora de leitores, sentimos que o tema é ainda muito pouco estudado, merecendo um olhar mais cuidadoso, que possibilite uma contribuição científica para o conhecimento dessas tecnologias em favor da formação do leitor e que só mais recentemente tem recebido maior atenção por parte dos estudiosos.

2 A LEITURA E O LEITOR: um recorte histórico

Para Lajolo e Zilberman (2009), se considerarmos a “leitura de mundo”, podemos dizer que a leitura precede a escrita, pela forma que o homem lê o mundo a sua volta e o compreende de forma íntegra sem o apoio de qualquer registro físico.

Azevedo (2004) comenta que leitores são aqueles que são capazes de distinguir diferentes tipos e gêneros de livros de diferentes literaturas e que são aptos a utilizar esses textos em benefício próprio, seja para a ampliação de visão de mundo, informações ou por simples entretenimento.

Lajolo e Zilberman (2009) destacam que a escrita surgiu no quarto milênio antes de Cristo, quando foi utilizada para a memorização e contabilização do movimento dos bens pelos sumérios. Ao longo dos anos, a escrita tomou forma por meio de manuscritos, antes que adotasse a forma impressa responsável pela expansão de acesso ao texto e a leitura, que teve seu início na Ásia por meio da xilografia no século XVII, se estendendo para outros países no decorrer dos anos.

De acordo com as autoras, além do acesso a textos escritos, a leitura em voz alta, típica da antiguidade, era realizada por fatores culturais vinculados à associação do texto com a voz, a leitura, a declamação e a escuta; passou a ser feita de forma silenciosa, sendo que, no início, era feita apenas por monges entre os séculos VII e IX. A popularização de tal modalidade ocorreu no século XII, por meio de escolas e universidades. A leitura silenciosa passou, então, a ser considerada uma leitura voltada somente para leitores considerados letrados.

Com a revolução da impressão de livros, os textos passaram a ser mais acessíveis, mesmo que no início, para as crianças em anos escolares, os livros fossem utilizados principalmente para interesse pedagógico e não para o lazer, criando, assim, uma das primeiras barreiras para o interesse pela leitura.

Em um outro ensaio, Lajolo e Zilberman (2003) confirmam esta ideia ao mostrarem o quanto a aproximação do gênero literário e da escola não é algo circunstancial. Prova disso são os primeiros textos voltados para crianças, que foram escritos por professores e pedagogos com intuito meramente educativo.

Na contemporaneidade, ainda vemos vestígios pedagógicos na literatura infantil, o que, de certa forma, traz prejuízos ao gênero, contribuindo para o não reconhecimento deste gênero como arte, sendo apenas objeto de finalidade pragmática.

Neste contexto, a relação da literatura com o ensino se torna problemática; de um lado, o vínculo prático-pedagógico compromete a recepção dessas obras: os jovens adolescentes podem não querer conhecer essa literatura.

Por outro lado, a sala de aula é um espaço para o desenvolvimento do gosto pela leitura, portanto, importante espaço para o intercâmbio da cultura literária, e a utilidade não pode ser ignorada, muito menos negada. As autoras afirmam que: “[...] Além disso, enquanto instituições, a escola e a literatura podem provar sua utilidade quando se tornarem o espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal” (LAJOLO, ZILBERMAN, 2003, p. 96). Uma resignificação dessa relação é essencial para revigorar esse espaço de modo que a literatura se torne o ponto de partida do novo e saudável diálogo entre o livro e seu leitor.

A literatura é sintetizadora de uma realidade, que, por meio de recursos estéticos e ficcionais, estabelece contato com a vida cotidiana do leitor. Sendo assim, por mais fantasiosa, ficcional e de distintas circunstâncias espaciais e temporais dentro da obra concebida, o leitor consegue estabelecer relações em uma comunicação atemporal, pois a obra continua falando de seu mundo, de suas dificuldades, enfrentamentos, desejos, angústias, provações e a possibilidade de um consequente entendimento de si e do mundo que o cerca.

A leitura, segundo Cafiero (2010), é um processo histórico, cognitivo, social e cultural na criação de sentidos. O leitor é um ser social ativo que constrói histórias e experiências, compreendendo assim o que está escrito ao relacionar as informações do texto com seu conhecimento de mundo, sendo um sujeito ativo em todo o processo. A leitura vai além da decodificação de sílabas, palavras ou frases; ela atribui sentido ao se compreender o texto como algo completo e coerente para que o leitor seja capaz de atribuir sentido, refletir, criticá-lo e, se possível, modificá-lo.

Pensar na leitura como construção de sentido, faz com que a organização e planejamento das aulas de literatura mudem completamente, pois se os sentidos os quais o texto infere, normalmente, não estão claros, estão nas entrelinhas do texto, ratificando a sua literariedade e, por isso, é preciso subsidiar os alunos para que sejam capazes de criar relações e estabelecer sentido entre o texto e a vida para que haja, de fato, a compreensão. Por isso, indicar uma leitura para um aluno, sem ao menos apresentar-lhe a obra, contextualizá-la de forma que contribua para uma leitura efetiva e interessante, é ineficaz em sua formação.

É de grande importância que durante as aulas de leitura, o estudante levante hipóteses, faça perguntas, confronte informações, conte e dê opinião sobre o que leu e não apenas permaneça na passividade de questionários de localização de informações.

Para uma aprendizagem efetiva deve ser apresentado ao aluno informações que o ajudem a construir o sentido do texto, tais quais como o gênero textual, recursos da língua, contexto histórico sobre o autor e a obra, sua importância cultural etc. Acreditamos que se esse subsídio for dado ao estudante antes mesmo de ele iniciar seu contato com o texto, evitaremos grandes aversões a

leituras malfeitas e apressadas por uma obrigatoriedade de avaliação muitas vezes exigida pela escola e que não produzem nenhum efeito de aprendizado.

Além do mais, ainda conforme Cafiero (2010), existem formas de potencializar a competência do leitor iniciante ao longo de sua vida, tratando a leitura não como algo pontual, mas pressupondo ações orientadas sistematicamente com textos que circulam em nosso meio social como jornais, revistas, livros, cinema, música e o contato com o teatro possibilitam a expansão de conhecimento e experiência do aluno em seu processo de formação. Partindo de um texto com uma estrutura sintaticamente mais simples e aos poucos ampliando a leitura e introduzindo textos mais complexos, é possível aumentar a competência do leitor a longo prazo.

Jobim (2009), em seu ensaio que trata dessa relação entre escola e literatura, comenta que a literatura, inicialmente, encontra sua porta de entrada na escola por meio dos livros didáticos, em que o aluno é exposto a meros fragmentos de textos literários, sem realmente vivenciar a experiência de leitura. Esses fragmentos literários do livro didático, moldados à reprodução de uma interpretação textual rasa, apoiada por questionários ainda mais rasos, impossibilitam de o aluno expandir seu repertório de leitura crítica e real compreensão da obra como leitor.

O ensaísta sugere que a modalidade de leitura, talvez, mais utilizada nas salas de aula seja a da “leitura oral”, em que o professor vê uma oportunidade de trazer o texto para todos simultaneamente, ao contrário da leitura feita em casa por orientação do docente, em que os alunos estão em diferentes tempos, compreensão e velocidade.

A leitura oral, apesar de ser algo impessoal, permite que o aluno perceba e vivencie uma experiência distinta, já que o texto se difere de sua fala, fazendo com que ele conheça a fala do outro, exercite a escuta. Ou seja, por meio da literatura, enquanto texto, é utilizado pelo aluno como instrumento de modelização da língua escrita e seu devido uso, além de desenvolver uma melhor versão dele mesmo em sua escrita, leitura e oralidade, ao construir um patrimônio de experiências literárias.

Aos olhos do autor, o texto literário deve ser introduzido nas escolas sempre levando em conta, primeiramente, o universo de seus receptores, definindo

o que Jobim (2009) chama de “graduação textual” que vai ao encontro da fala de Cafiero (2010), ao mostrar que a literatura deve ser introduzida por etapas de textos dos mais acessíveis aos mais complexos, sem serem banais.

Primeiramente, deveriam ser apresentados textos os quais se encontram mais “próximos” da linguagem de nossos estudantes, e temas que sejam de seu interesse e universo. Com isso, despertarmos a atenção e interesse do aluno pela leitura da literatura, para que, posteriormente, possamos introduzi-lo no “mundo” de textos mais “difíceis” e de literaturas mais complexas sem que haja algum tipo de aversão pelo estudante.

Por isso, é trabalho do professor ter a percepção mais aguçada em relação aos seus discentes e o que deve ser abordado, pois devemos ver na literatura uma possibilidade de reflexão da vida e do contexto que se insere o aluno, além da problematização e olhar crítico aos temas que lhe dizem respeito, pois há:

[...] a necessidade de, além do entendimento do texto, haver a sua crítica, sua avaliação, seu julgamento, sua colocação em confronto com outras produções textuais e realidades (especialmente a do próprio aluno), mesmo porque nosso conceito de entendimento, ao contrário da concepção meramente reprodutiva, passa necessariamente por estas operações (JOBIM, 2009, p.126).

Para Jauss (1994) e sua recente teoria da estética da recepção, a literatura é explorada em três aspectos; o diacrônico, voltado para a análise da recepção das obras ao longo do tempo; o sincrônico, responsável por mostrar as relações estabelecidas pela literatura em dada época e a sucessão dessas relações; e, por último, temos o diálogo entre a vida e a literatura. Considerando que o processo dialógico pressupõe a relação do eu com o outro, podemos dizer que esse constante diálogo instaura sujeitos históricos que participam de determinada esfera de produção: portanto, essa relação que se constitui na história, influencia diretamente no processo de recepção dos textos.

Jauss (1994) diz que ao contrário da história, que tem uma visão positivista, com descrição de uma sequência de acontecimentos num passado já morto, a literatura não comporta esse tipo de análise, pois ela não é um objeto artístico que existe por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Ela é, afirma o autor - “uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, liberando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual” (JAUSS, p. 25).

Como em toda experiência real, também na experiência literária, que dá a conhecer pela primeira vez uma obra até então desconhecida, há um saber prévio, com base no qual o novo de que tomamos conhecimento faz-se experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experiencial:

Ademais, a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a 'meio e fim', conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso –, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores (JAUSS, 1994, p.28).

Como se vê, os elementos necessários para medir a recepção de um texto encontram-se no interior do sistema literário. Em vez de lidar com o leitor real, indivíduo com suas idiossincrasias e particularidades, Jauss busca determinar seu virtual "saber prévio" (p. 174). Sua consulta é dirigida às próprias obras; pois, na medida em que participam de um processo de comunicação e precisam ser compreendidas, elas apropriam-se de elementos do código vigente. Por mais renovadora que seja, cada obra "não se apresenta como novidade absoluta num vazio informativo", se não que "predispõe seu público por meio de indicações, sinais evidentes ou indiretos, marcas conhecidas ou avisos implícitos" (p. 175). Logo, a obra predetermina a recepção, oferecendo orientações a seu destinatário. Segundo Jauss, ela evoca o "horizonte de expectativas e as regras do jogo" familiares ao leitor, "que são imediatamente alteradas, corrigidas, transformadas ou também apenas reproduzidas" (p. 175).

Assim, Jauss (1994) afirma que a maneira pela qual uma obra literária, no momento histórico de sua aparição, atende, decepciona ou contraria as expectativas de seu público inicial oferece-nos claramente um critério para a determinação de seu valor artístico. Essa distância entre horizonte de expectativa e a obra, ou seja, entre o já conhecido e o novo, denomina-se "mudança de horizonte", e do ponto de vista da estética da recepção é sobre esse aspecto que recai a determinação do caráter artístico de uma obra literária.

O autor ressalta que é possível a reconstrução do horizonte de expectativa sob o qual uma obra foi criada e recebida, em um passado, isso possibilita que se apresentem as questões pelas quais o texto se constituiu e assim,

revele a maneira pela qual o leitor de outrora recebeu tal obra. Isso contribui à medida que possibilita compreender uma obra no passado e também no novo momento em que se apresenta. Para melhor direcionarmos nossas reflexões e conhecer um pouco mais desse leitor do século XXI, passemos à próxima seção.

2.1 O leitor da Contemporaneidade: entre o texto e a “máquina”

O surgimento da cibercultura, juntamente a novas práticas, linguagens, métodos, técnicas e letramentos fazem com que a leitura sofra uma expansão e reconstrução em novos formatos, tornando possível a abertura de novos horizontes para o ensino da literatura.

Com essas novas tecnologias, a prática da leitura e da escrita sofreu uma transformação que gerou uma nova forma de ler. Podemos citar como exemplos os suportes de leitura, bibliotecas virtuais e digitais, blogs e principalmente os e-books, que, de acordo com Chartier (2010), construíram grande influência desta nova leitura.

Além desses, ainda há uma variação de plataformas e jogos que fazem parte e ajudam na expansão desta nova cultura literária, criando o que Soares (2002) chama de letramento digital, se referindo a uma condição de pessoas que se apropriam de tecnologias digitais, por meio da leitura e escrita através de telas, computador, smartphone e outros, exercendo essas práticas longe do papel (livros, revistas, cadernos e etc.).

Quando tratamos de jogos no processo de formação do leitor, levamos em conta a narrativa do jogo para que os jogadores/leitores exerçam a interpretação desta modalidade enquanto cibertexto, como afirma Dymek (2007), e não só a leitura, como a interação com o jogo, quando é permitido ao leitor intervir na história, tornando-se um intervencionista textual.

Em um sistema de leitura de jogos eletrônicos, o leitor transmite informações por meio de seu avatar, gerando uma resposta do *software*, que por sua vez exigirá um *feedback* do leitor, pois sem ele o diálogo não acontece. Observe que, sem uma resposta do leitor, o processo de fala é suspenso. Essa exigência

processual será de grande importância na convenção de leitura. Trata-se de um elemento que deve ser central em todo procedimento de utilização do formato de jogo eletrônico para fins educacionais, seja a necessidade de estabelecer não apenas um "diálogo" com o usuário, mas também a dinâmica de comportamento e troca de informações adaptadas à lógica do meio eletrônico.

Devemos considerar que a maioria dos jogos possuem uma estrutura narrativa, principalmente aqueles que necessitam da ação do usuário para que a história proposta se desenvolva. Dentro desse universo do jogo, é possível encontrar elementos estruturais presentes em qualquer narrativa, como a presença de personagens, enredo, conflito, clímax, desfecho, espaço, tempo e foco narrativo.

Além disso, encontramos características narrativas que se relacionam entre o universo literário e o do jogo, como a linearidade, que é responsável pela disposição de eventos numa sequência linear com início, meio e fim, além do uso de cenários cinematográficos e diálogos estabelecidos que limitam a interatividade do jogador e a capacidade de interferir na história. Em suma, essa narrativa linear permite que o jogador se conecte à história por meio de uma tensão forjada pelas circunstâncias de vida ou morte impostas ao personagem, onde a habilidade do jogador está em uma tese contínua, embora suas decisões não sejam levadas em conta na hora de resolver. No entanto, isso não faz com que a narrativa perca sua complexidade ou ultrapasse o processo de relevância em relação a outras técnicas narrativas. O público-alvo se restringe aqui se você comparar com o público-alvo de uma narrativa impressa tradicional, apenas no sentido de conhecer a forma interativa onde as narrativas estão presentes na ação em que o jogador deve interagir em tempo real com o ambiente para que a história continue.

O resultado, embora inabalável, dado o conteúdo da narrativa interativa, traz um resultado satisfatório ao interlocutor que inevitavelmente se sente parte da história até o final. Além da linearidade, há jogos eletrônicos que trabalham com a narrativa por meio do processo de disposição Rizomática, que segundo Petit (2018), são sequências narrativas que usam as escolhas do jogador como modelo. Essa categoria se expressa dando ao jogador uma série de caminhos e opções para desenvolver o final da história a partir de universos previamente construídos. Nessas narrativas, embora o jogador não tenha liberdade para criar propriamente uma história sem enredo, os criadores da obra, assim como os escritores de obras

impressas, já criam um universo com começo, meio e fim, as escolhas que são comunicados aos jogadores pode mudar significativamente o curso da história e fazer com que ela tenha diversos finais.

A maioria das obras desta categoria é de natureza episódica, dividida em capítulos que aparecem ao longo da jornada narrativa. A linearidade está presente porque todos os episódios têm começo, meio e fim, mas, como mencionado anteriormente, o interlocutor terá que escolher como os episódios se desenvolvem. O público-alvo neste caso não é limitado, pois tais jogos não exigem que o interlocutor conheça outros jogos eletrônicos ou a capacidade de interagir em tempo real. A leitura e o diálogo são aspectos essenciais dessas narrativas, pois é por meio da interação dos personagens com seu ambiente e com outros personagens que as escolhas são feitas. Outro processo de uso da narrativa em videogames são as sequências de histórias não lineares nas quais o jogador escolhe primeiro o que quer vivenciar, muitas vezes podendo até chegar ao final da narrativa sem examinar toda ela.

A narrativa começa sem muita explicação, o jogador é colocado em um cenário, e a partir daí tira total autonomia para descobrir e interagir com o que deseja. A história é contada passo a passo e tende a ir das interações dos personagens a gatilhos como cartas, memórias e itens. Muitas vezes, em obras desse tipo, a narrativa se concentra no terceiro personagem, e o jogador está ali apenas como espectador. Assim como os trabalhos da categoria anterior, eles não exigem que o jogador conheça outros jogos eletrônicos ou habilidades de interação em tempo real e podem ser realizados a qualquer momento. O público-alvo de tais narrativas são jogadores que buscam uma história onde a interação se limite à observação e interação com determinados pontos do cenário.

Outra fonte riquíssima para trabalhar a literatura são as HQs, que, de início, foram inseridas nas bibliotecas escolares como um incentivo à leitura. Segundo Ramos (2010), a ideia inicial era propor a leitura de quadrinhos mais infantis como a *Turma da Mônica* e aos poucos introduzir os clássicos literários por meio desse gênero multimodal, para que o aluno tivesse contato com esta literatura.

A leitura de textos literários clássicos através de outros gêneros amplia as possibilidades do debate estético, artístico e cultural que concerne a essas obras, permitindo, por meio da adaptação, dar um novo sentido aos signos encontrados no

mundo moderno. O gênero história em quadrinhos amplia as possibilidades de interpretação dos personagens graças ao diálogo que se estabelece entre a imagem e o texto escrito.

As histórias em quadrinhos tiveram sua origem ainda na civilização europeia, com os novos avanços de técnicas de reprodução gráfica, que realizava a junção da imagem e do texto. Inicialmente, segundo Campos e Lomboglia (1984), havia naquela época as caricaturas (desenhos de humor) e animais humanizados utilizados em contos de fadas.

De acordo com Rosa (2014), obras como “as Histoires em Estampes” (1846), de Rodolphe Töpffer, na Suíça; “Max uns Moritz” (1865), de Wilhelm Busch, na Alemanha; e “As Cobranças” (1867), por Angelo Agostini, no Brasil; foram as precursoras dos quadrinhos, pois possuíam legendas na parte inferior dos quadros.

Porém segundo Goida (2011), os quadrinhos os quais conhecemos hoje, são resultado do jornalismo moderno nos Estados Unidos do século XIX, como uma jogada para atrair um número maior de público para os jornais, que visavam com os quadrinhos atrair o público imigrante e semialfabetizados que encontravam dificuldades com a língua inglesa. O material desses jornais, em grande parte, era formado por narrativas figuradas.

No Brasil, as adaptações de obras literárias para os quadrinhos surgiram na década de 1940, de início incentivadas pelo governo federal por meio da incorporação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e em projetos como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). De início, muitos argumentaram que essas obras adaptadas para os quadrinhos gerariam leitores preguiçosos e rasos de conhecimento. Pina (2012) defende que tal adaptação faz o oposto, ou seja, com o apelo visual estas obras chamam a atenção das crianças e jovens, os incentivando a tomar gosto pela leitura.

A autora explica que o leitor de histórias em quadrinhos consegue ir além de decifrar caracteres impressos, e passa a apropriar-se do texto de forma que consiga levar em conta uma heterogeneidade de repertórios, e estabelece um diálogo com a obra original. Para além disso, a leitura de uma HQ possui uma complexidade devido a sua linguagem híbrida (linguagem verbal e não verbal), além de ter um olhar a mais para alcançar a compreensão daquilo que a história quer

contar. Exemplo disso, é a leitura da colorização das imagens, a disposição das vinhetas, os significados dos balões de fala, e até mesmo as expressões e gestual dos personagens.

Ademais de estarmos vivendo na era da internet em que temos uma sociedade mais imediatista, faz com que a interpretação de textos multimodais seja cada vez mais essencial. Por esse motivo, o uso das histórias em quadrinhos na formação do leitor pode contribuir para a expansão da capacidade interpretativa a estes e demais textos verbo-visuais.

Os quadrinhos, mesmo sendo utilizados em diversas escolas, ainda são subestimados em seu valor literário, o que leva a maioria dos professores a sentirem um pouco de dificuldade em utilizá-lo, pois ainda o tratam apenas como uma narrativa ilustrada, sem lhe atribuir o real valor, o de um texto no qual a linguagem verbal e a não verbal trabalham juntas.

O ensino de literatura, por meio dos quadrinhos pode e deve ser abrangente, aprofundado, analisando cuidadosamente cada detalhe, cada componente do trabalho. Histórias, como os romances clássicos já ganharam suas adaptações para os quadrinhos, o que nos dá a oportunidade de o aluno descobrir e redescobrir este universo dos clássicos.

Já com os textos digitais, além de as bibliotecas virtuais e e-books, também encontramos novos gêneros a serem explorados nessa ciberliteratura, como as *fanfictions*.

A fanfiction é (...) uma história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucro envolvidos nessa prática. Os autores de fanfiction dedicam seu tempo a escrevê-las em virtude de terem desenvolvido laços afetivos fortes com o original (...) (VARGAS, 2005, p.21).

A contemporaneidade exerceu influência sobre esses textos, já que, atualmente, não há mais limites no que se refere à inspiração para a criação das *fanfictions*. Não há somente textos baseados em livros ou filmes, mas sim uma diversidade de motivos para a criação das histórias. Grupos musicais, atores, animações ou seriados de TV são exemplos desta motivação para a escrita e leitura de uma obra desse gênero.

De acordo com Vargas (2005, p.23), as *fanfics* tiveram seu início ainda longe das plataformas digitais, em meados dos anos de 1970, por meio das fanzines que se tratava de revistas com conteúdo vinculado a algum produto cultural que estava em alta na época, e eram escritas por fãs e distribuídas em bancas de jornal e até mesmo enviadas por correspondências.

Ao longo dos anos, com o avanço de novas tecnologias, a internet se tornou um espaço que incita o surgimento de novos gêneros. Sendo assim, as *fanfictions* encontraram nela o seu espaço, ampliando os horizontes para novos autores e leitores.

Além dela, a internet possui diversos espaços para textos de diferentes gêneros e estruturas, proporcionando um jeito novo de contar histórias, como no caso das *Au's*, sigla para *Alternative Universe*, que são narrativas contadas a partir de prints de conversas de *Whatsapp*, *Tweets*, *posts* do Instagram e etc. Esse cibertexto foi popularizado por volta de 2017 na rede social do Twitter, expandindo-se para o Instagram, e muitas vezes é considerada uma extensão das *fanfictions*.

Todas as modalidades citadas possuem em seu histórico de criação e leitura textos clássicos de nossa literatura de grandes nomes como Machado de Assis, Camilo Castelo Branco, Álvarez de Azevedo, dentre outros, que já tiveram suas obras adaptadas e usadas como inspiração na produção desses cibertextos. Sendo assim, ao longo desta pesquisa, pretende-se apresentar uma leitura interpretativa de parte deste material, destacando-se sua possível contribuição, ou não para a formação de leitores nesta nova proposta contemporânea de “nativos digitais”.

Contudo, conforme já dito, nosso enfoque é apresentar, além desse percurso histórico da leitura e do leitor, que aqui se materializa de modo ainda não conclusivo, uma pesquisa de campo, aplicando a prática da leitura utilizando-se dessas tecnologias no conto “A igreja do diabo”, 1884, de Machado de Assis. Desse modo, feita essa breve apresentação do percurso histórico da leitura e do leitor, passamos à próxima seção, acerca da biografia do autor, bem como do fazer literário machadiano.

3 O AUTOR E A OBRA: um perfil machadiano

O século XIX marca um período de mudanças significativas no cenário brasileiro. Influenciado por outras culturas, ideias e novos interesses políticos e econômicos, antes não admitidos, o Brasil, assim como a Europa, vivia um momento bastante conturbado. O cientificismo, o positivismo e as teorias sociais vindas da Europa, juntamente com o abolicionismo, a Guerra do Paraguai, a assinatura da Lei Áurea, a substituição da mão de obra escrava pela assalariada (principalmente dos imigrantes que chegavam ao Brasil), o ideal republicano e a crise da monarquia caracterizavam a segunda metade do século XIX, promovendo o declínio do Romantismo no Brasil.

Assim, na arte, as concepções estéticas que norteavam o ideário romântico começam a perder espaço, a linguagem romântica se esgota e não dá conta dessas novas condições, era preciso renovar e uma nova tendência, baseada na trama psicológica e em personagens inspirados na realidade, toma conta da literatura brasileira, inaugurando o Realismo, escola estética de grande influência nas artes ocidentais no final do século XIX. Ciência, progresso e razão passam a ser as palavras de ordem da classe dominante. A paixão e o impulso pessoal cedem lugar à reflexão, à observação, à análise e à disciplina.

Didática e cronologicamente, o Realismo tem início na literatura brasileira com a publicação de *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881), de Machado de Assis, prevalecendo, nesta estética, a prosa, principalmente o romance e o conto. A linguagem culta, objetiva, com o mínimo de interferências pessoais, descritiva, busca retratar os fatos de maneira precisa, pormenorizada. Os acontecimentos da ordem da interioridade do sujeito também são descritos, tendo a abordagem psicológica como característica elementar, detalhando valores e pensamentos das personagens, sendo recorrente também o uso da ironia como recurso retórico, principalmente expondo as hipocrisias morais vigentes. A partir da publicação de *Memórias póstumas*, Machado de Assis alcançou o posto de maior nome da Literatura Brasileira, lugar que até hoje é ocupado por ele.

Nascido no Morro do Livramento, Rio de Janeiro, em 21 de junho de 1839, Joaquim Maria Machado de Assis, ou Machado de Assis como ficou

popularmente conhecido, era o primogênito de Francisco José de Assis – mulato, filho de escravos que ganharam a liberdade –, e da açoriana Maria Leopoldina Machado. Conforme Fischer (2008), tratava-se de gente pobre, que dependeu de algum tipo de proteção de gente mais favorecida, pelo menos em alguns momentos da vida.

Contudo, nem todos os estudiosos da obra machadiana acreditam que a vida do escritor tenha sido tão árdua ou difícil assim. Candido (1977), por exemplo, aduz que a tranquilidade exterior, a relativa facilidade de sua vida pública e o sucesso de sua carreira refuta a ideia de que sua cor escura e sua origem humilde tenham sido motivo de desprestígio. Ao contrário, o ensaísta aponta que Machado de Assis foi sempre íntimo de pessoas importantes da cidade e que foi reconhecido e glorificado, ainda em vida, como o grande romancista brasileiro.

Começou a trabalhar por volta dos quinze anos de idade, tendo deixado precocemente de frequentar escolas formais. Porém, jamais abandonou os estudos, tendo aperfeiçoado seu conhecimento em língua portuguesa, francês e até mesmo latim. Aos vinte e oito anos, tornou-se funcionário público, o que lhe dava certo prestígio social. Fundou, junto com outros escritores, a Academia Brasileira de Letras, em 1897, da qual foi o primeiro presidente, ocupando a Cadeira de número vinte e três, e aos trinta anos, casou-se com Carolina Augusta Novaes, senhora portuguesa com quem viveu até o final da vida dela.

De acordo com Teixeira (1988), Machado de Assis escreveu, ininterruptamente, dos quinze aos sessenta e nove anos de idade. Os primeiros textos datam de 1850 e são poemas sem valor artístico, publicados principalmente na revista carioca *Marmota fluminense*. Os últimos são do ano de sua morte, 1908, e pertencem ao *Memorial de Aires*, um dos cinco grandes romances que compôs em sua fase madura. Machado é apontado por muitos críticos, como sendo não só um grande romancista, mas também um excelente contista, chegando a compor aproximadamente duas centenas de contos, entre eles, alguns dos melhores já escritos em língua portuguesa.

Os contos e romances produzidos pelo artista elevaram a literatura brasileira a um nível nunca antes visto. E, conforme sua obra foi sendo traduzida para as línguas cultas, sua fama cresceu e hoje o autor figura entre os maiores

artistas do século XIX ao lado de contemporâneos como Zola, Maupassant, Eça de Queirós e outros.

Em obras de grandes escritores a versatilidade do verbo literário é visto mais frequentemente, trazendo significado e relevância de expressão dos grupos de cada época, reivindicando seu lugar como grandes obras. Desse modo, as gerações sucessivas de leitores e críticos brasileiros estimam tanto a escrita de Machado de Assis e seus diversos níveis e qualidades, até mesmo contraditórias, que seus textos, assim como todo clássico se renovam a cada leitura.

O que mais chama a atenção em sua escrita da maturidade, por volta de seus quarenta anos, é a sua ironia fina e estilo, contemplado como “boa linguagem”. Em um momento em que os naturalistas expunham ao público descrições minuciosas da vida fisiológica, Machado de Assis tratava do subentendido, do eufemismo, e alusões escrevendo contos e romances que não se chocavam com a moral familiar.

Segundo Candido (1977), os leitores encontravam nele uma filosofia “ácida” para trazer um sentimento de ousadia, mas colocada de forma apurada, fazendo da leitura uma experiência agradável. Isto fez com que críticos e o público leitor ficassem encantados com a sua escrita.

O seu apreço pelas sentenças morais, fez com que Machado compusesse fórmulas de lapidar e expor o contexto que seguia seu próprio destino:

A sua técnica consiste em essencialmente sugerir as coisas mais tremendas de maneira mais cândida (como os ironistas do século XVIII); ou em estabelecer um contraste entre a normalidade social dos fatos e a sua anormalidade essencial; ou em sugerir, sob aparência do contrário, que o ato excepcional, é normal, e anormal seria o ato corriqueiro. Aí está o motivo da sua modernidade, apesar do seu arcaísmo de superfície (Candido, 1977, p.23).

Machado de Assis teve publicadas diversas coletâneas de seus contos, a saber: *Contos fluminenses* (1870), *Histórias da meia-noite* (1873), *Papéis avulsos* (1882), *Histórias sem data* (1884), *Várias histórias* (1896), *Páginas recolhidas* (1899) e *Relíquias da Casa Velha* (1906). Dentre os vários contos produzidos pelo autor, escolhemos, como corpus dessa pesquisa, o conto “A igreja do diabo” pertencente à obra *Histórias sem data*, publicada pela primeira vez no ano de 1884.

[...] Os contos de Machado de Assis traduzem perspicazes compreensões da natureza humana, desde as mais sádicas às mais benévolas, porém, nunca ingênuas. Aparecem motivadas por um interesse próprio, mais ou menos sórdido, mais ou menos desculpável. Mas é sempre um comportamento duvidoso, que nunca é totalmente desvendado nos seus recônditos segredos e intenções [...] o modo pelo qual o cronista Machado representa a realidade, traz consigo a sutileza em relação ao não – dito, que abre para as ambiguidades, em que vários sentidos dialogam entre si (...). Isso tudo é montada partir de gestos, olhares, entrelinhas e cochichos, sempre sugerida pela ironia fina (GOTLIB, 2006, p.77-78).

Composto por uma riqueza metafórica e simbólica, o conto revela o humor irônico e o pessimismo típicos do estilo machadiano ao analisar a condição humana. Nesse conto, Machado de Assis exercita a análise dos atos, buscando uma verdade que se mostra cruel na máscara do riso.

O traço humano que o escritor analisa é o do homem facilmente corruptível e sujeito às influências do poder. Nomeado pela crítica¹ como “conto-teoria” “A igreja do diabo” tece uma nova teoria sobre o comportamento humano. O autor materializa uma imagem humana refletida num espelho invertido. O que o diabo propõe é uma doutrina muito semelhante a de Deus, com a única diferença de que aquela acaba sendo a mais profunda negação desta. O diabo se propõe a negar o que reflete, mostrar o contrário. Fundar sua própria igreja, cujo cerne seria negar tudo o que a escritura divina propunha até então. Disfarçado por um discurso aparentemente simples, o conto revela a complexa contradição que move a alma humana.

Para muitos, o contista Machado de Assis ultrapassa o romancista. A nós não cabe tal julgamento, limitando-nos apenas a ratificar a sua genialidade tanto em um como em outro gênero. Nesse conto, Machado de Assis conta, por meio de uma escrita provocativa, que uma vez o diabo teve a ideia de começar uma igreja, pois estava cansado de sua própria desorganização. Então, imediatamente vai comunicar a Deus sua ideia, como uma forma de desafiá-Lo e para evitar que ele seja acusado de fraude. Na igreja do diabo, ele teria tudo o que as outras igrejas não têm, suas leis seriam contrárias as de Deus, todos os fiéis com todos os tipos de pecados seriam bem-vindos em sua igreja, não havendo distinção nem de fraudulentos, nem adúlteros. O diabo diz a Deus que o céu se tornará um lar vazio

¹ BOSI, Alfredo. A máscara e a fenda. In _____: BOSI, A. et al. *Machado de Assis: antologia e estudos*. São Paulo: Ática, 1982, p. 437-457.

depois que ele criar sua igreja, e será uma "casa de hóspedes barata" porque o preço celestial é muito alto.

4 UM CONTO MACHADIANO: “a igreja do diabo”

O conto acima referenciado se apresenta em quatro capítulos. No primeiro capítulo, “De uma ideia mirífica”, conta-se que o diabo, sentindo-se humilhado, teve uma ideia admirável: fundar uma igreja. Fazendo isso, a disputa não seria mais desigual, pensou ele. Consequência: todas as religiões seriam destruídas. No entanto, não poderia colocar seu objetivo em prática sem antes comunicar a Deus, e rapidamente voou em direção ao céu com seu ódio.

Já no segundo capítulo, “Entre Deus e o diabo”, o diabo comunica a Deus que iria fundar uma igreja, utilizando como justificativa o fato de ele estar fatigado com sua desorganização, e que o céu aos poucos se tornaria uma casa vazia, por causa do preço, que é alto. Aproveita para dizer-lhe que comunica tal decisão por lealdade, e não poder ser acusado de dissimulação. Deus, por sua vez, advertiu o diabo que, na verdade, ele estava apenas comunicando sua intenção, e não a legitimando, e lhe pede mais explicações. O diabo, esforçando-se por ocultar seu ódio, disse que, após séculos de observação, concluiu que a condição humana é ambígua. Os que fundamentam suas vidas nas Escrituras Sagradas são os mesmos que usufruem das delícias do pecado. Os que demonstram ter compaixão pelo próximo são, na verdade, hipócritas. Agem de tal modo senão por interesse próprio. Deus, indignado pela conclusão a que chegou o diabo, ordenou-lhe que fosse embora e fundasse sua própria igreja.

No terceiro capítulo, “A boa nova aos homens”, o diabo colocou em prática, rapidamente, a ideia de fundar sua igreja, com “uma doutrina nova e extraordinária”. Contou a todos que era o diabo, para terem outra representação dele em seus imaginários e prometeu dar a seus discípulos e fiéis as delícias da terra, todas as glórias, os deleites mais íntimos. Disse-lhes ser o pai de todos. A partir de então, as virtudes seriam outras. Os sete pecados capitais, a soberba, a luxúria, a preguiça, a avareza, a ira, a gula e a inveja se tornaram as virtudes mais preciosas. Além disso, fez com que todos preferissem as coisas perversas. A fraude

e a força se tornaram os braços dos homens. A venalidade recebeu atenção especial, todos poderiam vender tudo, até mesmo seu caráter, sua moral, sua fé, sua alma, seu sangue, vender a si mesmo. A calúnia gratuita não foi proibida, mas qualquer tipo de respeito foi julgado ilegal; somente a adulação era permitida em seu lugar. A solidariedade e o amor ao próximo foram proibidos, porque não eram coesos com a nova doutrina. Ao próximo, indiferença, ódio e desprezo, nada mais. Aliás, era permitido amar o próximo apenas quando este fosse mulher alheia.

No quarto e último capítulo, “Franjas e Franjas”, o diabo percebeu que seu objetivo estava funcionando. Sua igreja aos poucos foi se enchendo por pessoas que preferiam usufruir das delícias do pecado a seguir os fundamentos das Escrituras. O diabo se enalteceu. No entanto, tempos depois, percebe que a maioria de seus fiéis estava praticando furtivamente virtudes proibidas. Os gulosos estavam comendo poucas vezes por ano. Os avaros davam esmolas. Os gastadores restituíam certas quantias. Os fraudulentos se entregavam. O ladrão retribuía. O trapaceador se confessava. O diabo, então, decidiu observar melhor a situação, e concluiu que o caso era mais grave do que imaginava. Desesperado, ansioso e com muita raiva, voou rumo ao céu para pedir explicações a Deus.

