

EDUCAÇÃO E ENSINO EM DIFERENTES CONTEXTOS:

FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

GABRIELLA ELDERETI MACHADO
ORGANIZADORA



TERRIED

EDUCAÇÃO E ENSINO EM DIFERENTES CONTEXTOS:

FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

GABRIELLA ELDERETI MACHADO
ORGANIZADORA



TERRIED

1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação e Ensino em Diferentes Contextos: formação e práticas pedagógicas [livro eletrônico] / Organização: Gabriella Eldereti Machado. -- 1. ed. -- Alegrete, RS : Editora TerriED, 2023.

PDF-

ISBN 9 7 8 - 6 5 - 8 4 9 5 9 - 3 4 - 7

1. Educação

23-147990

CDD-370-1

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 610.1



10.48209/978-65-84959-34-7



TERRIED

www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO DO ETHOS NA ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA EM ALUNO PRIVADO DE LIBERDADE.....	7
---	----------

Francisca Gomes da Silva

Simone Maria da Rocha

doi: 10.48209/978-65-84959-34-0

CAPÍTULO 2

OS TEMAS TRANSVERSAIS E A INTERDISCIPLINARIDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA.....	28
---	-----------

Mardonio Ginane

doi: 10.48209/978-65-84959-34-1

CAPÍTULO 3

<i>O GATO DE BOTAS: AS VERSÕES DOS IRMÃOS GRIMM E DE MARIA CLARA MACHADO NA SALA DE AULA.....</i>	45
--	-----------

José de Sousa Campos Júnior

Fabiana Sonale Medeiros Sobral

Ramon Alves Limeira

doi: 10.48209/978-65-84959-34-2

CAPÍTULO 4

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	57
---	-----------

Marília Rodrigues Lopes Heman

doi: 10.48209/978-65-84959-34-3

SOBRE A ORGANIZADORA.....	70
----------------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* NA ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA EM ALUNO PRIVADO DE LIBERDADE

Francisca Gomes da Silva¹

Simone Maria da Rocha²

1 Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) linha de pesquisa 1, da associação ampla entre a Universidade Federal Rural do Semi-Árido, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. E-mail: francys_gomes@hotmail.com

2 Graduada em Pedagogia (2007) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), onde cursou Mestrado (2012) e doutorado (2014) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). E-mail: simone.rocha@ufersa.edu.br

Resumo: Como parte integrante do discurso, o *ethos* pressupõe uma condição ligada aos efeitos que um discurso pode provocar. A partir dessa afirmativa, a proposta fundamental deste artigo é analisar a narrativa (auto) biográfica de um aluno privado de liberdade, levando em conta seu discurso argumentativo e a formação do *ethos* na sua narrativa. Para isso, nos baseamos num relato de um aluno privado de liberdade como forma de refletir sobre os efeitos que o *ethos* provoca no discurso, e como isso tem um significado importante no processo de interpretação desse discurso. Nossas reflexões estão sustentadas na teoria da argumentação, a partir do pensamento de teóricos e estudiosos da área.

INTRODUÇÃO

Até o final do século XIX, a argumentação era vista com um certo descrédito, uma vez que seu estudo estava sempre relacionado com as figuras de estilo, o que mudou a partir da década de 1950, quando o interesse pelas técnicas de persuasão ganha outros contornos frente às mudanças significativas nos estudos sobre a argumentação. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) colocam que argumentar é um ato de persuasão originado na interação estabelecida entre o orador e o auditório.

Nesse sentido, diversas são as formas de formação do discurso, bem como são diversas as formas de elaboração desse discurso, de forma que se torna interessante o estudo da relação discurso e argumentação. O discurso tem sempre um objetivo, e está direcionado a um auditório determinado, no sentido de convencer esse auditório de algo.

Dessa forma, este trabalho objetiva analisar a formação do *ethos* no discurso escrito de um presidiário, levando em consideração a escrita autobiográfica. O corpus deste artigo é formado por um discurso escrito de um aluno privado de liberdade, participante do Projeto Fênix de Ressocialização”, desenvolvido na Penitenciária Estadual do Seridó, localizada no município de Caicó (RN).

A partir dessa afirmativa, este trabalho analisa a formação do discurso argumentativo de um aluno privado de liberdade, procurando entender a formação do ethos em seu discurso. Para tanto, nossas ideias estão sustentadas pela teoria da argumentação e do discurso, no sentido de que embasamos nossas discussões em estudos dessas áreas.

Como forma didática, o artigo se encontra estruturado da seguinte forma: nesta primeira parte introdutória, apresentamos a temática geral do artigo, com o objetivo a ser traçado e a estrutura desse texto; na segunda parte percorremos pelo sustentáculo teórico deste trabalho, fazendo um pequeno percurso histórico de formação do ethos e da argumentação do discurso e, em seguida, na terceira parte, trazemos a análise de um relato de um aluno presidiário, com base na teoria estudada, encerrando o texto com a retomada das ideias nas considerações finais.

Acreditamos que a relevância deste trabalho se torna evidente, a medida que os estudos sobre o discurso e a argumentação se tornam uma importante ferramenta na compreensão do uso da língua e dos seus modos de apresentação.

O DISCURSO E A FORMAÇÃO DO ETHOS NA ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA

O discurso pressupõe sempre a formação de uma imagem dos envolvidos no processo de interação. Quem profere um discurso, tem sempre uma maneira de dizer, de forma que não podemos ignorar a forma como um discurso é dito. O discurso é formado por uma série de argumentos que o falante ou escritor se utiliza no sentido de convencer o auditório para quem se dirige. Assim, se torna necessário refletir um pouco sobre a formação do ethos no discurso e como esse ethos influencia na escrita autobiográfica, foco chave deste artigo.

Ethos e Formação Discursiva

Desde os antigos gregos que o conceito de ethos foi apropriado de diversas maneiras e por diversos estudiosos e teóricos. Aristóteles, com seu pensamento, criou dois conceitos que antecedem a criação do ethos: a Retórica, ligada à área da comunicação e Poética, ligada ao discurso poético ou literário (ALEXANDER JR, 2003). Enquanto a retórica se preocupa com o discurso prático, objetivando a persuasão, através das características como o *phatos*, ou seja, considera aquele que recebe a mensagem e o *logos*, que se relaciona com o ambiente onde o discurso é proferido. Para Aristóteles (2013, p. 45):

Há três tipos de meios de persuasão supridos pela palavra falada. O primeiro dependente do caráter pessoal do orador [ethos]; o segundo, de levar o auditório a uma certa disposição de espírito [pathos]; e o terceiro, do próprio discurso no que diz respeito ao que demonstra ou parece demonstrar [logos]. A persuasão é obtida graças ao caráter pessoal do orador, quando o discurso é proferido de tal maneira que nos faz pensar que o orador é digno de crédito.

De acordo com o interesse persuasivo, o autor do discurso tem sempre uma representação junto ao público. Para os gregos, a imagem criada pelo orador no momento da enunciação, tem sempre o objetivo de convencer o auditório, mas essa imagem nem sempre corresponde à identidade de quem profere o discurso. segundo Meyer (1998), o ethos desempenha uma função primordial, ligada à credibilidade daquele que fala ou escreve, pressupondo à sua autoridade diante do contexto do discurso que está proferindo.

Por outro lado, o ethos está relacionado à questão da moralidade, geralmente ligado ao caráter moral do orador, ou seja, a imagem criada por ele no processo argumentativo. Dayoub (2004, p, 15) ressalta que:

Durante a apresentação de seus argumentos, o orador pode, perfeitamente, atuar como um ator teatral, imprimindo ao contexto de suas palavras um caráter diferente daquele que ele próprio imprime como indivíduo. Além dos argumentos, o orador convencerá pela imagem, ou melhor, pela sua atuação no momento do discurso.

Nesse sentido, o orador, ao proferir o seu discurso, pode imprimir aí seu discurso um caráter que, necessariamente, pode não ser dele mesmo, o que nos faz supor que o seu discurso. O interesse pela construção da imagem do orador na batalha pela persuasão já aparecia nos estudos da retórica aristotélica e, hoje, tem recebido muitas adesões. Maingueneau (1998) lembra que o ressurgimento da noção de *ethos* se deu a partir de 1958, com o livro de Perelman e Olbrechts-Tyteca (*Tratado da argumentação*), de forma que “parece claro que esse interesse crescente pelo *ethos* está ligado a uma evolução das condições do exercício da palavra publicamente proferida, particularmente com a pressão das mídias audiovisuais e da publicidade.” (MAINGUENEAU, 2008, p. 11). O *ethos* de Aristóteles não pode ser entendido isolado do *phatos* e do *logos* no processo retórico, de modo que o *ethos* funciona como o caráter do orador através do discurso, ou seja, o *ethos* é a imagem de si, criada pelo orador no momento do discurso. Assim, o *ethos* pode ser entendido como aquilo que está ligado à própria enunciação, pois de acordo com Aristóteles, no momento do discurso, o orador se vale de três qualidades: prudência, virtude e benevolência. Na primeira, o orador a habilidade de deliberar, de calcular os meios que precisa para conquistar o auditório; a segunda está relacionada às escolhas que o orador tem que fazer no processo de persuasão; a terceira está ligada à capacidade que o orador deve ter de se adaptar ao contexto do discurso.

Dessa forma, dentro da teoria da análise do discurso, o *ethos* pode ser compreendido como um elemento que se refere aos textos orais e escritos, nos quais os enunciadores têm a capacidade de criar uma imagem de si mesmo, criando marcas próprias do seu discurso, uma vez que é impossível separar o *ethos* do sujeito que profere o discurso. para Discini (2008), o sujeito é construído no discurso, e o *ethos* está na enunciação do discurso desse sujeito, de forma que ele se concretiza numa imagem, embora pode não ser real, do orador. Assim, o *ethos* mantém uma relação de intimidade com o orador, pois este, no processo

de construção do discurso, faz escolhas linguísticas, o que vai revelar a imagem que ele constrói de si mesmo. Para Maingueneau (2016, p. 220) ressalta que “o enunciador deve legitimar seu dizer: em seu discurso, ele se atribui uma posição institucional e marca sua relação a um saber”. Ainda segundo Maingueneau (2016), o ethos tem uma visão mais complexa, que se concretiza para além da fala, de forma que está presente em todas as formas discursivas.

Nesse sentido, um dos elementos principais na constituição do discurso e do ethos do orador, está no auditório, para quem o discurso é direcionado. O auditório é um elemento extremamente importante na formação do discurso porque todo discurso precisa, necessariamente de um auditório para escutar o discurso. Amosy (2008, p. 123) enfatiza que:

(...) de posse de uma linguagem compreendida por seu auditório, um orador só poderá desenvolver sua argumentação se se ativer às teses admitidas por seus ouvintes, caso contrário corre o risco de cometer uma petição de princípios. Resulta desse fato que toda argumentação depende, tanto para suas premissas quanto para seu desenvolvimento principalmente do que é aceito, do que é reconhecido como verdadeiro, como normal e verossímil, como válido: desse modo, ela se ancora no social cuja caracterização dependerá da natureza do auditório.

Para que o discurso adquira sentido, é preciso que valores e crenças sejam colocados em cenas e compartilhados, não só no sentido de que o público concorde, mas que para concordar ou não, é necessário compreender o discurso. o ethos discursivo não pode ser entendido se não levarmos em consideração os estereótipos adotados pelo orador. O orador se coloca como um personagem de sua própria realidade, de forma que seu discurso está sempre repleto de todas essas marcas da posição ocupada pelo enunciador do discurso. São exatamente os estereótipos que devem ser buscados no ato da enunciação para entender a posição assumida pelo orador no momento do discurso.

Desse modo, a noção de ethos em Amosy nos faz entender que, mesmo relacionado ao campo discursivo do orador, o ethos coloca o enunciador diante

da sua posição no campo social, do qual ele faz parte. São esses estereótipos que delimitam o *ethos* discursivo do orador. Amosy (2011) lembra ainda que, sendo a argumentação um ramo de estudo da análise do discurso, para descrever o funcionamento do discurso no uso concreto da língua, é preciso levar em consideração também a dimensão argumentativa do discurso. Como sinônimo de retórica, a argumentação pode ser compreendida como algo que modifica, que dá reforço a visão de mundo do auditório. Por isso, é preciso levar em consideração a situação real de uso da língua, em que contexto o discurso está sendo proferido. Para Amosy (2011, p. 133), “quem fala a quem, em que relação de lugares, qual é o estatuto de cada um dos participantes, quais são as circunstâncias exatas da troca, quais são o momento e o lugar em que ela ocorre”. Assim, a argumentação deve ser vista pela dimensão institucional, social, histórica e cultural, de modo que ela se aproxima muito do enfoque dado ao discurso pela Análise do Discurso de orientação francesa. Amosy (2011, p. 133) insiste em colocar que “a argumentação se inscreve não somente na materialidade discursiva, mas também no interdiscurso”. Assim, compreendemos que o discurso tem uma natureza heterogênea, de forma que absorve também a dimensão argumentativa. Por isso, Amosy (2011) ressalta dois componentes clássicos da retórica aristotélica, quando se refere a análise da argumentação do discurso; o *ethos* enquanto construção da imagem de si mesmo no discurso e o *phatos* como a construção discursiva que o orador pretende atingir o auditório.

