

GT 10 – LINGUA(GEM) E DISCURSO: TEXTO, GÊNERO E MÍDIA

ENSINO BASEADO EM TAREFAS MULTIMODAIS: o vídeo em sala de aula de PBLA (Português do Brasil como Língua Adicional)

Glauber Rodrigues de Queiroz – PPGL - UnB

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Em tempos de grande profusão de imagens e de informações em rede fica latente a preocupação em repensar o ensino-aprendizagem de Português do Brasil como Língua Adicional (PBLA) de acordo com os preceitos da tecnologização pelas quais hoje o mundo passa. Apesar de a história humana ser marcada por um processo de constante busca por inovações tecnológicas, sem dúvida, hoje vivemos um boom tecnológico que traz consequências para as práticas discursivas em diversos campos do saber, entre elas, a do ensino de línguas. É com esse fim que o objetivo desta pesquisa é discorrer sobre o uso de vídeos online para o ensino de PBLA, com vistas a trabalho sistematizado na elaboração e aplicação de tarefas que envolvam esse tipo de tecnologia. A fundamentação teórica é composta por Teoria da Multimodalidade (KRESS e van LEEUWEN, 2006), Teoria do Ensino Baseado em Tarefas (NUNAN, 2004 e WILLIS, 1996) e Letramento Midiático e Multiletramentos (KELLNER, 2008 e BEELAND, 2014). A metodologia é a problematização, sob a luz das três áreas teóricas citadas, da utilização dos vídeos online nos momentos pré-tarefa, da tarefa em si e do pós-tarefa. Pretendemos desvelar os processos de inserção dessa mídia em unidade didática de tema próximo aos vídeos selecionados, com objetivo de delinear caminho que mais se aproxime de uma proposta multimodal na qual as potencialidades de significado de diferentes recursos semióticos sejam melhor exploradas no ensino de PBLA.

Palavras-chave: Multimodalidade. Vídeos online. Tarefas. PBLA. Letramento midiático. Multiletramentos .

Palavras-chave: Template. Formatação. Publicação em Anais. VSELT.

INTRODUÇÃO

Por meio do levantamento de materiais hoje existentes para o ensino de PBLA (Português do Brasil como Língua Adicional), facilmente podemos verificar a quase inexistência de potencial para tarefas que envolvam diversidade tecnológica, o que não favorece um ensino de acordo com as demandas da atualidade, em que o leitor deve lidar com diferentes semioses simultaneamente. O foco

desse levantamento foi a inserção de vídeos online nas aulas de PBLA, de forma a potencializar o trabalho feito com o uso de materiais didáticos, sobretudo o livro didático, que por si só não encerra as possibilidades da prática multimodal em sala de aula.

No intuito de tratar do objeto de pesquisa de forma adequada, a proposta de pesquisa aqui lançada tem por base teoria que envolve Multimodalidade, Abordagem de Ensino Baseado em Tarefas e o Letramento Midiático e os Multiletramentos. A tecnologização do ensino de língua pressupõe algumas regras, pois com o *boom* tecnológico na área do ensino, o que não é exclusivo da área de línguas, temos consequências para as práticas discursivas em diversos campos do saber, sobretudo quando nos referimos ao ensino e aquisição de língua(gem).

Tendo lançado aqui a proposta do uso de vídeos online na aplicação das tarefas em sala de aula de PBLA, surgem questões sobre como proceder com o uso desses vídeos, não necessariamente as perguntas da pesquisa, mas levando-nos até estas. Qual será o caminho a ser percorrido na concepção de tarefas que envolvam os vídeos online? Como guiar a prática docente em direção a uma atuação discursiva crítica, com foco na construção de significados, na construção de sentidos, ao invés de preocupação somente com a forma da língua, e muitas vezes reforçando estereótipos?

Como escolhemos a Teoria da Multimodalidade (KRESS e van LEEUWEN, 2006), a Teoria do Ensino Baseado em Tarefas (NUNAN, 2004 e WILLIS, 1996) e o Letramento Midiático e os Multiletramentos (KELLNER, 2008 e BEELAND, 2014) para a fundamentação teórica e proposta metodológica, apresentaremos ao longo deste trabalho alguns caminhos para que possamos responder às respostas do parágrafo anterior.

1 A MULTIMODALIDADE E OS VÍDEOS EM SALA DE AULA DE PBLA

A primeira pergunta para esta pesquisa diz respeito a que vídeos online apresentam condições ideais para operacionalização de tarefas no ensino-aprendizagem de PBLA. O que notadamente sabemos que é importante é focar exatamente na maneira como os vídeos podem potencializar o trabalho multimodal, dentro de abordagem de ensino baseado em tarefas.