O que temos é uma narrativa, ao estilo machadiano, de ironia fina e humor irônico, densa, mas aparentemente, simples e de fácil interpretação. Porém, para o leitor atento, a interpretação não se torna tão objetiva assim. Sobretudo, por seu caráter provocativo e irônico, percebido por meio das inúmeras referências ao longo do texto e que nos obriga a olharmos para nós mesmos. No momento em que se observa atentamente essa questão, percebemos os valores da sátira e da paródia constituindo um pilar que serve de base para a criação machadiana, principalmente nesse texto, em que os elementos carnavalescos são fartamente explorados.

A carnavalização realizada por Machado de Assis no conto "A igreja do diabo" relativiza verdades universais e aponta para a problematização do homem, a partir dos ideais do dever e do desejo. A ideia religiosa desse personagem é a abnegação e valorização do erro humano, defendendo a inveja, a gula, a preguiça, tudo com justificativas da história, letras e arte. As ações humanas que caracterizam a igreja do diabo estão em conformidade com a carnavalização. O demônio, alcançado ao final da narrativa, nada mais é do que uma figura de compaixão, afinal,

em sua opinião, as expectativas foram quebradas, mostrando que o homem é mais complexo do que a divindade pode esperar.

Desse modo, o conto machadiano aqui destacado foi escolhido como corpus desta pesquisa, porque acreditamos ser esse não apenas um texto clássico de grande importância, como também aquele que pode provocar o leitor já a partir do antagonismo do título. Pretende-se desenvolver, em sala de aula, um trabalho que, por meio das novas propostas tecnológicas, nos diferentes gêneros citados, possam despertar o interesse pela leitura no aluno, que se sentirá sujeito ativo desse processo de construção do conhecimento de mundo e da palavra.

5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

As considerações deste artigo preliminar são parciais, posto que não há ainda resultados efetivos a serem demonstrados na leitura analítica, bem como no uso das tecnologias digitais e de comunicação como um recurso de incentivo à prática da leitura na obra escolhida como corpus da pesquisa; esclarecemos, ainda, que dos suportes e ferramentas tecnológicos aqui apresentadas, apenas um será utilizado na pesquisa de campo. Até este momento, houve um caminho percorrido o qual procurou responder parte dos questionamentos aqui propostos.

O resultado final será apresentado oportunamente.

REFERÊNCIAS

ARANHA, G. (2009). *A Reconfiguração Do Gesto De Leitura e Leitor Nos Textos Narrativos Mediados Pela Tecnologia Dos Jogos Eletrônicos. Ciências & Cognição*, 2. Recuperado de AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razão para a literatura. 2004. Disponível em:< <http://www.ricardoazevedo.com.br/artigos/>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 44. Ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

CAMPOS, Maria de Fátima Hanaque; LOMBOGLIA, Ruth. *HQ: Uma manifestação de arte*. In: LUYTEN, Sonia M. (org.). *Histórias em quadrinhos – leitura crítica*. São Paulo: Edições Paulinas, 1984

CANDIDO, A.; CASTELLO, J. *Presença da literatura brasileira: das origens ao realismo*. 12. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CANDIDO, A. Esquema de Machado de Assis. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

CHARTIER, R. Escutar os mortos com os olhos. *Estudos avançados*, v. 24, n. 69, p. 6–30, 2010.

_____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de Mary Del Priori. Brasília: Editora da UNB, 1999.

**COLEÇÃO EXPLORANDO O ENSINO LÍNGUA PORTUGUESA VOLUME 19
ENSINO FUNDAMENTAL.** [s.l.: s.n.]. Disponível em:
<http://200.144.244.96/cda/PARAMETROS-CURRICULARES/ME-Ensino-Medio/2011_lingua_portuguesa_capa.pdf#page=85>. Acesso em: 12 jan. 2022.

DINIZ, L. A. G. Cibercultura e literatura: hipertexto e as novas arquiteturas textuais. *Alea: Estudos Neolatinos*, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 209–222, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/alea/a/r3vVyyVD8k3Q4nhMrvf8Mrg/?lang=pt>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

DYMEK, M. *Exporting wars: Literature theory and how it explains the 67ideo game industry*. 3rd Digital Games Research Association International Conference: “Situating Play”, DiGRA 2007. **Anais** 2007. Disponível em: <<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84873375019&partnerID=40&md5=44ed130d2d866f737172531d7a135bd2>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

GOIDA, H. C. Pequena história das histórias em quadrinhos. In: GOIDA, H. C. KLEINERT, A. *Enciclopédia dos quadrinhos*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.

GOTLIB, Nádya Battella. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1990, p. 77-78.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa. *A formação do leitor no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11.ed.rev.atual. ampl. São Paulo: Global, 2003.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos*. São Paulo: Ática, 2009.

MELO, Amanda Roberta Silva. O uso das hqs no contexto escolar. *Anais VII ENALIC...* Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/52441>>. Acesso em: 04/10/2021 11:54

MONIQUE, L.; KAJIANA NUERNBERG SARTOR VIDOTTO; ELIANE POZZEBON; LUCIANA BOLAN FRIGO. *Jogos digitais como recurso de incentivo à Leitura: uma*

revisão sistemática. 2018. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/332387782_JOGOS_DIGITAIS_COMO_RECURSO_DE_INCENTIVO_A_LEITURA_UMA_REVISAO_SISTEMATICA>. Acesso em: 17 jul. 2021.

OLIVEIRA, Cristina de. Quadrinhos, literatura e o jogo intertextual. In: RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; FIGUEIRA, Diego (Orgs.). *Quadrinhos e literatura: diálogos possíveis*. São Paulo: Criativo, 2014.

OLIVEIRA, B. R. E.; RIBEIRO, M. R. F. *Ciberleitura na educação básica: realidade possível?* Periferia, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 354–383, 2019. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/39384>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

PETITE, S. *The rise of sorytelling in Video Games*. Disponível em: Acesso em 11 abril. 2018.

PINA, Patrícia Kátia da Costa. A literatura em quadrinhos e a formação do leitor hoje. In: RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; FIGUEIRA, Diego (orgs.). *Quadrinhos e literatura: diálogos possíveis*. São Paulo. Criativo, 2014.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2010.

RODRIGUES, M. *A sala de aula no contexto da cibercultura: formação docente e discente em atos de currículo*. Uerj.br, [s. l.], 2015. Disponível em: <<https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10403>>. Acesso em: 16 jul. 2021.

ROUXEL, A. *Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?* **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 42, n. 145, p. 272–283, 2012. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/cp/a/vbgD8LhYCcYxjFYf93P4Kwq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: de EVANGELISTA, Aracy, et al. (Orgs.). *A Escolarização da Literatura: O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2. Ed. São Paulo: Global, 2004^a.

SOARES, M. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educação & Sociedade, [s. l.], v. 23, n. 81, p. 143–160, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>.

TEIXEIRA, Ivan. *Apresentação de Machado de Assis*. 2. Ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1988.

VARGAS, Maria Lúcia Bandeira. *O fenômeno fanfiction: novas leituras e escrituras em meio eletrônico*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2005.

VERGUEIRO, Waldomiro. O uso dos HQs no ensino. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos no ensino*. 4 ed. São Paulo. Contexto, 2014.

ZAGAL, J. P. *Ludoliteracy: defining, understanding and supporting games education*. Pittsburgh: Etc Press, 2010. 147 p. Disponível em: Acesso em: 14 abr. 2015.

ZILBERMAN, Regina. *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.
P: 29-40

AS DIFICULDADES DIANTE DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Elisa Oliveira Silva
Graduanda em Psicologia – Uni-FACEF
Bolsista do Programa de Iniciação Científica – Uni-FACEF
elisaosilva1004@gmail.com

Sofia Muniz Alves Gracioli
Pós Doutora em Educação – Uni-FACEF
sofiagracioli@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

A Pandemia do novo Coronavírus, cientificamente conhecido como SARS-COV-2, ou COVID-19, teve sua origem na China, no final do ano de 2019, em Wuhan. A partir de então, encaramos mudanças significativas no nosso cotidiano, o isolamento resultou em inúmeros problemas e preocupações para a sociedade, com a dificuldade de realizar tarefas que sempre foram corriqueiras para nós. Setores do mercado de trabalho foram afetados, como o mercado turístico, o mercado internacional de importação e, no Brasil, o principal foi e ainda está sendo a educação.

Ao se perceber as dificuldades de que as crianças teriam para seguir os protocolos de higiene contra o vírus, como o uso contínuo da máscara, evitar o contato com outros colegas e até mesmo higienizar as mãos corretamente, e principalmente, o medo do desconhecido. As autoridades governamentais decidiram seguir com as aulas de maneira remota para evitar que seus responsáveis e as próprias crianças não fossem infectadas, por fim elas foram adquiridas em todos os graus da educação do mês de abril de 2020 até o mês de fevereiro de 2022

De acordo com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a maioria dos governos fecharam temporariamente as instituições de ensino, impactando mais de 90% da população estudantil do mundo e está apoiando os países para facilitar a continuidade da educação para todos, por meio de aprendizado remoto (UNESCO, 2020a).

Sobre o Brasil, no dia 31 de março de 2020, o MEC divulgou em sua página oficial uma relação de perguntas e respostas direcionadas a essas questões, sendo a primeira pergunta: “As escolas das redes pública e privada de educação básica podem continuar com aulas e atividades a distância?” A resposta dada pelo MEC foi afirmativa, sim podem ser realizadas as aulas por meio da modalidade de Educação a Distância (EaD), incluindo a especificação dos alunos que podem participar: ensino fundamental, ensino médio, educação profissional técnica de nível médio, educação de jovens, adultos, e educação especial, porém sem incluir a educação infantil (BRASIL,2020b)

Por sua vez, a União Nacional dos Dirigentes Municipais da educação (UNDIME), divulgou também uma nota pública sobre questões a serem ponderadas sobre o ensino remoto: “a ausência de rede física de Internet e de equipamentos; a situação socioeconômica das famílias dos estudantes e a falta de formação dos profissionais da educação no uso dessas tecnologias”, além de considerar que:

Nem todos os estudantes possuem a autonomia de estudo exigida para o uso da EAD, principalmente as crianças mais novas. Com relação à Educação Infantil e aos dois primeiros anos do ensino fundamental, é necessário outro tipo de abordagem para o aprendizado, uma vez que este se dá de forma interacional. (UNDIME, 2020)

Pensando especificamente no âmbito do ensino fundamental, foi explícito a necessidade de se manter para os anos iniciais, a desconsideração das atividades educacionais remotas como cumprimento do calendário letivo, sendo apenas algo complementar. Já para os anos finais, o uso da modalidade pode ser considerado como substitutivo às aulas presenciais (UNDIME, 2020).

No Brasil, sempre encontramos dificuldades na questão educacional, como por exemplo, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínuas (PNAD Contínua) 2019, antes da pandemia, o índice de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos). Isso demonstra a dificuldade que possuímos de manter nossas crianças nas escolas por conta de déficits estruturais enraizados na nossa sociedade.

Diante disso, podemos concluir que todo o setor educacional brasileiro foi afetado de maneira estrutural e que futuramente iremos arcar com as consequências da pandemia na educação dos nossos indivíduos.

2. O DESENVOLVIMENTO HUMANO

O estudo do desenvolvimento humano se faz presente desde a antiguidade e, até o momento, não se pode classificá-lo como estático. Sempre em transformação e desenvolvendo conforme os indivíduos vão evoluindo e novas descobertas científicas são consideradas. Papalia e Feldman (2013, p. 36) discorrem que “o campo do desenvolvimento humano se concentra no estudo científico dos processos sistemáticos de mudança e estabilidade que ocorrem nas pessoas” Para eles, mais objetivamente,

Os cientistas do desenvolvimento estudam os três principais domínios, ou aspectos, do eu: físico, cognitivo e psicossocial. O crescimento do corpo e do cérebro, as capacidades sensoriais, as habilidades motoras e a saúde fazem parte do desenvolvimento físico. Aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio e criatividade compõem o desenvolvimento cognitivo. Emoções, personalidade e relações sociais são aspectos do desenvolvimento psicossocial. (PAPALIA E FELDMAN, 2013, p. 37).

Embora citados como questões separadas do desenvolvimento, todos estão inter-relacionados, quando um é afetado, outros também podem ser, sendo um processo unificado. Bronfenbrenner (1992, p. 191) classifica o desenvolvimento humano como “um conjunto de processos por meio dos quais as propriedades do indivíduo e do ambiente interagem e produzem continuidades e mudanças nas características da pessoa e no seu curso de vida”

Para estudar esse tema, é necessário considerar o contexto social em que o indivíduo está inserido. A família, o nível socioeconômico, a cultura, o contexto sócio-histórico, o ambiente social (como a escola e o trabalho) e as questões cognitivas e físicas.

O desenvolvimento humano é caracterizado por uma sequência de oito períodos aceitos nas sociedades industriais ocidentais. Dando início ao período pré-natal, sendo desde a concepção até o nascimento. A primeira infância, desde o nascimento até os dois anos de idade. A segunda infância, dos três aos seis anos de idade. A terceira infância, dos seis aos onze anos. A adolescência, dos onze aos vinte anos. O início da vida adulta, dos vinte aos quarenta anos. A vida adulta intermediária, dos quarenta aos sessenta e cinco anos e por último, a vida adulta tardia, que segue dos sessenta e cinco anos em diante. Cada período possui as

próprias características, divididas pelo desenvolvimento físico, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento psicossocial. Na presente pesquisa, daremos ênfase à terceira infância.

O estudo desse tema foi construído ao longo dos anos e podemos compreender melhor tendo em base algumas teorias importantes de diferentes perspectivas. A perspectiva Psicanalítica tem como base os pressupostos teóricos de Sigmund Freud e Erik H. Erikson, visando como o comportamento é controlado por impulsos inconscientes e como a personalidade é diretamente influenciada pela sociedade, respectivamente.

A perspectiva da aprendizagem que engloba os teóricos Pavlov, Skinner, Watson e Bandura, aprofundam em como o ambiente é capaz de controlar o comportamento de um indivíduo e em como a observação e a imitação das crianças podem contribuir para seu processo, respectivamente. Bronfenbrenner, já citado anteriormente, com a perspectiva contextual. Bowlby com a visão evolucionista/socio biológica e sua principal teoria – do apego – onde tem como princípio básico nos mecanismos adaptativos para a sobrevivência e evolução do desenvolvimento.

A perspectiva cognitiva, que será enfatizada no presente trabalho, engloba os teóricos Vygotsky e Piaget. Lev Vygotsky (1896 – 1934), psicólogo importante para a psicologia sócio-histórica, tem como base de que a interação social é imprescindível para o desenvolvimento cognitivo. Mais objetivamente,

De acordo com o modelo histórico-cultural, os traços de cada ser humano estão intimamente relacionados ao aprendizado, à apropriação do legado do seu grupo cultural. O comportamento e a capacidade cognitiva de um determinado indivíduo dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terão relações com as características do grupo social e da época em que ele se insere. Assim, a singularidade de cada indivíduo não resulta de fatores isolados, mas da multiplicidade de influências que recaem sobre o sujeito no curso do seu desenvolvimento. (REGO, 2002, p. 50)

Jean Piaget (1896 – 1980), era biólogo e filósofo por formação, segundo Wadsworth (prefácio, 1997) “Piaget pintou um magnífico quadro de como as crianças constroem e adquirem o conhecimento”. Baseando-se em dois princípios básicos e integrativos, o primeiro afirma que o conhecimento acontece de forma organizada e a partir de estruturas cognitivas. O segundo penhora que as estruturas

não são inatas, podendo ser transformadas ao longo do desenvolvimento do ser. Nas palavras de Piaget,

Todo e qualquer ato de inteligência supõe um sistema de implicações mútuas e de significações solidárias [...] A concordância do pensamento com as coisas e a concordância do pensamento consigo mesmo exprimem essa dupla invariante funcional da adaptação e da organização. Ora, esses dois aspectos do pensamento, são indissociáveis: é adaptando-se às coisas que os pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas. (PIAGET, 1986, p. 20)

Piaget propõe que o desenvolvimento cognitivo começa com uma capacidade singular de se adaptar ao ambiente, e descreve como intercorrendo em quatro estágios universais diferentes: o sensório-motor (do nascimento aos 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operatório-concreto (7 a 11 anos) e o operatório-formal (11 anos até a idade adulta).

É importante ressaltar que as idades apresentadas para cada estágio são apenas médias. Assim sendo, podem variar de um sujeito para outro, de acordo com seu meio social e o grau de inteligência, mas a ordem dos estágios é a mesma para todos os indivíduos (FERRACIOLLI, 1999).

2.1 Terceira Infância

2.1.1 Desenvolvimento Físico

Durante a terceira infância (6 aos 11 anos) o crescimento é considerado mais lento, as crianças crescem de 5 a 7,5 centímetros por ano entre essa faixa etária, enquanto o peso pode até dobrar (McDowell et al, 2008;)

Tabela 1 – Desenvolvimento físico, 6 a 11 anos de idade (50º percentil*)

Idade	Altura, em metros		Peso, em quilos	
	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos
6	1,18	1,20	22,1	23,6
7	1,26	1,25	25,6	25,5
8	1,30	1,30	28,1	29,0
9	1,38	1,37	34,0	32,2
10	1,43	1,41	40,5	37,3
11	1,51	1,49	47,3	44,2

*Cinquenta por cento das crianças em cada categoria estão acima deste nível de altura ou peso e 50% estão abaixo dele.
Fonte: McDowell et al., 2008.

Fonte: PAPALIA; FELDMAN, 2013, p.317

É importante que se tenha uma alimentação balanceada com uma grande quantidade de frutas, vegetais, grãos e carboidratos, para que esse crescimento ocorra de forma saudável. Sobre o sono conforme o desenvolvimento as necessidades de se obter aproximadamente 12 horas de sono diminuem, Papalia e Feldman (2013, p. 317) comentam que “As necessidades de sono diminuem aproximadamente 11 horas por dia aos 5 anos de idade para pouco mais de 10 horas a 9 anos e cerca de 9 horas aos 12 anos”.

O desenvolvimento motor é diretamente afetado pelo brincar das crianças. Como estão em idade escolar, passam a interagir e a aprender brincadeiras novas, melhorando esse quesito, como especificado na tabela a seguir:

Tabela 2 – Desenvolvimento motor na terceira infância

Idade	Comportamentos selecionados
6	As meninas são superiores na precisão de movimentos; os meninos são superiores em ações vigorosas e menos complexas. Conseguem pular. Conseguem arremessar com mudança adequada de peso e passo.
7	Conseguem equilibrar-se em um pé só sem olhar. Conseguem equilibrar-se andando em uma barra de 5 centímetros de largura. Conseguem pular sobre um só pé e saltar com precisão dentro de pequenos quadrados. Conseguem executar com facilidade qualquer exercício de saltos.
8	As crianças têm uma força de preensão de aproximadamente 5 quilos. O número de jogos em que as crianças de ambos os sexos podem participar nesta idade é maior. As crianças podem executar saltos rítmicos alternados em um padrão de 2-2, 2-3, ou 3-3. As meninas conseguem arremessar uma bola pequena a aproximadamente 12 metros de distância.
9	Os meninos podem correr a uma velocidade de 4,9 metros por segundo. Os meninos conseguem arremessar uma bola pequena a 21,3 metros de distância aproximadamente.
10	As crianças conseguem calcular e interceptar o trajeto de pequenas bolas arremessadas de longe. As meninas conseguem correr 5,2 metros por segundo.
11	Os meninos conseguem saltar a uma distância de 1,5 metro e as meninas, de 1,2 metro.

Fonte: Adaptada de Bryant J. Cratty, *Perceptual Motor Development in Infants and Children*, 3ª ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

Fonte: PAPALIA; FELDMAN, 2013, p.319

Além de melhorar as habilidades motoras, a atividade física quando praticada regularmente é capaz de trazer benefícios para o desenvolvimento das crianças, tanto de imediato como a longo prazo. O controle do peso, evitando a obesidade, o controle da pressão arterial, podendo combater futuros problemas de hipertensão e principalmente a autoestima elevada.

2.1.2 Desenvolvimento Cognitivo

Usando como teoria para compreender a questão cognitiva na terceira infância, focaremos na abordagem piagetiana, sendo que essa faixa atinge o estágio do operatório-concreto. Segundo Coutinho (1992), no decorrer deste estágio, o indivíduo adquire vários conhecimentos, como a capacidade de consolidar as conservações de número, ou as operações infralógicas que são referentes à conservação física: peso, volume e substância. Também se adquire a capacidade de compreensão das relações espaciais, como o comprimento, a constituição de tempo e distância e perímetro. Mais especificamente,

Piaget constatou que a conservação da substância aparece por volta dos sete-oito anos, a do peso por volta dos nove-dez anos e a conservação do volume por volta dos onze-doze anos. Ora, apesar destas diferenças cronológicas, diz ele, a criança, para justificar suas considerações sucessivas, emprega exatamente os mesmos argumentos que se traduzem por expressões verbais rigorosamente idênticas: “nós só esticamos” (a bolinha em salsicha) “não tiramos nem pusemos nada”, “é mais comprido, mas é mais fino” etc. Isto é indícios que tais noções não dependem só da linguagem [...] dependem segundo Piaget da coordenação das ações. Suas observações mostram que em certo momento nesses casos, cada deformação levada ao extremo ocasiona a possibilitada de um retorno, cada tateio enriquece os pontos de vista da criança, que começa a agir e argumentar com uma determinada lógica. (CHIAROTTINO, 1972, p. 21)

De acordo com Papalia e Feldman (2013, p. 327), Piaget afirmava que a mudança do pensamento rígido e ilógico das crianças menores para o pensamento flexível e lógico das crianças mais velhas depende ao mesmo tempo do desenvolvimento neurológico e das experiências de adaptação do ambiente. Baseado em Goulart (2005), neste período, a organização social passa a ser de grupos, ou seja, começa-se a formar grupos de amigos fixos, ao invés do sujeito ficar trocando de amizades o tempo todo.

Tendo em base o que foi discutido por La Taille (1992), a inteligência do indivíduo somente se desenvolve com interações sociais. O ambiente do lar também contribui para o desenvolvimento de habilidades executivas, que é o processo de manter a atenção, processar e reter a informação. Segundo NICHHD Early Child Care Research Network (2005c), foi desenvolvido um estudo longitudinal com 700 crianças, a qualidade do ambiente familiar visionou um melhor desempenho de atenção e memória na primeira série (em torno dos 4 aos 6 anos).

Conforme cita Ferraciolli, (1999, p. 181) “o conhecimento não está no sujeito-organismo, tampouco no objeto-meio, mas é decorrente das contínuas interações entre os dois”. Sendo assim, nesse estágio é de total importância que as crianças sejam inseridas nas escolas para que possam interagir socialmente e desenvolver cognitivamente, tanto quanto os estímulos oferecidos pela família.

2.1. Desenvolvimento Psicossocial

As questões psicossociais permitem que as crianças passem a compreender melhor as relações ao seu redor, tal como obter um controle emocional superior do que as fases anteriores do seu desenvolvimento. Por volta dos 7 ou 8 anos, as crianças têm consciência de que sentem vergonha e orgulho, e têm uma ideia mais clara da diferença entre culpa e vergonha (Harris et al., 1987; Olthof et al., 2000). A empatia também se torna mais presente neste período, como acontece com os adultos, a empatia foi associada com ativação pré-frontal em crianças de 6 anos de idade (Light et al., 2009)

Na terceira infância, as crianças têm conhecimento das regras da sua cultura para expressão emocional aceitável (Cole, 2002) Conforme prevê a teoria de Bronfenbrenner, Papalia e Feldman (2013, p. 358) citam que os níveis mais amplos de influência – incluindo o trabalho e o nível socioeconômico dos pais, e tendências sociais, como urbanização, alteração no tamanho da família, divórcio e novo casamento – ajudam a formar o ambiente familiar e, portanto, o desenvolvimento da criança.

No perpassar da infância, o controle do comportamento se transforma de forma gradual, onde transita do total domínio dos pais para uma tomada de decisões conjuntas. Os pais exercem supervisão, mas os filhos gozam de autorregulação a cada momento (Maccoby, 1984). Em relação aos problemas entre as próprias crianças, por exemplo, os pais agora recorrem menos à intervenção direta e mais a conversas com os filhos (Parke e Buriel, 1998).

À medida que a criança se aproxima do início da adolescência, a intolerância parental com as emoções negativas poderá intensificar o conflito entre pais e filhos (Eisenberg et al., 1999).

Se é notado que as elas estão mais propícias a seguir os comandos dos pais quando compreender que eles são justos e se preocupam com a saúde, segurança e conforto das mesmas e que são capazes de assimilar os respectivos motivos. Será útil se os pais tentarem reconhecer o julgamento dos filhos e assumir posições mais inflexíveis somente em questões importantes (Maccoby, 1984).

2.2 A família e a escola

O âmbito familiar e escolar constitui dois contextos fundamentais para o desenvolvimento da criança, compartilhando funções socioemocionais e educacionais. A família, presente em todas as sociedades, é um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo, atuando como medidora principal dos padrões, modelos e influências culturais. (Amazonas, Damascenos, Terto & Silva, 2003; Kreppner, 1992, 200).

É também considerada a primeira instituição social que, em conjunto com outras, busca assegurar a continuidade e o bem-estar dos seus membros e da coletividade, incluindo a proteção e o bem-estar da criança (Kreppner, 2000). Dessa forma, entende-se como pertinente a compreensão da influência da rede familiar no desenvolvimento do ser, de maneira a ser espelhado quando a criança atinge a fase escolar.

A escola constitui um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, isto é, um local que reúne diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores e que é permeado por conflitos, problemas e diferenças (Mahoney, 2002). Durante a pandemia do novo coronavírus, essas representações foram altamente afetadas. O ensino remoto tirou a possibilidade de a criança poder se desenvolver de maneira afetiva e biológica, em questão de atividades físicas, e dificultou a aprendizagem de maneira significativa.

Segundo Arruda e Lima (2013), o envolvimento afetivo dos pais no acompanhamento dos filhos, além de fortalecer o vínculo, beneficia e favorece a criança em seu desenvolvimento, bem como beneficia também os pais na construção da aprendizagem do seu filho e no seu desenvolvimento enquanto sujeito. Neste contexto, os pais tiveram que aprender a ensinar e acompanhar os

filhos, tanto no que tange ao pedagógico quanto à tecnologia, além de se adequar às aulas gravadas, vídeo conferências.

Hodges et al (2020) explicam que o trabalho educacional remoto é um trabalho que requer paciência e ao mesmo tempo criatividade, pois, apesar de ser aplicado a distância, deveria preconizar a transmissão em tempo real das aulas, promovendo constante contato entre educador e estudante.

Trazendo então, novos desafios à medida que as estratégias de antecipação de férias, paralisação ou continuidade das atividades por meio do EAD trouxeram impactos abruptos para professores e as famílias, à medida que a educação domiciliar trouxe mudanças para o aprendizado das crianças e dos jovens, eventualmente sobrecarregando os próprios pais no contexto de acompanhamento (BURGESS et al., 2020).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho faz referência à parte de natureza bibliográfica de uma pesquisa de Iniciação Científica, bolsa concebida pelo Centro Universitário Municipal de Franca, onde a coleta dos resultados está sendo realizadas atualmente. A cunho de melhor compreensão, apresentamos apenas tal desenvolvimento. Através da proficiência adquirida ao longo da evolução do seguinte projeto, é perceptível a importância do ambiente escolar e da alfabetização no desenvolvimento infantil, sendo de suma relevância para o estudo da Psicologia compreender como a pandemia do novo Coronavírus afetou esse desenvolver.

Justifica-se a importância de discorrer sobre este tema, pois possui a capacidade de influenciar em todo o mundo pós-pandemia, a maneira com a qual iremos lidar com as condições educacionais referentes a essas crianças, e os futuros estudos relacionados a educação e desenvolvimento cognitivo, tanto nas crianças quanto os futuros adolescentes que se tornarão. Em relação a busca por material sobre o tema, foi de fácil procura, pois é um assunto que está sendo bastante pesquisado e explorado recentemente, alguns artigos de principal contribuição forma publicados em 2020, sendo bastante atual. A literatura do livro “Desenvolvimento Humano” de Papalia e Feldman, 2013, foi de suma importância

para a compreensão base do desenvolver, assim como outras publicações que exploram o entendimento do desenvolvimento infantil e a educação.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS, M. C. L. A., DAMASCENO, P. R., TERTO, L. M. S., & SILVA, R. R. Arranjos familiares de crianças de camadas populares. **Psicologia em Estudo**, 8(especial), p. 11-20. 2003.

APPENZELLER, S. et al. Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, 2020.

ARRUDA, S. L. S., & LIMA, M. C. F. O novo lugar do pai como cuidador da criança. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, 4(2), p. 201-216. 2013.

BASSEDAS, Eulália, et al. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artemed, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Fotos do arquivo original (Slides): Apresentação PNEE -16-04-2018. **MEC. Brasília**: MEC, 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CP N° 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolares da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: **Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação**, Conselho Pleno [2020]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14501-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 set. 2021.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a Substituição das Aulas Presenciais por Aulas em Meios Digitais Enquanto Durar a Situação de Pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. **Ministério da Educação**, 2020. Disponível em: . Acesso em: 03 out. 2021.

Brasília: **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, 2012. Disponível em :http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,11%20de%20dezembro%20de%201990. Acesso em: 23 set. 2021.

BRONFENBRENNER, U. Ecological systems theory. Em R. Vasta (Org.), **Six theories of child development**. p. 187-249. London: Jessica Kingsley. 1992.

BURGESS, S.; SIEVERTSEN, H. H. "Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education". **VOX CEPR Policy Portal**. 2020. Acesso em: 29 out. 2021.

CHIAROTTINO, Z. R. Piaget: modelo e estrutura. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

COLE, P. M., BRUSCHI, C. J., & TAMANG, B. L. (2002). Cultural differences in children's emotional reactions to difficult situations. **Child Development**, 73(3), p. 983–996. 2002.

CORRÊA, C. R. G. L. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, p. 379-386, 2017.

COUTINHO, M. T. da C. Psicologia da educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação. **Belo Horizonte: Lê**, 1992.

COZBY, P. C. Métodos de pesquisa em ciências do comportamento. São Paulo, **Atlas**, 2003.

DE SOUZA, F. F.; DAINEZ, Débora. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 15, p. 1-15, 2020.

DESSEN, M. A.; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DRAGO, R.; RODRIGUES, P. da S. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. **Revista FACEVV, Vila Velha**, n. 3, p. 49-56, 2009.

EISENBERG, N., et al. Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. **Child Development**, 70(2), p. 513–534. 1999.

FERRACIOLI, L. Aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem na obra de Jean Piaget. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Vitória, ES v. 16, n. 2, p 180- 194, 1999.

GOURLART, I. B. Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor. **21. ed. Petrópolis**, RJ: Vozes, 2005.

HARRIS, P. L., et al Children's knowledge of situations that provoke emotion. **International Journal of Behavioral Development**, 10, p. 319–343. 1987.

HODGES, C. et al. As Diferenças entre o Aprendizado Online e o Ensino Remoto de Emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, Recife, v. 2, p. 1-12, abr. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Pandemia dificulta acesso de 28,6 milhões de pessoas ao mercado de trabalho em maio. 2020a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/27972-pandemia-dificulta-acesso-de-28-6-milhoes-de-pessoas-ao-mercado-de-trabalho-em-maio>. Acesso em: 18 set. 2021

KASSAR, M. C. M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 1223-1240, 2016.

KREPPNER, K. Developing in a developing context: Rethinking the family's role for children development. In L. T. Winegar & J. Valsiner (Orgs.), **Children's**

development within social context (pp. 161-179). Hillsdale: Lawrence Elbaum Associates. 1992

KREPPNER, K. The child and the family: Interdependence in developmental pathways. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 16(1), 11-22. 2000

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: **Summus**, 1992.

LIGHT, S. N., et al. Empathy is associated with dynamic change in prefrontal brain electrical activity during positive emotion in children. **Child Development**, 80, p. 1210–1231. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01326.x. 2009.

LUNARDI, N. M. S. S. et al. Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade**, v. 46, 2021.

MACCOBY, E. E. Socialization and developmental change. **Child Development**, 55, 317-328. 1984

MAHONEY, A. A. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais. In V.S. Placco (Org.), **Psicologia & Educação: Revendo contribuições**. p. 9-32. São Paulo: Educ. 2002.

MAHONEY, J. L. School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. **Child Development**, 71(2), 502–516. 2000.

MCDOWELL, M., et al. Anthropometric reference data for children and adults: United States, 2003–2006. **National Health Statistics Report (No. 10)**. Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics. 2008.

MELO, T. C. V. et al. **Teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget e sua interface com a terapia cognitivo-comportamental familiar**. 2011.

NICHD Early Child Care Research Network. Predicting individual differences in attention, memory, and planning in first graders from experiences at home, child care, and school. **Developmental Psychology**, 41, 99–114. 2005c

OLIVEIRA, M. A.; LISBÔA, E. S.; SANTIAGO, N. B. Pandemia do coronavírus e seus impactos na área educacional. **Pedagogia em Ação, Belo Horizonte**, v. 13, n. 1, p. 17-24, 2020.

OLTHOF, T., et al. Shame and guilt in children: Differential situational antecedents and experiential correlates. **British Journal of Developmental Psychology**, 18, p. 51–64. 2000.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. (Colab.). **Desenvolvimento Humano**. 12^a ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2013.

PEREIRA, E. R. et al. Desafios das Famílias na Adaptação da Educação Infantil a Distância Durante a Pandemia de Covid-19: Relato de Experiência. **EaD em Foco**, v. 10, n. 3, 2020.

PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. Tradução de Maria Luísa Lima, 9ª Edição. **Editions Delachaux et Niestlé, Neuchâtel**, Suíça. 1986.

REGO, T. C. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DOS SANTOS DUARTE, C. **Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na práxis docente**. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020

SHAFFER, D. R.; KIPP, K. **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência**. 8. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012. 879 p. Tradução de: Marta Reyes Gil Passos.

SOUZA, N. M. **Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto**. 2014.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. UNDIME. **Nota Publica Uso da Educação a Distância (EAD)**. 2020. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/php4h3M-fm_5e82b16c65468.pdf. Acesso em: 20 set. 2021

WADSWORTH, B. J. Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget. 5ª e. **São Paulo: Pioneira**. 1997.

XAVIER, A. P. Uma visão antropológica da aplicação de questionários na pesquisa em educação. **Educar em Revista**, n. 44, p. 293-307, 2012.

ZATTONI, R. S. A autoestima em crianças da terceira infância e sua relação com o elogio no contexto educacional. In: **X congresso nacional de educação– EDUCERE & I seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação–SIRSSE**. 2011.

AS INFLUÊNCIAS DAS SÉRIES TEEN SOBRE O COMPORTAMENTO DAS MULHERES EM SOCIEDADE ATUALMENTE

Bárbara Sakamoto Peixoto de Brito
Graduanda em Psicologia – Uni-FACEF
barbarasakap@gmail.com

Camila Marinho Freitas
Graduando em Psicologia – Uni-FACEF
camilamarinhof@gmail.com

Sofia Muniz Alves Gracioli
Doutora em psicologia – FFCL-RP USP
sofiagracioli@facef.br

1. INTRODUÇÃO

O comportamento humano é um tema que ganhou bastante espaço e reconhecimento desde meados do século XIX, período que houve o surgimento a abordagem behaviorista na psicologia. Atualmente, estudar os comportamentos ainda é de suma importância, posto que o ser humano é fluido, e, por conseguinte, seu comportamento é mutável e recebe influencia o tempo todo - seja de fatores externos ou internos ao homem. O comportamento humano pode se manifestar através de ações, emoções e principalmente quando um indivíduo precisa tomar uma decisão, entretanto empasses podem ocorrer no momento da expressão do indivíduo, provenientes tanto de opiniões alheias quanto de programas televisivos. As produções de filmes e séries teens abordam diversos temas cotidianos, e atuam não só como formas de entretenimento, mas também como um veículo de informação bastante influente para o desenvolvimento pessoal, dos relacionamentos interpessoais e da concepção da autoimagem na vida dos telespectadores, e tornam-se parte importante inclusive na consolidação da personalidade de indivíduos jovens.

Na nova era digital, as plataformas de streaming vem ocupando um espaço considerável na vida das pessoas, principalmente dos adolescentes, jovens e adultos. Um exemplo de sucesso nessa área seria a plataforma online da Netflix, a qual armazena diversos filmes, séries e documentários via streaming. A quantidade

de horas as quais as pessoas passam em frente as telas não param de subir, mas esse fato não é uma coincidência, as narrativas das séries são estruturadas no formato de sequência de episódios, o que proporciona uma sensação de pertencimento ao ambiente descrito, os enredos são construídos para retratar a realidade o mais fielmente possível, parecendo assim uma história real e contínua da vida.