Nisso tudo, entendemos que a palavra implica a construção de uma imagem de si, de forma que não precisamos formar um autorretrato, mas o estilo que utilizamos, as marcas linguísticas que adotamos são elementos importantes na construção do discurso. Assim, quando construímos um discurso, estamos, evidentemente, construindo nossa própria imagem pela maneira como dizemos, como pronunciamos o nosso próprio discurso. É com essa intenção, que refletiremos no próximo tópico acerca da relação do *ethos* com a escrita autobiográfica.

A Escrita Autobiográfica e o Ethos no Discurso

No campo das práticas discursivas estão inseridos uma série de gêneros textuais, com os quais mantemos contato cotidianamente, entre elas, está o gênero escrita autobiográfica. O gênero autobiográfico é a clara representação específico da narrativa, como se fosse a representação do eu sobre si mesmo. A escrita autobiográfica se coloca como algo que parte de nós mesmos, do nosso próprio discurso.

Nesse sentido, a autobiografia se configura como um gênero textual que é escrita sempre a partir de um depois, ou seja, um texto que se escreve no presente para falar de um passado. Barbosa (2007) enfatiza que a autobiografia é uma situação específica de comunicação, direcionada a um público específico, argumentativa e verossímil. Assim como em qualquer outro gênero textual, a escrita autobiográfica é absorvida pelo discurso do autor, de modo que esse discurso individual no que corresponde a apresentação e social no que corresponde a organização, ou seja, é também um discurso coletivo, já que o texto surge a partir das relações que o autor do texto mantém com outros indivíduos em sociedade. Bruner e Weisser (1995) colocam que a escrita autobiográfica pode ser reconhecida como um recurso que serve para atender a necessidade do indivíduo de falar de si mesmo, pois escrever sobre sua própria vida, como forma de se situar sobre seu próprio mundo ou espaço que habita.

A escrita autobiográfica funciona como uma necessidade que o autor do texto tem de colocar em evidência as suas vivências, experiências de vida, uma vez que, no momento da escrita, coloca sempre em cena um jogo de relações culturais armazenadas em sua memória. A escrita autobiográfica se constitui como uma narrativa de vida do próprio autor do texto, sendo ele autor e personagem do texto ao mesmo tempo. As lembranças individuais são sempre parte individual de cada um e estão inseridas em um determinado contexto em que, enquanto auto-

res, eles constroem essas lembranças de forma escrita. Halbwachs (2004) destaca dois tipos de memórias, uma interna ao indivíduo e outra externa a ele, ou seja, existe uma memória pessoal e individual e outra social, uma memória autobiográfica e outra histórica. Assim,

A primeira se apoiaria na segunda, pois toda história de nossa vida faz parte da história em geral. Mas a segunda seria, naturalmente, bem mais ampla do que a primeira. Por outra parte, ela não nos representaria o passado senão sob uma forma resumida e esquemática, enquanto a memória de nossa vida nos apresentaria um quadro bem mais contínuo e mais denso.

Como vemos, a memória autobiográfica se baseia na memória histórica, uma ao lado da outra, que o autor do texto utiliza no momento da escrita do texto autobiográfico. Na construção do texto autobiográfico, o autor do texto coloca em cena as suas memórias, de modo que o texto é sempre escrito em primeira pessoa, construindo um texto em que os fatos são rememorados a partir de suas próprias vivências e experiências, pois geralmente, o autor do texto fala dessas experiências com as quase ele se envolveu. Lejeune (2008, p. 24), ressalta que:

A autobiografia (narrativa que conta a vida do autor) pressupõe que haja identidade de nome entre o autor (cujo nome está estampado na capa), o narrador e a pessoa de quem se fala. Esse é um critério muito simples, que define, além da autobiografia, todos os outros gêneros da literatura íntima (diário, autorretrato, auto ensaio).

Não se pode esquecer que a autobiografia se configura como um texto que conta a vida do próprio autor do texto, como um texto que mantém uma identidade muito próxima entre quem escreve e quem narra os fatos, tendo em vista que trata da mesma pessoa. A autobiografia se constitui num texto que parte das próprias experiências de quem escreve, que decide compartilhar seu passado, como forma o conhecimento acerca de si próprio. Lejeune (2008, p. 17) coloca que a autobiografia é uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”. Por isso, o texto autobiográfico pode possuir duas

dimensões, na forma como é escrito e na forma como é lido, assim, no discurso autobiográfico entre autor, narrador e personagem. Para Alberti (1991, p. 75):

A identidade entre autor, narrador e personagem é condição *sine qua non* de uma autobiografia, consubstanciada no pacto autobiográfico: a identidade entre o nome exposto na capa e na folha de rosto (um nome que equivale a uma assinatura) e o nome que o narrador se dá como personagem principal, acrescida, na maioria das vezes, da indicação na capa, na folha de rosto, nas orelhas e na contracapa de que se trata de uma autobiografia.

Como se vê, o texto autobiográfico é concebido como uma narrativa relatados a partir de fatos reais, uma vez que é construído a partir das memórias de quem escreve. A relação que se mantém entre fatos históricos e ficção pode ser muito próxima no texto autobiográfico, pois o autor do texto se vale de memórias individuais e coletivas para a construção do texto, de modo que a veracidade dos fatos narrados não deve se constituir como uma qualidade intrínseca do texto autobiográfico. Para Silva (2012, p. 51):

A narrativa autobiográfica tem ligações tanto com a história como com a ficção, pois os processos do recordar, na constituição da memória, implicam uma teoria ficcional. Ficção no sentido de *fictio*, criação, e não de *falseamento*, pois a autobiografia se estrutura como um relato construído a partir de uma relação pessoal percebida como autêntica e não ficcional, que se projeta no campo do conhecimento histórico pela busca do saber e da compreensão, no campo da ação pelo compartilhar de uma experiência, e no campo da arte por se tratar de uma narrativa literária.

De fato, história e ficção podem caminhar juntas no processo de construção do texto autobiográfico, uma vez que as memórias constituídas pelo autor do texto, implicam, muitas vezes, em momentos de ficção. A autobiografia se configura num relato que é compartilhado a partir de experiências narradas da vida do próprio autor do texto.

Desse modo, o texto autobiográfico se configura numa forma de escrita do discurso autobiográfico, cuja marca principal é o “eu” como centro do discurso. Se levarmos em conta a teoria dialógica do discurso, podemos pensar que o dis-

curso do texto autobiográfico está na individualidade do narrador que narra sobre si mesmo, no sentido de valorizar a si próprio, através da escrita da sua vida, dos fatos que viveu e vivenciou, colocados em cena pelas suas memórias. Ao escrever sobre si mesmo, o autor do texto autobiográfico se coloca como um sujeito que dá margem à sua voz, colocando em pauta marcas dialógicas enunciativas do seu discurso. Lejeune (2008, p. 36), que tanto o texto autobiográfico quanto o biográfico são textos referencias, pois “assim como o discurso científico ou histórico, eles se propõem a fornecer informações a respeito de uma realidade externa ao texto e a se submeter a prova de verificação”. No entanto, o texto autobiográfico não tem obrigação de contar fatos meramente históricos e verídicos, mas se constitui numa forma de efeitos de verossimilhança articulados pelas memórias em forma de discurso escrito.

Levando em conta a noção do discurso, o texto autobiográfico reflete sempre a imagem de quem escreve, ao mesmo tempo em que esse texto reflete ainda um emaranhado de representações individuais e coletivas. Em relação a isso e considerando a formação do *ethos*, Maingueneau (1984, p. 21) enfatiza que:

Não se trata de afirmações que o autor pode fazer a respeito de sua pessoa no conteúdo do seu discurso – afirmações que, ao contrário, correm o risco de chocar o auditório –, mas da aparência que lhe conferem a cadência, a entonação, calorosa ou severa, a escolha das palavras, dos argumentos... Em minha terminologia, direi que o *ethos* está associado a L, o locutor como tal: é na medida em que é fonte da enunciação que ele se vê revestido de certos caracteres que, em consequência, tornam essa enunciação aceitável ou refutável.

Nesse sentido, é importante compreender que o texto autobiográfico configura uma formação do *ethos* do locutor, ou seja, daquele que escreve o texto. O autor do texto está inscrito num mundo extradiscursivo, associado a uma forma de dizer algo, no caso, suas vivências e experiências. Assim, o *ethos* se configura como uma forma de causar boa impressão pela forma como o discurso é construído, oferecendo uma imagem de si, do locutor, na tentativa de convencer o auditório.

Assim, no próximo tópico procuramos analisar como se dá a formação do ethos no discurso escritos de um aluno privado de liberdade, no sentido de entender como é construída sua imagem a partir de um contexto em que se encontra em cumprimento de pena privativa de liberdade.

ANÁLISE

Embora seja associado ao locutor, o ethos do discurso é formado no exterior em relação do locutor, na medida em que ele é a fonte da enunciação. O ethos mobiliza “tudo o que, na enunciação discursiva contribui para destinar a imagem do orador a um dado auditório” (DECLERCQ, 1992, p. 48).

Neste tópico, analisamos a formação do ethos no discurso de um aluno presidiário, que participa de um Projeto intitulado “Espaço Fênix de Ressocialização”, desenvolvido no Presídio Estadual do Seridó, em Caicó (RN). No relato coletado, o aluno, aqui chamado pelas iniciais de G. R. S. faz um pequeno relato sobre sua vida dentro do presídio, enfatizando a importância da educação como uma ação transformadora em sua vida. Assim, logo no início, G. R. S. se apresenta ao auditório, contextualizando sobre quem é ele e o que lhe aconteceu:

“Dia 13 de Novembro de 2017 vim ser preso por falta disciplinar na sociedade, onde comecei a conhecer a trajetória de um presidiário, não sendo nada fácil, mais reconhecendo que tudo tem seu preço. Convivi no pavilhão 2 numa superlotada, com camas de alvenaria para 8 detentos chegando a conviver com 39 juntos no mesmo lugar, sem perspectiva de vida, sem ocupação de mente, ouvindo sempre acontecidos bárbaros, sendo oprimidos” (G. R. S., 2022).

O aluno faz questão de logo no início do seu discurso justificar porque havia sido preso, já colocando que a trajetória de um presidiário não é fácil. Ao mesmo tempo, ele precisa convencer o auditório, para quem se dirige de que é muito consciente do seu erro, reconhecendo que pagou seu preço. O aluno faz

logo um resumo da sua vida na cela, que abrigava um número de presos muito maior do que sua própria capacidade.

Nesse sentido, o discurso proferido pelo privado de liberdade, aluno de um projeto de educação, deve fazer com que o auditório se convença do seu pleno restabelecimento social, enunciando fatos verdadeiros que podem ou não convencer o auditório para quem se dirige. Maingueneau (2004) reforça que a noção de ethos está associada à maneira de dizer do enunciador, tanto escrita quanto falada e que ele guarda características marcadas nas quais se apoia a sua enunciação. Ao tentar convencer o público a qual se dirige, o aluno privado de liberdade contextualiza sua situação dentro do presídio como um presidiário disposto a mudar seu rumo de vida, se envolvendo em projetos educacionais e destacando que passar na prova do ENEM, em 2019, oito anos depois de ter parado de estudar, foi uma grande realização. Com isso, ele pode conquistar uma bolsa, que lhe permitiu ingressar no ensino superior e, conseqüentemente, sua transferência para a cela dos estudantes, em 2019. Assim,

“A partir desse momento, através de meus esforços e com a ajuda das Policiais Penais e tutoras Francisca Gomes e Eliene Medeiros que me auxiliaram para que conseguisse realizar a faculdade de Marketing EAD, onde comecei a ver a vida de outra forma. A leitura, o foco no estudo transformam o modo de pensar, a forma de agir, atitudes de uma pessoa que para muitos é apenas um preso, mais que está buscando uma vida digna, diferente da que trouxe até esse lugar. A educação no presídio é primordial e liberta pensamentos e abre novas portas” (G. R. S., 2022).

O locutor vai se colocando como alguém esforçado, embora deixe claro o apoio que recebeu de policiais penais dentro do presídio. O locutor vai deixando claro que sua vida passa a se transformar a partir daquele momento, pois ele começa a ver a vida de uma outra forma, até então, desconhecida para ele. O aluno destaca que a leitura muda a forma de pensar o mundo, de agir nele, como

se quisesse mostrar sua consciência e transformação. Aqui, podemos identificar um tom diferente dado ao discurso, no sentido de reforçar o desejo que o aluno tinha de mudança de vida, quando decidiu entrar para a faculdade. Maingueneau (2004) lembra que, mesmo no discurso escrito, é possível que identifiquemos um reforço no tom do discurso, como se quisesse dar autoridade aquilo que é dito por ele. Ao mesmo tempo, o enunciador se mostra muito consciente da sua posição dentro da sociedade:

“Mesmo assim as opressões nunca acabam, sou universitário, mais sou um preso para alguns, ouvir muitas palavras de humilhação onde me serviu como motivação, mesmo com toda dificuldade não baixei a cabeça, a princípio foi difícil às apostilhas e atividades eram impressas para ser estudadas e poderíamos pegar no computador apenas para realizar as provas, estudávamos 3 horas por dia de segunda a sexta sem poder levar nada para a cela” (G. R. S., 2022).

Mesmo sendo consciente da posição que ocupa para muitos, o aluno reforça que as palavras negativas que ouviu apenas serviu de incentivo para continuar sua luta. Para isso, ele relata como se dava os estudos, dizendo que, apesar de tudo, o material não poderia ser levado para a cela. O enunciador do discurso vai se valendo de alguns fatos e detalhes para convencer seu auditório de que, mesmo com tanta dificuldade, tudo valeu à pena. Aqui, observamos que a formação do ethos está ligada às condições em que o discurso do aluno é proferido, construindo uma imagem de si mesmo e como essa imagem deve ser percebida pelo outro, ou seja, pelo auditório para quem ele se dirige. Nessa concepção, Maingueneau (2004) relata que a imagem projetada pelo enunciador e a imagem refletida no auditório, são determinadas pelo processo de interação que acontece nesse momento. Assim, ao tentar convencer de sua consciência sobre a importância da educação e da formação, o aluno relata:

“Através da experiência adquirida no curso conseguir abrir um pequeno empreendimento onde estava me aperfeiçoando cada vez mais na minha área de estudo, meus pais me fortaleceu, me incentivaram, minha namorada me ajudava me motivando. Apesar das atividades realizadas diárias como trabalho e estudo o tempo ficou mais curto, mesmo assim persistir. Enfim, conclui o primeiro período da faculdade em casa, mais infelizmente todo aquele tormento que havia passado quando aprisionado veio acontecer em minha vida novamente, mesmo estando trabalhando, estudando, dando continuidade à minha vida de forma honesta mais ainda devia a justiça e infelizmente quando se deve temos que pagar quando se quer viver limpo” (G. R. S., 2022).

De fato, o aluno ressalta a importância do curso em sua vida e de como tudo mudou depois dessa experiência. Ele ainda destaca a importância do apoio da família, da sua namorada, como pessoas que confiaram e acreditaram que ele poderia ser capaz. Em seu discurso, o enunciador lança da verdade para estabelecer esse sentimento de confiança que, mesmo assim, ainda devia a justiça e foi preciso voltar para o presídio. Assim, podemos perceber que a formação do ethos tanto está para o enunciador quando para a forma como o discurso é enunciado, pois o enunciador parece se vestir de uma imagem, a partir daquilo que diz.

Nesse sentido, o discurso é organizado pelo ethos, ao mesmo tempo que faz parte da identidade de quem profere o discurso. a imagem construída pelo discurso, está entre quem se pronuncia e a dimensão ideológica que esse discurso provoca, a medida que o discurso se configura como lugar de constituição do sujeito. Nessa perspectiva, o aluno passa a lançar de argumentos que valorizam o seu posicionamento sobre sua formação e a educação na sua vida:

“Ao voltar para o sistema carcerário, muitos entraves aconteceram. A gestão não quis permitir que continuasse a faculdade, tendo em vista que há um período de três meses para o apenado estudar. Porém tive que recorrer as Policiais Penais Francisca Gomes e Eliene Medeiros, onde as mesmas argumentaram e apresentaram a gestão o meu atestado de matrícula do qual comprovava que minha faculdade estava em andamento” (G. R. S., 2022).

Ao relatar os entraves da sua volta para o presídio, o aluno deixa claro sua preocupação em não poder estudar antes de três meses lá dentro, ao mesmo tempo que valoriza o trabalho dos policiais penais que o ajudaram no processo burocrático para que ele voltasse a estudar, mesmo preso:

“Neste período em que havia apenas dois universitários, morávamos no mesmo pavilhão com os demais presos. Em 2021 quando adentrei na penitenciária já havia a cela dos estudantes de ensino superior onde já se encontravam 10 estudantes, um grande avanço para a educação da penitenciária, onde já estavam em um pavilhão separado dos demais presos, conquista esta realizada pelos esforços da responsável pedagógica Francisca Gomes” (G. R. S., 2022).

Nesse momento, o aluno menciona em que condições vive um preso apenado e estudante do ensino superior, destacando que considera isso um grande avanço para a educação dentro do presídio. Aqui, é preciso levar em consideração as condições de produção do discurso autobiográfico do aluno, pois ele vai detalhando fatos e acontecimentos que valorizam seu processo de mudança, não somente de vida, mas de pensamento também. Maingueneau (2020, p. 9) ressalta que:

Tom de voz, ritmo da fala, seleção vocabular e argumentos, gestos, expressão facial, olhar, postura, figurino etc. são igualmente signos, elocutórios e oratórios, indumentários e simbólicos, pelos quais o orador dá de si mesmo uma imagem psicológica e sociológica.

Mesmo no discurso escrito, é possível identificar a imagem que o aluno, enquanto enunciador do discurso, vai demonstrando, ao fazer um relato verdadeiro de sua vida como presidiário e estudante de graduação. A experiência vivida enquanto presidiário fez com que o aluno tomasse consciência de que, mesmo tomando ciência do seu erro e que precisaria pagar por ele, era preciso encarar a realidade de um sistema prisional:

“Pensei que seria melhor cumprir a pena por ser estudante em relação ao tratamento, mas, não foi bem como imaginei, pois em vez de sermos chamados de universitários, para alguns somos apenas uns “Universitários” que não tem jeito na vida. Na prisão nada é fácil, cheguei a imaginar que a educação seria prioridade, infelizmente não é, alguns lutam para que o projeto de ressocialização mantenha outros não acreditam que pessoas que cometeram crimes mudem seus caminhos, esse fato de discórdia que dificulta mais ainda os projetos de ressocialização” (G. R. S., 2022).

As abordagens discursivas adotadas pelo aluno fazem com que o auditório acredite realmente na sua mudança de comportamento, especialmente, quando saiu do presídio, o que se deve, essencialmente, à oportunidade de ter estudado e se formado. Para isso, o aluno relata um acontecimento que, ao seu modo de ver, o prejudicou dentro do presídio, se colocando como vítima de uma situação inusitada:

“Sendo assim abalando meu psicológico me acusando de ter feito algo que nunca fiz em minha vida mesmo ter errado na sociedade e ter vindo preso, nunca briguei com ninguém. Passei 20 dias cumprindo sanção disciplinar, atrasei minhas disciplinas, perdi totalmente o foco, posso dizer que foram um dos piores períodos que passei encarcerado, pois eu estava sendo acusado de cometer algo que não fiz” (G. R. S., 2022).

O fato de ter passado 20 dias de castigo numa cela isolada é um argumento muito forte para o convencimento de que tudo o que viveu lá dentro serviu de experiência para sua própria vida. Mesmo assim, com toda injustiça vivida por ele lá dentro, especialmente nessa situação relatada, ele nunca desistiu dos seus propósitos:

“Me apeguei a Deus, voltei a rotina de estudo conseguir colocar as atividades pendentes em dias, me matricular na pós graduação, mais até hoje carrego esse trauma comigo, que a qualquer momento no lugar onde estou a dificuldade é grande e posso ser prejudicado, e saiba: fácil é entrar na cadeia e difícil é sair, não depende apenas do preso, e sim também quem estar em sua volta. Pensei em parar a faculdade ao voltar para a cela, pois não conseguia conviver com o cara que quis ver meu mal sem eu ter feito mal algum a ele, mais as tutoras Eliene e Francisca não deixaram me fortalecendo” (G. R. S., 2022).

As condições em que se dá a produção do discurso leva o auditório a tomar um posicionamento em relação ao aluno, de forma que o enunciador, pelos detalhes que dá, vai, aos poucos conquistando o auditório, ou seja, o público para o qual se dirige. O aluno ressalta que se apegou a Deus, enquanto divindade superior para não fraquejar e que se matriculou na pós-graduação como forma de dar continuidade ao seu projeto de vida. Mesmo assim, o lugar que ocupará, quando estiver em liberdade, como ex-presidiário, é uma marca que o levará para o resto da vida, ressaltando de forma indireta, que a sociedade o vê de forma sempre preconceituosa. O ethos aqui é um sujeito marcado por acontecimentos fortes em sua vida, que o marcaram de forma definitiva e inesquecível. Se descobrir nessas condições, é reconhecer que ocupa um lugar de quem está do lado, daquele que fica sempre de fora, longe do centro, ou pelo menos, daquele que não faz parte desse centro e, por sua vez, não faz parte dos privilégios que o centro pode obter. O enunciador do discurso faz questão de mencionar a importância que a educação teve na sua vida, mesmo nas condições de presidiário, ou especialmente, por essa condição:

“Hoje a educação me proporciona uma visão ampla do que quero para meu futuro, mesmo estando privado de liberdade, minha vida gira em torno de planos e estudos e sonhos. Assim, me oferecendo em vez de um fuzil um caderno, em vez de munições um lápis, em vez de disparar para matar ou apontar para roubar, escrevo para que a educação ensine e mude vidas” (G. R. S., 2022).

A visão que vai construindo sobre seu futuro hoje, é resultado da transformação que a educação proporcionou em sua vida. O enunciador prossegue construindo uma visão positiva em relação a seu comportamento social, pois ele demonstra ter aprendido muito com as experiências que narra. O discurso autobiográfico nos faz observar um ethos nesse trecho de alguém sonhador, que sonha em algo sempre melhor para sua vida, em condições de vida bem diferentes das que viveu dentro do presídio. Para além do pouco acesso à educação, o discurso

do aluno nos faz ver que os internos enfrentam ainda uma série de questões, como os procedimentos de intervenções e constantes violações de direitos, expressas em violências físicas, morais e nas condições dos presídios, como algumas situações relatadas por ele. A educação neste ambiente tem a finalidade de fazer com que o momento de restrição à liberdade se torne um momento de aprendizagem, contribuindo para que, quando o indivíduo recluso cumprir toda a sanção imposta a ele, no rumo de sua liberdade, tenha um projeto de vida e um olhar totalmente diferente de quando adentrou àquele ambiente.

Em suma, esse discurso autobiográfico nos mostra o relato de um privado de liberdade da Penitenciária Estadual do Seridó (PES), onde pode cursar a graduação, ressaltando a importância da educação no sistema carcerário em seu depoimento, suas dificuldades de poder estudar na prisão, por falta de tempo, por alguns entraves burocráticos, entre outros motivos narrados por ele. O discurso autobiográfico narrado pelo aluno nos faz ver que ainda é possível transformar pessoas, que é possível mudar a vida das pessoas, aqui no caso, dos presidiários, pela educação, como mola propulsora do crescimento social e cultural da sociedade.

COSIDERAÇÕES FINAIS

Uma identidade discursiva é sempre formada pela constituição do enunciado, de forma que a atitude do enunciador cria um efeito de adesão por meio do relato de situações sequenciadas vividas por quem narra. O discurso autobiográfico ativa a consciência identitária do enunciador, uma vez que o discurso é capaz de definir o processo de identidade de quem narra esse discurso.

Nesse sentido, o estudo que fizemos sobre a formação do ethos discursivo de um aluno privado de liberdade nos faz perceber que a formação discursiva está atrelada às condições de produção do discurso e que a formação do ethos

não está voltada somente para o enunciador, mas também para a forma como esse discurso é recebido pelo auditório ao qual é dirigido.

No relato autobiográfico proferido pelo aluno, podemos identificar a formação de alguns *ethos* discursivos; existe um *ethos* de arrependimento, de quem, verdadeiramente, tem consciência do erro que cometeu e que foi preciso pagar por ele; um *ethos* de reconhecimento da imagem de si, de uma pessoa que passou por inúmeras dificuldade na vida, mas não deixou se vencer por isso; um *ethos* de agradecimento à educação como a grande responsável pela mudança que sua vida tomou, depois que ingressou no ensino superior; um *ethos* de consciência social, a medida que sabe da forma preconceituosa que a sociedade o olha.

Refletir sobre o *ethos* discursivo é, antes de tudo, pensar sobre a manifestação do sujeito no processo discursivo, é pensar também que o sujeito vai, ao longo do discurso, deixando suas marcas, se tornando referência constitutiva no processo de interação. Ao olharmos o discurso aqui analisado, nos damos conta da importância do discurso e de suas condições de produção nas situações reais de comunicação da língua.

Esperamos ainda que este trabalho possa contribuir com os estudos sobre a formação do *ethos* discursivo, bem como do discurso autobiográfico como forma de representação da imagem de si. E assim, perceber que nossa formação discursiva é sempre complexa e que as condições em que os discursos são proferidos, são essenciais para a formação do *ethos* discursivo.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. “**Literatura e autobiografia:** a questão do sujeito na narrativa”. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, 1991.