Justifica-se a relevância do presente trabalho a discussão sobre como os filmes e séries teens são capazes de influenciar no comportamento e na forma de agir em sociedade das telespectadoras adolescentes e jovens. Ao identificarmos se há relação entre os conteúdos televisivos e as tomadas de decisão das mulheres nos seus contextos reais, isso auxiliará de maneira importante no processo de autoconhecimento delas.

O presente trabalho pretende investigar a influência que as séries voltadas para o público teen tem nas atitudes, na tomada de decisões e na autoimagem das telespectadoras.

O objetivo deste artigo foi explorar os impactos das produções televisivas direcionadas ao público adolescente e jovem e o quanto isso interfere no cotidiano das mulheres que consomem esse conteúdo, a influência na tomada de decisões e os comportamentos apresentados pelas mesmas em sociedade.

2. STORYLING – a construção do enredo

A popularidade das séries adolescentes cresceu e tomou um novo rumo com o avanço das tecnologias e plataformas de streaming, sendo as mais acessadas no Brasil a Netflix, a Amazon Prime Vídeo, a Disney+, a Globoplay, a HBOmax, Star+, entre outras. Com a alta disseminação e facilidade de acesso desses serviços é possível perceber uma globalização de informações, que age como uma homogeneizadora de conceitos, valores e estereótipos.

Os adolescentes estão gradualmente conquistando espaço no protagonismo das produções das séries atuais, e juntamente a isso os temas centrais dos enredos passaram a conter reflexões sobre problemas predominantes

dessa faixa etária – a saber, anorexia, o uso exacerbado das redes sociais, bullying etc. (RAYA-BRAVO, SÁNCHEZ-LABELLA E DURÁN, 2018). Segundo Llama (2020, p.9) “As indústrias culturais coletam o que aconteceu no mundo real e extrapolam para as suas produções”. Sempre na busca de prender o telespectador em frente as telas, inúmeros estudos são realizados com jovens do mundo todo para entender sobre o que o público-alvo se interessa para assim compor “a trama perfeita”.

Sabe-se que todas as experiências guardadas no cérebro do consumidor têm uma história associada. A estrutura da narrativa baseada na combinação de episódios contribui para que as pessoas tenham a sensação de possuírem um ambiente mais próximo da sua vida, parecendo assim uma história real e contínua. (ESCALAS, 2004, apud CARDOSO, 2017, p.13)

O autor Carlos Gardin acrescenta ainda que além da temática das produções, também é de equivalente importância a elaboração dos personagens, onde a escolha de todos os elementos que o compõe são pensados de forma cuidadosa para transmitir a imagem apropriada, com a preocupação de que a ideia esteja sendo retratada de forma fidedigna ao planejado pelo autor. Em especial nas séries, essas construções devem ser ainda mais minuciosa, sendo necessário selecionar não só os atores, mas os figurinos, os penteados e as cores - entre outros detalhes -, posto que estes representarão não apenas os personagens, mas as grandes ideias que desejam transmitir sobre eles (GARDIN, 2008).

Em concordância ao exposto acima, Ibarra e Lineback (2005 apud CARDOSO, 2017) afirmam que as experiências ajudam a moldar os comportamentos humanos, sejam essas vivenciadas realmente pela pessoa ou apenas assimiladas a partir das cenas das séries. Quando a experiência é assimilada por experiências retratadas pelas telas, a forma como a narrativa é construída e contada tem um tremendo impacto sobre a maneira como esta será assimilada e em como o telespectador irá encarar o mundo à sua volta e as situações do dia a dia.

De acordo com Escalar (2015 apud CARDOSO, 2017), é comum que no cotidiano as pessoas que assistem muitas séries e filmes tenham a tendência de tentar continuar impondo às situações mostradas nas produções e incorporá-las na vida real, e com isso prever os acontecimentos ao em vez de experimentá-los de forma aleatória.

3. AS TEMÁTICAS DAS SÉRIES E OS ADOLESCENTES

A autora Llama (2020, p.3) afirma que “Os jovens usam seriados fictícios não apenas para se entreter, mas também para aprender sobre a realidade e entender a própria sociedade”. Estudos mostram que os adolescentes que consomem séries televisivas as veem como uma experiência sobre o mundo e sobre a vida, e que a partir delas constroem sua própria realidade social, tomando as como exemplos. (LLAMA, 2020).

Em concordância aos expostos, Fiske (1989, p.60) pontua que

Os jovens estão continuamente comparando e contrastando o mundo da televisão com seu próprio mundo social de acordo com uma série de critérios com os quais avaliam o realismo das representações televisivas.

A definição de estereótipo consiste em “Estereótipo é a imagem preconcebida de determinada pessoa, coisa ou situação. São usados principalmente para definir e limitar pessoas ou grupo de pessoas na sociedade.” (MONTE et al., 2019, p.5)

De acordo com Llama (2020), os enredos podem, eventualmente, apresentar aos telespectadores ideias e valores contraditórios, gerando uma confusão na percepção que os jovens podem vir a ter dos fatos e acontecimentos expostos:

Nos enredos [das séries *Pretty Little Liars* e *Gossip Girl*] a mentira é a base da história e sem ela você não pode desmascarar os perseguidores. Isso confunde a mensagem, pois mentiras, vingança e assédio são resolvidos como dois lados da mesma moeda, pois pode ser usado para o próprio benefício ou causar danos irreparáveis ao outro.” (LLAMA, 2020, p.21)

Em seus estudos, Lippmann (1922, p.125) explica que as séries e os filmes podem condicionar não apenas "quais fatos veremos, mas com que luz os veremos". Em somatória, o pensador Yubero (2004) fala em seus estudos sobre a aprendizagem por modelagem simbólica, e explica que a modelagem simbólica é mais efetiva nas produções televisivas quando a personagem a ser modelada é descrita de maneira atraente e ou de semelhante ao expectador alvo, ou ainda quando este estereótipo é reforçado em diferentes cenários e produções.

Séries que se concentram em dramas do ensino médio e abordam o problema do cyberbullying, sexting ou cyberbullying expõem arquétipos

mais polarizados e mais estereotipados do que outros gêneros, como produtos baseados em ficção científica e fantasia com *Stranger Things* ou *The Umbrella Academy*. (LLAMA, 2020, p.13)

Analogamente a citação direta acima, compreende-se que quando mais carregada de estereótipos for a série, mais esta irá influenciar o comportamento dos jovens.

As séries teen abordam em suas produções diversos temas, em seu trabalho Llama (2020) utilizando como parâmetro as séries *Gossip Girl* e *Pretty Little Liars* para identificar quais seriam os mais recorrentes, e pode listar os seguintes assuntos: Toxicidade no amor, Sexo condicionado ao gênero, A mercantilização do sexo, A Violência Sexual, Banalização da morte, Competitividade feminina, Culto à beleza e estética, Mudança de papel adulto-adolescente, Posição de status/consumismo, Pressão familiar e social, Racismo, entre outros.

Conclui-se, portanto, que os temas abordados nas séries teen tem grande relevância em relação a influenciar os comportamentos dos jovens e adolescentes, impactando inclusive na visão que eles criam sobre si mesmos ao se compararem aos estereótipos retratados nas produções. Evidencia-se também que os jovens buscam nas séries ferramentas e mecanismos que os auxiliem a enfrentar e a vivenciar as situações cotidianas, porém diversas vezes os aprendizados contidos nas histórias não condizem com a realidade – criando uma visão de mundo distorcida e suas ações e tomadas de decisões não assertivas.

4. CORPO FEMININO RETRATADO NAS SÉRIES TEEN: estereótipos e suas consequências

Atualmente, pode-se perceber um considerável crescimento na preocupação da população relacionada a sua aparência física, fato reforçado principalmente graças à exaltação de um padrão ideal de imagem corporal estabelecido pela mídia (DAMASCENO, et al., 2006 apud SILVA, 2018).

Indubitavelmente a mídia tem o poder de influenciar a maneira como as pessoas veem a si mesmas - e levando em consideração que somos seres sociais imersos em discursos ideológicos e econômicos - as mídias são capazes inclusive

de construir o que entendemos por identidade de gênero, colocando o que é masculino e o que é feminino como padrão (MIGUEL, et al., 2004 apud MENENDEZ, HERNANDEZ, 2014).

Segundo Rosa Fischer “as imagens midiáticas têm um papel importante na formação das concepções sobre gêneros e na construção da misoginia” (FISCHER, 2001, p.3). O corpo feminino é, se não o maior, um grande objeto social de manifestações misóginas. Nota-se que este é extremamente cultuado na sociedade atual, e acaba por se tornar um produto a ser exibido, vendido, consumido, inspecionado, aprovado ou reprovado.

A fim de alcançar os padrões irreais de beleza, várias práticas são adotadas pelas pessoas – principalmente mulheres – para cumprir as exigências em torno do corpo feminino, estimulam uma supressão dos apetites, sejam esses através do déficit calórico – a fim de manter o corpo magro – e as vezes até a abstinência de determinada categoria de alimentos supostamente prejudiciais à beleza (QUITSCHAL; PIASSI, 2017).

“Diversas pesquisas nacionais e internacionais comprovam que a mídia contribui na insatisfação corporal e no padrão alimentar das pessoas” (BOSI, et al., 2008 apud SILVA, 2018, p.15). Quitschal e Piassi (2017) concordam com o exposto, e ainda apontam em seu estudo as meninas e mulheres são convidadas a renunciar ao prazer de comer constantemente para atingi o que é considerado como ideal de aparência. Por esse e outros motivos é possível identificar um número alto de casos de transtornos alimentares nessa parcela da população.

“O termo Gordofobia significa aversão à pessoa gorda, [...] ser gordofóbico é ter repulsa, inferiorizar e menosprezar a pessoa gorda” (CARDOSO; COUTO, 2017 apud MONTE et al., 2019, p.4).

As séries e filmes que exibem discursos gordofóbicos podem afetar de forma negativa e servir como gatilho para o surgimento e desenvolvimento de doenças e distúrbios alimentares, como bulimia nervosa, anorexia, e em casos mais graves até suscitar pensamentos suicidas (SILVA, 2018). As produções que perpetuam padrões estéticos inatingíveis, e inferiorizam personagens apenas por não se encaixarem nele, são um retrocesso ao movimento moderno de autoaceitação, e trazem à tona antigos paradigmas (MONTE et al., 2019).

A sociedade atual ainda vincula a ideia de que o corpo gordo é sinônimo de não saudável, entretanto houve uma época a qual no corpo feminino e a obesidade eram bem-vistos, um momento em que a figura da mulher gorda era altamente ligada a fertilidade e prosperidade (WEIGL, 2017 apud MONTE et al., 2019).

Ao atribuir valor às mulheres numa hierarquia vertical, de acordo com um padrão físico imposto culturalmente, ele expressa relações de poder segundo as quais as mulheres precisam competir de forma antinatural por recursos dos quais os homens se apropriaram. (WOLF, 1992, p.15)

Fundamentado com as situações dos diversos autores acima, percebe-se que a sociedade atual há uma supervalorização da magreza e um forte preconceito e inferiorização dos demais tipos de corpos, esse movimento é um dos principais fatores do aparecimento de transtornos alimentares nessa parcela de mulheres jovens – vale ressaltar que este não ser um problema exclusivo do sexo feminino.

5. A SEXUALIDADE FEMININA, SEUS PAPEIS SOCIAIS E FORMA COMO A MULHER É VISTA SOCIALMENTE

Como afirmado nos capítulos anteriores, um dos temas mais abordados nas séries teen é a sexualidade, a seguir daremos enfoque no conceito da virgindade. A virgindade pode ser vista sob 3 diferentes prismas, pelo discurso de abstinência, pelo discurso da urgência e pelo discurso de gestão. No primeiro discurso a virgindade é entendida como um presente e, portanto, a prática sexual ocorre de forma mais tardia; em contrapartida no segundo é o oposto, a virgindade é vista como um estigma e o ato sexual como uma afirmação de identidade do adolescente; no terceiro discurso entende-se que a atividade sexual adolescente é algo inevitável, apesar de nem sempre ser objeto de desejo, compreende-se que existem potenciais riscos físicos e psicológicos que devem ser administrados, de forma a serem minimizados (KELLY, 2010 apud COUTINHO, 2016).

Tanto nas séries, quanto na sociedade contemporânea, existem expectativas diferentes em relação as condutas tomadas por homens e mulheres, quando o assunto é a sexualidade isso não é diferente. Nas produções televisivas

veicula-se a ideia de que é positivo para as personagens femininas a continência sexual - qualidade que não se estende à personagens masculinos -, dessa forma, quando uma mulher apresenta liberdade sexual é bastante comum que ela seja retratada como vilã, apenas por serem sexualmente ativas e não monogâmicas.

Seguindo essa linha de raciocínio, é válido pensar também sobre o tabu relacionado ao prazer feminino, posto que fica implícito nas narrativas que é requisito básico da personagem “mocinha” ter relações sexuais apenas com os homens por quem se está apaixonada, enquanto praticá-lo simplesmente pelo prazer sexual - sem sentimentos afetivos envolvidos – é característica direta da definição das vilãs (QUITSCHAL; PIASSI, 2017).

Em maior ou menor grau, percebe-se que existe ainda uma diferença em como a sexualidade feminina e a masculina são apresentadas nos teen dramas. Ainda que tal diferença seja frequentemente somente subentendida, ela é perceptível especialmente quando se destacam as narrativas de perda de virgindade, onde, de modo geral, meninos têm “pressa” e as meninas querem “esperar”. (COUTINHO, 2016, p.13).

Além de toda a carga reforçada pelas produções televisivas, a sociedade em si perpetua o aprendizado de gênero, ou seja, o entendimento de como cada indivíduo deve agir e o que se espera dele de acordo com seu sexo biológico: “a masculinidade costumeiramente inclui agressividade, lógica, frieza emocional e dominação, ao passo que a feminilidade é associada à paz, intuição, expressividade emocional e submissão” (JOHNSON, 1995, p.205).

Um levantamento do Instituto Geena Davis revelou ser mais frequente em filmes a representação da mulher em relacionamentos monogâmicos e os papéis de mães aparecem com mais frequência que os de pais, disparidade mais prevalente em filmes de classificação livre, o que pode indicar tentativas de educar crianças e adolescentes sobre o papel esperado das mulheres (COOK; SMITH apud QUITSCHAL; PIASSI, 2017, p.5).

Em diversas culturas ao redor do mundo pode-se perceber que as características tipicamente masculinas são mais valorizadas em relação as tipicamente femininas, esse fato também transparece nos cenários televisivos “As mulheres parecem inferiores aos homens, personagens femininas tendem a desempenhar papéis tradicionais, muitas vezes são emocionalmente instáveis e não podem competir com os machos” (GRAYDON, et al., 2001 apud MENENDEZ, HERNANDEZ, 2014, p. 8).

A namorada ideal é inteligente, companheira e independente – até certo ponto [...] Assim, uma das “funções” mais relevantes para um namorado conforme demonstrado em algumas séries do gênero é validar a namorada,

reafirmar seu valor não apenas intimamente – o que acontece de forma recíproca, em geral – mas socialmente, o que se reflete na competição feminina em relação aos rapazes. Outro viés que transparece numa aparente contradição é que, apesar da aparente busca por uma relação igualitária, os rapazes, muitas vezes, não conseguem conviver com esta garota independente, inteligente e ambiciosa. (COUTINHO, 2017, p.8).

Em concordância aos excertos expostos acima, foi suscitada uma reflexão acerca da visão social da mulher, posto que quando a personagem apresenta como característica a livre expressão da sua sexualidade ela é considerada como a “vilã” – mulher – dessa forma faz nos imaginar que socialmente isso também acontece. Espera-se que as mulheres assumam atitudes análogas as das personagens “mocinhas” e tenham relações sexuais apenas com um parceiro pelo qual elas tenham sentimentos amorosos, mesmo que nas séries nem sempre seu par romântico assuma a mesma postura de fidelidade.

6. METODOLOGIA

Foi utilizado como metodologia da pesquisa científica com pesquisa de campo a aplicação de questionário. O objetivo da pesquisa é identificar se as séries teen influenciam no modo como as mulheres do curso de Psicologia da Unifacéf entendem o ser mulher na sociedade atual. Para a coleta dos dados utilizamos o formulário do google, os sujeitos selecionados para responder o questionário foram as mulheres do curso de Psicologia da Unifacéf. O questionário conta com o termo de consentimento e 20 perguntas, embasadas na revisão da literatura e discussões de autores sobre o tema. O formulário foi enviado pelo WhatsApp, primeiramente enviado para a líder de turma do 4º semestre da psicologia da Unifacéf, a qual foi solicitada a encaminhar o questionário no grupo dos representantes de sala composto por um integrante de cada semestre, para que assim as demais turmas recebessem o link com as perguntas através dos seus respectivos representantes de turma em seus grupos de sala, portanto, dessa forma, receberam o questionário alunos da psicologia dos 2º, 4º, 6º, 8º e 10º semestres. Por fim, a pesquisa recebeu 25 respostas válidas, as quais foram discutidas e analisadas através de gráficos e verificações das respostas individuais.

7. RESULTADO E DISCUSSÃO

Posto que todos os participantes da pesquisa assinaram o termo de consentimento, a seguir serão mostradas e comentadas as respostas do questionário. De forma a obedecer ao nosso critério de sujeitos foram selecionadas para compor os dados da pesquisa apenas as respostas que continham as características obrigatória da nossa amostra, portanto, 100% dos sujeitos são mulheres e cursam psicologia na Unifacef.

A primeira parte do questionário se dedicará em caracterizar a amostra. Assim, os gráficos 1, 2 e 3 contem questões que buscam caracterizar mais especificamente quem são os sujeitos da pesquisa, no qual o primeiro mostra em qual semestre cada participantes está cursando atualmente no curso de psicologia, o segundo mostra quais as idades de cada integrante e o terceiro mostra qual é o estado civil de cada uma dessas mulheres, dados muito relevante para a pesquisa, pois nos ajudará a entender melhor nossa amostra e a partir disso compreender suas respostas, opiniões e características.

Qual semestre você esta cursando?
25 respostas

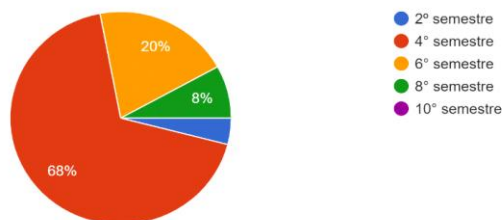


GRÁFICO 1 – Semestre

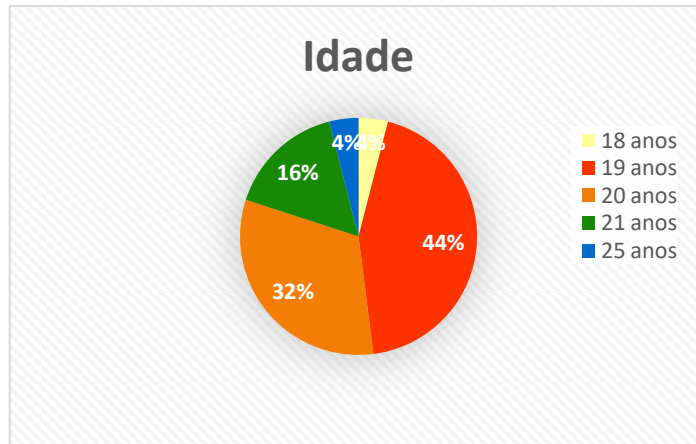


GRÁFICO 2 – Idade

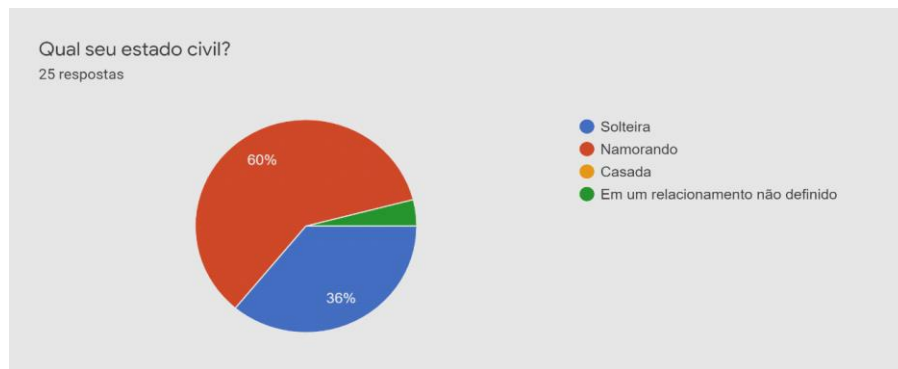


GRÁFICO 3 - estado civil

Dessa forma, podemos perceber que a amostra que respondeu o questionário é composta por mulheres mais jovens, com idade entre 19 e 21 anos em sua maioria, muitas ainda no início do curso – quarto e sexto semestre -, nenhuma integrante casada, porém verifica-se que mais de 50% das participantes da pesquisa se encontram em um relacionamento sério atualmente.

A segunda parte do questionário – gráficos 4 a 8 - será destinada a conhecer quais conteúdos televisivos a amostra tem costume de consumir como forma de lazer. Além de identificar se essas mulheres estão assistindo as séries apenas como forma de entretenimento ou se ao assistir as produções elas estão fazendo algumas reflexões sobre os conteúdos e suas próprias vidas.

Tem costume de assistir, como forma de lazer, séries adolescentes?
25 respostas

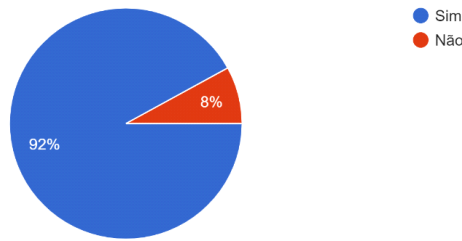


GRÁFICO 4 - assiste séries teen?

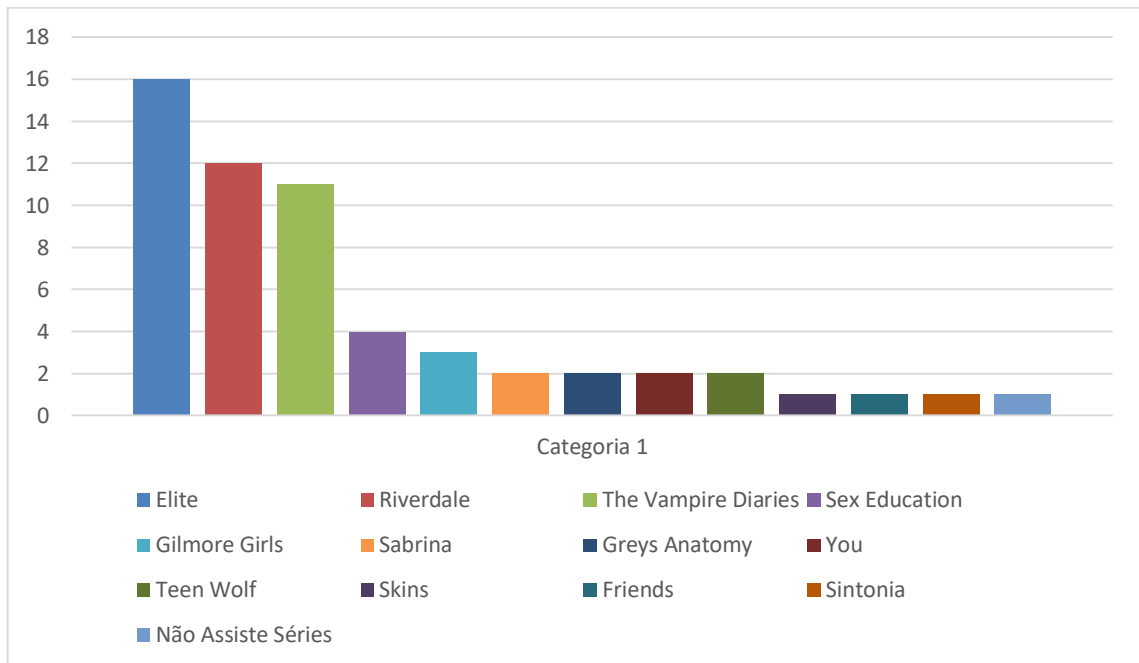


GRÁFICO 5 - séries de preferência

Alguma personagem se tornou referência para você?
25 respostas

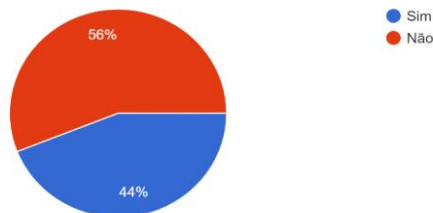


GRÁFICO 6- personagem referência?

Essa referência é uma mulher com um corpo magro?
25 respostas

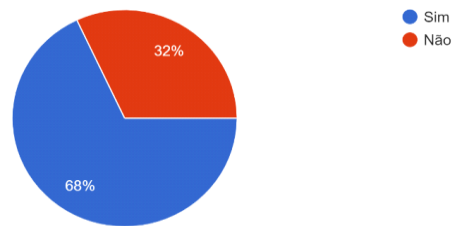


GRÁFICO 7 - sua referência é uma mulher de corpo magro?

Você já comparou seu corpo, mesmo que inconscientemente, com os das atrizes das séries?
25 respostas

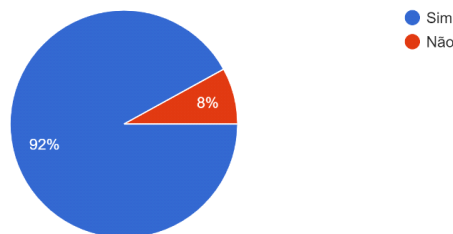


GRÁFICO 8 - já comparou seu corpo com o de alguma atriz?

A partir dos dados apresentados nos gráficos 4 e 5 podemos afirmar que a amostra consome sim séries teen como forma de entretenimento, outro ponto relevante a ser apontado são suas séries mais assistidas, sendo a principal a *Gossip Girl*. As séries que mais apareceram nas respostas das integrantes da pesquisa, em sua maioria, se encaixam no padrão identificado na revisão teórica como sendo séries que influenciam bastante na forma como as mulheres se enxergam no mundo, por abordarem temas e mostrarem as personagens femininas sendo objetificadas e estimulam competições entre elas e outras mulheres mexendo consideravelmente com suas autoestimas.

O gráfico 6, juntamente a décima pergunta do questionário, mostram os dados que visam identificar se as participantes estão assistindo as séries apenas como forma de entretenimento ou se ao assistir as produções elas estão fazendo algumas reflexões sobre os conteúdos e suas próprias vidas, no primeiro foi questionado se elas consideravam ter algum personagem como referência norteadora de vida, quase 60% das mulheres disseram não ter um personagem

referência, enquanto que as demais apresentaram respostas que se assemelham em sua essência:

- “*em geral as meninas populares, porque representam o mundo perfeito que toda adolescente gostaria de passar na escola e no ciclos de amizades*”. (Copiado do formulário exatamente como relatado pela participante)
- “*acredito que em todas as séries eu me identifico com uma personagem em especial, as vezes pelo jeito de ser/agir/se vestir*” (Copiado do formulário exatamente como relatado pela participante)
- E nas demais respostas foram citados alguns nomes de personagens, onde todas são protagonistas e personagens populares, a saber a Blair e a Serena – ambas de *Gossip Girl* -, a Spencer – de *Pretty Little Liars* -, a Marina e a Marquesa – ambas de *Elite* -, a Lorelai – de *Gilmore Girls* -, a Meredith – de *Grey’s Anatomy* – e a Sabrina – de *O Mundo Sombrio de Sabrina*.

Após todo esse levantamento de dados, o 7º e 8º gráfico trazem a reflexão de se as personagens que se tornaram referência para as mulheres são aquelas interpretadas por atrizes magras, e mais de dois terços das respostas afirmam que sim, confirmando a premissa esperada através dos dados coletados na revisão teórica. O mais interessante aparece a seguir no gráfico 8, o qual questiona as participantes se elas já teriam comparado seus corpos aos das atrizes que interpretam as personagens nas séries e a resposta foi praticamente unânime, 92% das mulheres confessaram já ter se comparado com os corpos das atrizes.

Ainda buscando conhecer mais a amostra, o gráfico 9 continua abordando a temática relacionada a imagem corporal das mulheres e questiona se as integrantes da pesquisa já se sentiram pressionadas a seguir alguma dieta para atingir um corpo diferente do seu atual, e a resposta apresentou novamente um alto nível de concordância entre as participantes, onde apenas 16% das mulheres que contribuíram para a pesquisa destoaram da resposta comum e disseram não terem se sentido pressionadas a seguir nenhuma dieta.

Você já se sentiu pressionada a seguir uma dieta?
25 respostas

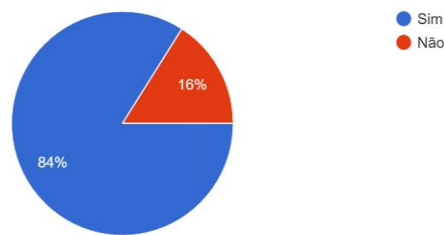


GRÁFICO 9 - Já se sentiu pressionada a seguir uma dieta?

A questão ligada ao gráfico 10 é sem dúvida uma das perguntas mais importantes desse questionário, pois ela mostra o quanto as mídias e os programas televisivos conseguem influenciar na autoestima da mulher contemporânea. Além do fato das participantes terem respondido, quase que de forma unânime, que já se sentiram inferiores ou insuficientes por não considerarem que seus corpos seguem o padrão de “perfeito”, o ponto mais chocante é que apenas uma entre as 25 mulheres que responderam à pesquisa já está satisfeita com o seu corpo atual.

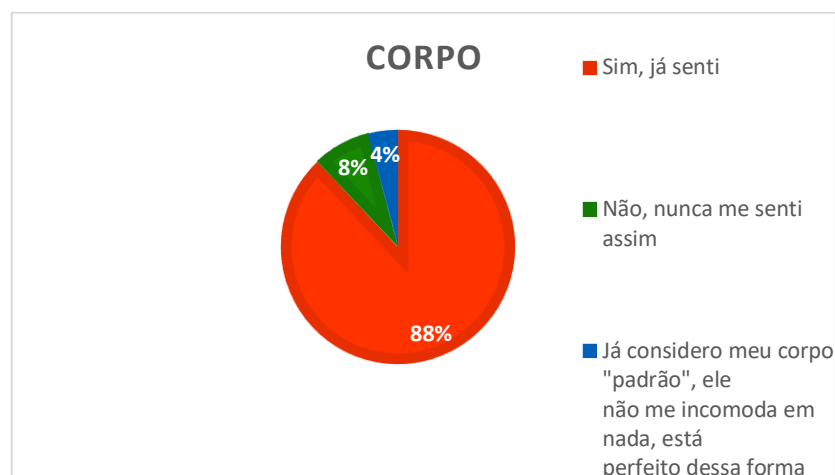


GRÁFICO 10 - Já se sentiu inferior ou insuficiente por não ter o corpo considerado "perfeito"/"padrão"?

Você já se sentiu socialmente pressionada a se depilar, a pintar a unha, pintar o cabelo e/ou fazer maquiagem?
25 respostas

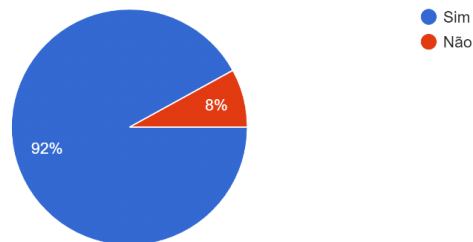


GRÁFICO 11- Você já se sentiu socialmente pressionada a se depilar, a pintar a unha, pintar o cabelo e/ou fazer maquiagem?

Nessa pergunta, a partir do conteúdo disponível nas séries teens, gostaríamos de saber a influência que elas podem fazer sobre cuidados que a sociedade geralmente exige para uma imagem socialmente aceita da mulher. Sendo assim, queríamos saber se as mulheres se depilam, pintam a unha, o cabelo e fazem maquiagem por vontade própria e para se sentirem bem com isso, ou se já fizeram justamente por se sentirem pressionadas a estarem dentro do padrão esperado. Dentro as 25 respostas, somente 2 mulheres responderam que não se sentiram socialmente pressionadas, o restante, 23 já viveram esses sentimentos ligados à sua própria imagem, onde nenhuma mulher deveria ser pressionada a partir das escolhas que faz com o seu corpo.

A associação beleza-feminilidade parece tão antiga quanto a civilização (VILHENA; MEDEIROS; NOVAES, 2005). Tradicionalmente, as mulheres sempre se preocuparam com a beleza, mas hoje são responsáveis por ela: de um dever social, a beleza tornou-se um dever moral.

A importância da beleza é tão significativa na vida de uma mulher que a insatisfação em relação à autoimagem pode ter forte efeito negativo sobre a autoestima (QUEIROZ; OTTA, 2000).

Conforme os autores citados e análise de dados, podemos perceber que a sociedade exige um padrão e a própria mulher já exige de si esse lugar em sociedade.

Você já quis fazer algum procedimento estético cirúrgico, como colocar silicone, fazer rinoplastia, fazer lipoaspiração, entre outros?

25 respostas

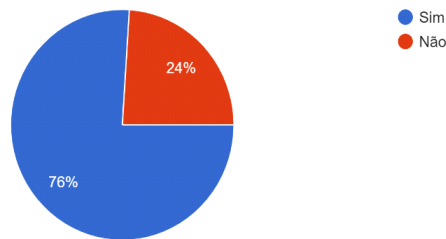


GRÁFICO 12- Você já quis fazer algum procedimento estético cirúrgico, como colocar silicone, fazer rinoplastia, fazer lipoaspiração, entre outros?

A partir do gráfico 12, continuamos o levantamento da questão 11, pois aqui já gostaríamos de observar se essa pressão imposta pela sociedade se estende também a procedimentos invasivos, que mudam para sempre o próprio corpo. E 19 mulheres responderam que sim, 6 responderam que não.

Um estudo realizado pela Dove em 2016, chamado “Há Uma Beleza Nada Convencional”, trouxe dados de como as mulheres se relacionam com a sua própria imagem. A pesquisa entrevistou 4 mil mulheres com idades entre 18 e 64 anos e 2.800 meninas de 10 a 17 anos. E como resultado da pesquisa, é interessante observar e fazer essa comparação:

- 66% das brasileiras concordam que na sociedade atual, é fundamental cumprir com certas normas de beleza.
- 82% das brasileiras gostariam que a mídia retratasse mulheres de diferentes tipos físicos, além de idade e raça.
- 71% das mulheres se sentem pressionadas para serem perfeitas e boas em tudo que fazem.
- 8 em cada 10 mulheres evitaram um comportamento social, pois não se sentiam bem com seu próprio corpo.
- 7 em 10 mulheres e garotas acreditam que mulheres bonitas possuem mais oportunidades.

Esses resultados, juntamente com os dados colhidos da pesquisa feita com as mulheres do curso de Psicologia, demonstram a dimensão em números da

importância que a aparência estética tem nossa cultura. E como isso influencia o poder de escolha dessas mulheres.

Você já se sentiu pressionada a consumir produtos de marcas caras e famosas?
25 respostas

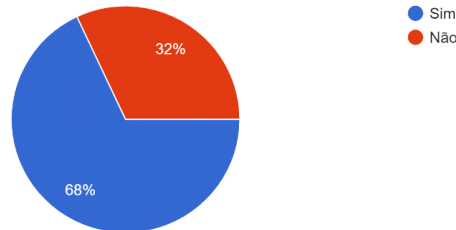


GRÁFICO 13- Você já se sentiu pressionada a consumir produtos de marcas caras e famosas?

Nessa pergunta podemos observar que a maioria da nossa amostra 17 mulheres (68%) já se sentiu pressionada a consumir produtos de marcas caras e famosas, demonstrando também uma extensão dessa pressão para além do próprio corpo, influenciando a escolha do que consumir materialmente de acordo com o que é exposto pelas séries, mídias sociais e propagandas. Enquanto 8 mulheres (32%) nunca se sentiram pressionadas a consumir produtos de marcas caras e famosas. Analisando os resultados nota-se que a maioria das mulheres já sentiram vontade em adquirir produtos de marcas, às vezes sem precisar, por pressão. Então a mulher, por exemplo, já tem um celular bom, mas ela assistiu na série que um outro celular é o mais querido entre os indivíduos e começa observar através do espectro da sua própria realidade: no grupo das mais descoladas da sua faculdade, nos artistas e ícones da moda, do Instagram, blogueiras, que ela acompanha etc. E aí ela resolve que precisa trocar de celular, se não ela não vai conseguir adentrar essas bolhas que ela admira.

Você se sentiu pressionada a iniciar sua vida sexual?
25 respostas

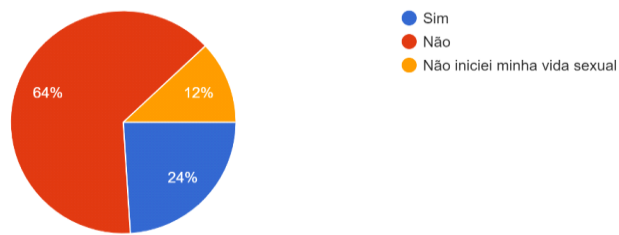


GRÁFICO 14- Você se sentiu pressionada a iniciar sua vida sexual?