AMOSSY, R (org.). **Imagens de si no discurso:** a construção do *ethos*. São Paulo: Contexto, 2008

ALEXANDRE JR. M. Introdução In: ARISTÓTELES. **Retórica** 2 ed. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2005.

ARISTÓTELES. **Retórica** 2 ed. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2005.

BARBOSA, M. **Percursos do olhar**: comunicação, narrativa e memória. Niterói: EDUFF, 2007

BRUNER, J., e WEISSER, S. A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In OLSON, D. R. e TORRANCE, N. (Orgs) **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo, SP: Ática, 1995.

CHARAUDEAU, P. Itinerário brasileiro de um analista do discurso – a enunciação a cada momento da vida.

DAYOUB, K. M. **A ordem das ideias**: palavra, imagem, persuasão: a retórica. Barueri, SP: Manole, 2004.

DECLERCQ, G. **L'art d'argumenter - Structures rhétoriques et littéraires**. Paris: Editions Universitaires, 199

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004

LEJEUNE, P. **O Pacto Autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Belo Horizonte: UFMG, 2008

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Unicamp & Pontes, 2002.

MAINGUENEAU, D. **Gêneros do discurso**. Liege-Bruxelles: Mardaga, 1984.

MEYER, M. **Questões de retórica: linguagem, razão e sedução**, Lisboa: Edições 70, 1998.

SILVA, W. C. L. Espelhos de palavras: escritas de si, autoetnografia e ego-história. In: AVELAR, A. de S.; SCHMIDT, B. B. **Grafia da vida**: reflexões e experiências com a escrita biográfica. São Paulo: Letra e Voz, 2012.

CAPÍTULO 2

OS TEMAS TRANSVERSAIS E A INTERDISCIPLINARIDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

Mardonio Ginane¹

¹ Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú.
Mestrando em Ciências da Educação – Veni Creator Christian University.
E-mail: mardonio.ginane@bol.com.br

Resumo: Para suprir as exigências atuais para um cidadão viver em sociedade de forma atuante é preciso rever a organização do currículo de História e Geografia. A inclusão dos temas transversais nas disciplinas de história e geografia, apoiado em uma metodologia de ensino com projetos auxiliam na formação de um aluno crítico e analítico, auxiliando de maneira positiva também na construção de um currículo que permite o melhor desenvolvimento de suas competências. Pensar o ensino de História e Geografia atrelado a Educação é refletir acerca dos problemas socioambientais que estão postos frente à sociedade atual. Dessa forma, buscamos com essa possível ligação galgar o entendimento da História e Geografia enquanto área do conhecimento fazendo com que está se debruce sobre o seu ambiente escolar e social.

Palavras-chave: Temas Transversais. Interdisciplinaridade. Currículo.

Abstract: To meet the current requirements for a citizen to live in society in an active way, it is necessary to review the organization of the History and Geography curriculum. The inclusion of cross-cutting themes in the disciplines of history and geography, supported by a teaching methodology with projects, help in the formation of a critical and analytical student, also helping in a positive way in the construction of a curriculum that allows the better development of their skills. To think about the teaching of History and Geography linked to Education is to reflect on the socio-environmental problems that are faced by today's society. In this way, with this possible connection, we seek to gain an understanding of History and Geography as an area of knowledge, making it focus on its school and social environment.

Keywords: Transversal Themes. Interdisciplinarity. Curriculum.

INTRODUÇÃO

A história é a ciência que estuda o passado, analisando as transformações para tentar entender o presente. Neste sentido, ao resgatar o passado, permite conferir sentido para o presente, ajudando a transformar a realidade a partir de sua compreensão, guiando rumo ao futuro.

A geografia é a ciência que estuda a relação entre a terra e seus habitantes, analisando tanto características físicas como humanas. Portanto, ao estudar os aspectos físicos, observa a superfície do planeta, a distribuição espacial dos

fenômenos da paisagem e a dinâmica de interação com a atmosfera e o universo. História e geografia estão intimamente relacionadas, uma área é diretamente dependente da outra, não por acaso uma é considerada ciência auxiliar da outra.

A História, considerada como campo de produção de conhecimento, já tem mais de um século de fortes relações interdisciplinares com a Geografia. À parte o fato de se ter o “homem” e as sociedades humanas como objeto de estudo em comum – por ser este o universo obrigatório de estudo partilhado entre a História e a Geografia Humana – pode-se dizer que o Espaço é o grande mediador das relações entre estas duas disciplinas irmãs. Em que pese que esta ‘consciência da espacialidade’ seja hoje bem compreendida pela maioria dos historiadores como fator fundamental para a definição da própria História, pode-se dizer, todavia, que esta consciência, já plenamente desenvolvida, foi uma conquista da historiografia do último século.

É interessante lembrar que ambas pertenciam à filosofia até o século XVIII. Foi dentro do contexto da Revolução Francesa que, os iluministas, ao criarem a enciclopédia, iniciaram a subdivisão do conhecimento; depois, no início do século XX, levada ao extremo pelo fordismo. No entanto, apesar de diversos setores da geografia constituir pura história e de, inversamente, pressupostos teóricos e metodológicos da história depender da geografia; o trabalho do historiador e do geógrafo possui distinções marcantes. Aliás, no âmbito das Ciências Humanas, não só a história e a geografia deveriam fazer parte da formação do educando no ensino infantil e fundamental, mas também a filosofia e a sociologia.

Entretanto, em sala de aula, principalmente na educação básica, história e geografia deveriam ser abordadas de forma mais integrada, visando propiciar de fato a formação da cidadania, fortemente apregoada pela LDB (1996).

Pensando na história e na geografia, no âmbito das Ciências Humanas, voltados para o ensino infantil e fundamental, este conhecimento torna-se essencial na formação de indivíduos críticos, contribuindo com a construção da cidadania.

DISCUSSÃO TEÓRICA

A Importância dos Temas Transversais

Nosso país precisa repensar seus valores, aprender a lidar com as diferenças culturais, priorizar as questões da saúde, do meio ambiente, da sexualidade e do consumo, entre tantas outras áreas e ações. Escolhidos por um critério de necessidades comuns em todo o território nacional e por um critério de urgência diante dos fenômenos sociais do cotidiano que têm banalizado o humano e supervalorizado as guerras e os poderes, tais temas foram assim denominados: Ética, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo, Orientação Sexual e Meio Ambiente.

Essa proposta de trabalho, se bem administrada no interior da escola e da sala de aula, pode dar um novo significado ao conhecimento da Linguagem, da Matemática, da História, da Geografia, da Física, da Arte, enfim, de todas as disciplinas que necessitam se adequar à realidade social.

A transversalidade é, na realidade, uma forma de abordar o conhecimento, concebendo-o como algo dinâmico, não acabado, passível de transformação e de ser relacionado às questões da vida, da sociedade. Apoiada numa visão interdisciplinar do conhecimento é uma abordagem da prática educativa que sistematiza o trabalho docente e discente, relacionando conhecimentos entre si e, principalmente, com a realidade.

Os temas transversais dizem respeito a conteúdos de caráter social, que devem ser incluídos no currículo do ensino fundamental, de forma “transversal”, ou seja: não como uma área de conhecimento específica, mas como conteúdo a ser ministrado no interior das várias áreas estabelecidas.

por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vi-

vidos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São embatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrosociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões. (BRASIL, 1998, p. 26)

Mesmo que um determinado tema possa ser mais pertinente a uma área do que a outra, o fator decisivo do seu grau de inserção em dada área de conhecimento poderá depender, pelo menos inicialmente, da afinidade e preparação que o professor tenha em relação ao mesmo. Na verdade, os Temas Transversais são mais uma forma de incluir as questões sociais no currículo escolar. Embora isso não seja novidade, pois já vinham sendo tratados junto a algumas disciplinas específicas ou mesmo como uma nova disciplina, são trazidos de tal maneira que emprestam um novo movimento ao currículo escolar.

Os Temas Transversais a serem incluídos como a possibilidade de levar para a escola as questões sociais foram, num primeiro momento, temas ligados à ética, à diversidade cultural, ao meio ambiente, à saúde, à sexualidade e ao consumo.

O Trabalho do Geógrafo e o Geógrafo-Educador

Este é um profissional que pode se dedicar a várias atividades, por exemplo, a elaboração de mapas, trabalhando com cartografia, ou realizar análise do impacto ambiental da interferência humana sobre a natureza, lidando com a ecologia, o homem e seu espaço. Pode ainda interpretar questões de natureza política, econômica e cultural para ajudar no entendimento e mapeamento das relações estabelecidas entre regiões e/ou com o meio ambiente.

Portanto, o geógrafo possui um amplo mercado de trabalho fora da sala de aula, podendo atuar em agências públicas e privadas, em instituições de planejamento e gestão ambiental e territorial, além de empresas de engenharia, levantando dados essenciais para construção civil.

Desde bem pequenas, as crianças têm contato com o meio físico que habitam. Estão “lendo” o mundo à sua maneira. Aos poucos se familiarizam com o lugar onde vivem, vão desenvolvendo noções e demonstrando a percepção empírica que estão construindo sobre o território. A leitura geográfica do espaço vem acompanhada dos significados nascidos da percepção de um determinado lugar, e a relevante tarefa do geógrafo consiste na interferência reflexiva para a construção do conhecimento. A reflexão dialogada possibilita ao aluno a construção do conceito de território e territorialidade ao mesmo tempo em que valoriza os fatores culturais da vida cotidiana, permitindo compreender simultaneamente a singularidade e a pluralidade dos lugares do mundo.

Ao Geógrafo-educador cabe incluir propostas contextualizadas e de relevância social para que o aluno ultrapasse o campo da alfabetização cartográfica e torne-se realmente um mapeador consciente, leitor e usuário de mapas na busca da construção de novos significados no seu cotidiano. Para alcançar uma compreensão mais ampla do que seja um território, o aluno, com a ajuda do professor, deve aprofundar e construir conceitos de diferentes categorias, tais como: Estado, município, região metropolitana, campo e área rural, além de perceber as possibilidades de interferências e de mobilidade do ser humano.

O ensino de Geografia pode construir com os alunos uma reflexão crítica e consciente sobre a importância da Cultura Popular, na qual, experiências, vivências cotidianas, saberes e construções sociais realizadas pelo homem em seus conflitos e lutas ao longo de sua história sejam valorizados.

O Trabalho do Historiador e o Historiador-Educador

Embora o professor de história possa ser também um historiador e vice-versa, exercem funções distintas. Enquanto o professor de história transmite o conhecimento acumulado, discutindo fatos previamente selecionados pelos historiadores; estes últimos são responsáveis pela construção das narrativas históricas.

Neste sentido, apesar da tentativa de imparcialidade, o trabalho do historiador é fabricar a história. É verdade que o historiador precisa fundamentar sua narrativa do passado através de pesquisa, carecendo de fontes que confirmem suas hipóteses; porém, enquanto sujeito histórico, não está isento de concepções políticas e ideológicas que interferem na seleção de fatos e na sua interpretação. Diante de uma imensidão de dados, o historiador termina ignorando alguns, enfatizando outros, compondo uma visão do passado dentre inúmeras outras possíveis. O que constrói os fatos que serão incorporados aos livros didáticos.

Por isto, passa ser função do professor realizar uma crítica dos conteúdos, ao mesmo tempo em que transmite o saber acumulado pela humanidade.

O educador-historiador traz consigo um grande número de responsabilidades diante de uma educação de qualidade, muito mais libertária e crítica, do que de conteúdo e disciplinadora. Um ensino que coloca os alunos diante de mestres mal preparados leva à submissão e à diminuição da liberdade de agir e pensar por si mesmo. Ou seja, a “grande arma” do educador-historiador é desenvolver nos estudantes o pensamento crítico e a capacidade de reagir diante das contradições da sociedade em que vivemos.

No entanto, essa proposta educativa não será possível se o professor de história não estiver imbuído do espírito da leitura e da escrita. Ele estará sendo hipócrita, enganando a si e ao corpo discente, exigindo que os mesmos leiam e escrevam, sendo que ele próprio não os faz pratica. O profissional da História pre-

cisa indicar e citar livros, autores, confeccionar textos transpostos didaticamente a partir de suas experiências próprias. Ação essa que certamente irá estimular os alunos alimentará a autoestima e a confiança do professor, além de tornar a atividade profissional dinâmica e empolgante.

A Interdisciplinaridade do Ensino de História e Geografia

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) esclarecem que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos do conhecimento - questiona a visão compartimentada disciplinar da realidade sobre a qual a escola tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se por tanto a uma relação entre disciplinas.

História e geografia, abordados de forma integrada, até mesmo devido a sua proximidade e aos temas transversais que atravessam as duas áreas, devem ajudar a se situar no mundo. Ajudam as pessoas a entenderem a si mesmas e o mundo em que vivem, criando consciência da necessidade de uma participação mais ativa na sociedade e na caminhada rumo a um futuro melhor. Entretanto, para que isto aconteça, cabe ao professor abordar conteúdos de forma mais dinâmica, estimulando questionamentos ao invés de fornecer respostas prontas.