Nessa questão gostaríamos de relacionar a pesquisa com a sexualidade de cada uma, para verificar se a partir das séries teens elas também já sentiram alguma imposição em relação a vida sexual. No sentido de se sentir desconfortável por ser virgem, ou ainda se sentir desconfortável por ser virgem em um ambiente em que só tem pessoas que se relacionam com parceiros (as). Entretanto, as respostas foram interessantes: a maioria (64%) responderam que não se sentiram pressionadas, enquanto somente 24% já se sentiram e 12% não iniciaram sua vida sexual. Sendo assim, analisando os dados, podemos concluir que, na nossa amostra a maioria não teve contato com essa condição, o que sugere o início da vida sexual de uma forma mais livre, sem tanta influência das séries.

Você já ouviu que para uma mulher ser completa é necessário que ela esteja em um relacionamento amoroso?
25 respostas

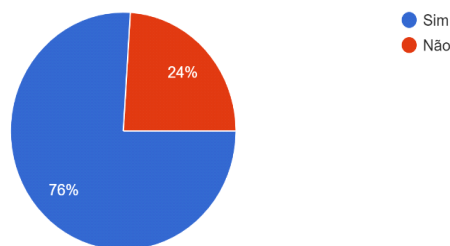


GRÁFICO 15- Você já ouviu que para uma mulher ser completa é necessário que ela esteja em um relacionamento amoroso?

Essa expressão na nossa amostra mostra que: 19 mulheres já ouviram, e 6 mulheres ainda não ouviram, entre 19 e 21 anos. Trouxemos essa

pergunta, para mediar afirmações referente ao poder pessoal da mulher embasadas no relacionar com o outro. Que fica bastante evidente em séries.

“Os jovens usam seriados fictícios não apenas para se entreter, mas também para aprender sobre a realidade e entender a própria sociedade”. Estudos mostram que os adolescentes que consomem séries televisivas as veem como uma experiência sobre o mundo e sobre a vida, e que a partir delas constroem sua própria realidade social (LLAMA, 2020, p.8).

A partir dessa pergunta podemos identificar também, conforme a maioria disse já ter contato com essa frase, em como especialmente as mulheres tem uma relação com a vida sexual totalmente diferente dos homens, claro, ambas impostas pela sociedade. Sendo assim, a sociedade produz séries em que as mulheres se sentem imperfeitas e/ou incompletas por não estarem em um relacionamento amoroso. Isso ser reafirmado nas personagens se torna mais convidativo a vivenciar essa realidade, não só a partir das telas. Então a mulher começa a se questionar: "Porque eu ainda não namorei?" "Porque eu não estou em um relacionamento? Algo falta em mim?" "Devo mudar algo em mim para atrair um parceiro?" "Só serei feliz namorando?"...

Você já se sentiu pressionada a entrar em um relacionamento amoroso, por ter a impressão de que todas as pessoas a sua volta estão em um?
25 respostas

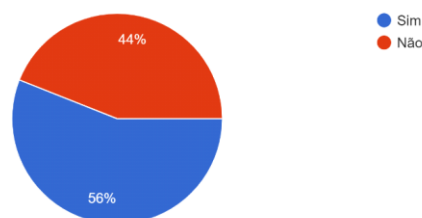


GRÁFICO 16- *Você já se sentiu pressionada a entrar em um relacionamento amoroso, por ter a impressão de que todas as pessoas a sua volta estão em um?*

Através das respostas colhidas da nossa amostra, nessa pergunta percebemos que a maioria já se sentiu pressionada, mas está acirrado, pois 14 mulheres afirmam e 11 mulheres não se sentiram pressionadas. Em ambos os casos, apesar da sociedade impor tendências de relacionamentos, a auto cobrança da mulher também é algo considerável. A partir dos resultados, em relevância as 11 mulheres que não sentiram pressionadas, consideramos aqui uma forte opinião de si mesma, que mesmo em um ambiente ao redor onde todos estão em um

relacionamento, essas mulheres se mantêm fieis as suas vontades e não ligam tanto para o que acontece ao seu redor, de modo a não se afetarem. Isso é bastante positivo, pois devemos exercer nosso papel de mulher na sociedade de acordo com nossos valores e sentimentos. A construção da identidade dessa mulher deve se basear sim nas suas relações com parceiros, amigos e família, mas para além disso: a construção de uma nova perspectiva da sua própria realidade. Perspectiva essa atrelada as suas próprias vontades, motivações, sonhos e idealizações. Coutinho traz uma observação importante que gostaríamos de deixar um trecho especialmente nessa questão, lincando um comparativo entre a sexualidade feminina e masculina. Denotando como as personagens homens nas séries, iniciam sua sexualidade de modo mais rápido que as mulheres, simplesmente por ser homens:

Em maior ou menor grau, percebe-se que existe ainda uma diferença em como a sexualidade feminina e a masculina são apresentadas nos teen dramas. Ainda que tal diferença seja frequentemente somente subentendida, ela é perceptível especialmente quando se destacam as narrativas de perda de virgindade, onde, de modo geral, meninos têm “pressa” e as meninas querem “esperar”. (COUTINHO, 2016, p.13).

Distanciando assim o fato de que a sexualidade, nesse caso, perder a virgindade está muito atrelado ao conhecimento do nosso próprio corpo. E quanto mais conhecemos esse corpo mais moldamos nossas relações. Em muitos papéis as mulheres tendenciam a esperar, se resguardar, como se fosse mais seguro. Alimentando uma desigualdade de escolha em relação a sua sexualidade entre homens e mulheres.

Consegue identificar um padrão de papéis destinados as mulheres nas séries?

25 respostas

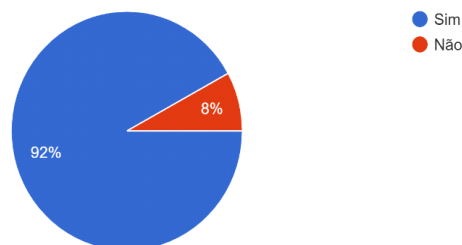


GRÁFICO 17- *Consegue identificar um padrão de papéis destinados as mulheres nas séries?*

Um levantamento do Instituto Geena Davis revelou ser mais frequente em filmes a representação da mulher em relacionamentos monogâmicos e os

papéis de mães aparecem com mais frequência que os de pais, disparidade mais prevalente em filmes de classificação livre, o que pode indicar tentativas de educar crianças e adolescentes sobre o papel esperado das mulheres (COOK; SMITH apud QUITSCHAL; PIASSI, 2017, p.5).

Na nossa última questão fechada, gostaríamos de categorizar o papel da mulher dentro de um padrão. Então o intuito dessa pergunta era validar se as mulheres conseguem identificar um padrão de personagens femininas dentro das séries. E somente 2 mulheres responderam não, as outras 23 confirmaram a identificação. O padrão geralmente destinado as mulheres nas séries são as mulheres dentro das normas da sociedade consideradas bonitas. Coutinho aborda um pouco sobre esses papéis nas séries que alimentam algo muitas vezes impossível de atingir:

A namorada ideal é inteligente, companheira e independente – até certo ponto [...] Assim, uma das “funções” mais relevantes para um namorado conforme demonstrado em algumas séries do gênero é validar a namorada, reafirmar seu valor não apenas intimamente – o que acontece de forma recíproca, em geral – mas socialmente, o que se reflete na competição feminina em relação aos rapazes. Outro viés que transparece numa aparente contradição é que, apesar da aparente busca por uma relação igualitária, os rapazes, muitas vezes, não conseguem conviver com esta garota independente, inteligente e ambiciosa. (COUTINHO, 2017, p.8)

E encerramos com duas questões abertas para que trouxessem um comentário pessoal acerca das reflexões produzidas pelas questões do formulário. Sendo elas:

“Comente a sua opinião sobre quais são as características que definem se o papel de uma personagem mulher será considerado como “puta” ou “santa” em uma série.”

E então tivemos algumas respostas bem interessantes e completas:

- *“Não só nas séries, mas no nosso dia a dia podemos perceber que na nossa sociedade machista mulheres diferentes do esperado são consideradas “putas”. Aquelas que se relaciona com mais de uma pessoa, o que é muito comum entre os homens, mas nas mulheres isso é um problema, aquelas que usam roupas mais curtas ou até mesmo são mal faladas e rotuladas pela sociedade por determinado comportamento. Já as conhecidas como santas geralmente são aquelas mais reservadas.”*
(Copiado do formulário exatamente como relatado pela participante)

- *“Se for de "puta" ela tem que ficar com vários garotos ou homens, tem que vestir roupas curtas e sexy, além de sempre ter que agir de modo provocante e tem que sempre estar falando sobre homens e ser burra. Se for "santa" tem que usar roupas comportadas, se dá como a inocente da turma, não gosta de festa, lê livros, é sempre muito inteligente, tímida, retraída, sempre tem que ser muito bonita e usar coisas fofas.”* (Copiado do formulário exatamente como relatado pela participante)
- *“Normalmente a imagem de "puta" vem acompanhada de roupas consideradas provocantes ou sensuais, normalmente salto, maquiagem pesada e comportamentos socialmente mal vistos por algumas pessoas com o pensamento antiquado como beijar ou transar com diversas pessoas. Já a imagem de "santa" se apresenta com uma mulher vestindo roupas mais básicas e não chamativas, remetendo a ideia de "princesa", com vestidos ou saias longas e calças mais folgadas que não definem seu corpo, maquiagem leve ou nenhuma, tons pastéis e um comportamento considerado "puritano", com um relacionamento com um homem " másculo" e que a "proteja" e que seja virgem ou transe apenas com seu namorado até o casamento para provar sua "fidelidade" a ele.”* (Copiado do formulário exatamente como relatado pela participante)
- *“Geralmente esses adjetivos são atribuídos as mulheres de acordo com a forma como elas decidem administrar sua vida sexual, a santa, na maioria das vezes é a que não tem vida sexual ou não deixa isso evidente e puta e a que tem uma vida sexual ativa e deixa isso evidente.”* (Copiado do formulário exatamente como relatado pela participante)

“Você considera que as séries confirmam e perpetuam o padrão de vida criado pela sociedade? Comente sobre toda e qualquer reflexão que tenha surgido ao longo das demais perguntas se quiser.

- *“As séries mostram um estilo de vida, corpo, relacionamentos, entre outros, que são considerados perfeitos, o sonho de qualquer menina, como ser a menina popular, do corpo bonito e que tem o melhor namorado, um padrão de vida classe média alta, o que acaba frustrando muitas mulheres que não*

conseguiram alcançar esses padrões de vida.” (Copiado do formulário exatamente como relatado pela participante)

- *“Sim, acho que todas as mulheres, principalmente no início da adolescência, se sentem pressionadas a estarem no padrão para serem consideradas bonitas, é perpetuado isso em filmes e séries e, torna-se comum que, quando uma personagem é gorda ela está triste e feia e, depois, passa por um “glow up” de ser magra e bonita.” (Copiado do formulário exatamente como relatado pela participante)*
- *“Acredito que além de enfatizarem um padrão criado, acabam por romantizar e criar mais padrões ainda mais punitivos e estruturais. Acredito que reforçam muito a vida feliz, legal, sem frustração, álcool “legalizado” sem a existência de outros compromissos, educações preventivas, e que a vida não é uma roda gigante parada no topo, e sim que ela é uma constante mudança. As séries, passam muito mais a realidade de um padrão de vida americano, as mais assistidas no Brasil. E quando as pessoas comparam as suas vidas com as passadas na tela, vão em busca dessa utopia e se frustram intensamente. Na análise estética, a pressão é ainda mais forte para as mulheres. Sendo elas as perfeitas - maquiadas todos os dias, as melhores roupas, cabelos lisos, magras - e aquelas representadas como gordas se sentem forçadas a mudarem para serem incluídas - ficarem magras.” (Copiado do formulário exatamente como relatado pela participante)*
- *“Acredito que algumas séries ainda perpetuam esses padrões, mas já vejo um movimento muito grande de desconstrução desses padrões.” (Copiado do formulário exatamente como relatado pela participante)*

Sobre as duas últimas alternativas abertas, podemos perceber de acordo com a descrição da nossa própria amostra que, em uma série o papel de “puta” e “santa” fica claro que são adjetivos ligados não só a sexualidade da personagem mulher. Mas também de acordo com a escolha das suas roupas, dos seus parceiros e de como se coloca no mundo, conseqüentemente essa personagem vai estar em uma dessas duas opções. Nas séries teens temos clareza sobre esses papéis, onde muitas “putas” são consideradas vilãs, malvadas. E nos fazem questionar porque a mulher que se relaciona com mais de um parceiro, se

mostra através das suas vestes é considerada puta? O que para um personagem homem não seria considerado esses quesitos como algo questionável e sim como algo aceitável e supernormal.

A maioria das séries perpetuam e alimentam esse padrão predestinado às mulheres, ligado a uma sociedade patriarcal antiga. Como podemos perceber também nas respostas das participantes. A mídia promove e cocria essas ponderações como requisitos para suas personagens e tramas, distanciando suas telespectadoras do seu direito de expressão.

Entretanto, devemos ressaltar também que algumas séries já desmistificaram esses papéis, trazendo as mulheres como protagonistas de suas próprias histórias. E esse movimento deve crescer a partir da consciência do nosso corpo, do papel feminino na sociedade que vem para transformar, honrando muitas mulheres que lutaram por direitos mínimos e que hoje, em todos os lugares e vias de expressão do ser mulher, devemos transformar

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi compreender a magnitude dos impactos que as produções televisivas direcionadas ao público adolescente e jovem teriam na tomada de decisões e nos comportamentos das mulheres na sociedade atual. Por meio das leituras e discussões dos autores e dos dados coletados na nossa pesquisa de campo, entendemos que as séries destinadas para esta faixa etária são construídas de maneira a influenciar aqueles que as consomem, criando enredos que trazem acontecimentos que se assemelham em diversos aspectos com a vida cotidiana com a finalidade de trazer um cenário que proporcione uma identificação pessoal e criação de um vínculo afetivo emocional – facilitando por conseguinte que as produções televisivas se tornem referências para as jovens e que essas modelem seus comportamentos nos conteúdos abordados.

Através da construção desta pesquisa, e dos dados coletados na pesquisa de campo, é possível constatar a necessidade de mudança na construção dos enredos direcionados a população jovem, sendo interessante que as produções televisivas busquem construir histórias que fujam dos conteúdos estereotipados, e

passem a utilizar sua influência e alcance para difundir ideias de igualdade de direitos, de aceitação do diferente, de inclusão do que ainda é excluído e alvo de preconceito atualmente. É indispensável que temas de relevância social sejam abordados nas séries e filmes destinados a essa faixa etária, os quais proporcionem reflexões positivas para o desenvolvimento intelectual, social e político dos jovens.

A conclusão é de que se houver uma maior pluralidade e diversidade de temas a serem abordados nas séries e filmes, será possível que os indivíduos nessa fase de formação tenham referências éticas e diferentes visões de um mesmo prisma, vejam as situações com maior profundidade e que sejam fomentadas reflexões sobre os temas trazidos - e também sobre a vida. Esse fato será muito positivo inclusive para o autoconhecimento desses, e conseqüentemente para consolidação da identidade, despertando sentimentos de pertencimento, de força e de segurança, que são de extrema importância para que sejam feitas mudanças na sociedade.

REFERÊNCIAS

ASSIS, N. D. P. *“vadias ou certinhas”*: estudo psicanalítico sobre o sofrimento de meninas adolescentes, São Paulo, p.22, 2019. Disponível em: http://tede.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/1226/2/NA_T%c3%81LIA%20DEL%20PONTE%20DE%20ASSIS.pdf Acesso em: abril 2021.

CARDOSO, R. J. M. *A influência do storytelling (estrutura da narrativa) nas percepções, atitudes e comportamento dos consumidores*, Leiria, p. 13-22, set. 2017. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2956/1/Mestrado%20Marketing%20Relacional%20-%20Ricardo%20Cardoso.pdf> Acesso em: abril 2021.

COUTINHO, L. L. *É simplesmente diferente para meninas: amor e sexo em seriados de teen drama*, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/3787/9695 Acesso em: maio 2021.

LLAMA, M. N. *Estereotipos de género y cyberbullying en las series de ficción adolescentes: un análisis comparativo de gossip girl, pretty little liars y get even*, Salamanca, 2020. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/2172-9077/article/view/fjc202021125145/24487> Acesso em: abril 2021.

MENENDEZ, M. I. M.; HERNANDEZ, F. A. Z. *Mujeres y hombres en la ficción televisiva norteamericana hoy*, Colômbia, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4915482590042014>_Acesso em: maio 2021.

MONTE, A. L. S. et al. *Insaciável: a fome de representação das minorias*, Belém, set. 2019. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-0158-1.pdf> Acesso em: abril 2021.

QUITSCHAL, P. M.; PIASSI, L. P. de C. *Vampiras e a sexualidade livre das mulheres: uma análise a partir do seriado televisivo “the vampire diaries”*, São Paulo, p. x-x, jan/jun 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/6841/4998> Acesso em: abril 2021.

SILVA, G. L. da *Influência da mídia sobre o comportamento alimentar e imagem corporal em universitários*, Vitória de Santo Antão, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/23916/1/SILVA%2C%20Gesikelly%20Lopes.pdf>_Acesso em: maio 2021.

EXPERIÊNCIA DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE DOCENTES PROMOVIDO PELO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA VINCULADO AO UNI-FACEF

Bárbara Siqueira Reis Vaz
Graduanda em Letras/Espanhol-Uni-FACEF
bahsreisvaz99@gmail.com

Maria Silvia Pereira Rodrigues-Alves
Doutora em Língua Portuguesa
Professora do Departamento de Letras-Uni-FACEF
masilrodriguesalves@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A ideia para este artigo surgiu a partir da minha experiência como bolsista no programa Residência Pedagógica (RP) fomentado pela agência CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.), que durante o período de 15 meses proporcionou um vínculo com a escola-campo, a saber E. E Dr^o. João Marcianos de Almeida, em que tive o contato apenas no último módulo já no ano de 2022. No decorrer do Programa participei de formações contínuas realizadas nas reuniões remotas na ferramenta Zoom Meeting e eventos voltados para a docência. Além disso, elaborei regências que, posteriormente, foram aplicadas na escola-campo.

Entre janeiro de 2022 a março do mesmo ano, acompanhei as aulas do ensino médio e do ensino médio. Apoiada pela professora preceptora Prof^a Talita Machiavelli do Carmo e tive a oportunidade de ampliar minhas experiências como futura docente de Língua Portuguesa e Espanhol, observando ações e didáticas dessa excelente professora que promove uma educação de excelência e qualidade.

Nessas condições, através da plataforma *Zoom*, abrimos o Programa de Residência Pedagógica, juntamente com a Coordenadora Institucional Dr.^a Maria Silvia Pereira Rodrigues Alves Barbosa e as Professoras preceptoras Jane Mara da Silva Sobreira, Rosana Abadia Barbosa, Talita Machiavelli do Carmo e Simone Maria Cintra Flávio profissionais efetivas da escola campo de atuação.

A primeira reunião contou com as saudações de boas-vindas; apresentação dos direitos e deveres exigidos pelo programa e as professoras preceptoras puderam nos contextualizar sobre a escola Dr.^o João Marciano de Almeida, nos

seguintes aspectos: plano pedagógico, currículo, metas de aprendizagem, corpo docente, gestão, quantidade de alunos e turmas, espaços para leitura e número de aulas, recursos tecnológicos e estrutura da SEDUC- SP (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) que incide diretamente na atuação das profissionais e consequentemente, nas nossas práticas também.

Também tivemos outras palestras e rodas de conversa com professores universitários, supervisores e diretores da Diretoria Regional da Educação de Franca, além de minicursos sobre metodologia ativas, *Gameificação*, ética profissional; sobre as plataformas, como o CMSP desenvolvida e aplicada pelo Governo Paulista, como solução para aulas virtuais e que serão mais bem detalhadas ou explicitadas, individualmente, de acordo com a percepção de cada residente neste corpo textual.

No que concerne aos objetivos propostos, podemos mencionar que consideramos mais prioritários, aqueles que atendem as reais demandas da sala de aula e do ensino das Linguagens. Assim podemos relatar que, durante este percurso, pudemos atuar de maneira efetiva, não só na observação, como nos estágios tradicionais, mas tivemos a oportunidade de elaborar planos de aulas e experimentar as respectivas regências, o que promoveu profunda reflexão sobre o ensino de línguas no Brasil e na cidade de Franca/SP.

Também pudemos sugerir temas e abordagens, além de trazer para as salas de aulas, recursos tecnológicos e lúdicos que alcançaram o olhar curioso e interativo dos estudantes considerando o aluno como um ser humano carregado de experiências de mundo atuais e assim, cumprindo o que nos orienta na paráfrase “é por meio da linguagem sociointeracionista que as reais intenções dos interlocutores devem ser manifestadas nos processos comunicativos, ou seja, é necessário prezar as relações humanas a ponto de não só transmitir pensamentos, mas agir, interferir sobre o outro” (GERALDI, 2012).

Considerando os expostos, não podemos desprezar os Documentos Oficiais de Ensino no Brasil: a BNCC (Base Nacional Curricular Comum), os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e o próprio Currículo Paulista (que contém competências e habilidades da área Linguagens); que serviram como inspiração e meta para cada aula e reunião programada, principalmente para a aprendizagem na

formação do leitor, na capacitação para a compreensão, interpretação e desenvolvimento da leitura e da escrita.

Relevante mencionar que aprofundamos nossos estudos também sobre métodos avaliativos; sobre estratégias de ensino e nas específicas das áreas da Linguagem, a saber: formação de leitores, estudo dos gêneros e do texto em sala de aula, representadas por (Bakhtin), (Kock), (Marchuschi), (Antunes), (Geraldi) e etc.

As experiências obtidas durante o programa, é mais do que apenas um contato com a rotina de sala de aula, é um aprimoramento didático na formação de futuros docentes, é a descoberta de um método de ensino, que possibilita o professor orientar, construir o pensamento crítico, descobrir meios de atuar adequadamente como docentes e abre portas para formar indivíduos operacionais.

Todas essas experiências vivenciadas no programa serviram de incentivo para a nossa permanência, entretanto gostaríamos de ressaltar o papel motivador que a bolsa paga pela instituição financiadora nos promovia. Acreditamos que é por meio da inserção do discente de Letras no ambiente escolar, que ocorre a sensibilização verdadeira pela profissão e assim se viabiliza a abertura da porta do mundo para os indivíduos, transformando-os em seres atuantes em sua sociedade.

2. PRIMEIRO CONTATO COM O PROGRAMA.

O Programa Residência Pedagógica teve início no segundo semestre do ano de 2020, com a seleção de 24 bolsistas, do 3º ano de letras do Uni-FACEF, que ingressaram no primeiro módulo na modalidade online, por estarmos em pandemia da Covid-19, com escola campo e preceptoras definidas, com a possibilidade de desenvolver as atividades acadêmicas presencialmente, com o possível controle da pandemia.

Em contra partida, como exceção, meu acesso efetivo ao Residência Pedagógica como bolsista, se deu apenas no ultimo módulo, já no ano de 2022, sendo

antecipadamente denominada como voluntaria no programa, em que as aulas nas escolas e faculdades haviam retornado ao modo presencial.

No primeiro módulo, as aulas, regências e reuniões eram realizadas e organizadas, pela plataforma de comunicação Zoom, em que eram executados atividades acadêmicas, palestras, cursos de aperfeiçoamento, além de serem organizadas pelos bolsistas em conjunto com a coordenadora e preceptoras, os projetos necessários e discussões de ideias semanais. Ao estramos no ultimo módulo, já no modo presencial, os discentes puderam ter um maior aproveitamento das aulas, tendo contato com os professores e, a rotina escolar dos alunos.

Desde o início do programa, os discentes integrantes, foram subdivididos em três núcleos, sendo eles Literatura, Inglês e Espanhol, representando assim, as habilitações do curso do Letras Licenciatura Plena, do Uni-FACEF, sendo os núcleos direcionados e assistidos pelas preceptoras.

Neste segundo módulo, as reuniões foram feitas presencialmente na Universidade Municipal de Franca Uni-FACEF, com a presença dos discentes, preceptoras e coordenadora, em que nas reuniões pudemos gozar de palestras, textos literários que contribuíram para nossa formação como futuros docentes.

3. FORMAÇÃO

3.1 Reuniões:

Durante o Residência Pedagógica, foram realizadas semanalmente reuniões, para discutir pautas do projeto, como mudanças de ensino, didáticas de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), orientação sobre regências, gestão, observação, temas de trabalhos acadêmicos.

No decorrer do curso, os discentes tiveram a oportunidade de aproveitarem palestras, com temas de grande importância, como Estudos Multidisciplinares, Retórica, Multimodalidade, Caminhos para Docência, Processos Metodológicos para o cotidiano dos professores, etc, além da oportunidade, de realizar observações e regências na escola campo, Escola Estadual, Dr. João Marciano de Almeida.

3.2 Observação:

As observações no segundo módulo ao qual ingressei, foram realizadas presencialmente na escola campo, Escola Estadual Dr. João Marciano de Almeida, que cedeu um espaço para os integrantes do programa, acompanhando a preceptora Talita Machiavelli do Carmo, nos anos iniciais do Ensino Médio, com dias e horários agendados.

Os conteúdos ministrados, eram voltados pra Língua Portuguesa, mais precisamente a Literatura, com a exposição de textos literários, autores, intertextualidade com outros gêneros textuais, musicalidade, além da exposição de grandes obras.

Neste período os alunos inseridos no programa, tiveram a experiência de estar em contato real, com a rotina acadêmica da uma sala de aula, como a organização, controle, planejamento, didática aplicada em sala, além das reações dos próprios alunos.

O contato presencial com a escola, principalmente em sala de aula, é de extrema importância para a bagagem profissional de cada futuro docente, proporcionando a vivência e a prática da docência em sala de aula, contribuindo para o enriquecimento do currículo de nós, futuros professores.

3.3 Gestão:

Como parte da prática pedagógica, fornecida aos estudantes do programa, tivemos acesso a reuniões administrativas internas da escola campo, Dr. João Marciano de Almeida no modo presencial, ministradas pela coordenadora do ensino fundamental Prof^a Mara Bertocini Correia Fernandes e também pela Diretoria de Ensino da Região de Franca, como temas que propunham prepararam atividades adaptadas para alunos que necessitam, aprendizagem além da escola, projeto interdisciplinar de leitura e formas de trabalhar a independência dos alunos.

Esta vivência permitiu aos alunos participantes do programa, vivenciar o planejamento e organização da escola e formas de trabalhar em sala de aula, além de enriquecer os ensinamentos dos residentes, já que todas as formações

citadas e expostas, foram indicadas pelas preceptoras, sendo tais formações pertencentes ao ensino, e associadas a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e ao Currículo Paulista.

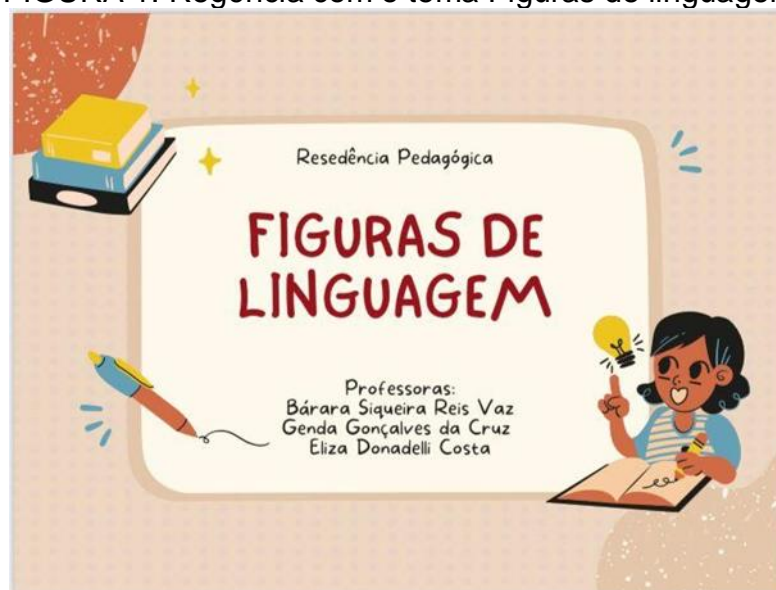
3.4. Regência Língua Portuguesa:

No último módulo a regência foi realizada em modo presencial na escola campo Dr. João Marciano de Almeida, sob a coordenação e supervisão, da respectiva coordenadora do programa Residência Pedagógica Dr^a. Prof^a Maria Silvia Pereira Rodrigues Alves, durante as aulas no primeiro ano do ensino médio da preceptora Prof^a Talita Machiavelli do Carmo, com o tema já proposto, composto de slides e atividades, que posteriormente seria inserido durante as aulas.

Essa etapa foi de grande proveito para a aprendizagem de práticas como planejamento, desenvolvimento de aulas, uso de tecnologias, aplicação de atividades e didáticas. Os participantes do projeto puderam ser protagonistas nessa aprendizagem com a orientação e suporte da professora preceptora.

As residentes Bárbara Siqueira Reis Vaz, Eliza Donadelli Costa e Glenda Gonçalves da Cruz, desenvolveram uma aula pautada no tema “Figuras de Linguagem”, em que foi produzida através de uma pesquisa sobre o tema, a apresentação de slides e a elaboração de atividades.

FIGURA 1: Regência com o tema Figuras de linguagem



Fonte: elaborado pela autora

3.5. Regência Língua espanhola:

Também no último módulo com as aulas presenciais, nós discentes do curso de Letras Licenciatura Plena, com habilitação em Língua espanhola, precisávamos montar uma regência para aplicar em sala de aula.

Com a ajuda e orientação da coordenadora institucional Dr^a. Maria Sílvia Pereira Rodrigues Alves, nos foi concedido um espaço na escola campo Dr. João Marciano de Almeida e ainda disponibilizado uma aula sob a supervisão da professora preceptora Porf^a. Talita Machiavelli do Carmo.

As residentes Bárbara Siqueira Reis Vaz, Eliza Donadelli Costa, Glenda Gonçalves da Cruz e Adna Marina, desenvolveram uma aula em que pudessem apresentar a Língua Espanhola, culturas e curiosidades, já que esse seria um possível primeiro contato dos alunos com essa língua estrangeira.

Este momento foi de grande importância para nós integrantes do programa, assim como, para os alunos, pois nos permitiu ser protagonistas em sala de aula e responsáveis por apresentar aos alunos essa nova cultura e costumes.

FIGURA 2: Regência com tema “ El Mate y los Argentinos”



Fonte: elaborado pela autora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Ao longo do programa, pudemos concluir que o Residência Pedagógica, fornecido pela CAPES e a IE Centro Universitário Municipal de Franca

Uni-FACEF, proporciona aos licenciados mais que o contato com a docência. Os residentes do programa puderam vivenciar a produção acadêmica, a prática de ensino, o contato com novas metodologias, o convívio com a cultura e a expansão de perspectivas, além observar de perto a rotina acadêmica de uma sala de aula.

Nesse sentido, é a partir do olhar atento dos bolsistas que conseguimos reconhecer a necessidade de existir programas de incentivo à docência. Assim, o Programa Residência Pedagógica oportuniza o aperfeiçoamento dos docentes, que ao se integrarem no ambiente escolar registram o que é bom para o ensino e também o que deve ser modificado, contribuindo para a formação de indivíduos atuantes na sociedade.

Este programa incentiva pessoas em formação a praticarem à docência, a vivenciarem essa prática com totalidade e persistência, sendo efetivo na formação acadêmica de novos professores capacitados. O campo pedagógico passa por dificuldades a cada novo ciclo, mas, como professores e discentes, nos cabe apreender e superar a cada dia uma nova jornada.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Aula de Português: Encontro & Interação. 3 ed. São Paulo: Editora Parábola. 2003.

CUNHA, Celso. Gramática do português contemporâneo: edição de bolso / Celso Cunha ; organização Cilene da Cunha Pereira. - Rio de Janeiro: Lexicon ; Porto Alegre, RS: L &PM, 2010.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. São Paulo: Parábola, 2003

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1998.

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V.M. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2017.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual: análise de gêneros e compreensão. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008. SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado. Currículo Paulista. São Paulo.

PARAVIDINI, Alini Cardozo dos Santos; MARTINS, Analice de Oliveira; RANGEL, Angellyne Moço. O Modernismo Brasileiro: Apostila de estudos de literatura para o

ensino médio. Tese (Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias) Instituto Federal Fluminense 2019. - www.iff.edu.br.

Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/560584>

Acesso em 01 de julho de 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Currículo Paulista: etapas da educação infantil e Ensino Fundamental (Volume 1). São Paulo: SE, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Currículo Paulista: etapas do Ensino Médio. (Volume 2). São Paulo: SE, 2020.

SÃO PAULO. Secretária da Educação. O Que é Centro de Mídias. Disponível em <https://centrodemidiassp.educacao.sp.gov.br/o-que-e-o-centro-de-midias/> Acesso em 07 jan. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Currículo Paulista, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2021. Disponível em <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=408533#:~:text=4%C2%BA%20Ser%C3%A3o%20consideradas%20no%20c%C3%B4mputo,195%2C%20de%2014.01.2021> Acesso em 13 fev.2022.

AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ENFRENTADAS POR ESTUDANTES SURDOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma revisão da literatura

Beatriz Cr. Chimelo
Graduanda em Psicologia – Uni-FACEF
beatrizchimelo28@outlook.com

Stephany Matias de O. Crisostono
Graduanda em Psicologia – Uni-FACEF
crisostonostephany@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O cenário pandêmico causado pelo COVID-19, impôs como medida protetiva o distanciamento social e em consequência, as instituições educacionais públicas e privadas adotaram o ensino à distância como método de aprendizagem. Contudo, é indispensável destacar a desigualdade em aspectos de adaptação e inclusão de pessoas com deficiência.

De acordo com a OMS (Organização Mundial da Saúde), para o controle da pandemia o isolamento era indispensável, sem exceções. Dessa forma, houve uma adaptação de todos os profissionais que trabalham na escola e dos alunos, que receberam orientação de como se organizar para um ensino a distância produtivo, e até de como lidar emocionalmente com essa rápida mudança que a pandemia trouxe, para que isso não interfira no processo de aprendizagem. Nesse contexto, existiam também as pessoas com deficiência, e qual foi o olhar voltado para elas? As escolas foram negligentes em desenvolver medidas para o ensino de pessoas com deficiência na pandemia, e como alunos, têm o direito de receber propostas de uma educação inclusiva de acordo com a Constituição Federal, que assegura os direitos de uma educação a todos os membros da sociedade.

Em face do cenário atual que retrata a insuficiência na inclusão das escolas, todos os alunos portadores de alguma deficiência sensorial sofreram dificuldades no processo de aprendizagem em tempos de pandemia. Desse modo, é necessário destacar estudantes com deficiência auditiva, pois as adversidades enfrentadas no ensino presencial como a comunicação entre surdos e não surdos, se acentuou no cenário pandêmico. Pode-se afirmar, que a maior parte das escolas

já possuíam limitações em relação ao acolhimento e desenvolvimento no processo de aprendizagem de pessoas surdas. Tendo em vista essa nova realidade, foi enfatizado o desamparo que pessoas não ouvintes vivenciam no ambiente escolar.

O ensino a distância mostrou-se um grande desafio para pessoas surdas, isso porque o ambiente virtual não está apto para suas necessidades. É possível levantar as dificuldades que os estudantes surdos possuem em relação ao acompanhamento dos conteúdos, devido à superficialidade da inclusão nas aulas transmitidas pela televisão e meios de comunicação.

A relevância do presente trabalho é levantar e discutir as dificuldades no processo de aprendizagem de pessoas com deficiência auditiva em tempos de pandemia.

O objetivo do presente trabalho é explorar em tempos de pandemia o impacto no desenvolvimento da aprendizagem em estudantes surdos.

A metodologia do presente trabalho é uma revisão bibliográfica crítica com o uso de artigos científicos e livros na área de conhecimento. Foram selecionados artigos a partir do ano de 1997, a fim de comparar o desenvolvimento da aprendizagem em estudantes não ouvintes antes e após a pandemia do COVID-19, e a revisão de políticas públicas existentes para assegurar os direitos de pessoas surdas no ambiente educacional.

2. OS SURDOS NA PANDEMIA

A deficiência física é toda e qualquer perda, falta ou alteração de estrutura ou função, ela produz uma incapacidade, que significa uma restrição decorrente de uma deficiência. (ASSUMPÇÃO 2008, p.1).

Dessa forma, a deficiência auditiva produz um comprometimento relevante na audição, que faz com que a pessoa surda perca a capacidade de ouvir. Essa incapacidade acaba gerando desvantagens para o não ouvinte, e essas desvantagens são em relação ao social, então o que o governo não torna acessível, acaba se tornando algo limitador para a pessoa com deficiência e isso traz malefícios para o bem-estar e realizações básicas de pessoas não ouvintes.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 em seu 5º artigo afirma que:

“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988).