A transformação da prática do docente só acontece quando, no exercício de seu trabalho, ele coloca em discussão suas ações, explicita seus pressupostos, problematiza a prática, busca e experimenta alternativas de abordagens e de conteúdos, desenvolve atividades interdisciplinares, faz escolhas diversificadas de recursos didáticos, analisa dificuldades e conquistas, compartilha experiências e relaciona a prática com a teoria (BRASIL, 1998).

Com esse enfoque metodológico torna-se então necessário repensar o ensino de História e da Geografia, baseado somente em aulas expositivas, limitando-se aos textos dos livros didáticos. Para que isso ocorra, é necessário não cometer

o erro de tornar o ensino de fatos geográficos isolados e atomizados. Ou seja, estudar um clima, um relevo, as características de uma região, nada disso está isolado das pessoas que vivem ali e formam o complexo geográfico. O professor deve procurar as consequências, examinar as relações do ser humano no meio em que estão inseridas, as ações daqueles neste meio para um entendimento por parte dos alunos de que a geografia é o estudo da complexa rede que interliga humanidade e o espaço geográfico.

É função da escola formar não só sujeitos que conhecem e dominam conteúdos, como também indivíduos críticos, capazes de questionar e ajudar a reformular o conhecimento. O professor, enquanto membro constituinte da instituição escolar deve planejar suas atividades de modo que, consiga estimular a participação dos alunos a serem coautores do seu processo de aprendizagem. Ainda deve ser enfatizada a importância de que o docente conheça a realidade dos seus educandos, para proporcionar aulas com conteúdos significativos a eles.

Cabe destacar ainda, que para o funcionamento de uma gestão democrática, é importante que a escola possibilite a participação de todos nas decisões que são tomadas neste ambiente, uma vez que as determinações realizadas por uma pessoa ou por um grupo pequeno não abrangem o desejo e as necessidades da maioria. Sendo assim, além dos conteúdos programáticos, “o professor também educa para a vida” (CURY, 2003, p. 39).

A construção de novas propostas pedagógicas para o ensino da história e da geografia deve, ao nosso ver, fundamentar-se nessa concepção de escola como instituição social, um lugar plural, onde se estabelecem relações sociais e políticas, espaço social de transmissão e produção de saberes e valores culturais. É o lugar onde se educa para a vida, onde se formam as gerações para o exercício pleno da cidadania. Assim, Fonseca (2003, 101) discorre que “por isso, fundamentalmente, é um lugar de produção e socialização de saberes”.

Temas Transversais para o Ensino de História e Geografia

Os temas transversais dos Parâmetros Curriculares (1997) incluem Meio ambiente, Saúde, Pluralidade cultural, Ética e Orientação sexual. Eles expressam conceitos e valores fundamentais à democracia e à cidadania e correspondem a questões importantes e urgentes para a sociedade, presentes sob várias formas na vida cotidiana.

Meio ambiente

O Meio Ambiente não se restringe ao ambiente físico e biológico, mas inclui também as relações sociais, econômicas e culturais. O objetivo é propor reflexões que levem o aluno ao enriquecimento cultural, à qualidade de vida e à preocupação com o equilíbrio ambiental. Entendemos que a Educação Ambiental surge como um paradigma educacional viável e, como processo permanente de formação de sujeitos ecológicos (CARVALHO, 2004) é um fundamental instrumento na promoção do desenvolvimento humano e comunitário, devendo estar presente na escola, na família, no bairro, nas políticas públicas e em todos os segmentos da rede de difusão das práticas de ensino.

A educação acontece como parte da ação humana de transformar a natureza em cultura, atribuindo-lhe sentidos, trazendo-a para o campo da compreensão e da experiência humana de estar no mundo e participar da vida. O educador é por “natureza” um intérprete, não apenas porque todos humanos o são, mas também por ofício, uma vez que educar é ser mediador, tradutor, de mundos (CARVALHO, 2004).

Trabalho e consumo

Fazemos parte de uma sociedade globalizada, cujos interesses giram em torno do consumo desenfreado de produtos. Somos induzidos de todas as formas possíveis ao desejo de querer e ter e incentivados a comprar e consumir coisas que são completamente supérfluas em nosso dia-a-dia. Dessa forma, a produção aumenta e, conseqüentemente, o uso irregular de matérias-primas e de fontes de energia. Quaisquer alterações das propriedades físicas, químicas e biológicas do meio ambiente, causada por qualquer forma de matéria ou energia resultante das atividades humanas, direta ou indiretamente, afetam a saúde, a segurança e o bem estar da população, essa atenção deve envolver tanto a teoria quanto a prática consciente.

O papel da escola nisso tudo consiste em reformar seu método de educação ambiental, trabalhando de forma conjunta e interdisciplinar, afinal, ela não aborda só questões ambientais, mas também aspectos relacionados à cidadania, direitos e deveres, que são primordiais para a formação cidadã (BRASIL, 1997).

A preparação dos jovens para a sua inserção no mundo do trabalho requer a discussão de temas como consumo, direitos, desemprego, entre outros, ao final do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O conhecimento das relações de trabalho em várias épocas é importante para compreender sua dimensão histórica e comparar diferentes modalidades de trabalho, a qualidade de vida e as condições de trabalho e de saúde dos grupos populacionais, a influência da publicidade na vida das pessoas, Compreensão do desejo de consumo e da real necessidade de adquirir produtos e serviços.

Pluralidade cultural

Participação do homem e da mulher na vida doméstica, o papel das crianças, com ênfase no apoio mútuo e solidariedade que se constrói no cotidiano, com a divisão das responsabilidades familiares, valores de liberdade de escolha de vínculos sócio afetivos, etnias e povos nativos, cultura, habitações e organizações espacial de diferentes sociedades, diferentes formas de interação com ambiente.

O Brasil é marcado como sendo um país com uma sociedade plural, onde são encontrados diferentes grupos étnicos possuindo diferentes culturas, com origem desde o início do processo de colonização, além dos posteriores movimentos migratórios, que foram responsáveis ao longo da história do país, por colocar em contato grupos diferenciados.

A temática da pluralidade cultural diz respeito ao conhecimento e a valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e a crítica às relações discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (GONÇALVES, 2004, p. 72)

Assim, ao deixar claro a que se refere a temática da Pluralidade Cultural, vê-se como é fundamental o papel da escola como instituição formadora dos indivíduos que serão atuantes no cenário da sociedade, pois cabe a escola o papel desafiador de formar uma consciência baseada na existência da diferença entre pessoas e no respeito mútuo que deve existir e permear as relações sociais.

A partir disso, se espera que na escola aconteça a aprendizagem de que, no espaço público pode e deve ocorrer a coexistência dos diferentes, eliminando-se preconceitos e discriminações decorrentes de diferenças raciais, étnicas e culturais. Isso, entretanto, só ocorrerá a partir do trabalho com alunos, docentes e demais membros da escola e comunidade, tomando-se como base o contato

com informações e discussões não somente durante um período pré-definido, mas sempre que necessário.

Ética

De acordo com Instituto Paulo Freire (2008), o tema Transversal Ética, deverá proporcionar ao aluno o entendimento do conceito de justiça baseado na equidade e ainda sensibilizá-lo para a necessidade de construção de uma sociedade justa, adotando atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças sociais. Para tanto, deve-se discutir a moral vigente e tentar compreender os valores presentes na sociedade analisando quando eles devem ou podem ser mudados, visto que os mesmos são instrumentos de construção da sociedade.

O Trabalho pedagógico que envolve os temas transversais exige que o professor adeque sua ação, uma vez que esse projeto envolverá, além do conteúdo específico de sua área, as demais temáticas pertinentes aos temas transversais. A ética e a moral são termos frequentemente usados como sinônimos, no entanto há uma distinção entre eles. A ética é uma das áreas da filosofia que investiga sobre o agir humano na convivência com os outros e a moral que surge dessa convivência.

Moral

A moral, segundo PCN (1997), é o conjunto de princípios, crenças, regras que orientam o comportamento dos indivíduos nas diversas sociedades é no campo da moral que dominam os valores relacionados ao bem e ao mal, como aquilo que deve ser buscado ou de que se deve afastar.

Assim, as relações entre as pessoas são mediadas pelas instituições em que elas convivem, pelas classes e categorias a que pertencem e pelos interesses e poderes que nelas circulam. A sociedade é constituída pela diversidade, que tem

como implicação uma multiplicidade de comportamentos e relações, o que guarda a possibilidade de enriquecimento das pessoas envolvidas. Entretanto, cada indivíduo possui sua particularidade, se diferenciam um dos outros. Verifica-se que nem sempre a diversidade e a singularidade são reconhecidas, gerando o preconceito tal qual como conhecemos.

Respeito

O respeito pode ser entendido como a valorização de cada indivíduo em sua particularidade. É uma atitude carregada de sentimento que podem ser confundidos de formas diferentes, como de submissão, medo, inferioridade ou pode estar associado à veneração ou consideração. Este deve deixar de ser apenas uma atitude baseada nas empatias das relações pessoais para tornar-se um princípio que norteie todas as condutas (BRASIL, 1997).

O princípio de que todas as pessoas devem ser respeitadas independentes de sua origem social, etnia, sexo, religião, opinião assim como as manifestações sociais culturais dos diferentes grupos sociais que constituem a sociedade, fundamenta o respeito.

Justiça

O conceito de justiça remete ao respeito/cumprimento das leis. Mas essa dimensão legal de justiça deve ser contemplada pelos cidadãos. No entanto, a ética é insubstituível para avaliar de forma crítica, certas leis, permitindo perceber se há privilégio de alguns em detrimento de outros. Fazer justiça é considerar a diversidade, pois só critério de equidade restabelece a igualdade respeitando as diferenças. Dentro da escola deve-se fazer da mesma maneira ao avaliar e julgar as atitudes dos alunos (BRASIL, 1997).

Solidariedade

Os gestos de solidariedade são demonstrações de respeito entre os indivíduos. Solidariedade está associada à doação, a ajuda, a tomar para si questões coletivas e se aplica também no exercício da cidadania. É importante que o aluno perceba a solidariedade ao ajudar um colega, assim como ao lutar por um ideal coletivo (BRASIL, 1997).

Diálogo

O diálogo é a expressão fundamental da relação entre os seres humanos, doação mútua da palavra. Ser humano é ser com os outros. Mas não deve ser confundida com o passar ordens, impor visões de mundo. Na escola o diálogo ocorre constantemente, mas não deve se limitar a perguntas e respostas entre professor e aluno para avaliação, suas experiências devem ser integradas aos conteúdos trabalhados. Nas salas de aula pode ocorrer que alguns alunos monopolizam a fala, enquanto que outros não se manifestam muitas vezes por medo ou insegurança, cabe ao educador assim como toda a sala encontrar o equilíbrio, para que assim as aulas tornem mais dinâmicas para todos (BRASIL, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O profissional da História e da Geografia é desafiado a atuar criticamente na elaboração e execução dos projetos, na indicação do material pedagógico que é proposto ao aluno, e na decisão sobre a metodologia na busca da construção do conhecimento em sala de aula, bem como no uso de outras fontes. O professor precisa buscar, urgentemente, atualização e prosseguimento de estudos para poder fazer frente aos novos conhecimentos e interpretações.

A Interdisciplinaridade é a integração de dois ou mais componentes curri-

culares na construção do conhecimento. A interdisciplinaridade surge como uma das respostas à necessidade de uma reconciliação epistemológica, processo necessário devido à fragmentação dos conhecimentos ocorrido com a revolução industrial e a necessidade de mão de obra especializada. A interdisciplinaridade buscou conciliar os conceitos pertencentes às diversas áreas do conhecimento a fim de promover avanços como a produção de novos conhecimentos ou mesmo novas subáreas.

Vivemos uma época de transição, de questionamentos, uma época em que nossos saberes e nossos poderes parecem estar desvinculados. Mais do que isso, o saber atual fragmentado dispersou-se pelos dez cantos do mundo, e o centro desta circunferência, outrora ocupado pelo homem, encontra-se, agora, vazio. O magnífico desenvolvimento científico e tecnológico que ora assistimos também trouxe uma assustadora carência de sabedoria e introspecção.

Ciência e tecnologia lançaram-se, “numa correria cega sem prestarem atenção à paisagem de humanidade que as cerca, sem sonhar com o que deixaram atrás delas, para melhor obedecerem ao espírito frenético de conquista que as arrastam para um terrível futuro” (GUSDORF, 1976, 23).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª ed. Brasília, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Volume 8. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1998.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CURY, AUGUSTO. **Pais Brilhantes Professores Fascinantes**. São Paulo - sex-tante, 20ª edição, 2003.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **Ver para compreender**. Arte, livro didático e a história da nação, 2003.

GONÇALVES, L. R. D. **A Questão do Negro e Políticas Públicas de Educação Multicultural**: Avanços e Limitações. 2004.132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2004.

GUSDORF, G. Prefácio. IN: JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade** e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

CAPÍTULO 3

***O GATO DE BOTAS:* AS VERSÕES DOS IRMÃOS GRIMM E DE MARIA CLARA MACHADO NA SALA DE AULA**

José de Sousa Campos Júnior¹

Fabiana Sonale Medeiros Sobral²

Ramon Alves Limeira³

1 Doutor em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).
E-mail: c.josedesousa@yahoo.com.br.; ORCID 0000-0003-2568-494X.

2 Graduanda em Letras pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB).
E-mail: fabiana.psi@hotmail.com; ORCID 0009-0002-1945-0178.

3 Graduando em Letras pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB).
E-mail: professor.ramonlimeira@gmail.com; ORCID 0009-0006-7314-7195.

Resumo: Este trabalho tem a finalidade de analisar as contribuições da leitura de adaptações de textos literários clássicos utilizados em sala de aula com o público infanto-juvenil. Dessa forma, com o objetivo de refletir sobre esse processo de leitura literária, foi utilizado o conto “O Gato de Botas”, nas versões dos Irmãos Grimm e de Maria Clara Machado. As diferenças apresentadas entre as duas versões demonstram que a autora Maria Clara Machado realiza o processo de Transmodalização intermodal, proposto por Genette (2008), para adaptar o seu texto ao público infantojuvenil. Outro ponto que foi debatido diz respeito à utilização de plataformas digitais em sala de aula, apresentando o Podcast como recurso a ser utilizado. Por fim, buscou-se apresentar de forma sucinta o Método Performático para a leitura de textos.

Palavras-Chave: Leitura literária; Adaptação; Gêneros Literários; Recursos digitais.

INTRODUÇÃO

Ao vivenciarmos as experiências em sala de aula, percebemos que os textos com grande extensão ainda são um problema em sala de aula, uma vez que questões como o tempo da aula e o desinteresse dos alunos, por exemplo, acabam contribuindo para a não realização de tal atividade. Como consequência podemos observar que é cada vez maior o número de alunos que apresentam dificuldades de leitura, escrita, compreensão e interpretação, o que dificulta o desenvolvimento destes enquanto cidadãos críticos e conscientes do mundo que os rodeia.

Dentro desta perspectiva, alguns professores buscam métodos para fazer com que os alunos criem o hábito da leitura, dentre eles podemos destacar o Método performático, que pode ser caracterizado pela utilização de meios (voz, expressões corporais e gestos) para a assimilação do conteúdo.

Assim, com a intenção de fazer com que os alunos tenham acesso a diversos gêneros textuais e literários, este estudo visa refletir acerca do processo de adaptação de contos (texto narrativo) para um texto teatral (ou dramático). Para tanto, utilizamos as versões da história do “Gato de botas” nas versões dos

Irmãos Grimm⁴ (conto) e de Maria Clara Machado⁵ (texto teatral). Tal estudo buscou debater a respeito dos pontos positivos e/ou negativos da utilização de adaptações de textos em sala de aula, tendo em vista futuras sequências didáticas baseadas nestes textos em foco, as quais poderão ser aplicadas tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, buscando-se a formação de leitores críticos e autônomos.

Além deste processo de formação de novos leitores, é importante debater sobre a introdução da cultura digital em sala de aula apontando novos recursos que buscam tornar o ensino mais dinâmico e atualizado. Se antes do ensino remoto ocorrido em 2020 e 2021, em razão da pandemia do novo vírus do Covid-19, já havia a necessidade de inserção de recursos digitais no cotidiano escolar, após o período pandêmico a utilização de tais recursos apresenta-se como um importante aspecto a ser discutido pelos órgãos educacionais e por toda a comunidade escolar. Com isso, não somente a adaptação de um gênero literário para outro pode ser trabalhada em sala de aula, mas também as adaptações de textos literários para outras mídias, como filmes, séries, músicas, jogos digitais, entre outras possibilidades.

4 Jacob Ludwing Carl Grimm (1785-1863) e Wilhelm Carl Grimm (1786-1859), conhecidos como “Os irmãos Grimm”, nasceram em Hanau, na Alemanha, nos anos 1785 e 1786, respectivamente. São conhecidos como folcloristas e por seus contos infantis. A história dos irmãos Grimm vem de uma formação religiosa na Igreja Calvinista Reformada e de uma dificuldade financeira após a morte do pai. Concluído o ensino médio, Jacob e Wilhelm foram para a Universidade de Marburg, onde, juntos ao professor Friedrich Carl von Savigny, tiveram acesso às obras do Romantismo e às cantigas de amor medievais. Wilhelm faleceu em 16 de dezembro de 1859, enquanto Jacob faleceu no dia 20 de setembro de 1863, ambos em Berlim. Em vida, reuniram diversas obras, incluindo a Chapeuzinho Vermelho, A gata Borralheira, Rapunzel, A Mão Com a Faca e O Gato de Botas. (Fonte: https://www.ebiografia.com/irmaos_grimm/. Acesso em 29 de junho de 2023).

5 Maria Clara Machado (1921-2001) nasceu em Belo Horizonte no dia 3 de abril. Filha de escritor e crítico literário, tornou-se escritora, dramaturga e atriz, escreveu diversas peças infantis e foi fundadora de uma escola de formação de atores, conhecida por “Tablado”. Em sua infância, conviveu com diversos nomes da música, literatura e pintura, entre eles, Carlos Drummond de Andrade e Vinícius de Moraes. Aos 15 anos, Maria ingressou no Movimento Bandeirante e descobriu a sua tendência ao teatro, contribuindo com histórias para o Instituto Pestalozzi. A autora foi responsável por escrever mais de vinte e cinco peças, dentre elas: Pluft, O Fantasminha (1955), O Cavalinho Azul (1959), Maroquinhas Fru-Fru (1961), A Menina e o Vento (1962), O Dragão Verde (1983), O gato de botas (1986), e sua última obra: Jonas e a baleia, publicada em 2000. (Fonte: <https://otablado.com.br/texto/3/maria-clara-machado-biografia>. Acesso em 29 de junho de 2023).

DAS PÁGINAS DOS LIVROS PARA O TABLADO: O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DA OBRA “O GATO DE BOTAS”

No Dicionário Houssais (2001), o termo adaptação é definido como uma [...] transposição de uma obra literária para outro gênero [...], ato ou efeito de converter uma obra escrita em outra forma de apresentação, mantendo-se o gênero artístico da obra original e o meio de comunicação através do qual a obra é apresentada. (HOUAIS, 2001, p.78). Trata-se, basicamente, de uma transposição de gêneros, processo muito utilizado nos dias de hoje quando observamos as diversas adaptações de romances para filmes e séries, ou ainda, a adaptação de HQ's para o universo cinematográfico. No entanto, é necessário ressaltar que a definição acima traz em si uma perspectiva tradicional em relação a esse processo de transposição, uma vez que, atualmente, a obra original pode ser alterada ou subvertida.

Como exemplo dessa transposição de gêneros, temos a obra *O Gato de Botas*, visto que, ao apropriar-se do conto dos Irmãos Grimm, Maria Clara Machado realiza uma mudança de gênero literário, o que traz uma nova perspectiva e um novo estilo ao texto original. Ao apresentar o processo de adaptação de obras literárias, Aires (2013) traz à tona as palavras de Gerard Genette (2008 apud Aires, 2013) ao relatar sobre a *Teoria do Palimpsesto* e ressalta que o teórico

[...] acrescenta que a teoria da transtextualidade apresenta quatro formas por meio das quais esta prática se manifesta no intuito de se compor uma transposição: a tradução, a qual transporta um texto de uma língua para outra; a transestilização, uma espécie de reescrita estilística; a transmodalização intramodal, que consiste em mudanças apenas no modo narrativo ou dramático do hipotexto; e, finalmente, a transmodalização intermodal, uma maneira de adaptação teatral ou cinematográfica. (Aires, 2013, p. 2)

No que tange à obra *O Gato de botas*, entendemos que o processo de Transmodalização intermodal foi utilizado por Maria Clara Machado em seu texto,

ocorrendo assim uma adaptação para o público-alvo que se almejava naquele momento, no caso, o público infantojuvenil, ou seja, há, nesse processo, uma atualização da obra, no sentido de que ocorre uma nova recepção e novos leitores passam a ter contato com um texto publicado pela primeira vez séculos antes. Nesta perspectiva, defendemos que

adaptar, portanto, é fazer uma releitura de um texto primeiro, reescrito sob um novo olhar, por meio de uma criteriosa seleção lexical, consonante com o que se espera alcançar e provocar em determinado público, com o objetivo de se formar leitores. Adaptar consiste em uma atualização de discurso, ou seja, adequar um texto ou uma obra de arte às peculiaridades e características do discurso em voga na época a que pertencem, englobando elementos midiáticos, sociais, econômicos, políticos e os discursos intrínsecos a esses. (NERES; LACERDA, 2018, p.04)

Dentre as várias contribuições das adaptações de tais clássicos literários, uma delas consiste em propiciar a formação de novos leitores, o que estimula os jovens leitores a conhecerem a história original, ampliando seus repertórios de leitura e fazendo com possam refletir sobre outros processos de transmodalização intermodal que tenham contato posteriormente.

Em relação ao conto “O Gato de Botas”, dos Irmãos Grimm (2010), e à peça “O Gato de Botas”, de Maria Clara Machado, é possível perceber, numa perspectiva comparatista, que há diferenças entre as duas obras, uma vez que na peça há o acréscimo de personagens (como Ofélia e o Cozinheiro, por exemplo – Figura 1 abaixo) em relação à obra original, e um detalhamento a mais das ações, posto que, ao utilizar a linguagem do teatro, Maria Clara Machado preenche algumas lacunas (Quadro 1 abaixo) e estimula visualmente – com o jogo de luz e sombra, movimentos e com os recursos sonoros, através da utilização de música – a imaginação daqueles que assistem à adaptação, proporcionando uma compreensão diferente da versão publicada no gênero conto.

FIGURA 1: Lista de Personagens da Peça “O Gato de Botas” de Maria Clara Machado.

PERSONAGENS
O GATO, tipo malandro, esperto
O CAMPONÊS (pai), fará outros papéis
1º FILHO, fará outros papéis
2º FILHO, fará outros papéis
PEDRINHO, 3º filho
O REI BATATA
A RAINHA
A PRINCESA BATATINHA
O OGRE
OFÉLIA, empregada do Ogre
OS CAMPONESES
AS COELHAS
O GUARDA
O COZINHEIRO

Fonte: MACHADO, Maria Clara. O Gato de Botas. IN: Teatro infantil completo / Maria Clara Machado [organização de Luiz Raul Machado]. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

No que diz respeito as alterações realizadas pela autora brasileira, podemos observar no quadro abaixo que a transmodalização intermodal implica em mudanças realizadas no texto em razão de se tratar de um texto teatral, cujo objetivo é ser encenado, ou seja, as duas obras aqui analisadas possuem linguagens diferentes e, por isso, cada um dos textos apresenta suas particularidades.

QUADRO 1: Quadro comparativo entre trechos do Conto “Gato de Botas” dos Irmãos Grimm e da 2ª Cena da Peça “O Gato de Botas” de Maria Clara Machado.

Trecho do conto “O Gato de Botas” – Irmãos Grimm O gato dirigiu-se a uma mata na qual sabia que viviam coelhos de carne deliciosa. Mas eram bichos difíceis de apanhar. O esperto bichano enfiou no saco um punhado de farelo e outro de capim. Deixou o saco no chão e ficou bem pertinho, imóvel, à espera de que algum coelho jovem e inexperiente caísse na arapuca. Nosso gato esperou pacientemente. Por fim, viu suas esperanças se tornarem realidade: um coelhinho se enfiou no saco, atraído pelo cheiro do farelo, e começou a comer tranquila e gostosamente.
Trecho do texto teatral “O Gato de Botas” – Maria Clara Machado 2ª CENA <i>Na floresta. O Gato vem vindo com suas botas e seu saco nas costas.</i> GATO (cantando) Miau, miau, miau Eu vou caçar para o Marquês de Carabá Pois o Marquês é meu amigo Venham cá, coelhinhos, para o meu puçá. Vocês sabem o que é puçá? (bis) Aprenderam o que é puçá? No castelo do Rei tem cenoura, tomate, [alface Tem princesa triste Tem rei guloso Tem rainha gorda, tem bobo da corte Tem gente bonita e feia também Tá na hora de caçar. <i>(Chegam várias coelhinhos dançando. O Gato dança com elas e depois começa uma perseguição; as coelhinhos fogem e o Gato pega uma.)</i> GATO — Pronto, essa aqui eu vou levar para o Rei Batata como presente do meu amo, o Marquês de Carabá.

Fonte: MACHADO, Maria Clara. O Gato de Botas. IN: Teatro infantil completo / Maria Clara Machado [organização de Luiz Raul Machado]. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

PROJETO ABELHA. Contos tradicionais – O Gato de Botas – Irmãos Grimm. Disponível em: <<http://projetoabelha.com.br/wp-content/uploads/2020/08/CONTOS-TRADICIONAIS-PA-O-GATO-DEBOTAS.pdf>>.