Tendo em vista que o artigo assegura os fatores básicos a todos da população, é importante pensar que pessoas com deficiências auditivas estão incluídas nesses direitos, mas atualmente de forma evidente se vê que esses direitos não são assegurados para pessoas surdas. Isso porque, à igualdade e a segurança não são garantidas se existe comprometimento para locomoção, estudo, comunicação e trabalho. O governo não oferece acessibilidade, e pessoas com deficiência sofrem de forma efetiva essa desigualdade.

Em março de 2020, o mundo passou a enfrentar uma pandemia devido à infecção pelo coronavírus, que provoca a *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19), detectada na China em 2019. Como foi uma infecção nova, ainda não havia soluções farmacológicas como medicamentos e vacina. Dessa forma, a OMS (Organização Mundial da saúde) implantou como medida protetiva o distanciamento e isolamento social, com a finalidade de disseminar a contaminação na população pela redução da mobilidade (OMS, 2020).

A pandemia trouxe o isolamento social, o que enfatizou de forma clara esses fatores de desigualdade que pessoas não ouvintes sofrem, e nenhum olhar foi voltado para elas nesse período turbulento que o mundo passou.

Em primeiro plano, é importante pensar nas relações familiares e com a sociedade no todo em relação à pessoas surdas na pandemia. De acordo com Góes (2012 p. 43):

[...] os problemas tradicionalmente apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem. (GÓES, 2012 p. 43)

O autor traz a importância do grupo social no desenvolvimento da pessoa surda, tendo em vista que as limitações cognitivas ou afetivas não são decorrentes da surdez e sim da carência de condições sociais que promovam acessibilidade e bem-estar no grupo social que a pessoa com deficiência está inserida. Dessa forma, a pandemia afetou efetivamente esse desenvolvimento de

acordo com a ideia de Góes, visto que não foram realizadas estratégias para promover as necessidades básicas às pessoas surdas.

Outro fator importante de se destacar, é a forma de comunicação que pessoas com deficiência auditiva adotou em tempos de pandemia, a linguagem vai muito além da comunicação somente, se expressar carrega a identidade do ser, e essa identidade é singular que só o indivíduo pode construí-la e expressá-la. Sawaia (2001, p 124) traz como reflexão:

O clamor pela identidade, quer negá-la, reforçá-la ou construí-la, é parte do confronto de poder na dialética da inclusão exclusão e sua construção ocorre pela negação dos direitos e pela afirmação de privilégios. Ela exclui e inclui parcelas da população dos direitos de cidadania, sem prejuízo à ordem e harmonia social (SAWAIA, 2001, p. 122)

No cenário pandêmico com o isolamento social, não era possível que as pessoas surdas frequentassem escolas, cursos, universidades e atendimentos de forma presencial, o que trouxe um movimento de exclusão dos surdos em relação à linguagem. Visto que no geral uma pessoa da família aprende libras para se comunicar com a pessoa com deficiência auditiva, a comunicação e a expressão no ambiente familiar se tornam limitadas. Nesse viés é importante destacar que os ambientes educacionais são um apoio às pessoas surdas, por haver profissionais habilitados que conseguem entender com clareza o que a pessoa não ouvinte quer dizer e responder de forma clara para que ela consiga entender de fato.

Nesse contexto, um fator que trouxe desvantagens de forma evidente para pessoas com deficiência auditiva são as aulas, pois o EAD (Ensino a Distância) foi adotado pelas instituições na pandemia, o que afetou de forma negativa o estudo de muitas crianças, adolescentes, adultos e principalmente de pessoas não ouvintes. Segundo o MEC/SECADI (2008):

Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilingue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor intérprete de Libras em Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. (BRASIL, 2008. p. 15)

Com a pandemia, esse direito de um intérprete para que o aluno tenha esse esclarecimento e consiga de fato aprender se tornou limitado atrás das telas. O que dificultou a compreensão e a realização de atividades dos estudantes surdos. E, de forma mais reduzida ainda o ensino público em suas aulas online havia a

presença de uma pessoa passando a matéria trazida pelo professor em libras no canto da tela, onde a visualização é comprometida, o que dificultava e/ou atrasava o acompanhamento do aluno.

Outro ponto relevante de se discutir são as dificuldades enfrentadas em relação aos cuidados com a saúde mental. A pandemia foi um fator de risco para a saúde mental de todos, mas pessoas surdas enfrentaram dificuldades ainda mais prejudiciais que trazem consequências no aprender, visto que as emoções têm um papel fundamental no processo de aprendizagem. Sobre isso, Fonseca (2016, p. 366) afirma que:

As emoções no seu aspecto mais abrangente encerram, em paralelo, aspectos comportamentais positivos e negativos, conscientes e inconscientes, e podem equivaler semanticamente a outras expressões, como afetividade, a inteligência interpessoal, a inteligência emocional, a cognição social, a motivação, a conotação, o temperamento e a personalidade do indivíduo. (FONSCECA, 2016, p. 366)

É importante considerar também os aspectos emocionais de estudantes surdos no contexto pandêmico. Isso porque foi uma situação atípica, e por estarem em ambientes onde não conseguiam se comunicar, socializar, se expressar e aprender de forma efetiva as emoções diante desse cenário vieram à tona e resultaram em comportamentos de autoproteção. Dentro desses comportamentos é possível incluir pessoas surdas que não se comunicavam por decorrência das máscaras e até estudantes que optaram por parar de estudar durante a pandemia e voltar quando fosse possível o ensino presencial novamente, entre tantos outros posicionamentos tomados como uma tentativa de equilíbrio emocional.

3. INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO SISTEMA EDUCACIONAL

Ao longo das últimas décadas houve um avanço em relação às condutas adotadas dentro do sistema educacional, tendo um início ao atendimento de necessidades básicas na aprendizagem de pessoas surdas. Durante esse período de transição e mudanças sociais no Brasil, as pessoas com deficiência e, em particular pessoas surdas vem percorrendo um caminho desafiador com a aprendizagem (SOUZA, 2021).

Em um dos fatores consequentes a essas transformações encontra-se o avanço na escolarização de pessoas não ouvintes em escolas regulares, contudo deve-se levar em conta também os aspectos sociais. Ainda existem preconceitos por parte da sociedade que visam o segregamento de pessoas com deficiência no contexto geral (POZZER, 2015). É possível compreender esse aspecto através da fala da diretora de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos do Ministério da Educação:

A sociedade não conhece nada sobre o povo surdo e, na maioria das vezes, fica com receio e apreensiva, sem saber como se relacionar com sujeitos surdos, ou tratam-nos de forma paternal, como 'coitadinhos', 'que pena', ou lida como se tivessem 'uma doença contagiosa' ou de forma preconceituosa e outros estereótipos causados pela falta de conhecimento. (Karin Lilian Strobel, 2007)

De acordo com Pozzer (2015), para que estudantes surdos sejam incluídos em escolas regulares é necessário que docentes possuam uma formação profissional que os habilite para auxiliar nas necessidades desses alunos. Dessa maneira devem ser adotadas medidas inclusivas por meio de membros do ambiente escolar, como a presença de um intérprete de libras que fará a mediação entre as informações fornecidas na sala de aula, além de outras medidas adaptativas que proporcionarão a esses alunos não ouvintes a oportunidade de serem incluídos. O Decreto nº 5.626 da Lei de LIBRAS garante esses direitos:

Art.14º As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidade de educação, desde a educação infantil até à superior. §1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem: I promover cursos de formação de professores para: a) o uso e o ensino da LIBRAS; b) o ensino da LIBRAS; c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para as pessoas surdas; II prover as escolas com: a) professor de LIBRAS ou instrutor de LIBRAS; b) tradutor e intérprete de LIBRAS –Língua Portuguesa; c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como a segunda língua para as pessoas surdas; e d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. (BRASIL, 2005).

Com base no artigo acima, é possível afirmar que todos os indivíduos com deficiência auditiva possuem o direito à educação, ou seja, nesse contexto a

inclusão das pessoas surdas é reconhecida pela lei, que possui o dever de assegurar essas concessões. Dessa maneira o ambiente escolar é responsável de assegurar através de práticas pedagógicas e uso de linguagem de sinais, a identidade desses indivíduos. Souza (2021) aborda também o ambiente escolar como colaborador para o rompimento de estereótipos que abrangem pessoas não ouvintes.

A relação pedagógica possui uma ligação direta com a aprendizagem, dessa maneira somente entender a condição de um jovem surdo no ambiente escolar não é suficiente, é necessário a consideração de fatores de aprendizagem e escolarização, assim como as particularidades da linguagem (JÚNIOR et. al, 2022, p.8).

Um elemento que deve ser considerado em relação às pessoas não ouvintes enquadra o fato de que elas constituem uma minoria na sociedade, pois possuem uma linguagem própria representada pela linguagem de sinais. A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como:

a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideais e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

O jovem surdo possui seu direito por lei de receber uma educação bilíngue, considerando suas singularidades linguísticas, desse modo o sistema educacional brasileiro adota o bilinguismo para a educação de pessoas não ouvintes. A LIBRAS é considerada a linguagem desenvolvida para expressão desses indivíduos, através dela que conseguem comunicar-se da mesma maneira efetiva que a linguagem oral. Quadros (1997, p. 46), define LIBRAS como “línguas espaço-visuais”, ou seja, essa língua não é compactuada através de meios auditivos e orais, mas pelo meio de recursos visuais e uso de um ambiente.

Em conformidade com Ferreira et. al (2019), o bilinguismo destaca-se no sistema educacional brasileiro como um método adotado para a educação de pessoas não ouvintes:

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país (...) para os bilíngues, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez. (GOLDFELD, 1997, p.8).

Esse método de ensino, de acordo com a fala de Azevedo (2022), já é utilizado em algumas escolas brasileiras, e baseiam-se na junção de duas línguas no ambiente escolar, no caso do bilinguismo são a língua de sinais e a língua portuguesa.

A integração de pessoas não ouvintes no ensino regular é estruturada pelo reconhecimento das diferentes linguísticas, alunos surdos possuem dificuldades no ingresso à escola devido a esse mesmo fator linguístico Lima (2004), dessa maneira cabe as instituições a planejarem e adaptarem seus projetos, para que esses alunos possam se relacionar com docentes ouvintes. Contudo, esse fator ainda é visto como um desafio, a demanda imposta aos professores para seguirem esses critérios pedagógicos e legais, assim como o meio social assegurar a inclusão desses indivíduos ainda não é atendida. Em seus trabalhos Nunes et. al (2015), discutem sobre a educação inclusiva:

O conceito de educação inclusiva encontra-se em um limbo. Se por um lado avançamos no que se refere ao caráter de exceção presente na educação “especial”, que diz respeito a uma condição especial, extraordinária, por outro, seu uso nos mostra que ainda nos distanciamos da educação democrática, pois o foco no “incluso” dá tanta luz a ele que denuncia uma inclusão ainda pela metade (NUNES et al., 2015, p. 541)

De acordo com Ferreira et. al (2019), os docentes, em específico os professores têm encontrado dificuldades em comunicar-se e ensinar os alunos com deficiência auditiva, principalmente em sua tarefa de ampliar e alterar os conhecimentos prévios desses jovens.

Para que possamos incluir, devemos respeitar e querer desenvolver o indivíduo em todos os aspectos dentro do processo de aprendizagem. [...] precisamos entender o que significa a educação de inclusão, democrática, voltada ao desenvolvimento das potencialidades e habilidades da criança, e não para aquilo que a pessoas com necessidades especiais não conseguem fazer (ALVES, 2012, p.19-20)

A inclusão do jovem não ouvinte no meio escolar exige alterações nos métodos de ensino, algo que se tornou evidente durante a pandemia. Para que esses métodos sejam de auxílio no processo de aprendizagem e inclusão dos alunos surdos, é indispensável a adoção de novas práticas educacionais.

Um dos fatores de extrema importância que deve ser adotado pelo sistema educacional a fim de que sejam implementadas mudanças para integração

dos alunos surdos no ensino regular seria novas estratégias de ensino que irão priorizar jovens não ouvintes, assim como a conscientização do corpo docente sobre a importância da inclusão desses alunos, pois todos possuem o direito à aprendizagem (JÚNIOR et. al, 2022).

3. PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA PANDEMIA

O contexto de pandemia ocasionado pelo Covid-19, e em consequência se tornou necessária a adaptação de setores políticos, sociais, e econômicos, o setor educacional também necessitou se reinventar após as recomendações de órgãos em saúde (SOUZA, 2021, p.6). Diante das medidas protetivas vigentes, inúmeros aspectos que englobam a inclusão de pessoas não ouvintes foram ignoradas, e a exclusão desses alunos se tornaram cada vez mais acentuadas, principalmente em relação às barreiras linguísticas.

Nessa circunstância é vital enfatizar adaptação e inclusão de alunos com deficiência, em destaques estudantes surdos nesse novo método de ensino.

Como foi apontado por Souza (2021), em face a esse cenário, houve a necessidade do isolamento social, e setores sociais como a escola, buscaram alternativas para o suporte no âmbito educacional aos alunos possibilitando o acesso à aprendizagem.

De um dia para o outro, com a pandemia da Covid-19, professores de todo o país tiveram que aprender, na prática, a ministrar aulas à distância, a usar a tecnologia disponível, a criar atividades desafiadoras e interessantes, a descobrir novos caminhos de aprendizagem e estratégias eficazes para permitir que crianças e jovens se mantivessem motivados, sentindo-se cuidados e educados. É preciso lembrar, porém, que neste sentido estamos todos “em modo aprendiz”, uma vez que ainda não tínhamos em quase nenhuma parte do mundo essa cultura vivenciada há tempo suficiente para que se construísse com maestria (FRAIMAN, 2020, p. 22).

Desse modo é possível compactuar a fala do autor, com a concepção de Rosa (2020) sobre esse momento de pandemia, em que professores, diante de circunstâncias críticas, possuíram a necessidade de adaptarem suas aulas para o ensino remoto, e em consequência desenvolverem habilidades tecnológicas.

Contudo é necessário um olhar mais amplo à adaptação das aulas online em relação alunos não ouvintes. “Mais um profissional precisa estar

conectado, além do professor, e com o suporte necessário para executar seu trabalho. E não apenas estar conectado tecnologicamente, mas, conectado ao aluno.” (SANTOS, 2020). Ao se referir a mais um profissional Santos (2020), fala sobre o papel do intérprete de libras que necessita de uma relação com o estudante não ouvinte, em um contexto geral é o profissional que possui um conhecimento maior em relação as necessidades desses alunos surdos.

Dessa maneira, para existir uma educação inclusiva é necessário a adaptação desses suportes tecnológicos para que alunos consigam acessar conteúdos e atividades fornecidas nesses ambientes virtuais (ABREU,2020, p.156). A questão principal acerca desse assunto não seria apenas providenciar tecnologias necessárias, mas sim, a maneira em que elas são utilizadas visando a melhor aprendizagem disponível para estudantes surdos.

Os professores em questão, assim como intérpretes, tradutores, e em especial alunos não ouvintes “vivenciariam perante este cenário pandêmico talvez seu maior desafio: a modalidade do ensino remoto” (SOUZA, 2021, p.7). Essa questão ocasionou um grande atraso na aprendizagem desses estudantes, agregando ao fator de exclusão de alunos com deficiência, esses dilemas foram percorridos por Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020, p.2):

[...] diante das medidas tomadas, muitas questões foram ignoradas pelos órgãos competentes, como a situação de vulnerabilidade socioeconômica, linguística, física e cognitiva dos alunos. Desse modo, ao se ofertar o ensino remoto, a exclusão desses alunos torna-se mais um agravante diante da pandemia e das condições impostas e requeridas a muitos deles. (SHIMAZAKI, MENEGASSI, E FELLINI, 2020, p.2)

É possível compactuar essa questão com o trabalho de Santos, Fernandes e Barbosa (2021), que também observaram as inúmeras dificuldades que as aulas remotas trouxeram, principalmente aos alunos surdos em relação à problemas em plataformas digitais de ensino.

Esses estudantes muitas vezes não compreendem o que está sendo abordado nas aulas virtuais, podendo assim prejudicar seu desempenho escolar. Em concordância com essa visão Azevedo (2022, p.54) registra que:

[...] muitos estudantes sofrem com esse impacto, mas o que ainda é pouco discutido, é sobre os alunos surdos que já tinham antes da pandemia muitas dificuldades, e agora durante a pandemia, algumas permaneceram e outras surgiram, principalmente a compressão durante as aulas, fazendo com que não consigam acompanhar as aulas. (AZEVEDO, 2022, p.54)

É irrefutável que o ensino remoto, se mostrou um método de ensino imensamente longe da realidade de crianças e adolescentes, excluindo aqueles que não se adequam ao meio tecnológico. De acordo com Fraiman (2020), a pandemia intensificou adversidades recorrentes no cotidiano brasileiro, principalmente fatores acoplados às desigualdades sociais. A realidade vivida por professores e alunos não ouvintes evidenciam a influência que essas desigualdades exercem sobre o ensino, e aprendizagem.

Esse método de ensino criou inúmeras barreiras aos jovens surdos, isso se deve ao fato que esses ambientes virtuais não estavam aptos para acolherem pessoas não ouvintes, a partir dessa concepção, é possível compactuar com a fala de Serafini (2012, p.80) que argumenta sobre a necessidade de reconhecer a realidade em que os instrumentos tecnológicos estão sendo disponibilizados, e a trabalho de quem, pois é através dessa visão crítica que é possível identificar quando as tecnologias se tornam armadilhas para dominação e exclusão social.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudantes surdos em tempos de pandemia enfrentaram diversas dificuldades em relação à educação, dificuldades que trouxeram como consequência defasagens no processo de aprendizagem muito difíceis de reparar futuramente, e políticas públicas não foram desenvolvidas para a inclusão de pessoas não ouvintes no contexto educacional em tempos de isolamento social.

Em relação ao processo de aprendizagem, as pessoas surdas percorrem há anos um caminho desafiador em relação ao aprender. Por lei, os surdos têm o direito de serem alfabetizados em Libras a partir do 1º ano do ensino fundamental | e essa alfabetização inclui o Atendimento Educacional Especializado (AEE) um professor que acompanha o aluno com deficiência promovendo a acessibilidade, e uma adaptação do docente em relação à pessoa com deficiência, com estratégias, planos de ensino e atividades específicas a fim de se adaptar à forma que o estudante aprende.

Em tempos de pandemia, esse apoio se tornou limitado, visto que o atendimento especializado passou a ser remoto, e o acompanhamento da aula com o professor junto ao professor específico no ambiente virtual trouxe uma instabilidade ao estudante surdo. Além disso, a socialização com os colegas de turma, seja qual for o ambiente educacional de forma presencial já é limitado, no ensino remoto se torna mais reduzida ainda. Com todos esses fatores, os estudantes acabam se desmotivando, o que pode afetar de forma efetiva o processo de aprendizagem e causar defasagens no ensino do indivíduo.

É indispensável destacar que diante as dificuldades do ensino remoto em tempos de pandemia várias lives, artigos e orientações foram passados em busca de orientar e ajudar, crianças e adolescentes a se adaptarem ao ensino remoto, adultos e idosos a cuidarem da saúde mental entre tantos outros assuntos interessantes. Essas ações não partiam somente do governo, mas na sociedade também, profissionais específicos se prontificavam a propagar esses conteúdos a fim de mostrar sensibilização com a situação e instruir às pessoas de fato a lidar com o momento atípico.

Entretanto, nenhum conteúdo propagado especificamente para pessoas surdas, que possuem dificuldades em acompanhar conteúdo online de vídeo, de compreender exatamente a matéria passada pelo professor, de se comunicar com os outros por decorrência da máscara, e de colocar suas sensações e os seus sentimentos diante aquela situação comprometedor de forma clara. Dessa forma, é possível identificar resquícios históricos na contemporaneidade, visto que os olhares não foram voltados aos estudantes surdos, como se eles não existissem.

No convívio familiar, no período de isolamento social os surdos enfrentaram uma realidade bastante complicada, isso porque nem sempre os familiares ou pessoas que compartilham o ambiente de convivência falam a linguagem dos sinais (libras) o que compromete a comunicação familiar na maior parte do tempo. Ademais, a comunicação fora de casa em ambientes públicos ou privados também passou a ser comprometida pelo uso de máscaras. As libras têm o rosto como uma parte dos sinais, e muitas pessoas não ouvintes usam a leitura labial para o melhor entendimento. Assim, as máscaras trouxeram esse problema

para os surdos, e o governo não trouxe nenhuma alternativa para que fosse possível essa comunicação entre pessoas não ouvintes.

Nesse contexto, é evidente que o isolamento social trouxe um cenário de risco para os estudantes surdos. Isso porque estudantes não ouvintes têm o ambiente educacional como principal rede de apoio, sejam creches, escolas ou universidades. Esse apoio é o pilar para que ele consiga entender os movimentos que acontecem seu ao redor, e para externalizar os próprios sentimentos, emoções e sensações. De acordo com os relatos, até a compreensão do que é a pandemia do COVID-19 e a importância das medidas protetivas chegou de forma confusa ou incompleta para pessoas surdas, isso por falta de suporte e acessibilidade de fato.

Ao trazer o foco para a falta de acessibilidade, é possível identificar esse cenário caótico como um grande fator de risco para a saúde mental do estudante. E, o processo de aprendizagem só é possível que seja desenvolvido de fato, se os aspectos emocionais e sociais estiverem equilibrados. Nesse viés, é impossível que a sociedade traga uma cobrança na aprendizagem de estudantes com deficiência auditiva na pandemia, visto que eles foram negligenciados em relação a acessibilidade e inclusão. A pandemia escancarou todos os problemas pré-existentes e trouxe outros em decorrência do distanciamento social.

Se faz necessário medidas que combatam as múltiplas carências que pessoas não ouvintes sofrem, a fim de disseminar a desigualdade e promover a inclusão desses indivíduos não somente em ambientes educacionais, mas na sociedade como um todo. Ademais, as políticas públicas precisam olhar de forma crítica o seu papel, e cumprir de forma digna e efetiva o atendimento à toda a população, sem distinção alguma, a fim de promover um processo de aprendizagem excelente aos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABREU, B. M. *Inclusão e acessibilidade em tempos de pandemia*. Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v.13, n. 1, 2020.

ALVES; Fátima. *Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio*. 5. ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

ASSUMPÇÃO JR., F.B; TARDIVO, L.S.P.C.(Coord.). *Psicologia do Excepcional: Deficiência Física, Mental e Sensorial*. Rio de Janeiro: Guanagara Koogan, 2008. (155.45 - A87p)

AZEVEDO, Samara Cristina do Nascimento. *Desafios enfrentados por alunos surdos no ensino presencial e remoto: uma revisão da literatura*. Disponível em: <<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/24673/SAMARA%20CRISTINA%20DO%20NASCIMENTO%20AZEVEDO%20%20TCC%20LICENCIATURA%20EM%20MATEM%C3%81TICA%20CES%202022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 02 maio. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de abril de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2002.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

FONSECA, Vitor da. *Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica*. Revista Psicopedagogia, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016.

FRAIMAN, Leo. *Escola e família: parceria para enfrentar os novos tempos*. In: *O efeito Covid-19 e a transformação da comunidade escolar*. Leo Fraimam... [et al.]. – 1. ed. – São Paulo: FTD: Autêntica, 2020

GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

JÚNIOR, Dilmar Rodrigues da Silva; AMORIM; Marília Carollyne Soares e; MAIA, Joycy Beatriz Moreira. *Interações estabelecidas entre alunos surdos e ouvintes: desafios e possibilidades*. Disponível em :< https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_M D1_SA110_ID97_09082021153613.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

NUNES, Sylvia da Silveir; SAIA Ana Lúcia; SILVA, Larissa Jorge; MIMESSI; Soraya D'Angelo. *Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues?* Disponível em: < SciELO - Brazil - Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou 'bilíngues? Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues?>. Acesso em: 28 abr. 2022 .

PERLIN, Gládis; STROBEL, Karin. *Fundamentos da Educação de Surdos*. Centro de comunicação e Expressão/UFSC, 2006.

POZZER, Angélica. *A inclusão de alunos surdos em escola regular e os desafios para a formação de professores*. Disponível em:<
https://ppgedu.fw.uri.br/storage/siteda4b9237baccdf19c0760cab7aec4a8359010b0/dissertacoes/discente19/arq_1620321185.pdf>. Acesso em: 02 maio 2022.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROSA, R. T. N. *Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus-o COVID-19*. Revista Científica Schola Colégio Militar de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil Volume VI, nº 1, Julho de 2020. ISSN 2594-7672. Disponível em: . Acesso em: 26 abr. 2022.

SANTOS, Glianny Gleicy Fernandes; BARBOSA, Tatiele Da Silva; FERNANDES, Sandra De Freitas Paniago. *A acessibilidade de alunos com surdez no ensino superior, durante a pandemia da Covid-19*. Goiânia - GO, 2021.

SANTOS, Rayssa Feitoza Felix dos. *A atuação do intérprete de libras em tempos de pandemia: reflexões acerca de possibilidades e desafios*. Disponível em:<
https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2020/TRABALHO_EV137_M D1_SA7_ID122_13112020152531.pdf>. Acesso em : 03 maio. 2022.

SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2. ed. Petrópolis, 2001. Disponível em:
https://www.academia.edu/29563093/As_artimanhas_da_exclus%C3%A3o_-_Bader_Sawaia.pdf. Acesso em: 04 maio. 2022

SERAFINI, A. M. S. A autonomia do aluno no contexto da Educação a Distância. *Educação em foco*, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 61-82, jul./out. 2012.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José; FELLINI, Dinéia Ghizzo Neto. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. *Práxis educativa*, vol. 15, e2015476, 2020.

SOUZA, Aldenora Fonseca de. *O processo de ensino-aprendizagem de estudante surdo frente aos desafios da pandemia da covid-19*. Disponível em:
https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/6052/4/TCC_AldenoraFonseca.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2022.

World Health Organization. *Coronavirus disease (COVID-19) outbreak [Internet]*. Geneva: World Health Organization. Disponível em:
<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em: 29 abr. 2022.

ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS PARA OS COLABORADORES E USUÁRIOS DO ABRIGO PROVISÓRIO E DA CASA DE PASSAGEM DE FRANCA

Caio César de Paula
Graduando em Psicologia – Uni-FACEF
caiocesardepaula1409@gmail.com

Heloisa Helena Vallim de Melo
Mestra em Linguística – Uni-FACEF
helovmelo@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Inicialmente, para compreender o contexto da prática docente em conjuntura com a língua brasileira de sinais (LIBRAS), assim como a importância da orientação e prática da Libras nos serviços de proteção social especial de alta complexidade municipais como o Abrigo Provisório e a Casa de Passagem de Franca é necessário primeiro compreender o contexto desta língua.

A necessidade de dar uma orientação e prática básica da Libras nos serviços para pessoas em situação de vulnerabilidade é muito importante, pois em algumas situações esses serviços apresentam pessoas surdas e a partir da prática básica se consegue estabelecer o mínimo, mas o essencial, para uma melhor assistência à pessoa surda.

O objetivo deste artigo foi enfatizar e detalhar as orientações e práticas da LIBRAS para os colaboradores e usuários do Abrigo Provisório e Casa de Passagem de Franca, assim como elaborar um material para ampliar e aprimorar a comunicação dos colaboradores com a pessoa surda.

A língua brasileira de sinais (LIBRAS) é reconhecida como língua oficial dos surdos pela Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002), e sua regulamentação consta no Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005). Segundo o Art. 1º da Lei Federal:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visuomotor, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Portanto, o uso da Libras tornou-se um direito dos surdos, e assim como qualquer outra língua, ela não é universal, cada país possui a sua própria língua e há diferenças regionais, culturais, gírias, ou seja, não há uma padronização nacional, assim como no português temos as variações linguísticas regionais como por exemplo mandioca, macaxeira e aipim se referem à mesma raiz da planta.

Para esclarecer o tema exposto, realizou-se uma breve revisão bibliográfica abordando a prática docente, a língua brasileira de sinais e o material assistivo elaborado para a orientação e prática da Libras no Abrigo Provisório e na Casa de Passagem de Franca.

2. Prática docente e Libras

A aprendizagem é a mudança que ocorre em um nível de estado interno no indivíduo e que não pode ser vista ou entendida de forma completa, mas sim, através de vivências ou experiências que trazem modificações intrínsecas, tais como hábitos novos, aptidões e insights. Masseto (1994, p. 45) diz que:

Quando falamos em aprender, entendemos: buscar informações, rever a própria experiência, adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades, adaptar-se a mudanças, mudar comportamentos, descobrir o sentido das coisas dos fatos, dos acontecimentos [...]

O processo de aprendizagem precisa ocorrer de forma que o desconhecido seja mediado por um educador e este, por sua vez, auxilie o aluno a chegar ao entendimento, Vygotsky (1984, p.33) diz que "o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa". O professor como facilitador da aprendizagem deve ser uma ponte entre os conhecimentos novos e os educandos.

Segundo Freire (1996), podemos ver a escola como um lugar de troca de experiências vividas tanto pelos alunos quanto pelos professores, ou seja, a relação de ensino pode ser campo fértil para a aprendizagem significativa feita através de subsunções (informações já presentes na estrutura cognitiva do aluno), pois o processo de aprendizagem eficiente não é mecânico onde somente o professor transmite conhecimentos e resta aos alunos digerir os mesmos sem um ancoramento profundo daquilo.

Uma aprendizagem de qualidade é feita por meio de uma relação recíproca de trocas onde a função do professor é ser o facilitador, buscando a compreensão comum no processo de construção do conhecimento compartilhado, que se dá somente pela interação (GÓMES, 2000).

Para compreender o processo de aprendizagem da Libras é necessário desmistificar algumas generalizações, por exemplo, Libras não é mímica, e possuem estruturas gramaticais seguindo os níveis linguísticos: fonológicos, morfológicos, sintático e semântico. (ALVES & FRASSETTO, 2015).

A Libras possui uma modalidade visual-espacial segundo Muncinelli (2013), e é a língua materna dos surdos de acordo com Goés (1996), o processo de ensino para as pessoas surdas quando realizado da maneira correta não prejudica nenhum aspecto cognitivo, afetivo ou causa alguma limitação das suas possibilidades, mas a falta da inclusão predominante na sociedade agrava nos sofrimentos e adversidades para o surdo.

Exemplificando a consideração anterior, um estudo realizado por Quadros (1997) conclui que surdos com a função linguística espaço-visual sendo desenvolvida desde o nascimento desenvolvem a linguagem sem prejuízos e aprimoram a sua comunicação.

Portanto, nota-se a importância da Libras, e principalmente a necessidade de divulgar e orientar sobre a prática dessa língua, principalmente nos serviços municipais, visto que se trata de um meio indispensável de comunicação com as pessoas surdas.

3. COMPREENSÃO DOS SERVIÇOS

Os serviços de acolhimento e assistência oferecidos pelo Abrigo Provisório e Casa de Passagem são classificados como serviço de proteção social especial de alta complexidade, ou seja, garantem a segurança e a preservação, fortalecimento ou resgate da convivência familiar e comunitária - ou construção de novas referências, quando for o caso - adotando, para tanto, metodologias de atendimento e acompanhamento condizente com esta finalidade (SÃO PAULO, 2020).

Os casos de pessoas surdas nos serviços listados são raros, contudo, não significa que não houve casos ou que futuramente não possa existir usuários surdos nos serviços, por isso, elaborou-se um material assistivo para auxiliar na comunicação e nas demandas que o surdo pode solicitar aos colaboradores do serviço.

Espera-se que a partir da orientação e prática os serviços iniciem o processo de inclusão e se tornem mais capacitados para a recepção de pessoas surdas futuramente.

3.1 Casa de passagem

A Casa de Passagem de Franca é um serviço de acolhimento institucional para população adulta e famílias, sendo uma modalidade de proteção social especial de alta complexidade.

É uma unidade municipal em que os usuários são pessoas em situação de rua, migrante, itinerante com a meta de 40 pessoas por dia em ação social conjunta ao CREAS (Centro de Referência de Assistência Social) e com o CENTRO POP (O Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua), tendo como instituição proponente a Associação PROREAVI (Projeto Restauração de Vidas).

Possui como objetivo acolher e atender de forma integral, migrantes e refugiados em situação de vulnerabilidade visando promover os serviços necessários para garantir sua proteção, restabelecer sua autonomia e integrá-los na comunidade, atuando 24 horas e oferecendo apoio social, psicológico e jurídico, e atividades de convivência, pedagógicas e culturais (SÃO PAULO, 2020).

O atendimento ocorre com integração da assistência social e com as políticas públicas, o serviço é de alta complexidade, por isso, há cenários em que é necessário acompanhamento individual do usuário e soluções protetivas mais flexíveis, além de encaminhamentos, e tudo o que envolver atenção protetiva e reinserção qualificada (SÃO PAULO, 2020).

A Casa de Passagem de Franca tem foco nos usuários que não são residentes de Franca, cujo foco é o Abrigo Provisório de Franca, por isso, o serviço da Casa de Passagem oferece passagem para que o usuário possa retornar à sua cidade, ou ingressar em determinada cidade onde terá uma maior qualidade de vida, e claro, que todo esse processo é verificado para evitar quaisquer adversidades.

3.2. Abrigo Provisório

O Abrigo Provisório de Franca (Abrigo Institucional) é uma unidade municipal de serviço de proteção social especial de alta complexidade que atende migrantes, itinerantes, população em situação de rua, mulheres vítimas de violência e famílias desabrigadas.

A meta de 48 pessoas por dia com referenciado ao CREAS e CENTRO POP, tendo como instituição proponente a Pastoral do Menor e da Família da Diocese de Franca – PAMEN.

Tem como objetivos oferecer à população alternativas de vida diferentes das vivenciadas, favorecendo acesso à saúde, educação, convívio social e resgate da condição de sujeitos de direitos, além da prevenção do agravamento e redução das violações de direitos dos usuários do serviço.

Além de restabelecer laços familiares, desenvolver condições para independência, autocuidado, promover o acesso à cultura, lazer, e à rede de qualificação profissional, respeitando sempre cada usuário e compreendo a trajetória de cada um.

O abrigo provisório de Franca também oferece transporte rodoviário e tem como público-alvo residentes da cidade de Franca, mas também há usuários de outras cidades.

Após a explicação básica referente aos serviços nota-se a importância da ampliação dos processos de inclusão e espera-se que a partir da orientação e prática da Libras em conjunto com o material assistivo seja possível aprimorar o acolhimento e assistência de futuras pessoas surdas que utilizarem o serviço.

4. Elaboração do Material Assistivo

O material foi elaborado em conjunto com as demandas que a Coordenação dos serviços relatou, com enfoque na área da saúde, importante ressaltar que por mais que o foco da orientação e prática seja voltado para os colaboradores abriu-se a opção para que os usuários dos serviços também possam participar das aulas.

Em relação ao plano de aula, tem-se como o tema os conceitos básicos da Libras nas demandas de saúde, documentação e outras especificidades, a justificativa está em relação aos serviços do Abrigo Provisório e Casa de Passagem auxiliarem nas demandas de saúde e documentação. A faixa etária dos participantes é variada, contudo, todos possuem mais de 18 anos e são colaboradores ou usuários dos serviços. A duração da orientação é de 2 horas por aula, com 4 aulas abordando o alfabeto, numeração, documentação e problemas de saúde todas foram gravadas e mantidas arquivadas para que todos possam consultar quando surgir alguma dúvida.

O objetivo geral envolve iniciar o processo de inclusão do serviço mediante a pessoas surdas e permitir a comunicação entre o surdo com o serviço de acolhimento e assistência, os objetivos específicos são explicar o material assistivo,

abordar e ensinar em Libras as frases básicas utilizadas nos atendimentos dos serviços e compartilhar a importância da Libras.

Quando qualquer usuário chega no Abrigo Provisório ou Casa de Passagem será acolhido e as demandas serão coletadas, as principais demandas são questões envolvendo documentação, saúde e outras demandas mais específicas. Por isso, o material assistivo contém o Alfabeto em Libras, os números e os sinais para documentação e problemas de saúde.

Todos os materiais utilizados para embasar o material constam nos anexos e estão referenciados, utilizando os materiais do Aragão et al (2015), Capovilla & Raphael (2003), Silva (2010) e Cristiano (2020) todo o material será disponibilizado e mantido no Abrigo Provisório e na Casa de Passagem de Franca, assim como a gravação das aulas, outro recurso é o dicionário de Libras que também é útil para sinalizar palavras mais específicas

A seguir segue a tabela contendo as algumas das frases ensinadas e que foram gravadas e disponibilizadas para os colaboradores do serviço terem acesso caso queiram relembrar determinada frase, o tema completo das frases consta nos anexos.