É possível perceber que no texto dramático, devido as suas características – utilização de diálogos, divisão em cenas, presença de rubricas (descrição de ambientes e situações) – acaba tornando-se um texto mais dinâmico, uma vez que permite ao aluno visualizar as ações contidas nos textos escritos.

HORA DE PRATICAR

Agora que foi possível entender a importância das adaptações de obras literárias clássicas infantojuvenis, é primordial compreender como será possível trabalhá-las em sala de aula. Para isso, utilizaremos o Método Performático, focando na construção da interpretação e recepção dos textos literários, estimulando os alunos a desenvolverem o aprendizado através da leitura e proporcionando atividades que darão voz aos alunos para se expressarem. Dessa forma, segundo Silva (2021, p. 6),

[...] esse método oportuniza aos alunos uma ligação intrínseca estabelecida entre corpo e a obra, pois o aluno consegue vivenciar as sensações mais diversas, cuja origem reside na experiência trazida com a união do momento de leitura com expressões vocais e/ou corporais.

O Método Performático é considerado uma proposta metodológica que visa a utilização da voz e da expressão corporal durante a leitura sendo mais um artifício a ser considerado para a formação de novos leitores. Ao utilizar este método é possível propor um trabalho diferente do ensino tradicional, pois

[...] um trabalho com a leitura performática significa dar voz ao leitor a partir do texto, dando ênfase aos efeitos vocais e utilizando todos os recursos expressivos da linguagem, numa ligação habitual que a poesia tem com a leitura em voz alta desde os seus primórdios. Ao realizar uma determinada leitura, preocupado apenas com informações, estamos deixando de vivenciar um longo processo de experimentação, de descoberta, de vivência com outras formas de ver as coisas. Ao vivenciar uma performance ou fazer parte dela, de certa maneira estamos participando da experiência, preenchendo os vazios deixados na obra, nas pausas ou aceleração da leitura. (SILVA; WANDERLEY, 2018, p. 7)

Sendo assim, com o intuito de propor uma atividade que contemple as habilidades de Leitura com os alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, bem como ressaltar a importância da incorporação de atividades que envolvam a cultura digital na prática docente, foi elaborada uma série de oficinas (listadas abaixo), cada uma com duração de 50 minutos, tendo como foco os textos analisados neste trabalho:

Oficina 1: Leitura do conto “O Gato de Botas” dos Irmãos Grimm; debate em turma para analisar o conhecimento dos alunos acerca do gênero apresentado; apresentar o conceito de conto e seus elementos; breve análise da obra dos Irmãos Grimm.

Oficina 2: Leitura da peça “O Gato de Botas”, de Maria Clara Machado; apresentação do texto dramático – elementos e funções; análise aprofundada sobre a vida e obra de Maria Clara Machado.

Oficina 3: Explicar aos alunos os elementos necessários para produzir um texto; atividade: produção individual de um conto (os alunos apresentarão suas versões de O Gato de Botas, utilizando a versão de Maria Clara como base); entrega ao professor para correção.

Oficina 4: Reescrita do conto após a correção de possíveis erros gramaticais e erros na estrutura do texto; roda de conversa para apresentação dos contos em sua versão final; debate acerca do tema apresentado nas aulas anteriores como forma de revisão e análise da compreensão do assunto por parte dos alunos.

Oficina 5: Produzir e entregar um livreto com todos os contos como forma de parabenizar os alunos pelo empenho e dedicação na atividade. A biblioteca receberá alguns livretos para que os demais alunos e colaboradores, tenham a oportunidade de ler a produção dos alunos.

Oficina 6: Discussão com os alunos sobre o conceito de podcast; exibição de exemplos de podcast; apresentação de ferramentas para a produção de um podcast.

Oficina 7: Reescrita dos contos produzidos pelos alunos em formato de texto dramático; gravação e edição de podcast utilizando os textos dos alunos em formato de radionovela.

Oficina 8: Após a finalização da edição, o material produzido pelos alunos será divulgado nos meios digitais oficiais da Escola.

Com tais atividades, utilizando o Método Performático como base, pretende-se fazer com que os alunos desenvolvam novas capacidades no que tange o conhecimento acerca das diversas maneiras que uma história pode ser contada (suporte), além de despertar o pensamento crítico e criativo no processo de elaboração de textos e produção de material midiático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de novos leitores ainda é um grande desafio para os professores de Língua Portuguesa, visto que tal hábito foi deixado de lado e elementos do mundo virtual passaram a ser mais atraentes devido a velocidade das informações que trazem consigo.

Com esta perspectiva em mente, cabe aos professores aproveitarem as oportunidades em sala de aula para utilizarem os recursos digitais de maneira mais frequente, pois eles se adequam à maturidade e capacidade cognitiva dos alunos em cada momento de sua vida escolar, despertando nestes a curiosidade de ler e adquirir mais conhecimento.

A adaptação, portanto, surge como uma forma de aproximar os alunos dos textos clássicos e publicados há muito tempo, pois, com este processo, novos ân-

gulos e perspectivas – em relação à história original – podem surgir, facilitando, assim, o entendimento adequado à maturidade cognitiva do aluno.

No estudo apresentado foi possível perceber como a adaptação de obras literárias pode tornar o estudo mais interessante e despertar a curiosidade dos alunos para a leitura. Com a utilização do Método Performático os alunos poderão ter acesso a textos mais dinâmicos, o que irá proporcionar o desenvolvimento de crianças e adolescentes críticos e criativos. É interessante também buscar não rivalizar com a internet, mas incorporar este novo recurso ao ambiente escolar e integrá-la também à prática pedagógica e, conseqüentemente, promover um ensino envolvido com a realidade dos alunos, tanto do ensino fundamental quanto do médio.

REFERÊNCIAS

AIRES, Kelly Sheila Inocência Costa. *Dos contos de fadas às peças de Maria Clara Machado: o processo de transmodalização da dramatização de narrativas clássicas*. IN: Anais do XIII Congresso Internacional da ABRALIC. Campina Grande – PB, 2013. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/abralic/2013/Completo_Comunicacao_oral_idinscrito__239_1e28e8e-4c120aaab08632aa45a6e9251.pdf>. Acesso em: 14/04/2023.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MACHADO, Maria Clara. *O Gato de Botas*. IN: Teatro infantil completo / Maria Clara Machado [organização de Luiz Raul Machado]. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

NERES, Gregory Oliveira; LACERDA, Máira Gonçalves. *Adaptações literárias de clássicos: a importância da relação entre texto e imagem na formação de leitores*. IN: Anais do XII Jogo do Livro e II Seminário Internacional Latino-americano: Palavras em deriva. Belo Horizonte, MG, 2018. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/xii%20jogo%20do%20livro/ANAIS%20parte%201/ADAPTAÇÕES%20LITERÁRIAS%20DE%20CLÁSSICOS.pdf>>. Acesso em: 14/04/2023

PROJETO ABELHA. *Contos tradicionais – O Gato de Botas – Irmãos Grimm*. Disponível em: <<http://projetoabelha.com.br/wp-content/uploads/2020/08/CONTOS-TRADICIONAIS-PA-O-GATO-DEBOTAS.pdf>>. Acesso em: 14/04/2023

SILVA, Daniel Francisco da; WANDERLEY, Naelza de Araújo. *Di-versificando na sala de aula: o Cordel e a leitura performática*. IN: Anais do II Congresso Brasileiro sobre Letramentos e Dificuldades de aprendizagem. Campina Grande – PB, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conbrale/2018/TRABALHO_EV109_MD1_SA5_ID309_17042018134210.pdf> Acesso em: 15/04/2023

SILVA, Rian Lucas da Silva. *O texto dramático em sala de aula sob o viés do Método Performático: uma proposta de leitura literária a partir da obra Maria Roupas de Palha de Lourdes Ramalho*. IN: Revista A MARGem. v. 18, n. 2, p. 142-156, jul-dez, 2021. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/amargem/article/view/63338/32896>>. Acesso em: 28/05/2023.

CAPÍTULO 4

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Marília Rodrigues Lopes Heman¹

¹ Doutoranda em Educação e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora da Rede Pública de Educação no Município de Santa Maria / RS. Especialista em Gestão Educacional. Especializanda em Psicopedagogia; Orientação Educacional; e, Psicologia Escolar. Pedagoga e Psicóloga. Aperfeiçoada em Atendimento Educacional Especializado. Aperfeiçoanda em Gestão da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Técnica em Secretaria Escolar. Normalista. Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/1079023663243185>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0244-4882>
E-mail: ma.riliaheman@gmail.com

INTRODUÇÃO

Para Situar

Tramitamos em uma sociedade em que o capacitismo é uma forma de preconceito para/com pessoas com deficiência, e está estruturalmente enraizado nas esferas sociais. Envolve uma [pré]concepção [pejorativa e violenta] acerca das capacidades que uma pessoa tem ou não devido a uma determinada deficiência, reduzindo levianamente tal pessoa a essa deficiência.

Hoje, as concepções fundamentalmente embasadas em conhecimento científico, das quais me aproximo para me filiar, versam o sujeito público-alvo como capaz de possuir potencialidades como condição inicial para interagir no processo de ensino-aprendizagem, dentro e fora da Escola, para que desta forma o mesmo prossiga no seu processo de desenvolvimento intelectual, psicológico, motor, social e emocional.

Assim, ao me filiar (mais uma vez) ao conhecimento científico, ao cursar o Curso de Aperfeiçoamento em Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) para prática pedagógica inclusiva, pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, experienciei a oportunidade da prática em AEE.

Tal prática foi desenvolvida na “Colmeia Ambiente de Aprendizagem”² – que presta serviços educacionais para crianças e adolescentes, como: Acompanhamento Escolar; Atendimento Educacional Especializado; Serviço de Educação Especial; Apoio Psicopedagógico. No Município de Santa Maria / RS.

A mesma, deu-se por meio do PDI – Plano de Desenvolvimento Individual, construído em duas etapas, sendo que a primeira foi destinada a informes, obser-

2 Página do Instagram: <https://www.instagram.com/colmeiaprendizagem/>. Página do Facebook: <https://www.facebook.com/colmeiaprendizagem>.

vação e avaliação, e a segunda voltada para a proposta de intervenção (orientação).

O PDI foi utilizado como suporte ao AEE – Atendimento Educacional Especializado, e, também, à intervenção Psicopedagógica, visando subsidiar os atendimentos da Educadora Especial para com o estudante. Uma ferramenta que contribuiu para a garantia das possibilidades e necessidades individuais, ao identificar as potencialidades e estimular as habilidades, trabalhando com o estudante seus déficits, de modo a contribuir para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, e a resultar em maior autonomia e inclusão.

O estudante, público-alvo da Educação Especial, é um aluno de sete anos de idade que frequenta os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I – 1º Ano, em uma Escola da Rede Privada de Santa Maria / RS. Possui diagnóstico de Paralisia Cerebral³. E, é atendido pela Educadora Especial da Colmeia, no contraturno escolar, duas vezes por semana, uma hora cada dia.

O mesmo, apresenta atraso no desenvolvimento motor (grafomotricidade); comprometimento nos membros inferiores (fazendo o uso de um andador); dificuldade de controle de tronco; apresenta discreto atraso no desenvolvimento cognitivo, na concentração e na orientação espaço-temporal; ainda, limitações na coordenação viso motora fina. Possui comunicação verbal e é comunicativo; promove respostas auditiva e visual e é independente na maioria das atividades da vida diária. Está no início da fase da escrita alfabética, lê palavras simples, escreve, conhece os numerais e suas respectivas quantificações. Faz acompanhamento clínico com regularidade no Neuropediatra (desde os seis meses de idade); na

3 Caracterizada por alterações neurológicas que afetam o desenvolvimento motor e cognitivo, envolvendo o movimento e a postura do corpo, e em alguns casos, as funções cognitivas, como a memória, o raciocínio e a linguagem, levando até ao surgimento da perda do equilíbrio, falta de coordenação, movimentos involuntários e etc. Um grupo de desordens do desenvolvimento do movimento e da postura, podendo causar limitações nas atividades. Fonte: paralisiacerebral.org.br.

Fisioterapeuta e na Fonoaudióloga (semanalmente); deu alta da Terapeuta Ocupacional; e, requer Acompanhamento Psicológico (com vistas a insegurança). Não faz uso de medicação; Há suspeita de TEA. Tanto a Escola quanto a Colmeia possuem acessibilidade atitudinal e arquitetônica, porém, não ofertam adaptação curricular, por compreenderem que existem estratégias adequadas de/para o seu acompanhamento escolar.



PROPOSTA E PRODUTOS

Condições de Disponibilidades

A proposta de intervenção contemplou a produção de recursos didático-pedagógicos por meio do uso de materiais⁴ manipulativos. Isso, porque compreendeu-se como fundamental proporcionar ao estudante maior independência e qualidade de aprendizagem, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração.