Tabela 1 – Agrupamento das frases ensinadas em Libras

FRASES SOBRE APRESENTAÇÕES
BOM DIA!
BOA TARDE!
BOA NOITE!
QUAL O SEU NOME?
EU ME CHAMO ...
QUAL A SUA IDADE?
EU TENHO ... ANOS
FRASES SOBRE DOCUMENTAÇÃO
IMPRESSÃO DIGITAL
VOCÊ TEM RG?
VOCÊ TEM CARTEIRA DE VACINAÇÃO?
VOCÊ TEM CARTEIRA DE TRABALHO?
VOCÊ TEM TÍTULO DE ELEITOR?

VOCÊ TEM CERTIDÃO DE NASCIMENTO?
VOCÊ TEM CERTIDÃO DE CASAMENTO?
VOCÊ TEM ESCRITURA DE IMÓVEL?
VOCÊ TEM DIPLOMA?
VOCÊ TEM CARTEIRA DE MOTORISTA?
VOCÊ TEM PASSAPORTE?
FRASES SOBRE PROBLEMAS DE SAÚDE
VOCÊ ESTÁ COM FOME?
VOCÊ ESTÁ COM SEDE?
VOCÊ ESTÁ COM DOR?
VOCÊ ESTÁ COM DOR DE DENTE?
VOCÊ ESTÁ COM DOR DE CABEÇA?
VOCÊ ESTÁ COM DOR NO PEITO?
VOCÊ ESTÁ COM DOR NA COLUNA?
VOCÊ ESTÁ COM DOR NA BARRIGA?
VOCE ESTÁ COM DOR NOS RINS?
VOCE ESTÁ COM AZIA?
VOCE ESTÁ COM DIARRÉIA?
VOCE ESTÁ COM FALTA DE APETITE?
VOCE ESTÁ COM PALPITAÇÕES?
VOCE ESTÁ COM VONTADE DE VOMITAR?
VOCE ESTÁ COM DIFICULDADE PARA URINAR?
VOCE ESTÁ COM FEBRE?
VOCE ESTÁ COM TOSSE?
VOCE ESTÁ COM DIFICULDADE PARA RESPIRAR?
VOCE ESTÁ COM PRESSÃO ALTA
VOCE ESTÁ COM PRESSÃO BAIXA
VOCE ESTÁ COM CALAFRIO
VOCE ESTÁ COM GRIPE?
VOCE ESTÁ COM ANEMIA?
VOCE ESTÁ COM HIPERGLICEMIA?

Fonte: Os autores

Conclui-se que a partir desta iniciativa a Libras possa ser maior difundida e que sirva de ponta pé inicial para os processos de inclusão, importante ressaltar e agradecer a coordenação dos serviços por darem possibilidade e acesso para a realização deste projeto.

5. Considerações finais

A partir desta iniciativa, espera-se que o processo de inclusão de Libras se amplie cada vez mais. Os colaboradores dos serviços se demonstraram conscientes da importância da Libras e pretendem aprimorar ainda mais este campo.

Muitos brasileiros não possuem a compreensão exata a respeito da Libras e propagam diversos estereótipos sobre os surdos, o mesmo ocorre com as pessoas em situação de rua, desabrigo e exclusão social, há uma vasta dedução generalizada sobre seus perfis sem embasamento, logo quando o surdo está em situação de rua ambos os estereótipos são colocados sobre ele, trazendo ainda mais a importância do processo de inclusão da Libras nos serviços de proteção social especial de alta complexidade.

Portanto, nota-se a importância da divulgação do tema em todos os âmbitos possíveis, principalmente nos serviços municipais, e em específico os que são responsáveis em acolher e dar assistência a pessoas em extrema vulnerabilidade.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, J. S et al. Um estudo da validade de conteúdo de sinais, sintomas e doenças/ agravos em saúde expressos em LIBRAS. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** nov.-dez. 2015;23(6):1014-23. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rlae/a/q4fPCn9RTfczrvYDQCgWcct/?format=pdf&lang=pt>>.

Acesso em: 02 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto N. 5626/2005**: Regulamenta a Lei n. 10436/2002, que oficializa a Língua Brasileira de Sinais. Brasília, 2005. Disponível em: <

[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.626%2C%20DE%2022,19%20de%20dezembro%20de%202000.>)

[2006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.626%2C%20DE%2022,19%20de%20dezembro%20de%202000.>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.626%2C%20DE%2022,19%20de%20dezembro%20de%202000.>). Acesso em: 02 mai. 2022.

BRASIL. **Lei Federal N. 10436 de 24 de abril de 2002**: Oficializa a Língua Brasileira de Sinais em território nacional. Brasília, 2002. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 02 mai. 2022.

CAPOVILLA, F. C. RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue**. São Paulo: Capovilla Digital, 2003.

CRISTIANO, A. **Alfabeto em Libras**. 2020. Disponível em: <<https://www.libras.com.br/alfabeto-manual>>. Acesso em 03 maio. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GÓMEZ, A. I. P. **A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula**. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MASETTO, M. T. **Didática: a aula como Centro**. São Paulo: FTD, 1994.

MUNCINELLI, S. E. **Libras: Língua Brasileira de Sinais**. Revista Extensão em Foco, Caçador, 1(1), 27-33, 2013.

QUADROS, R. M. **Aquisição da linguagem por crianças surdas**. Libras. Série Atualidades Pedagógicas, 4(3), 81-107, 1997.

SÃO PAULO. **Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo**. Governo de São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/assistencia-social/protecao-social-especial/>>. Acesso em 02 mai. 2022.

SILVA, M. C. **Libras – Sinais de Inclusão**. 2010. Disponível em: <<http://www.libras.blogspot.com/2010/04/numeral-em-libras.html>>. Acesso em 03 mai. 2022




























VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ANEXOS

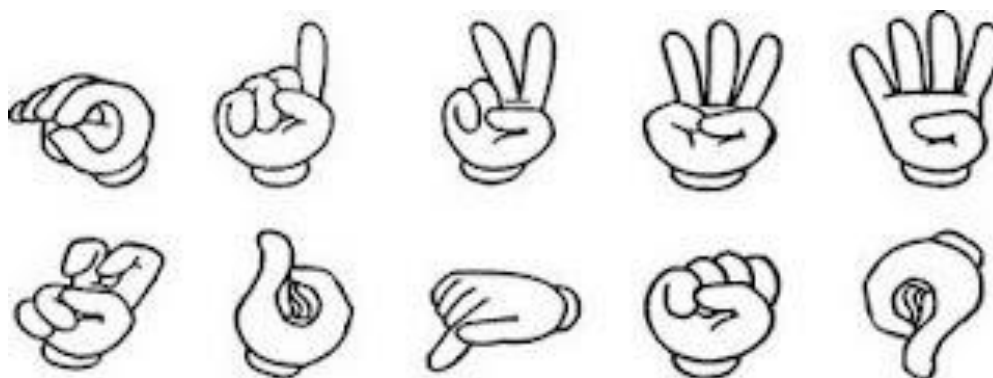
Anexo A – Alfabeto em Libras

ALFABETO MANUAL

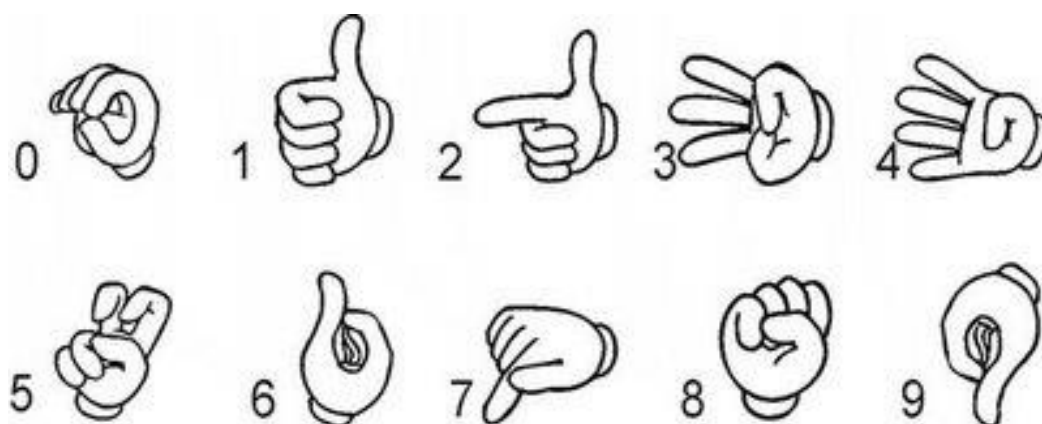
Link para download do Alfabeto Manual em alta resolução : www.libras.com.br/alfabeto-manual

			 A	 B
 C	 Ç	 D	 E	 F
 G	 H	 I	 J	 K
 L	 M	 N	 O	 P
 Q	 R	 S	 T	 U
 V	 W	 X	 Y	 Z

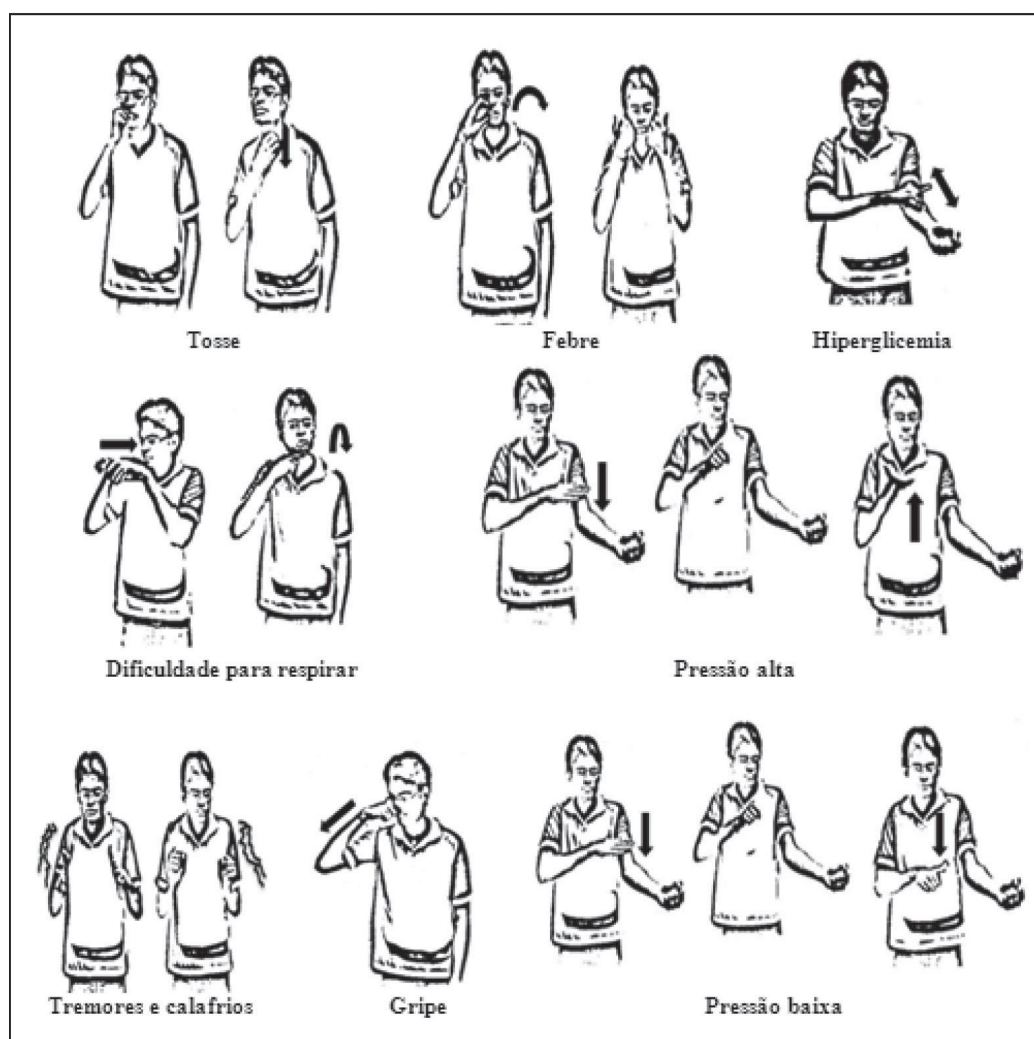
Anexo B – Números de quantidades em Libras

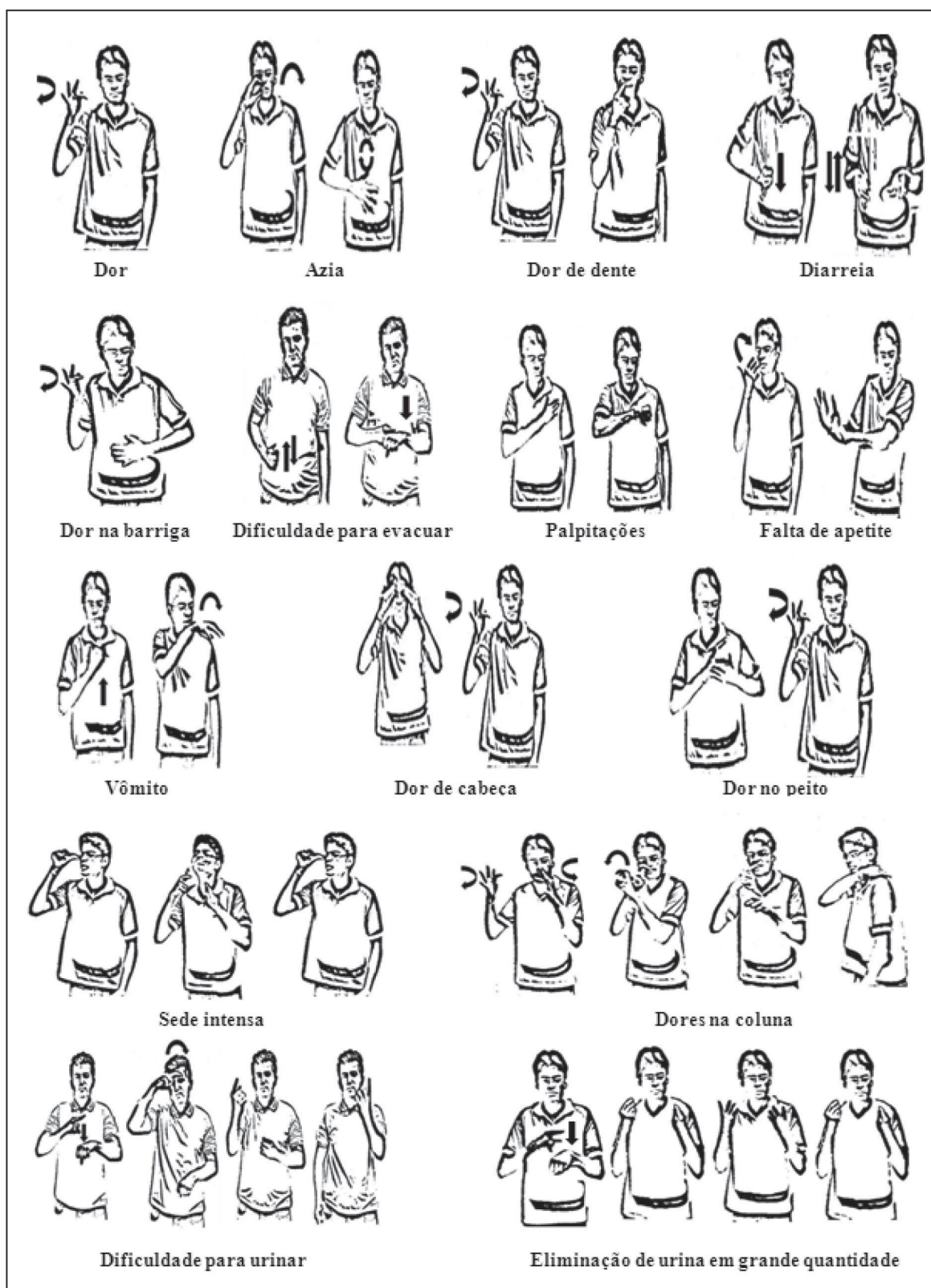


Anexo C – Números de códigos em Libras



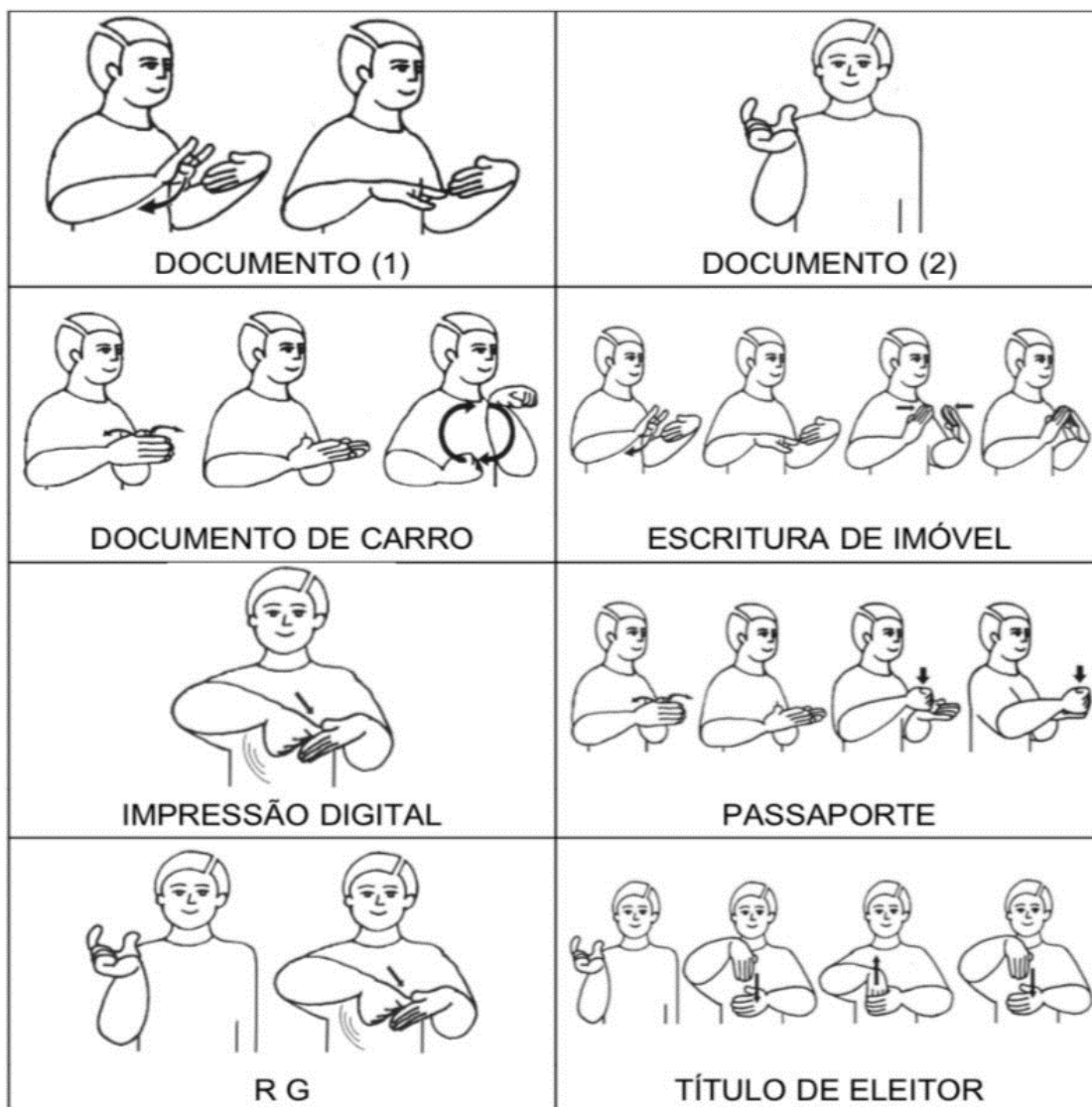
Anexo D – Problemas de saúde





Anexo E – Documentação

 <p>CARTEIRA DE TRABALHO (1)</p>	 <p>CARTEIRA DE TRABALHO (2)</p>
 <p>CARTEIRA DE VACINAÇÃO</p>	 <p>CARTEIRA ESTUDANTIL</p>
 <p>CERTIDÃO DE CASAMENTO</p>	 <p>CERTIDÃO DE NASCIMENTO</p>
 <p>CERTIFICADO</p>	 <p>C I C</p>
 <p>CARTEIRA NACIONAL DE HABILITAÇÃO</p>	 <p>DIPLOMA</p>



**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA –
PIBID CAPES 2020/2022: um relato de experiência do projeto interdisciplinar de
letras e matemática**

Ana Laura Rodrigues Silva
Graduanda em Matemática – Uni-FACEF
anarodriguesmat@gmail.com

Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Viel
Doutora em Educação Matemática – Uni-FACEF
silviarviel@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2006, tem início no Uni-FACEF - Centro Universitário Municipal de Franca o curso de licenciatura em Matemática. Também neste mesmo ano surge o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, fomentado pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que o viabiliza para as instituições federais de ensino. Porém, apenas no ano de 2009, o PIBID é introduzido como política de estado relacionado a formação de professores em todo o país por meio do decreto Nº 6755 de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009).

No Centro Universitário, o programa teve início no ano de 2011 e neste momento finaliza o edital 01/2021. O projeto contou com 30 discentes das licenciaturas em Letras e Matemática, sendo 24 vagas para bolsistas e 6 para voluntários, com um valor da bolsa oferecida de R\$400,00 reais mensais, por um período de até 18 meses, 3 professores da instituição do ensino superior faziam parte da coordenação, e 3 professores das escolas parceiras faziam parte da supervisão

O programa une as secretárias estaduais e municipais de educação e as universidades, e tem como foco a formação de professores e a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas, possibilitando a reflexão sobre o fazer pedagógico, a inserção dos professores já formados no ambiente universitário a integração entre ensino superior e educação básica.

Além disso, o programa proporciona uma prática real com a aplicação de atividades e a regência para os professores em formação, que serão desenvolvidas em suas futuras atuações no âmbito escolar, promovendo experiências significativas e ricas em aprendizado, tendo como consequência, o desenvolvimento gradual na educação básica.

Durante toda a ação, podemos observar que o centro de todas as experiências são os alunos que estão em seu processo de formação, pensando nesta situação como uma forma de desenvolvimento social, visto que, professores bem formados geram alunos conscientes, críticos e pensantes.

Esse é o fundamento de toda esta experiência, a educação como desenvolvimento da sociedade, peça fundamental desta evolução que deve ocorrer gradualmente, buscando cada vez mais a prosperidade pessoal e interpessoal.

2. REUNIÕES

Através de uma iniciativa de formação de professores para a educação básica, o PIBID, voltado para estudantes de licenciatura, busca desenvolver atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da UE (Unidade Escolar).

Com o intuito de promover a formação desses professores, nos organizamos em reuniões semanais, que sempre foram realizadas nas terças-feiras das 15:00 a 17:30.

Estas reuniões, aconteceram num período de 18 meses, no formato online via zoom, e contavam com vinte e quatro discentes, dos cursos de Letras e Matemática do Centro Universitário Municipal de Franca Uni-FACEF.



2. 1. Análises

- Análise Plataforma Centro de Mídias

Tive a oportunidade de assistir uma videoaula transmitida pela plataforma CMSP- Centro de Mídias da Educação de São Paulo (criada pela Secretaria Estadual da Educação), que viabilizava o “ensino remoto”, mediado através da tecnologia, com objetivo de uma forma inovadora e de qualidade contribuir na formação dos alunos.

Durante a aula, pude perceber que os professores estavam fazendo tudo que estavam em seus alcances para exibir o conteúdo de uma forma facilitadora, onde os alunos podiam aprender mesmo com o ensino remoto, tendo o auxílio dos professores da sala, além de tentar romper a barreira de aplicar métodos tradicionais para a exibição e avaliação das matérias e dos conteúdos.

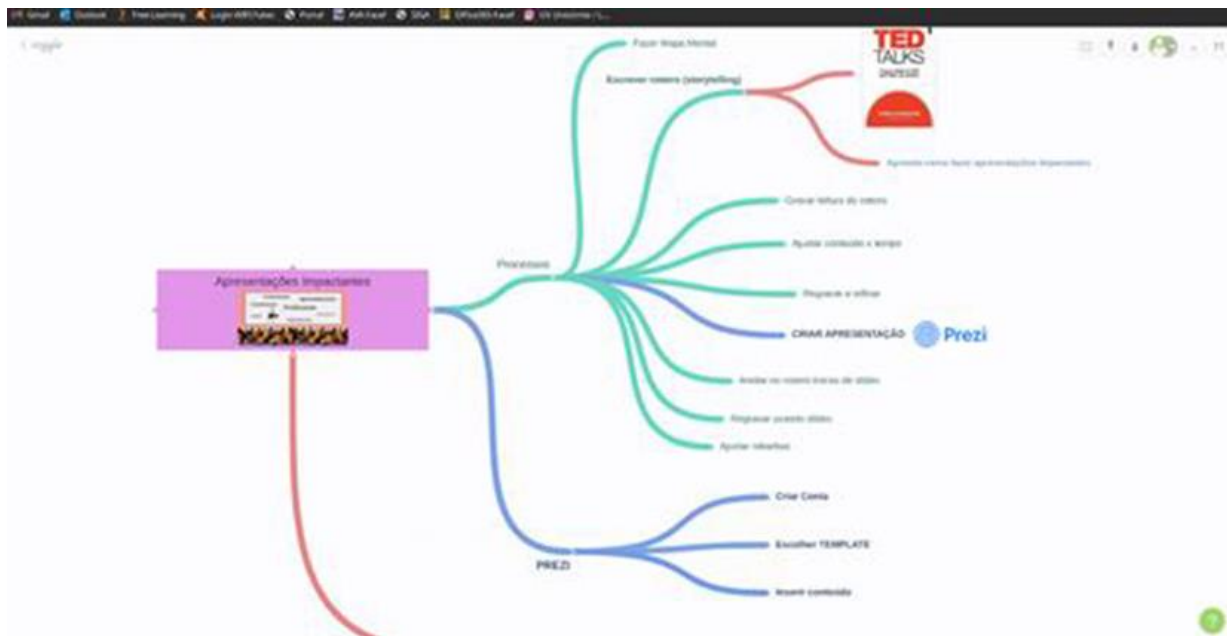
Dentro da plataforma era possível interagir através do chat, onde os alunos e professores podem ter um contato direto com o docente que está conduzindo a aula, porém, fica evidente ao assistir as aulas, que infelizmente eram poucos os alunos que participavam e adquiriam um bom aproveitamento do material.

2.2. Oficinas

- **Para os PIBIDIANOS**

Durante todo o programa, tivemos algumas oficinas com temas como:

- “Apresentações impactantes com o Prezi” ministrada pelo Prof. Ms. Carlos Eduardo França Roland, transmitida pela plataforma Zoom.



Para os alunos da E.B.

Ponte de Macarrão

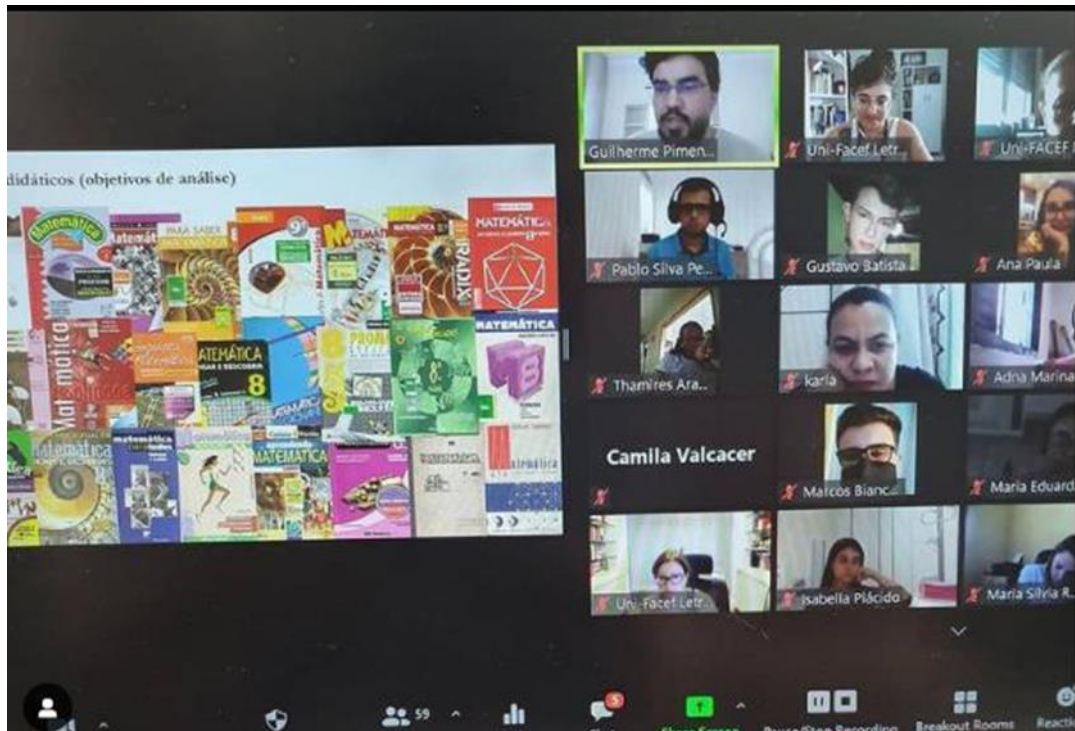
Escola JOSE PINHEIRO DE LACERDA CAPITÃO - Franca – SP

E.E.Dr.João Marciano de Almeida



2.3. Palestras

- Tema “Por dentro dos materiais didáticos” ministrada pelo Prof. Me. Guilherme Pimentel



- Tema: Saindo da “Toca do Coelho”: Tribalização e Cultura do ódio nas Transições Juvenis, ministrada pelo Prof. Dr. João Teixeira Lopes.
- Tema: A atualidade da obra de Paulo Freire, ministrada pelo Prof. Dr. Sérgio César Fonseca.
- Tema: Pedagogia Sintrópica, ministrada Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca.
- Tema: Planejamento e Organização de Estudos: Um desafio para os estudantes, ministrada pelo Prof. Mnd. Rodrigo Humberto Frauzino.

- Tema: Escola, Interioridade e Justiça Social: o caso das regiões de fronteira, ministrada pela Prof. Dr. Sofia Marques.

2.4 Seminários

Trocas entre bolsistas e nas turmas das licenciaturas

- Projeto Interdisciplinar – 2020

PIBID-2020

Projeto Interdisciplinar

Por:
Ana Clara Garcia
Ana Laura Rodrigues
André Borges
Maurício Conrado

Objetivo

PROMOVER A INTEGRAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE DIFERENTES DISCIPLINAS FAZENDO COM QUE O ALUNO SE INTERESSE PELO ASSUNTO ATRAVÉS DE DIVERSAS ATIVIDADES.

Projeto Interdisciplinar

Ativar o Windows
Acesse Configurações para

2.5. Participação em eventos

- XV Semana da Matemática - 01 e 02 de outubro de 2020.
- Participação VII ENALIC



2.6 Artigos/trabalhos

- UM OLHAR PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA VIA CENTRO DE MÍDIAS.
- Relato de Experiência.

2.7. Apresentação de trabalhos

- XV FÓRUM DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES – X ENCONTRO DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA- 25/26 DE MAIO DE 2021.



Um Olhar Para o Ensino de Matemática Via Centro de Mídias

RODRIGUES, Aline.
SILVA, Ana Laura.
PEIXOTO, André.
Orientadora: VIEL, Sílvia.

¹ Alunos regularmente matriculados no 3º e 5º semestre do Curso de Matemática do Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca.

2.8. Supervisores E Pibidianos

Durante toda a atividade de ensino e aprendizagem entre os professores supervisores e nós pibidianos, tivemos diversas trocas de ideias, experiências, e o principal de tudo a possibilidade de ensinar os alunos dentro de uma sala de aula, acompanhados pelos professores, o que nos dava muito mais confiança no que estávamos falando.

2.9. ATPC

- ATPC- Unidade Escolar.
- ATPC- DIRETORIA DE ENSINO.
- ATPC- EFAPE (Escola de Formação dos Profissionais da Educação).

2.10 Regências

A Realidade em Pandemia

A pandemia exigiu das escolas profundas reflexões acerca do que era essencial ofertar aos alunos e quais os objetivos eram fundamentais no processo formativo do jovem. Para dar início ao feedback de uma das aulas, é preciso retomar a uma frase encontrada durante o processo de observação das aulas: “Infelizmente, os meios tecnológicos muitas vezes não funcionam como queremos”, apesar das diversas contribuições que a tecnologia nos proporcionou nos últimos meses, onde foi e ainda está sendo a grande responsável pela continuidade das aulas, ainda assim, acabamos passando por alguns “perrengues” colocados em nosso cotidiano.

REFERÊNCIAS

ABREU, José Ricardo Pinto de. Contexto Atual do Ensino Médio: Metodologias Tradicionais e Ativas - Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas. 2011. 105 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

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

GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Professores no Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

MELLO DE MORAIS, Cleyson. Neto de Almeida, Rogério. Petrillo Pentagna, Regina. Metodologias ativas: desafios contemporâneos e aprendizagem transformadora. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2019.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA : uma jornada para o desenvolvimento do profissional docente

Mariana Martins de Alvarenga
Uni-FACEF
marianamartinsm@yahoo.com

Maria Silvia Rodrigues-Alves
Uni-FACEF
masilrodriguesalves@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica fomentado pela agência CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.) iniciou -se efetivamente no UNI-FACEF (Centro Universitário de Franca) em outubro de 2020 e seguindo a proposta de formação docente, nos trouxe contribuições inestimáveis para nossa própria formação e aprimoramento das respectivas práticas pedagógicas agregadas ao contexto da escola-campo, a saber: E. E Dr^o. João Marcianos de Almeida.

Visto que o programa se iniciou em meio a uma pandemia da COVID-19, ocasionada pela SAR'S (Novo Coronavírus), é possível relatar nestes parágrafos que a conclusão do programa ocorreu de maneira satisfatória a todas as diretrizes estipuladas pela agência incentivadora; como também aprofundar os conhecimentos teóricos, não só no tocante do que rege a grade curricular do curso de Letras, mas como também à novas modalidades exigidas ao ensino híbrido, geradas pelo cenário de pelo isolamento social e funcionamento das aulas no contexto remoto.

Nessa conjuntura, através da plataforma *Zoom*, foi iniciado o Programa de Residência Pedagógica, juntamente com a Coordenadora Institucional Dr.^a Maria Silvia Pereira Rodrigues Alves Barbosa e as Professoras preceptoras Jane Mara da Silva Sobreira, Rosana Abadia Barbosa, Talita Machiavelli do Carmo e Simone Maria Cintra Flávio, profissionais efetivas da escola campo de atuação.

A primeira reunião que permitiu o contato dos residentes com o programa contou com a saudação e boas-vindas; apresentação dos direitos e deveres exigidos pelo projeto e as professoras preceptoras puderam nos contextualizar sobre a escola Dr.º João Marciano de Almeida, nos seguintes aspectos: plano pedagógico, currículo, metas de aprendizagem, corpo docente, gestão, quantidade de alunos e turmas, espaços para leitura e número de aulas, recursos tecnológicos e estrutura da SEDUC- SP (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) que incide diretamente na atuação das profissionais e conseqüentemente, nas nossas práticas também.

Desse mesmo modo, fez-se presente nas demais reuniões outras palestras e rodas de conversa com professores universitários, supervisores e diretores da Diretoria Regional da Educação de Franca, além de minicursos sobre metodologia ativas, *Gameificação*, ética profissional; sobre as plataformas, como o CMSP desenvolvida e aplicada pelo Governo Paulista, como solução para aulas virtuais e que serão mais bem detalhadas ou explicitadas, individualmente, de acordo com a percepção de cada residente neste corpo textual.

No que concerne aos objetivos propostos, pode-se mencionar que o foco se estendeu por toda a capacidade do residente em poder atuar de maneira efetiva, não só na observação, como nos estágios tradicionais, mas na prática, o que viabilizou a oportunidade de elaborar planos de aulas e experimentar as respectivas regências, o que promoveu profunda reflexão sobre o ensino de línguas no Brasil e na cidade de Franca/SP.

Além disso, foi possível trabalhar com uma diversidade temas e abordagens pedagógicas, além de trazer para as salas de aulas, recursos tecnológicos e lúdicos que alcançaram o olhar curioso e interativo dos estudantes, considerando o aluno como um ser humano carregado de experiências de mundo atuais e protagonista de seu próprio aprendizado e assim, tornando-se uma realidade o que afirma Geraldi (2012) “é por meio da linguagem sociointeracionista que as reais intenções dos interlocutores devem ser manifestadas nos processos comunicativos, ou seja, é necessário prezar as relações humanas a ponto de não só transmitir pensamentos, mas agir, interferir sobre o outro”.

Considerando as apresentações, é importante mencionar o estudo e a utilização dos Documentos Oficiais de Ensino no Brasil: a BNCC (Base Nacional

Curricular Comum), os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e o próprio Currículo Paulista (que contém competências e habilidades da área Linguagens); que serviram como inspiração e meta para cada aula e reunião programada, principalmente para a aprendizagem na formação do leitor, na capacitação para a compreensão, interpretação e desenvolvimento da leitura e da escrita.

Dessa forma, torna-se relevante mencionar que, durante a vigência do programa, estudos sobre métodos avaliativos foram feitos; sobre estratégias de ensino e nas específicas das áreas da Linguagem, a saber: formação de leitores, estudo dos gêneros e do texto em sala de aula, representadas por Bakhtin (2013), Kock (2017), Marchuschi (2008), Antunes (2003), Geraldi (2012) e etc.

A partir das vivências, sendo elas remotas e presenciais, foi possível compreender a rotina dos professores e a importância da formação para o planejamento de aulas, para a condução dos conteúdos e observação das didáticas utilizadas para atingir a atenção dos alunos. Dessa forma, as palestras e atividades de formação nos encontros foram bases solidificadas para todos os residentes adentrarem a prática docente com as participações e regências exigidas pelos módulos.

Durante o período de atividades do Programa de Residência Pedagógica, muitos desafios foram enfrentados como os episódios de atrasos do pagamento da bolsa, porém toda a comunidade de estudantes, coordenadores e preceptores lutou para que as vozes dos residentes dependentes do auxílio fossem ouvidas. Assim, o momento reforçou ainda mais a força e a importância da docência, do investimento em pesquisa e educação, que são os principais caminhos para o desenvolvimento de cada ser humano e sociedade.

2 O PODER DA PRÁTICA DOCENTE

Diante das condições apresentadas e exigidas pela pandemia, as reuniões do Programa de Residência Pedagógica ocorreram de forma remota, como mencionado anteriormente, e a maior parte das atividades e experiências pedagógicas foi vivenciada através de ferramentas como o *Google Meet* e *Zoom*, os quais links eram gerados para o ingresso de todos os residentes na sala de aula e nos encontros de formação e gestão de ensino.

Em primeira análise, torna-se necessário ressaltar a atividade da coordenação do Programa de Residência Pedagógica em organizar as atividades de regência, observação e gestão de ensino em módulos, os quais serviram para o controle das horas cumpridas e para a administração das atividades formativas proporcionadas por professores e pesquisadores convidados.

Além disso, é imprescindível destacar que o Programa de Residência Pedagógica ofereceu diversos repertórios de discussões, palestras, minicursos e eventos, nos quais os próprios residentes participaram ativamente com a elaboração de trabalhos e as exposições de todas as pesquisas realizadas. Diante do cenário vivenciado, vale ser ressaltado o papel ativo dos residentes na elaboração de artigos e posters para o XV Fórum de Estudos Multidisciplinares, promovido pela UNIFACEF e para o VIII Encontro Nacional das Licenciaturas/ II Seminário do Residência Pedagógica.

Respectivamente, no que tange ao primeiro evento, a pesquisa intitulada “Educação na pandemia: a amostragem da defasagem educacional por meio dos sistemas de avaliação Saesp e CAEd na rede estadual da cidade de Franca-SP” (Anexos A e B) foi apresentada em forma de painel para a banca de professores da Universidade Estadual Paulista.

O estudo teve como objetivo fazer uma revisão da literatura sobre a educação no contexto anterior a pandemia, contrastando com o contexto presente e os impactos causados nessa, bem como, realizar uma análise comparativa dos dados públicos referentes às avaliações do Estado de São Paulo dos índices educacionais nos anos finais e ensino médio, especificamente SARESP 2019 e CAEd 2020 e propor, com base nos resultados, estratégias de mudança da perspectiva da educação em tempos de pandemia e revelar se a defasagem educacional presente se dá apenas devido aos impactos pandêmicos ou se a pandemia apenas revelou um atraso de décadas.

Seguindo o contexto de pesquisa e produção de trabalhos que o programa apresentou para os residentes, torna-se válido também mencionar a presença do estudo feito para o segundo evento mencionado, no qual bolsistas do Brasil inteiro participaram como forma de evidenciar os feitos acadêmicos e as contribuições destes para o processo de formação de professores. Dessa forma, destaca-se o estudo “¿Mentalicemos un mapa?: uma proposta de aplicação da metodologia ativa

mapa mental como ferramenta de avaliação acerca do conto “Unos vecinos de otro mundo” (Anexos C e D) que foi apresentado no evento em nível nacional.

O estudo teve como principal ferramenta a apresentação de uma proposta de sequência didática, assim, o trabalho utilizou o texto “Unos Vecinos de Otro Mundo” das autoras Fátima Cabral Bruno, Margareth Benassi Toni e Silvia Ferrari de Arruda e possuiu os seguintes objetivos: a) levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a cultura mexicana; b) conhecer e compreender o texto a partir da reflexão sobre a cultura mexicana, as diferenças do contexto e conhecimento de mundo presentes na vida dos personagens do conto; c) identificar e reconhecer nos gêneros pessoais, relato pessoal e o diário, narração, linguagem e imagens para a construção de sentido; d) compreender uma ramificação cultural da língua espanhola por meio da festa mexicana “Día de los Muertos”, explicando onde, como e o porquê se celebra para, por fim, proporcionar uma construção do conhecimento cultural e social.

2.1 Experiencias Vividas Através das Observações, Participações e Regências por Meio do Programa de Residência Pedagógica

A residência experienciada elencou dois módulos a partir da minha ingressão no programa, sendo que no segundo e terceiro módulos, o cenário local e mundial ainda matinha as restrições de saúde e distanciamento. Dessa maneira, no que se refere ao segundo módulo, as aulas permaneceram online e as observações foram feitas por meio da plataforma do CMSP (Centro de Mídias da Educação de São Paulo).

Com o trabalho e ministração da preceptora regente do segundo módulo, Prof.^a Thalita Machiavelli, as aulas foram planejadas de forma lúdica para os 8º e 9º anos, para que os alunos participassem e adentrassem às discussões e atividades do material Aprender Sempre, de Língua Portuguesa.

Conforme as observações registradas, a professora Thalita trouxe um rico repertório para os estudantes através de textos analisados, a fim de trabalhar o

conteúdo de interpretação textual e gêneros textuais como entrevistas, notícias, cartazes, vídeo poemas e narrativas. No plano narrativo, destaca-se que o trabalho com a leitura foi incentivado e realizado através de textos em cordel e da obra *Aventura No Império do sol*, de Silvia Cintra Franco.

Posteriormente as horas cumpridas de observação, o módulo foi concluído com a regência através da plataforma *Zoom*, na qual as práticas docentes dos residentes ativos foram gravadas e reproduzidas para os estudantes do Ensino Médio, especificamente para os alunos do 2º ano. O que diz a respeito do modo como foram feitas tais regências, a Prof.^a Talita elegeu, em duplas, temas relacionados às escolas literárias, assim, o que concerne a regência deste relato, a experiência foi feita através do planejamento do conteúdo literário sobre a escola barroca. Foram utilizados recursos visuais para exposição do conteúdo, realizado por meio do Canva e, para agravação da aula, foi utilizada a plataforma *Zoom*.

Na regência mencionada, buscou-se sintetizar os pontos mais importantes da Escola literária Barroco, tais como datas, enfoque principal e autores destacados. Foi estudado o contexto histórico, que se dá na Europa do século XVII e XVIII. Foi exposta a transição- humanismo x medievalismo religioso; Teocentrismo x Antropocentrismo, além da Contrarreforma – Companhia de Jesus e Concílio de Trento.

Além disso, foram abordadas as manifestações artísticas, nos quais os tópicos principais são: expressão artística da crise espiritual vivida pelo homem do século XVII; racionalidade e o antropocentrismo do Renascimento ; volta ao teocentrismo e à espiritualidade medievais; ostentação, cujo objetivo era impressionar e influenciar o receptor; a fé atingida mais pelos sentidos e pela emoção do que pelo raciocínio; a arquitetura, a escultura e a pintura assimetria em que o estilo é retorcido, opondo-se à simetria e ao equilíbrio do Renascimento; impressão de movimento: oposição à estaticidade clássica; cenas de maior intensidade dramática (rostos contraídos pelo sofrimento ou pelo êxtase); técnica do claro-escuro, na pintura, que dá a sensação de profundidade.

Já no contexto literário no Brasil da época, tratou-se de explicar para os alunos que, embora o Barroco englobe as primeiras manifestações de arquitetura jesuítica do século XVI, sua forma mais exuberante, tanto nas artes plásticas como

na arquitetura, só ocorreu no século XVIII, tendo como principais autores Gregório de Matos (Boca do Inferno) e Padre Antônio Vieira.

Diante da experiência remota vivida no segundo módulo, o cenário para as regências e observações se alterou por meio do Decreto Estadual 65.597/2021 e a Deliberação CEE nº 204/2021 que tornou obrigatória a volta completa das atividades escolares de forma 100% presencial.

Dessa maneira, após a abertura da escola e a retomada das aulas presenciais, foi possível a participação ativa dos residentes nas turmas e o cumprimento presencial dos módulos de observação, participação e regência. Assim, a experiência vivida por meio das aulas de Língua Portuguesa foi proporcionada e ministrada pela preceptora Prof.^a Simone nesse momento.

As observações ocorreram de forma muito efetiva em turmas de 8º e 9º anos, assim como as séries contempladas no módulo anterior, e os conteúdos foram administrados com maestria pela professora. O trabalho constante com interpretações de textos, estudos dos diferentes gêneros textuais e produções textuais possibilitou aos alunos uma expansão do conhecimento de língua portuguesa e, ao mesmo tempo, um ensino voltado a ética, disciplina e senso crítico. As aulas sempre se destacam pelas discussões pertinentes e a professora relaciona os conteúdos com a realidade dos alunos em sala de aula.

As aulas observadas da professoras Simone possibilitaram uma análise profunda da didática utilizada como forma de aproximação com os estudantes através do diálogo, dos desafios lançados conforme a exposição dos conteúdos e a disposição dos alunos em responder as perguntas feitas pela docente. O que se destaca também é o modo como o conhecimento prévio é levantado no início das aulas, isso reflete no exercício docente de fixar o conteúdo na sala e promover a turma discussões que podem ser um recurso de revisão do que foi falado anteriormente.

2.2 A Formação de Professores pela Ótica dos Atpcs

Em relação aos ATPCS, todas as reuniões com os professores do CMSP e a gestão de ensino da Diretoria de Ensino de Franca foram feitas por meio de plataformas online. Dessa maneira, inicialmente, as reuniões proporcionadas pelo Centro de Mídias da Educação de São Paulo apresentaram uma completa organização e pautas riquíssimas de conteúdos de formação ligados ao social e profissional, conforme o exercício e papel do professor dentro da rede de ensino, assim como nas salas de aula.

As reuniões, respectivamente aos dias de atuação dos professores do CMSP, apresentaram pautas com os seguintes temas: práticas de leitura e culturas juvenis: construção de identidades; Tecnologia e Inovação; narrativas digitais; aprender a conhecer e aprender a ser e integração do projeto de vida as Linguagens. Assim, diante do ATPCs apresentados, foi importante o percurso formativo apresentado, por muitas questões foram objetos de reflexão e discussão para a pauta da reunião. Dessa forma, fez-se presente questões como a interação e sensibilização no ambiente escolar, a importância do aprender a ser e aprender a conviver, diferentes aspectos da comunicação, o trabalho do professor de Projeto de Vida e as atividades que são propostas nas aulas.

Em geral, o que se destacou dentre os ATPCS oferecidos foram os temas ligados ao trabalho inovador do componente Projeto de Vida, nos quais os objetivos são pautados na exploração das possibilidades de integração dos componentes curriculares da área de Linguagens, assim como, promover uma mobilização do entendimento do " Projeto de Vida" como disciplina essencial do currículo e suas aplicações na área de Linguagens. Durante a reunião, foi necessária a reflexão da condição humana presente no ambiente escolar, enfatizando as questões de empatia e os perigos da individualidade. Na escola, todos, principalmente professores, devem se atentar, agir com empatia e auxiliar os alunos, funcionários, diretores, para que haja uma evolução no trabalho em equipe, a fim de promover um ambiente feliz de trabalho.

Diante do tema aprender a ser e aprender a conhecer, os formadores trouxeram pensamentos do professor Jacques Delores (1999) para contextualizar toda a questão discutida a respeito da educação e as aprendizagens consideradas essenciais para o desenvolvimento integral do estudante- aprender conhecer, fazer, conviver e ser (4 pilares).

Ao finalizar, algo de muita importância que os formadores fizeram na formação foi a interação de promover uma reflexão de como trabalhar um tema juntamente com o componente Projeto de Vida e o, no caso, o componente do professor, que seria de Língua Portuguesa. Dessa maneira, foi interessante pensar na interdisciplinaridade e na comunicação que pode ser estabelecida entre esses componentes dentro da sala de aula

Além disso, os ATPCS observados e transmitidos pela Diretoria de Ensino de Franca apresentaram um rico repertório de discussões e análises da AAP (Avaliação de Aprendizagem em Processo, que concerne em um sistema diagnóstico de aprendizagem dos estudantes matriculados na rede de estadual de ensino. Assim, as reuniões foram conduzidas de forma muito organizada, pois inicialmente o professor Pedro Dias apresentou uma pauta com os objetivos, os momentos de discussão, a indicação bibliográfica da semana (a fim de despertar do interesse e importância da leitura) e a apresentação do passo a passo de acesso ao Acervo às plataformas CAed e Intranet.

Diante dos ATPCs assistidos, as reuniões abordaram objetivamente e contribuíram para a formação continuada de professores da Área de Linguagens e de seus respectivos componentes curriculares. Houve momentos que os professores foram direcionados e auxiliados pela orientação dada e pelos esclarecimentos oferecidos diante das dúvidas que foram surgindo referentes à ATPC passada.

Houve também a amostragem dos procedimentos para os professores acessarem aos resultados das avaliações na Plataforma Caed, além disso, a orientação para o acesso ao caderno de avaliação das AAP na plataforma Intranet. Todos esses direcionamentos foram feitos de maneira bem clara, com prints do passo a passo expostos nos slides para os docentes. Além disso, vale destacar o momento importante da reunião que foi a comparação dos resultados quantitativos e qualitativos de aprendizagem, juntamente com a análise das habilidades avaliadas na 1º e 2º AAP da área de Linguagens, dessa forma, foi possível identificar as fragilidades do processo e repensar sobre possíveis ações que vão melhorar e resgatar o rendimento.

Cabe lembrar também que os professores tiveram uma discussão pautada na identificação das habilidades com menor índice de rendimento e um momento para articulá-las com as Habilidades Essenciais elencadas pela SEDUC (2020/2021).

Como forma de elencar as experiências observadas durante as ATPCS no relato e destacar os momentos que proporcionaram reflexões e enriquecimento de formação docente, a pauta social trazida pela Prof^a .Me. Marley de Fátima Moraes Borges abarcou a questão imprescindível intitulada como “Trilha e Educação Antirracista”.

A reunião foi conduzida de forma bem-organizada, com a apresentação da pauta, das discussões que foram realizadas e do momento de sensibilização (indicação do filme Amistad), que se encaixa totalmente no eixo temático do ATPC destacado.

A formação continuada foi propícia para os professores da Área de Linguagens, pois houve uma discussão bem direcionada e interessante sobre obras literárias, pertinentes à trilha antirracista. Tal repertório veio condensado por diferentes obras, estudos ligados a história africana, a fim de chamar atenção dos docentes para o quadro do racismo no Brasil atualmente. A condução da reunião contou com a professora Marley de Fátima apresentando leis e diretrizes importantes de serem vistas, sendo estas de normatização da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Diante da reunião assistida, foi também possível identificar, com objetividade, a sugestão dos presentes para o desenvolvimento de habilidades específicas dos componentes curriculares que podem ser articulados à trilha antirracista, expandida pela Prof.^a Dra. Marley de Fátima.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato apresentou a experiência de formação docente inicial que foi vivenciada no Programa de Residência Pedagógica.

O objetivo central deste trabalho consistiu em compartilhar a vivência positiva e bem-sucedida do programa, assim como apresentar com detalhes os principais momentos que contribuíram efetivamente para a jornada de formação docente do residente. Dessa forma, fica evidente a importância das ações promovidas pela

universidade e pela comunidade da escola campo E. E. Dr. João Marciano que promoveram a pesquisa e ensino de forma dialogada e direcionada, evidenciando assim os valores do Programa de Residência Pedagógica em oferecer o aprimoramento e o desenvolvimento do senso docente em alunos de licenciatura.

Com a experiência dentro da sala de aula, a prática docente, sem dúvidas, foi aprimorada com o auxílio das preceptoras, e toda a atenção e profissionalismo destas foram características marcantes para o processo efetivo das atividades e observações promovidas em cada aula ministrada. Dessa maneira, foi possível, junto ao conhecimento das preceptoras, compreender o ambiente escolar, os desafios nele contidos, a singularidade de cada sala de aula, assim como de cada aluno e suas realidades. O contato direto e direcionado com os estudantes e com todas as turmas proporcionou riquíssimas reflexões a respeito da jornada docente, sobre a importância do professor humano, crítico e sensível.

Desse modo, é válido destacar que a reflexão e o relato das experiências vivenciadas durante o período vigente do programa foram processos que fortaleceram a formação de cada residente e estudante, pois todo profissional docente necessita, a cada dia, se atentar a sua didática e desempenho profissional. Todo o envolvimento das professoras preceptoras proporcionaram reflexões essenciais e significativas para o desenvolvimento do residente. Assim, o programa reflete uma extrema relevância no que se diz a respeito do aperfeiçoamento dos conhecimentos acerca da educação e todo processo de ensino, além de colaborar para a construção da identidade docente em formação inicial.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade**. Educação, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 28 abr. 2021.

ANTUNES, I. **Aula de Português: Encontro & Interação**. 3 ed. São Paulo: Editora Parábola. 2003.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Parábola, 2003

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 37. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília. MEC/SEF, 1998.

CHIARELLA, Tatiana et al. **A Pedagogia de Paulo Freire e o Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Médica**. Rev. bras. educ. med. Rio de Janeiro, v. 39, n.3, p. 418-425, set. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010055022015000300418&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2021.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017.

KOZEL, S. **Mapas mentais: dialogismo e representações**. Curitiba, PR: abril, 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008. SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado. Currículo Paulista. São Paulo

MOISÉS, Massaud. **Literatura brasileira através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 2001.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência Didática Interativa no processo de formação de professores** / Maria Marly de Oliveira. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo Paulista: etapas da educação infantil e Ensino Fundamental (Volume 1)**. São Paulo: SE, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo Paulista: etapas do Ensino Médio. (Volume 2)**. São Paulo: SE, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra. Edições Almedina, S/A, 2020. Disponível em: <https://www.abennacional.org.br>. Acesso em: 1 mai. 2021.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: a docência em prática ainda na graduação

Rafaela de Freitas Amaral dos Reis
Graduanda em Letras – Uni-FACEF
rafaamaral2309@gmail.com

Relato de Experiência
Orientadora: Profa. Dra. Maria Sílvia
Pereira Rodrigues Alves Barbosa

1. INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica fomentado pela agência CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.) iniciou -se efetivamente no UNI-FACEF (Centro Universitário de Franca) em outubro de 2020 e seguindo a proposta de formação docente, nos trouxe contribuições inestimáveis para nossa própria formação e aprimoramento das respectivas práticas pedagógicas agregadas ao contexto da escola-campo, a saber: E. E Drº. João Marcianos de Almeida.

No curto intervalo de tempo que obtivemos e em meio a uma pandemia da COVID-19, ocasionada pela SAR'S (Novo Coronavírus), podemos relatar nestes parágrafos introdutórios e escritos coletivamente que conseguimos cumprir de maneira satisfatória a todas as diretrizes estipuladas pela agência incentivadora; como também aprofundar nossos conhecimentos teóricos, não só no tocante do que rege a grade curricular do curso de Letras, mas como também à novas modalidades exigidas ao ensino híbrido, ocasionadas pelo isolamento social e funcionamento das aulas no contexto remoto.

Nessas condições, através da plataforma *Zoom*, abrimos o Programa de Residência Pedagógica, juntamente com a Coordenadora Institucional Dr.^a Maria Sílvia Pereira Rodrigues Alves Barbosa e as Professoras preceptoras Jane Mara da Silva Sobreira, Rosana Abadia Barbosa, Talita Machiavelli do Carmo e Simone Maria Cintra Flávio, profissionais efetivas da escola campo de atuação.

A primeira reunião contou com saudações e boas-vindas; apresentação dos direitos e deveres exigidos pelo programa e as professoras preceptoras puderam nos contextualizar sobre a escola Dr.^o João Marciano de Almeida, nos seguintes aspectos: plano pedagógico, currículo, metas de aprendizagem, corpo docente, gestão, quantidade de alunos e turmas, espaços para leitura e número de aulas, recursos tecnológicos e estrutura da SEDUC- SP (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) que incide diretamente na atuação das profissionais e consequentemente, nas nossas práticas também.

Também tivemos outras palestras e rodas de conversa com professores universitários, supervisores e diretores da Diretoria Regional da Educação de Franca, além de minicursos sobre metodologia ativas, *Gameificação*, ética profissional; sobre as plataformas, como o CMSP desenvolvida e aplicada pelo Governo Paulista, como solução para aulas virtuais e que serão mais bem detalhadas ou explicitadas, individualmente, de acordo com a percepção de cada residente neste corpo textual.

No que concerne aos objetivos propostos, podemos mencionar que consideramos mais prioritários, aqueles que atendem as reais demandas da sala de aula e do ensino das Linguagens. Assim podemos relatar que, durante este percurso, pudemos atuar de maneira efetiva, não só na observação, como nos estágios tradicionais, mas tivemos a oportunidade de elaborar planos de aulas e experimentar as respectivas regências, o que promoveu profunda reflexão sobre o ensino de línguas no Brasil e na cidade de Franca/SP.

Também pudemos sugerir temas e abordagens, além de trazer para as salas de aulas, recursos tecnológicos e lúdicos que alcançaram o olhar curioso e interativo dos estudantes considerando o aluno como um ser humano carregado de experiências de mundo atuais e assim, cumprindo o que nos orienta na paráfrase “é por meio da linguagem sociointeracionista que as reais intenções dos interlocutores devem ser manifestadas nos processos comunicativos, ou seja, é necessário prezar as relações humanas a ponto de não só transmitir pensamentos, mas agir, interferir sobre o outro” (GERALDI, 2012)

Considerando os expostos, não podemos desprezar os Documentos Oficiais de Ensino no Brasil: a BNCC (Base Nacional Curricular Comum), os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e o próprio Currículo Paulista (que contém

competências e habilidades da área Linguagens); que serviram como inspiração e meta para cada aula e reunião programada, principalmente para a aprendizagem na formação do leitor, na capacitação para a compreensão, interpretação e desenvolvimento da leitura e da escrita.

Como participante do programa de residência pedagógica, reitero a eficácia do programa no desenvolvimento pessoal e profissional que foi adquirido, tendo em vista tudo que participei, sendo as aulas, as regências, palestras ou ATPC's.

2. O PROGRAMA EM PRÁTICA

Esta foi uma participação no programa de residência pedagógica, o qual é patrocinado pela capes e esteve em parceria com o centro universitário municipal de Franca-SP. Este programa ofereceu a um determinado número de alunos matriculados no curso de letras, uma bolsa mensal no valor de R\$400,00 para que esses alunos pudessem então efetivar sua vida na docência ainda durante a graduação. Durante quinze meses, divididos em dois módulos, fomos contemplados com esse programa o qual nos trouxe além de conhecimento profissional, também grandes laços pessoais. O início foi no primeiro mês do ano de 2021, com encerramento programado para o mês de Março do ano de 2022. Durante esse período tivemos reuniões, palestras e como objetivo principal participar de aulas, ATPC'S além da grande oportunidade que tivemos de preparar aulas e ministrá-las com o auxílio das preceptoras.

Em função da pandemia do COVID 19, as atividades do primeiro módulo, foram realizadas em sua maioria de forma online, com reuniões semanais e horas a serem cumpridas como observação e regência na escola campo, Dr. João Marciano de Almeida.

Para participar como ouvinte das aulas, as professoras preceptoras compartilhavam o link de acordo com os horários de suas aulas, já pré-estabelecidos. as aulas que começaram 100% presenciais, passou para um sistema híbrido durante a evolução/regressão da pandemia vivida até os dias

atuais. Neste caso, parte dos alunos ficava presencial e outra online. Nós residentes, neste momento, ainda só podíamos participar de forma online. Nos últimos meses do projeto, a escola voltou ao seu novo normal, em que todos os alunos já frequentavam de forma presencial e não havia mais aulas online, foi neste momento em que residentes pudemos entrar fisicamente em salas de aula.

Nesta mesma frequência, também cumprimos a regência, que foram as aulas ministradas por participantes do residência pedagógica, com o conteúdo já estabelecido pelas preceptoras. No momento em que as aulas estavam em sistema online/híbrido, fizemos vídeos para que a professora pudesse passar de acordo com suas aulas. Além de questões e utilização do google forms com exercícios para os alunos firmarem o conteúdo transmitido através do vídeo. Assim que voltamos para o modo presencial, as regências foram feitas também presencialmente com o auxílio das professoras preceptoras, que além de orientar, também pode nos dar dicas e compartilhar conhecimentos da vida docente.

Os ATPCS nos momentos online puderam ser assistidos pelo youtube com links que as próprias preceptoras indicavam, neles assistíamos a discussões pertinentes a vida do docente, troca de experiências, sempre com assuntos relacionados a educação.

Em formação no curso de letras com habilitação em espanhol no Uni-Facef pude participar de 40 horas nas aulas de língua portuguesa, essas aulas foram ministradas pelas professoras Rosana, Talita e Franciane. 20 dessas aulas em momentos de aula online. Mesmo com a dificuldade de uma nova forma de ensinar e aprender, em todas essas aulas os alunos forma extremamente participativos e responsáveis. Pude presenciar correções de exercícios, explicações, leitura de textos. Notei que a língua portuguesa tem que ser dividida em diversos tópicos, como redação, literatura e gramática, por tanto as professoras dividem para que todos os temas possam ser trabalhados e assim também pude participar e ter base geral de como ocorre cada aula. As outras 20 horas de observação, já assistidas em momento presencial, os alunos também foram dedicados e educados, respeitando suas professoras e realizando as tarefas que lhe eram impostas.

A escola João Marciano tem uma imensa estrutura, com computadores, projetores, tabletes, internet, com todos os livros em formato de PDF que são

disponibilizados inclusive para os alunos. Os funcionários da escola são parceiros e gentis, nos corredores e na sala dos professores, é o momento em que temos para compartilhar de momentos e experiências.

Depois de participar das aulas, poder dar aulas, pude perceber que a área da educação nos impõe muitos desafios, porém ainda tenho a visão de que tudo pode melhorar. A possibilidade de estar do lado de bons profissionais nos faz querer ser tão bons quanto.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta experiência, tenho a concluir que o programa oferecido pela Capes me proporcionou uma vasta experiência ao que irei enfrentar ao longo da vida docente. Preparar, ministrar e concluir aulas, foram tarefas que já consegui desenvolver mesmo que o curso ainda não tenha sido concluído. Com esta oportunidade, me tornarei mais empenhada e dedicada, o que além de beneficiar meus próprios conhecimentos, irá beneficiar também os meus futuros alunos com o conhecimento que poderei transmitir. A formação de um professor, não vai somente sobre o conteúdo, mas as muitas relações em que formamos dentro de uma escola. Na residência pedagógica, conseguimos compreender e vivenciar o que em breve seremos. Por fim gostaria de agradecer Capes pela oportunidade, as professoras preceptoras as quais sempre estiveram dispostas a nos ajudar e prontas para tirar nossas dúvidas, a nossa coordenadora institucional que organizou e liderou os dois módulos participando de forma justa e eficiente e também a todos os meus colegas de sala com quem dividi experiências. A todos os docentes e futuros docentes que estiveram comigo durante esses meses em reuniões e trabalhos em conjunto.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Aula de Português: Encontro & Interação. 3 ed. São Paulo: Editora Parábola. 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. São Paulo: Parábola, 2003

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1998.

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V.M. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2017.

LAMANA, Rosa. ALVARENGA, Grazi - **Práticas de leitura nos componentes da área de Linguagens: Semioses**. 1 vídeo (2 horas, 13 min e 38 seg). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=t5NcFBxFkMg>. Acesso em 22 set. 2021.

LAMANA, Rosa Maria Rodrigues. SANTOS JUNIOR, Ademir Benedito dos. **ATPC - Práticas de leitura e culturas juvenis: construção de identidades**. 1 vídeo (1 hora, 28 min. e 34 seg). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Pg4aEOqq900>. Acesso em 08 out. 2021.

LAMANA, Rosa Maria Rodrigues. **Gestão dos ambientes de aprendizagem na área de linguagens**. 1 vídeo (1 hora, 27 min. e 47 seg.). Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=txluz_dqAdI. Acesso em 26 out. 2021.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual: análise de gêneros e compreensão. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008. SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado. Currículo Paulista. São Paulo

NASCIMENTO, Daniele Galvani do. LAMANA, Rosa Maria Rodrigues. **ATPC - Conselho de Classe/Ano/Série e Avaliação**. 1 vídeo (1 hora, 34 min. e 45 seg.). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=JBBepJA7WNQ>. Acesso em 28 out. 2021.

OLIVEIRA, Patrícia dos Anjos. BORGES, Edna. **ATPC - Competências Socioemocionais e o Projeto de Vida**. 1 vídeo (1 hora, 30 min. e 33 seg.). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sQKc1a3i-p8>. Acesso em 09 nov. 2021.

OLIVEIRA, Patrícia dos Anjos. SANTOS, Adriana. **ATPC - Princípios de uma aprendizagem ativa na área de linguagens**. 1 vídeo (2 horas, 12 min. e 48 seg.). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=iFq3UHB--MM>. Acesso em 22 out. 2021.

OLIVEIRA, Patrícia dos Anjos. Doani Bertan. **ATPC - Estratégias Pedagógicas ao público com deficiência auditiva**. 1 vídeo (39 min. e 16 seg.). Disponível em

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Currículo Paulista: etapas da educação infantil e Ensino Fundamental (Volume 1). São Paulo: SE, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Currículo Paulista: etapas do Ensino Médio. (Volume 2). São Paulo: SE, 2020.

https://www.youtube.com/watch?v=FpE_FZsuh9Q.. Acesso em 16 nov. 2021.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: a trajetória de iniciação à docência

Maria Eduarda Santos
Uni-FACEF
mariaeduardasantos2201@gmail.com

Maria Silvia Rodrigues-Alves
Uni-FACEF
masilrodriguesalves@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica fomentado pela agência CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.) iniciou -se efetivamente no UNI-FACEF (Centro Universitário de Franca) em outubro de 2020 e seguindo a proposta de formação docente, nos trouxe contribuições inestimáveis para nossa própria formação e aprimoramento das respectivas práticas pedagógicas agregadas ao contexto da escola-campo, a saber: E. E Drº. João Marcianos de Almeida. No curto intervalo de tempo que obtivemos e em meio a uma pandemia da COVID-19, ocasionada pela SAR'S (Novo Coronavírus), podemos relatar nestes parágrafos introdutórios e escritos coletivamente que conseguimos cumprir de maneira satisfatória a todas as diretrizes estipuladas pela agência incentivadora; como também aprofundar nossos conhecimentos teóricos, não só no tocante do que rege a grade curricular do curso de Letras, mas como também à novas modalidades exigidas ao ensino híbrido, ocasionadas pelo isolamento social e funcionamento das aulas no contexto remoto. Nessas condições, através da plataforma *Zoom*, abrimos o Programa de Residência Pedagógica, juntamente com a Coordenadora Institucional Dr.^a Maria Silvia Pereira Rodrigues Alves Barbosa e as Professoras preceptoras Jane Mara da Silva Sobreira, Rosana Abadia Barbosa, Talita Machiavelli do Carmo e Simone Maria Cintra Flávio, profissionais efetivas da escola campo de atuação.

A primeira reunião contou com a saudação e as boas-vindas; apresentação dos direitos e deveres exigidos pelo programa e as professoras preceptoras puderam nos contextualizar sobre a escola Dr.^o João Marciano de Almeida, nos seguintes aspectos: plano pedagógico, currículo, metas de aprendizagem, corpo docente, gestão, quantidade de alunos e turmas, espaços para leitura e número de aulas, recursos tecnológicos e estrutura da SEDUC- SP (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) que incide diretamente na atuação das profissionais e conseqüentemente, nas nossas práticas também. Também tivemos outras palestras e rodas de conversa com professores universitários, supervisores e diretores da Diretoria Regional da Educação de Franca, além de minicursos sobre metodologia ativas, *Gameificação*, ética profissional; sobre as plataformas, como o CMSP desenvolvida e aplicada pelo Governo Paulista, como solução para aulas virtuais e que serão mais bem detalhadas ou explicitadas, individualmente, de acordo com a percepção de cada residente neste corpo textual.

No que concerne aos objetivos propostos, podemos mencionar que consideramos mais prioritários, aqueles que atendem as reais demandas da sala de aula e do ensino das Linguagens. Assim podemos relatar que, durante este percurso, pudemos atuar de maneira efetiva, não só na observação, como nos estágios tradicionais, mas tivemos a oportunidade de elaborar planos de aulas e experimentar as respectivas regências, o que promoveu profunda reflexão sobre o ensino de línguas no Brasil e na cidade de Franca/SP.

Também pudemos sugerir temas e abordagens, além de trazer para as salas de aulas, recursos tecnológicos e lúdicos que alcançaram o olhar curioso e interativo dos estudantes considerando o aluno como um ser humano carregado de experiências de mundo atuais e assim, cumprindo o que nos orienta na paráfrase “é por meio da linguagem sociointeracionista que as reais intenções dos interlocutores devem ser manifestadas nos processos comunicativos, ou seja, é necessário prezar as relações humanas a ponto de não só transmitir pensamentos, mas agir, interferir sobre o outro” (GERALDI, 2012).

Considerando os expostos, não podemos desprezar os Documentos Oficiais de Ensino no Brasil: a BNCC (Base Nacional Curricular Comum), os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e o próprio Currículo Paulista (que contém

competências e habilidades da área Linguagens); que serviram como inspiração e meta para cada aula e reunião programada, principalmente para a aprendizagem na formação do leitor, na capacitação para a compreensão, interpretação e desenvolvimento da leitura e da escrita. Relevante mencionar que aprofundamos nossos estudos também sobre métodos avaliativos; sobre estratégias de ensino e nas específicas das áreas da Linguagem, a saber: formação de leitores, estudo dos gêneros e do texto em sala de aula, representadas por Bakhtin (2013), Kock (2017), Marchuschi (2008), Antunes (2003), Geraldi (2012) e etc.

A propagação da pandemia da Covid-19 fez com que a tecnologia fosse utilizada como ferramenta essencial na educação, visto que era o único modo viável de fazer com que o conhecimento chegasse aos alunos. Entretanto, muitos desafios foram e estão sendo enfrentados mediante essa inserção no mundo online, tal como a dificuldade de adaptação dos professores, que tiveram de se reinventar em meio ao novo que vinha (para ficar) e o acesso dos alunos à internet, além da dificuldade em permanecer sentado, olhando para uma tela inerte.

Todavia, mesmo diante desse cenário caótico, viu-se o trabalho dedicado de professores, que adaptavam suas aulas e se transformavam para entregar o melhor aos alunos, e alunos que se esforçavam, salvo às exceções.

Com a volta às aulas presenciais por meio do Decreto nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020, foi possível observar que, mesmo com todo o esforço do online, a defasagem educacional foi inevitável. O distanciamento da escola com os alunos causou consequências que lidaremos atualmente, fazendo-se necessária a revisão e reforço de conteúdos, algo que está sendo realizado no mês de fevereiro no Estado de São Paulo.

Dentro deste contexto, o Residência Pedagógica possibilitou a nós, estudantes de graduação do curso de Letras do Uni-FACEF, a oportunidade de acompanhar, tanto online como presencial, as aulas dentro da escola-campo E.E João Marciano de Almeida e familiarizar-se com as situações cotidianas da docência. Entretanto, enfrentamos uma situação de desamparo com o corte das bolsas fomentadas pela CAPES, que desestabilizou mais de oito mil bolsistas no

Brasil, fazendo com que muitos não tivessem nem como arcar com as parcelas da faculdade, visto que o dinheiro da bolsa era utilizado para esse fim.

Apesar do corte das bolsas, os trabalhos do Residência Pedagógica não pararam, e permanecemos unidos diante das dúvidas, frequentando as escolas, realizando observações e regências, além de nossas reuniões semanais com nossas preceptoras, pois mesmo diante de todos os acontecimentos externos, acreditamos no projeto.

2. O PERCURSO PEDAGÓGICO

Neste presente relato discorro sobre minha experiência como bolsista no Programa Residência Pedagógica, fomentado pela CAPES e alocado no Centro Universitário Municipal de Franca – Uni-FACEF. O projeto tem como objetivo incentivar estudantes de licenciatura na iniciação à docência, inserindo os bolsistas no cotidiano escolar, a fim de que possam familiarizar-se com a dinâmica escolar dos alunos, tal como a quantidade de aulas diárias, a duração das aulas, as regras escolares, os procedimentos pedagógicos realizados pelos professores em sala etc. Além disso, estreita os vínculos com professores já experientes em nossa área de futura atuação, possibilitando o compartilhamento de experiência e a preparação para o desenrolar docente.