Os jogos também foram planejados como suporte, afinal “ao longo do processo de desenvolvimento, o jogo desenvolve papel preponderante, seja na construção dos esquemas motores, das estruturas mentais, do conhecimento físico e

⁴ Produzidos pela ‘Pílulas para a Imaginação - Recursos Pedagógicos’, de domínio de uma Educadora Especial. Site: <https://linktr.ee/pilulasparaimaginacao>.

Página do Instagram: <https://www.instagram.com/pilulasparaimaginacao/>.

Página do Facebook: <https://www.facebook.com/pilulasparaimaginacao>.

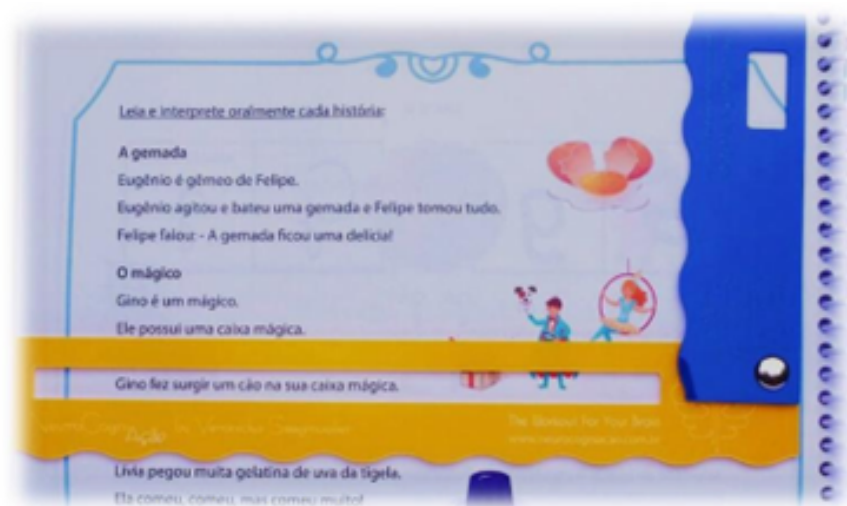
social, seja na compreensão e observação das regras, no equilíbrio emocional ou no estabelecimento de relações interpessoais (...)” (ZAIA, 2012, p.49).

*

• Réguas para leitura

Objetivo: Otimizar e guiar a habilidade de leitura, buscando evitar inicialmente que o estudante pule linhas ou palavras em um texto ou frase (em relação ao excesso de informação visual (muitas palavras juntas)).

Referência:



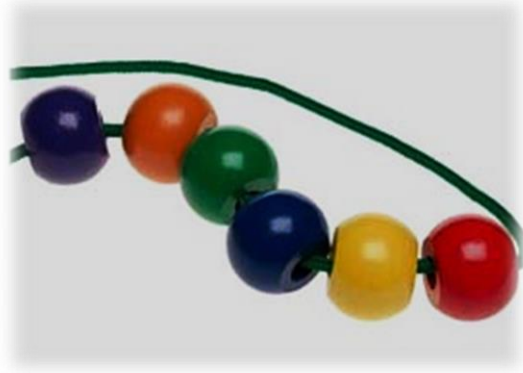
Fonte: <https://www.neurocogniacao.com.br/produtos/reguas-de-leitura/>

**

• Cordão de contas

Objetivo: Possibilitar a organização de situações que propiciem a exploração matemática quanto aos processos mentais básicos, quais sejam: correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, quantificação, inclusão e conservação, adição e subtração simples.

Referência:



Fonte: <http://filhos.hi7.co/atividades-com-sequencias---linguagem-e-matematica-56e10df407f85.html>

- **Livro varal de letras para sílabas e palavras**

Objetivo: Construir gradual e sequencialmente sílabas e palavras, estimulando a consciência fonológica.

Referência:



Fonte: <https://www.listadocolegio.com.br/308-Livro-Varal-Letras-e-Numeros-Portugues>

• Pote da imaginação e criatividade

Objetivo: Estimular a criatividade, a imaginação, as criações espontâneas, as invenções livres e as produções artísticas manuais.



Fonte: 'Pílulas para a Imaginação - Recursos Pedagógicos'.

• Jogo da velha

Objetivo: Resgatar a partir de uma brincadeira antiga o trabalho com o concreto a fim de desenvolver o raciocínio lógico de forma lúdica.



Fonte: 'Pílulas para a Imaginação - Recursos Pedagógicos'.

- **Suporte para pintura**

Objetivo: Proporcionar o manuseio de pincéis de diversas formas a fim de aprimorar a motricidade fina, a firmeza e o equilíbrio psicomotor por meio do suporte.



Fonte: 'Pílulas para a Imaginação - Recursos Pedagógicos'.

- **Cortadores de massinha de modelar**

Objetivo: Potencializar a psicomotricidade (amassar, apertar, rasgar, esticar, cortar...).



Fonte: 'Pílulas para a Imaginação - Recursos Pedagógicos'.

• Baralho alfalettrado-ilustrado

Objetivo: Proporcionar leitura, relação imagem e palavra, grafia correta, manuseio e etc.



Fonte: 'Pílulas para a Imaginação - Recursos Pedagógicos'.

• Chaveiro alfabético

Objetivo: Possibilitar o reconhecimento das letras do alfabeto e suas diferentes grafias, relacionando-as aos respectivos sons e letras iniciais.



Fonte: 'Pílulas para a Imaginação - Recursos Pedagógicos'.

- **Dados para histórias orais**

Objetivo: Instigar a comunicação oral e a capacidade de estabelecer enredos, relacionando com personagens, situações lógicas-causais, lugares, tramas abstratas e etc.



Fonte: 'Pílulas para a Imaginação - Recursos Pedagógicos'.

Convém aqui salientar que os recursos didático-pedagógicos por meio do uso de materiais manipulativos, não estão restritos a um determinado campo de conhecimento, na medida em que podem interagir com qualquer situação do cotidiano. Na verdade, eles são abrangentes e constituem-se num alicerce que será utilizado pelo raciocínio humano (LORENZATO, 2008, p.27).

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Experienciações e Condições de Possibilidades

A proposta de intervenção contemplou, ainda, para além da produção/planejamento/oferta de recursos didático-pedagógicos, discussões pertinentes e trocas, visando entre elas:

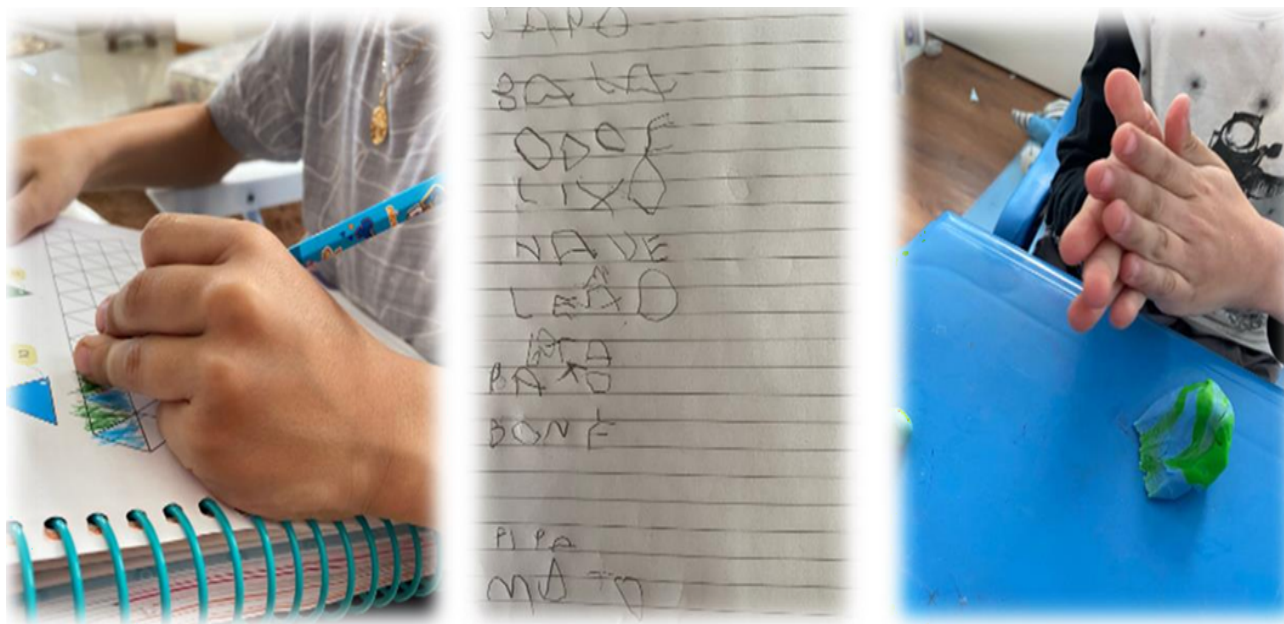
No Ambiente de Aprendizagem: Comunicação alternativa a fim de permitir uma comunicação cada vez mais expressiva e receptiva; Acessibilidade metodo-

lógica por meio do planejamento de recursos visando adaptações curriculares, baseados nas inteligências múltiplas e no uso de variados estilos de aprendizagem e participação; Avaliação na direção do desenvolvimento da aprendizagem por meio dos atendimentos; Suporte e mediação no controle e na autorregulação das emoções do estudante frente as propostas, a fim melhorar a qualidade das interações, promovendo um espaço cada vez mais acolhedor e seguro.

Para com a Família: Oferta de recursos para casa para o estímulo da vivência e da interação do estudante com as letras, as sílabas e as frases, fora do ambiente escolar, e dos atendimentos, de forma contínua e gradual; Orientação para a reserva de um tempo e ambiente específico e adequado para o estudante desenvolver as atividades encaminhadas pela Professora e/ou Educadora Especial, em casa; Dicas de respeito e paciência ao tempo do estudante em aprender coisas novas, como os conteúdos curriculares, por exemplo, e a instigar e incentivar o seu interesse em atividades e propostas que envolvam as capacidades fonológicas e de leitura, bem como, no dia a dia ao passar por placas nas ruas, em mercados e etc.

Por fim, ações afirmativas que viessem a priorizar o estudante como sujeito de potencialidades (maior independência, qualidade de vida e inclusão social) através da integração com a Família e com a Escola. E, a garantia de um arsenal de recursos didático-pedagógicos (objetos: materiais manipulativos) que sigam contribuindo para proporcionar e ampliar habilidades funcionais, e consequentemente, promover vida mais independente e inclusão, por meio da oferta de estratégias que visem melhorar a funcionalidade frente a Paralisia Cerebral. Sendo o termo funcionalidade entendido num sentido maior do que a habilidade em realizar uma tarefa específica, ou seja, oferecer recursos de e para intervenção para a funcionalidade, que deve ser biopsicossocial, e diz de: funções e estruturas

do corpo – deficiência; atividades e participação - limitações de atividades e de participação; fatores contextuais - ambientais e pessoais.



Isso porque a criança aprende pela sua ação sobre o meio onde vive: a ação da criança sobre os objetos, através dos sentidos, que é um meio necessário para que ela consiga realizar uma aprendizagem significativa (LORENZATO, 2008, p.11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Inclusão e o Atendimento Educacional Especializado apesar de deverem ser garantia, de acordo com as necessidades específicas dos sujeitos público-alvo, em prol da construção de um ambiente escolar inclusivo, esbarra muitas vezes na falta de estrutura e, ainda, no preconceito estruturalmente enraizado nas esferas sociais.

Portanto, é de suma importância uma sociedade/escola/instituição/ambiente multifacetada/o, com espaço para todos/as. Um movimento emergente no contexto atual da Educação Brasileira, por meio de uma Educação de qualidade que esteja de 'olhos abertos' para as especificidades de condições da diversidade humana.

Com isso, para que tal garantia se efetive como direito educacional, se faz fundamental e urgente que suas temáticas e políticas públicas sejam amplamente contempladas, discutidas e conhecidas (técnica e cientificamente), seja pelas famílias, corpo docente, gestores e demais profissionais do campo da Educação, no ambiente escolar e fora dele, além da organização do processo de identificação e das estratégias para o devido acompanhamento especializado.

REFERÊNCIAS

LORENZATO, Sergio. **Educação Infantil e Percepção Matemática**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

ZAIA, Lia Leme. **Jogar para desenvolver e construir conhecimento**: jogar para desenvolver o prazer de aprender matemática. In.: ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. **Jogar e Aprender Matemática**. São Paulo: LP Books, 2012.

SOBRE A ORGANIZADORA

Gabriella Eldereti Machado

É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Participou do Grupo de Estudo e pesquisa Feministas (UFSM); do Grupo de Estudos em Políticas e Gestão Educacional (IFar - Campus Alegrete); do Grupo de Agroecologia Terra Sul (UFSM). Atualmente participa do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Territorial do Pampa (IFar - Campus Alegrete) e atua como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS (UFSM). Trabalha na área da Educação, com ênfase na Formação de Professores e Imaginário Social.

www.terried.com 

[@editora_terried](https://www.facebook.com/editora_terried) 

[/editoraterried](https://www.instagram.com/editoraterried) 

contato@terried.com 



TERRIED