Abaixo apresento meu relato pessoal, no qual exponho informações acerca da escola-campo escolhida e detalhes acerca de minha experiência, além das publicações realizadas por meio do Programa Residência Pedagógica e registros deste trajeto, a fim de ilustrar esta vivência.

3. O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O projeto Residência Pedagógica desenvolveu-se na escola-campo E.E. João Marciano de Almeida Dr., no período de janeiro de 2021 a março de

2022. A experiência que obtive como bolsista do programa muito acrescentou em minha jornada docente, pois pude ter acesso ao compartilhamento de experiências com as preceptoras e coordenadora, fazendo com que me sinta mais confiante ao ministrar minhas futuras aulas.

O primeiro módulo realizou-se no formato online, devido à pandemia da Covid-19, as escolas estavam fechadas e funcionando apenas remotamente. Neste contexto, os estagiários tiveram acesso às aulas das professoras preceptoras pelos links do Google Meet, onde as aulas eram realizadas e transmitidas pelo CMSP aos alunos. As reuniões semanais com as preceptoras e coordenadora do Programa também se realizavam remotamente, por meio do aplicativo Zoom.

Após a abertura das escolas por meio do Decreto nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020, os residentes passaram a frequentar as escolas de modo presencial, o que permitiu uma dupla experiência no Projeto, tanto remota quanto presencial. Nossas reuniões, do mesmo modo, passaram a ser presenciais.

Nossos encontros semanais serviam de suporte teórico para a atuação prática na escola, visto que participávamos de cursos de formação ministrados por professores qualificados e experientes, com temáticas voltadas para a atuação docente e educacional, como a produção de livros didáticos e o Novo Ensino Médio. Nesse ínterim, éramos incentivados à pesquisa e apresentação de trabalhos acadêmicos em eventos nacionais.

Com o suporte das reuniões, passávamos a frequentar as escolas para a realização das observações, participações e regência, além da Gestão de ensino, que inicialmente foram totalmente remotas. As regências, em particular, foram superinteressantes, não só pela oportunidade de ministrar aulas com a ajuda de um preceptor, mas pelo uso das TICs (tecnologia da informação e comunicação) dentro de nossas aulas, que eram gravadas em formato videoaula, e avaliadas pelo Google Forms pelos alunos.

4. A JORNADA DOCENTE NA PRÁTICA

Durante o Programa Residência Pedagógica tivemos suportes teóricos e práticos, que foram essenciais em nossa formação docente.

O suporte teórico foi fornecido em nossas formações semanais, juntamente com nossa coordenadora Maria Silvia e preceptoras Jane, Rosana, Simone e Talita. Nesses encontros recebíamos professores renomados, dedicados à pesquisa e ao ensino, que compartilhavam conosco suas experiências em sala de aula e fora dela, tal como suas formações e estudos.

Uma das formações mais importantes e atuais que tivemos teve como temática o Novo Ensino Médio, ministrado pela Professora Doutora Priscila Penna, no qual conhecemos a nova proposta do ensino de âmbito nacional que será o modelo de aprendizagem a partir de 2022, dividido por áreas de conhecimento. Este novo ensino tem como premissa permitir ao jovem optar por uma formação técnica e profissionalizante. Ao final do ensino médio o aluno receberá além do certificado do ensino médio regular também o certificado do curso técnico ou profissionalizante cursado.

Explanando sobre a atuação prática, tivemos a oportunidade de realizar na escola-campo E.E. João Marciano de Almeida Dr. modalidades de Observação, Participação, Regência e Gestão de Ensino, que separadamente nos permitiu atuar efetivamente no ambiente escolar.

Na modalidade Observação combinávamos com nossa professora preceptora as datas para assistir à aula por ela ministrada e, assim, apenas observávamos o decorrer da aula, a didática da professora, o perfil dos alunos, e o conteúdo a ser ensinado. Os registros dessa modalidade eram feitos em Forms, manejados pela coordenadora.

Na participação, que estava atrelada à observação, ajudávamos a professora em alguma atividade que ela solicitasse, como apagar a lousa, fazera chamada dos alunos etc. Também registrávamos em Forms.

Na Regência, na modalidade online, formávamos duplas e gravávamos vídeos e atividades com temas pedidos pela preceptora, e após

revisado, mostrávamos aos alunos. Após a volta do presencial, passamos a ministrar aulas na escola, com temas predeterminados pelas professoras.

Por fim, a Gestão de Ensino abarca a parte burocrática da escola, que envolve ATPCs, Reunião de pais etc. Fazíamos na modalidade online, assistindo os ATPCs gravados pela SEDUC e registrando nos Forms da coordenação.

5. O INCENTIVO À PESQUISA ACADÊMICA

Vinculada a nossa iniciação à docência há também o incentivo à pesquisa acadêmica, que nos ajudou a buscar referências confiáveis para nossas explicações em sala de aula.

No decorrer do Programa desenvolvemos projetos para dois eventos, que foram criados pelos residentes e avaliados pelas bancas examinadoras para o aceite no evento. O primeiro, de cunho nacional, foi o ENALIC (VIII Encontro Nacional das Licenciaturas / VII Seminário do PIBID / II Seminário do Residência Pedagógica), e o segundo evento foi realizado por nosso próprio campus, denominado XV Fórum de Estudos Multidisciplinares (XV Congresso de Iniciação Científica / X Encontro de Iniciação à Docência).

As pesquisas são importantes dentro deste processo, pois um bom professor é também um eterno pesquisador.

As orientações dos trabalhos foram realizadas pela coordenadora, juntamente com as professoras preceptoras, que são coautoras dos projetos desenvolvidos. Os temas dos trabalhos deveriam seguir a linha de ensino-aprendizagem proposta, pensando principalmente no contexto remoto e as inovações sofridas pela educação nesse processo.

Realizamos, assim, um pôster para um dos eventos que participamos, o ENALIC, criado pelas estudantes residentes Jessica Fernandes Ferreira Kujavo, Mariana Martins de Alvarenga e Maria Eduarda Santos. O título do trabalho é *¿MENTALICEMOS UN MAPA?* : uma proposta de aplicação da metodologia ativa mapa mental como ferramenta de avaliação acerca do conto

“*Unos vecinos de otro mundo*”. Este trabalho foi orientado pela professora coordenadora Dra. Maria Silvia Rodrigues-Alves, que auxiliou na produção e desenvolvimento do pôster.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar meu relato, gostaria de agradecer imensamente a CAPES, que financiou nossas bolsas e permitiu que o Programa Residência Pedagógica fosse possível. Agradeço também à coordenadora, às preceptoras, além dos vinte e três discentes bolsistas, que se dedicaram e fizeram essa trajetória proveitosa e repleta de experiências positivas para minha formação docente. Os agradecimentos se estendem a escola-campo E.E João Marciano de Almeida Dr., por nos receber carinhosamente e permitir que experienciássemos o cotidiano escolar. A minha participação no Programa de Residência Pedagógica me permitiu ver que a educação é o único caminho para transformar a vida das pessoas. Enfim, agradeço ao Uni-FACEF, que além de sediar o Programa, também incentiva nossa formação acadêmica, capacitando-nos para sermos bons professores e retribuirmos à sociedade os conhecimentos apreendidos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade**. Educação, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: Encontro & Interação**. 3 ed. São Paulo: Editora Parábola. 2003.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Parábola, 2003
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 37. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília. MEC/SEF, 1998.

CHIARELLA, Tatiana et al. **A Pedagogia de Paulo Freire e o Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Médica**. Rev. bras. educ. med. Rio de Janeiro, v. 39, n.3, p. 418-425, set. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S010055022015000300418&Ing=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2021.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017.

KOZEL, S. **Mapas mentais: dialogismo e representações**. Curitiba, PR: abril, 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008. SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado. Currículo Paulista. São Paulo

MOISÉS, Massaud. **Literatura brasileira através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 2001.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência Didática Interativa no processo de formação de professores** / Maria Marly de Oliveira. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo Paulista: etapas da educação infantil e Ensino Fundamental (Volume 1)**. São Paulo: SE, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo Paulista: etapas do Ensino Médio. (Volume 2)**. São Paulo: SE, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra. Edições Almedina, S/A, 2020. Disponível em: <https://www.abennacional.org.br>. Acesso em: 1 mai. 2021.

“TRIUNFO” E “A FUGA”, DE CLARICE LISPECTOR: investigações preliminares de leitura.

Maria Julia Freitas Rodrigues
Graduanda em Letras Literatura – Uni-FACEF
freitasmariajulia4@gmail.com

Maria Eloísa de Souza Ivan
Doutora em Estudos Literários – Uni-FACEF
meloisaivan@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A escolha do tema se deu a partir do desejo de conhecer melhor os textos claricianos e explorar o universo da artista a fim de traçar considerações a respeito da escrita inicial da autora, antes de seu reconhecimento pela crítica literária, que acontece a partir de 1943, com a publicação de seu primeiro livro *Perto do coração selvagem*. Para tanto, foram selecionados dois contos dessa escrita inicial: o primeiro conto publicado na *Revista Pan*, cujo título é “Triunfo” (1940), conto não publicado em nenhuma de suas obras, aparecendo apenas na coletânea *Todos os contos: Clarice Lispector*, (2016), cuja organização e prefácio são do biógrafo Benjamin Moser; e o conto “A fuga”, também de 1940, publicado somente em 1979, na coletânea *A bela e a fera*, publicação póstuma, portanto, organizada por Paulo Gurgel Valente, filho de Clarice, e Olga Borelli. Faz-se necessário acrescentar que essa pesquisa foi iniciada com a contribuição de uma colega de Turma, Gabriela Buranelli, que por questões pessoais decidiu pelo trancamento do curso.

Assim, em 1940, já morando no Rio de Janeiro com a família, Lispector inicia suas atividades como redatora na *Agência Nacional*, dois anos depois, passa a colaborar com o jornal *Diário da Noite*. Esse trânsito da autora na imprensa, evidência o seu interesse pela escrita e, ainda em 1940, conforme dito acima, Lispector consegue sua primeira publicação pela *Revista Pan*, o conto “Triunfo”.

A partir dessa publicação, outros contos também são produzidos pela autora ainda entre o período de 1940 e 1941. Entre eles está o conto “A fuga” que também se manteve inédito até 1979.

Nesse sentido, o propósito deste trabalho é explanar as investigações preliminares do nosso projeto de pesquisa do artigo a ser concluído no quarto semestre deste ano letivo, cujo objetivo é apresentar uma leitura comparada desses dois contos: “Triunfo” e “A fuga” (1940), ambos produzidos nos anos iniciais de sua escrita, quando a autora ainda não era conhecida no cenário literário, destacando-se as aproximações e distanciamentos na construção das personagens protagonistas. A pesquisa busca comprovar se os temas recorrentes e as figuras constantes da escrita clariciana já aparecem nesses dois contos iniciais da artista e em que medida podemos reencontrá-los ao longo de sua produção.

Assim, adota-se, como procedimento metodológico, uma pesquisa de abordagem bibliográfica, que se subsidia em leituras de textos teóricos e ensaísticos de autores como Bosi (1994) e Candido & Castello (2001), para falar do Modernismo Brasileiro e da contextualização da autora. Candido (1977), Gotlib (2010, 2008), Sá (1979), Ivan (2001; 2005; 2007; 2008; 2015), Nunes (1969; 1995), Moser (2009, 2016), entre outros, para abordagens acerca da vida e obra da autora, bem como da construção poética clariciana. Concernente à conceituação da personagem na narrativa, serão utilizados tanto os apontamentos de Candido (2004), como de Reis e Lopes (2002). Outras fontes poderão ser utilizadas na medida em que iluminarem os propósitos da pesquisa.

2 CLARICE LISPECTOR E O MODERNISMO BRASILEIRO: a autora e seu tempo

No dia 13 de fevereiro de 2022, a *Semana de Arte Moderna* completou seu centenário, e as celebrações acerca desse grande acontecimento foram iniciadas desde janeiro. Conforme destacam os estudiosos, a *Semana de Arte Moderna* foi uma manifestação artístico-cultural que ocorreu no Teatro Municipal de São Paulo nos dias treze, quinze e dezessete de fevereiro de 1922. O evento reuniu diversas apresentações de dança, música, recital de poesias, exposição de obras -

pintura e escultura - e palestras. Os artistas envolvidos propunham uma nova visão de arte, a partir de uma estética inovadora inspirada nas vanguardas europeias. Juntos, eles buscavam uma renovação social e artística no país, evidenciada na *Semana de 22*. O evento chocou parte da população e trouxe à tona uma nova visão sobre os processos artísticos, bem como a apresentação de uma arte “mais brasileira”.

A cidade de São Paulo, como comemoração ao evento, planejou uma vasta programação com cem dias de duração. A proposta da Secretaria Municipal de Cultura é apresentar uma versão mais atual dos movimentos artísticos que percorrem a cidade nos dias de hoje e, uma vez que o Teatro Municipal foi palco da *Semana*, será também o espaço que abrigará a instalação artística “Recostura”, da artista Chris

Tigra, logo em sua fachada principal. Entre os dias 10 e 17 de fevereiro, ocorreu uma semana de atividades especiais com a temática modernista, como espetáculos do Coral Paulistano, Orquestra Experimental de Repertório, Orquestra Sinfônica Municipal de São Paulo, *show* da Dona Onete e do Dj Ju Salty e ainda a estreia de uma nova temporada do Balé da cidade.



Para celebrar o centenário, uma nova edição do MAR (Museu de Arte de Rua) contará com obras inéditas distribuídas por vários endereços em todos os

cantos da cidade. Grafites, lambe-lambe e fotografias com tema modernista são alguns dos formatos que poderão ser encontrados no centro de São Paulo, entre elas, estão 22 retratos em homenagem a 22 modernistas, releituras realizadas por artistas contemporâneos indígenas, negros e brancos. Além disso, São Paulo também abrigará 100 esculturas temporárias com grandes nomes do modernismo da Semana de 22, como Mário de Andrade, Tarsila do Amaral, Anita Malfatti e Oswald de Andrade. Os monumentos estarão por toda a cidade, principalmente em áreas periféricas, isso, entre outras formas de celebração que não irão englobar apenas São Paulo, mas todo o Brasil, cada uma de sua própria forma regional.

Catálogo e cartaz da Semana de Arte Moderna, produzidos pelo artista Di Cavalcanti.

Assim, ao movimento Modernista de 1922, corresponde uma teoria estética, nem sempre claramente delineada e tão pouco unificada, mas que visava, sobretudo, orientar e definir uma renovação, formulando em novos termos o conceito de literatura e de escritor. O discurso de renovação literária do Modernismo Brasileiro vai desde a proposta de temas simples, cotidianos até a expressão de pontuação, estruturas lexicais, sintáticas e fônicas, proporcionando uma sensação inovadora, original.

Em sua segunda fase, didaticamente localizada em 1930, os artistas modernistas estavam voltados à realidade político-social brasileira em uma tentativa de usar a arte como denúncia social, materializando um discurso que evidenciava uma postura ideológica desses artistas frente ao contexto do país que vivia um momento de crise econômica e totalitária com o governo de Getúlio Vargas; assim, houve a incorporação do regionalismo e dos dilemas sociais nas suas produções.

Se na primeira fase havia uma preocupação em consolidar a literatura nacional, por meio de elementos que evidenciassem a identidade brasileira, e na segunda fase, uma necessidade de retratar a realidade social do país, a terceira fase assimila os padrões antecedentes e apresenta inovações estéticas e novas formas de expressão poética. Na ficção, citam-se nomes como Lygia Fagundes Telles, Clarice Lispector, Humberto Sales, João Clímaco Bezerra, Fernando Sabino, Otto Lara Resende, Osman Lins, Gastão de Holanda, Waldomiro Autran Dourado, Rui Santos, Ernani Sátilo, Antônio Olavo Pereira e, sobretudo, João Guimarães

Rosa, reconhecido como um dos maiores escritores brasileiros, pela originalidade de sua prosa-poética e visão de mundo.

A terceira geração, ou “Geração de 45”, como ficou conhecida, se vê em um momento de redemocratização do país, sendo o final do Estado Novo (1937 a 1945), que havia sido implementado pela ditadura de Getúlio Vargas, além disso, o fim da Segunda Guerra Mundial. Conforme mencionado por Candido e Castello (2003), assim como o traço original da década de 20 teve a criação da nova poesia, a década de 30 promoveu a expansão do novo romance, na década de 40, há o aparecimento do novo teatro, como espetáculo e logo após, como texto. Dessa forma, ocorreu uma “intelectualização” da vida literária, que aumenta e adquire padrões maiores de exigência.

Na prosa, tanto no conto, quanto no romance, houve a busca de uma literatura introspectiva, intimista, de sondagem psicológica. Ao mesmo tempo, o regionalismo se destacava com a recriação dos costumes e da fala sertaneja.

A geração de 45 surge não apenas com escritores que renovam a linguagem como Clarice Lispector e Guimarães Rosa, na prosa, e João Cabral de Melo Neto, na poesia, como também apresenta poetas que não seguiram as conquistas e inovações modernistas de 22.

Clarice Lispector surge, então, no cenário brasileiro dessa terceira fase do Modernismo, impactando a crítica com seu discurso existencialista e de introspecção psicológica, diferenciando-se da vertente regionalista abordada até então. A jovem autora estreante impressiona a crítica e para Antonio Candido (1977), o impacto causado pelo livro de estreia de Lispector, *Perto do coração selvagem*, 1943, se revela como uma agradável surpresa materializada pelo estilo inovador da autora tanto no conteúdo como no plano de expressão.

Candido comenta: “tive verdadeiro choque ao ler o romance diferente que é *Perto do coração selvagem*, de Clarice Lispector, escritora até aqui completamente desconhecida para mim” (1977, p.126-127). A autora fez de seus textos um vasto percurso em busca de uma identidade inquieta, contradizendo as expectativas sociais da época, almejando a busca de si mesma e do outro.

O crítico literário afirma que a autora colocou seriamente o problema do estilo e da expressão. Sentiu que existe uma certa densidade afetiva e intelectual

que não é possível exprimir se não procurarmos quebrar os quadros da rotina e criar imagens novas, novos torneios, associações diferentes das comuns e mais fundamentalmente sentidas. Clarice Lispector aceita a provocação das coisas à sua sensibilidade e procura criar um mundo partindo das suas próprias emoções, da sua própria capacidade de interpretação. Ainda conforme o ensaísta, para Lispector, a meta é, evidentemente, buscar o sentido da vida, penetrar no mistério que cerca o homem.

Rosenbaum (2002) destaca que Clarice Lispector continua sendo até hoje uma experiência, no limite, indecifrável, seja para o seu público cativo, seja para os que dela se aproximam pela primeira vez. A artista fez de seus textos um vasto itinerário de uma identidade inquieta e turbulenta, inadaptável às expectativas sociais, obsessiva na captura de si mesma de desejos e fantasias inconfessáveis. Clarice Lispector resiste a todas as tentativas de enquadramento, classificações e definições.

Autoconhecimento e expressão, existência e liberdade, linguagem e realidade, o eu e o mundo, conhecimento das coisas e relações intersubjetivas são temas que figuram desde as primeiras produções claricianas. Nunes (1995) comenta que esses temas aparecem frequentemente combinados ou de maneira isolada, mas com a insistência de leitmotifs, que atravessam a obra toda da artista. Para Nunes (1995), esses “motivos”, que diferentes situações reconfiguram, não apenas se relacionam diretamente com os pontos de referência mais gerais da obra, como também se articulam entre si, formando a totalidade significativa de uma concepção de mundo marcadamente sustentada pela temática existencialista (NUNES apud IVAN, 2015, p.15).

Conforme comenta Bosi (1994), o uso intensivo da metáfora insólita, a entrega do fluxo de consciência, a ruptura com o enredo factual, são traços específicos do estilo de narrar de Lispector. A partir disso, nota-se que sua narrativa também tem traços predominantemente psicológicos, enfatizando o interior da personagem presente em sua obra, fazendo com que Lispector quebre o seguimento começo-meio-fim e ultrapasse os limites do tradicional gênero narrativo, ou seja, o conto, a novela e o romance.

Importante salientar que ao fazer uso de imagens, metáforas, antíteses, paradoxos, símbolos e sonoridades, Clarice Lispector une a prosa e a

poesia, isso pois, na prosa narrativa traz recursos próprios da linguagem poética, particularmente o gênero-lírico, o que é nomeado como prosa-poética, conceito o qual será melhor apresentado no artigo final desta pesquisa.

Feita essa breve contextualização de Clarice Lispector, passamos a uma abordagem acerca da narrativa curta, o conto, bem como dos dois contos os quais compõem o corpus desta pesquisa, os contos “Triunfo” e “A fuga” ambos produzidos no início da carreira da artista.

3 A NARRATIVA CURTA, O CONTO DENTRO DE UM CONTEXTO DE TRADIÇÃO E RENOVAÇÃO

Para melhor fundamentar nossas reflexões sobre o fazer literário da autora e dos contos corpus dessa pesquisa, faz-se necessária uma abordagem acerca da narrativa curta, discorrendo acerca da definição e origem desse tipo de narrativa e como ela se renova nos padrões estéticos do movimento Modernista.

A palavra “conto” deriva do latino *compŭtus*, que significa “conta”. Essa definição justifica o surgimento do conto desde os primares da Humanidade pelo simples e coerente fato de a história humana estar sempre se fazendo de acontecimentos e experiências que (in)conscientemente são perpassadas e contadas de geração em geração desde que o mundo é mundo: “suas origens são antigas e remontam [...] às baladas da pré-história” (GOTLIB, 2003, p.23).

Essa atitude inata de contar estória ao longo do tempo de modo oral, criou, na condição da narrativa, o critério de invenção, que se desenvolveu de um interlocutor para o outro. E assim, de forma natural e despretensiosa, surgiu o conto no seu caráter popular.

É notório perceber que o conto, em sua primeira fase, se constituiu oralmente, num tempo em que a escrita era quase inexistente. Uma oralidade fantasiosa e inventada assumia um papel fundamental na repetição dessas histórias, exatamente pela condição conativa que eram feitas, sempre para públicos novos, que permitiam se envolver e acreditar no que estava sendo dito – reflexos herdados até hoje.

Para que se tivesse e eternizasse tais estórias, o conto atingiu, após a fase oral, a fase escrita, em que assume uma preocupação estética e literária. Giovanni Boccaccio surge, em 1350, com a obra *Decameron*, um clássico de contos que além de inaugurar o primeiro padrão estético do gênero, influenciou mais tarde nomes como Charles Perrault, La Fontaine e outros.

Júlio Casares (apud GOTLIB, 2003) apresenta à palavra *conto* três acepções: relato de um acontecimento; narração oral ou escrita de um acontecimento falso; fábula que se conta às crianças para diverti-las. Conclui-se, então, que os três conceitos revelam um ponto em comum na definição de narrativa: “ação, efeito ou processo de narrar, de relatar, de expor um fato, um acontecimento, uma situação (real ou imaginária), por meio de palavras; narração”.

Silva (2006) chama-nos a atenção para o não-compromisso do gênero literário com o real:

Entre o mundo imaginário criado pela linguagem literária e o mundo real existem sempre vínculos, pois jamais a ficção literária se pode desprender da realidade empírica. O mundo real é a matriz primordial e mediata da obra literária, mas a linguagem literária não se refere imediatamente a esse mundo, não o denota [...] não se trata de uma deformação do real, mas sim da criação de uma realidade nova que mantém sempre uma relação significativa com o real objetivo (SILVA, 2006, p.28).

Influenciados pelo contexto histórico da Revolução Industrial e da Revolução Francesa, os eixos fixos do Classicismo se perdem e tem-se uma fragmentação das pessoas, das obras, das artes. As narrativas já não necessitam de um enredo linear para conseguir representar o mundo como um todo, a ação passa a ter um valor secundário e, as sensações, percepções a partir de uma verdade é que ganham protagonismo, a fim de conseguir representar não um mundo, mas só parte dele.

Ainda de acordo com Gotlib (2003), o conto se faz por essas tentativas que se sucedem e que não chegam a constituir um fio de grandes ações. Nem mesmo a última delas se sobressai demais às outras. Mas são fatalmente, todas e cada uma, manifestações fortes e comoventes da desgraça e da solidão humana. Não há mesmo ninguém a quem confiar a sua dor. Não há mesmo ninguém a quem contar a sua estória.

Para Bosi (2004), o conto contemporâneo tem assumido formas surpreendentes graças à sua variedade, pois se “assemelha” à crônica, ao drama, e

ao documentário, variando sua “imagem” de acordo com a linguagem utilizada. Engloba, a seu modo, todos os estilos de ficção, de maneira que o autor precise desenvolver técnicas de invenção e sintaxe compositiva em que fiquem transpostas as diferenças com o lírico, o dramático, e consiga, ao mesmo tempo, abordar toda a temática do romance colocando os princípios de composição em jogo.

Enquanto para Gotlib (2003), pode-se comparar a estrutura do conto como *flashes* de luz, transportando da vida cotidiana acontecimentos, com ou sem importância, os quais o narrador considera relevantes para a criação de um discurso e, conseqüentemente, na formação de uma diegese densa, de caráter profundo despertando no leitor uma fixação que o prende até o fim. Na estrutura do conto, o escritor-narrador está livre para antecipar o clímax da narrativa desde o início e pode, ao longo do percurso, ir retomando os fatos para criar efeitos de sentido que enriqueçam a diegese e não fazem perder a característica de simplicidade:

O conto pode ter até uma forma mais desenvolvida de ação, isto é, um *enredo* formado de dois ou mais episódios. Se assim for, suas ações, no entanto, são independentes, enquanto que no romance dependem intrinsecamente do que vem antes e depois. O conto é, pois, conto, quando as ações são apresentadas de um modo diferente das apresentadas no romance: ou porque a ação é *inerentemente curta*, ou porque o autor escolheu *omitir algumas de suas partes*. A base diferencial do conto é, pois, a *contração*: o contista condensa a matéria para apresentar os seus melhores momentos. Pode haver o caso de uma ação longa ser curta no seu modo de narrar, ou então ocorrer o inverso (GOTLIB, 2003, p. 64).

Soares (1993) comenta que ao invés de representar o desenvolvimento ou corte na vida das personagens, procurando abranger um total, o conto aparece como uma amostragem, como um flagrante, pelo qual vemos registrado um episódio singular e representativo. Quanto mais concentrado, mais se caracteriza como arte de sugestão, resultante do rigoroso trabalho de seleção e harmonização dos elementos selecionados e de ênfase no essencial.

Bosi (2004) afirma que a invenção do contista se faz por “achamento” de uma situação que o atraia, mediante um ou mais pontos de vista, espaço e tempo, personagens e trama. Daí não ser tão aleatória ou inocente, como às vezes se supõe, a escolha que o contista faz do seu universo. Ainda conforme o ensaísta, há uma relação muitas vezes agônica entre a opção narrativa e o mundo narrável. E, na verdade, só quando é vital e apaixonado esse momento criativo é que se constrói uma narrativa esteticamente válida. Para Bosi (2004), o conto contemporâneo é multifacetado, capaz de refletir as situações mais diversas da nossa vida real ou

imaginária, constituído no espaço de uma linguagem moderna, porque sensível, tensa e empenhada na significação.

Clarice Lispector se utilizou do conto como forma de expressão e o fez com tanta sensibilidade que seus textos, desde a sua estreia, quando ainda não era conhecida, com a publicação do conto “Triunfo” na *Revista Pan*, revelam a modernidade estrutural: narrativas simples com personagens densas as quais materializam os conflitos da existência humana, do ser e estar no mundo. Passamos a falar, na próxima seção, um pouco mais dos dois contos que compõem o corpus desta pesquisa.

3.1 O Conto na Poética Clariciana: os contos iniciais da artista

Segundo Lima (2001, *apud* IVAN, 2007), os anos 40 marcaram o início das publicações da autora Clarice Lispector. A vinda e permanência da família do Recife para o Rio de Janeiro propiciaram uma aproximação de Lispector com um meio literário e artístico bastante ativo, já no final dos anos 30. Soma-se a isso o fato de Lispector iniciar suas atividades na imprensa ligadas à *Agência Nacional* (1940) e, em seguida, colaborar no *Diário da Noite* (1942), afirmando, assim, seu interesse pela escrita, já evidenciado desde pequena.

O conto “Triunfo”, publicado em 1940, na *Revista Pan* de número 227, de 25 de maio de 1940, obra inaugural da então desconhecida Clarice Lispector, é ambientado no contexto doméstico e narra a história de Luísa e Jorge a partir da discussão do casal e a conseqüente saída de casa de Jorge; tal situação expõe as problemáticas do relacionamento, destacando-se um embate entre as personagens. Jorge, descrito no conto como um “intelectual fino e superior” (LISPECTOR, 2016, p.28), apresenta um comportamento arrogante, que humilha Luísa. Tal atitude é possível observar no trecho: “Você, você me prende, me aniquila [...] desde que a conheço nada mais produzo! Sinto-me acorrentado. Acorrentado a seus cuidados, a suas carícias, ao seu zelo excessivo, a você mesma! Abomino-a! Pense bem, abomino-a! [...]” (p.28). Luísa, por sua vez, tida como “tão cheia de dignidade, tão irônica e segura de si”, oscila entre a conduta maquiavélica e a subordinada, dependente, refém de um relacionamento regado a brigas, humilhações e ofensas.

É, então, em meio a uma dessas brigas que Jorge vai embora de casa e, a partir disso, o conto é conduzido de modo a construir o grande triunfo da narrativa e de onde partimos para a leitura analítica do conto a ser apresentada oportunamente.

Já o conto “A fuga”, também de 1940, foi publicado, conforme já dito na coletânea *A bela e a fera*, obra de publicação póstuma (1979), que reúne oito contos divididos em duas partes: na primeira parte, encontram-se seis deles escritos entre os anos 40 e 41, preservados pela autora até essa publicação e, na segunda parte, unidos a essas narrativas iniciais, foram acrescentados os dois últimos contos escritos por Clarice em 1977.

O conto “A fuga” se inicia com a voz narrativa revelando Elvira já na rua, diante do novo e sentindo medo, com o principiar da noite. Inicia-se, então, com a personagem já em processo introspectivo, sentindo-se amedrontada diante do cair da noite, percebendo-se em um mundo pouco acolhedor e pouco confortável, mas, mesmo assim, ela parece não se intimidar, afinal não é o ambiente externo que a incomoda, mas seus questionamentos, suas dúvidas e incertezas internas: “Só mesmo um pouco de medo, porque ainda não resolvera o caminho a tomar. [...] (...) “Mas que é que vai acontecer agora?” Se ficasse andando. Não era solução. Voltar para casa? Não” (LISPECTOR, 1999, p. 71).

Elvira é a mulher que, repentinamente, estraçalha suas roupas em longas tiras, enquanto se prepara para mais um dia de rotina. Junta o dinheiro que tem em casa e foge. A personagem figurativiza a mulher casada e infeliz que deseja livrar-se do pesado fardo de uma relação de doze anos; a princípio, o leitor é levado a acreditar que ela conseguirá. Mas, havia “um pouco de medo e doze anos” (p.72).

Os dois contos nos revelam as trajetórias vacilantes de Elvira, protagonista de “A fuga” e Luísa, protagonista de “Triunfo”, retratando-as em apenas um dia de suas vidas, que poderia ser igual a tantos outros, não fosse o impacto do novo. Elvira é a dona-de-casa e a esposa exemplar que vive para a família e se compõe de uma rotina doméstica que a anula e a empalidece. Luísa é a mulher que oscila entre o paradoxo da fragilidade, fraqueza, covardia e da coragem, ousadia, força.

Por essa breve apresentação da obra clariciana, especificamente dos dois contos em questão, acredita-se que, apesar dos constantes estudos sobre a

autora, há ainda muito a se dizer sobre Lispector, pois seus textos oferecem significativas contribuições para os estudos acadêmicos, além de continuarem provocando o leitor de ontem, de hoje e sempre.

Assim, diante do aqui exposto, é nessa direção que se ratifica a relevância desta pesquisa, que está em ampliar a discussão em torno da produção inicial clariciana, já que o discurso da autora, desde lá, 1940, pode ser visto como um clássico, atemporal, universal, que reflete os questionamentos do homem de todos os tempos e lugares, confirmando a literariedade e contemporaneidade do discurso de Lispector; para além desse ponto, a pesquisa também amplia nossos conhecimentos no que se refere à construção da personagem, principalmente, nos dois contos aqui destacados, a saber, “Truinfo” e “A fuga” (1940), já que ambos são contos bem menos estudados dentro da produção da autora, suscitando novas propostas e estudos que fomentam a nossa área de Letras.

Repletos de metáforas e figuras de linguagem, as entrelinhas dos textos claricianos demonstram traços de uma mente inquieta, que olhando o mundo a sua volta sempre se depara com alguma questão a perturbá-la. Na produção inicial da artista não nos parece ser diferente; os temas aqui apresentados são atemporais, revelam a condição humana e materializam o universal. Os contos que compõem o corpus desta pesquisa exigem do leitor um olhar mais atento sobre a escrita da autora e a arte da palavra, com sua linguagem plurissignificativa, portadora de múltiplas dimensões semânticas e que serão abordadas oportunamente.

4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

As considerações deste artigo preliminar são parciais, posto que não há ainda resultados efetivos a serem demonstrados na leitura analítica dos contos que formam nosso corpus; até este momento, houve um caminho percorrido o qual procurou responder parte dos questionamentos propostos por esta pesquisa.

O resultado final será apresentado oportunamente.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994.

CANDIDO, A. No raiar de Clarice Lispector. In: _____. *Vários escritos*. 2. ed. São Paulo: Livraria Duas cidades, 1977.

CANDIDO, A; CASTELLO, José Luiz. *Presença da literatura brasileira: história e antologia*. 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

GOTLIB, Nádia B. *Clarice: uma vida que se conta*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2010.

_____. *Clarice Fotobiografia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

IVAN, Maria Eloísa de Souza. *Um narrador e sua criação: uma leitura do duplo em Um sopro de vida, de Clarice Lispector*. São Paulo, 2015. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo/SP.

_____. *A crônica como arena de debate na poética clariceana*. Disponível em: http://www.abralic.org.br/download/anaiseventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/008/MARIA_IVAN.pdf.

_____. *A Bela e a Fera: uma leitura para Clarice*. Anais do Encontro Regional da ABRALIC, São Paulo: USP, 2007.

_____. O leitor e o texto: o diálogo possível. In: _____. *Revista científica da Fundação Educacional de Ituverava*. Ituverava, NUCLEUS. 2005, p. 103-112.

_____. *A hora da estrela: uma narrativa especular*. Araraquara, 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Araraquara/SP.

LISPECTOR, Clarice. Triunfo. In: _____. *Todos os contos*. MOSER, Benjamin (Org. e Prefácio). 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

_____. A fuga. In: _____. *A bela e a fera*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MOSER, Benjamin. *Clarice*. Tradução de José Geraldo Couto. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

NUNES, Benedito. *O drama da linguagem: uma leitura de Clarice Lispector*. São Paulo: Ática, 1995.

SÁ, Olga de. *A escritura de Clarice Lispector*. Petrópolis: Vozes, 1979.

ÍNDICE**A**

Adna Marina Alves, 36
Ana Laura Rodrigues Silva, 150

B

Bárbara Siqueira Reis Vaz, 111, 116, 117
Beatriz Cr. Chimelo, 120
BRITO, Bárbara Sakamoto Peixoto de, 84

C

Caio César de Paula, 135

E

Elisa Oliveira Silva, 70
Eliza Donadelli Costa, 17, 116, 117

F

FREITAS, Camila Marinho, 84

G

GALVÃO, Julia Caçorla, 46
Glenda Gonçalves da Cruz, 7
GRACIOLI, Sofia Muniz Alves, 84

H

Heloisa Helena Vallim de Melo, 135

I

IVAN, Maria Eloísa de Souza, 46, 199

M

Maria Eduarda Santos, 178, 184
Maria Eloísa de Souza Ivan, 187
Maria Julia Freitas Rodrigues, 187
Maria Sílvia Pereira Rodrigues Alves
Barbosa, 26, 36, 111, 160, 172, 178
Maria Sílvia Pereira Rodrigues-Alves, 7,
17, 111
Maria Sílvia Rodrigues-Alves, 160, 185
Maria Sílvia Rodrigues-Alves, 36
Mariana Martins de Alvarenga, 160, 184

P

Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Viel, 150

R

Rafaela de Freitas Amaral dos Reis, 172

S

Silvio Luiz Rodrigues da Silva Júnior, 26
Sofia Muniz Alves Gracioli, 70
Stephany Matias de O. Crisostono, 120

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



unifacef.com.br

Av. Dr. Ismael Alonso y Alonso, 2400

0800 940 4688 / (16) 3713-4688



I.C **Uni-FACEF**

Uni-FACEF
Centro Universitário Municipal de Franca