Partindo da premissa de que vídeos potencializam a multiplicidade de uso de recursos semióticos diversos, esses passam a ser a tônica para elaboração de tarefas no ensino de PBLA. Apresentamos aqui, como contextualização, um conjunto de conceitos que explicitam sucintamente, a questão da Multimodalidade e seus desdobramentos teóricos, metodológicos e sua característica de possibilitar diálogo com várias áreas correlatas na teorização e aplicação do ensino de línguas. Walsh

(2011, p. 105-106) traz uma lista de termos relacionados à Multimodalidade: Multimodality (Multimodalidade), Multiliteracies (Multiletramentos), Multimodal Literacy (Letramento Multimodal), Multimodal Texts (Textos Multimodais), Multimodal Learning Environments (Ambientes Multimodais de Aprendizagem) e New Literacies (Novos Letramentos).

A partir dos apontamentos da autora supracitada, podemos dizer que tais termos consistem, de forma bem resumida, em:

- Multimodalidade: estudo sobre o processo comunicativo. Aborda a questão de como o significado é comunicado por meio de diferentes recursos semióticos, e ainda, como os significados são construídos em Multiletramentos.
- Multiletramentos: estratégias comunicativas que são necessárias para que ocorra comunicação em diferentes contextos sociais.
- Letramento Multimodal: leitura simultânea, processamento, escrita, concepção, produção e interação com vários modos de operacionalização da linguagem, seja ela impressa, imagética, com ou sem movimento, com gráficos, animações, som, música e gestos.
- Textos Multimodais: são textos com mais de um modo de operacionalização, sejam escritos, imagéticos, com som, com movimento. Por vezes, trata-se de textos digitais, mas também podem ser livros com imagens, textos, gráficos. Enfim, são textos que trazem Ambientes Multimodais de Aprendizagem.
- Ambientes Multimodais de Aprendizagem: ambientes de aprendizagem (na maioria das vezes a sala de aula), onde professores e aprendentes estão interagindo com diferentes tipos de textos e tarefas, por meio de várias áreas do conhecimento e significação de novos letramentos.
- Novos Letramentos: termo usado para descrever de que forma as novas tecnologias estão criando novos letramentos e que (agora) incorporam as mudanças sociais e culturais que surgem juntamente com as mudanças na alfabetização e nas práticas de comunicação.

Ferraz (2011, p. 24) acrescenta que falar sobre monomodalidade no mundo atual não condiz com a realidade em que vivemos, sendo obrigatório em termos de ensino de Língua(s) estrangeira(s) ultrapassar os limites da escrita. Assim, o vídeo como mídia figura como material multimodal pronto para uso, mas que depende da tomada de decisão docente para que seus diversos recursos semióticos sejam de fato empregados. Na perspectiva multimodal, materiais didáticos abrem espaço para

diferentes construções de sentido, o que pode vislumbrar como saída para munir o professor de ferramentas que atendam à especificidade de sala de aula e de seu público-alvo.

2 ENSINO BASEADO EM TAREFAS (EBT) E O USO DOS VÍDEOS

A segunda pergunta norteadora desta pesquisa questiona como situar o trabalho com vídeos online na realização da tarefa. É necessário que pensemos sobre a utilização que pode ser feita de determinada mídia e os aspectos relacionados à prática em sala de aula. E ainda, se tal trabalho poderá trazer discussão sobre formação linguística que favoreça e propicie análise crítica da prática em sala de aula, privilegiando trabalho eficaz em relação ao texto multimodal e à forma de trabalhar as significações do mundo.

Quando os aprendizes de línguas estrangeiras realizam tarefas, há foco importante no sentido, pois o que motiva a comunicação é alguma finalidade, que por sua vez deve ser o mais aproximado possível da vida real. Foster (1999, p. 69) nos esclarece que “ao engajar-se em atividades [mais] significativas, como resolução de problemas, discussões ou narrativas, o sistema de interlíngua do aprendiz é alongado e [ele] é encorajado a desenvolver-se”.

Nesta parte da pesquisa, é relevante explicitar a ligação entre a elaboração de tarefa para ensino de PBLA e o que fazer com vídeo(s) selecionado(s) para ser(em) utilizado(s) nesse processo. Um vídeo online é instrumento/recurso multimodal, pois permite que o input, que segundo Ellis (1995) é produto linguístico direcionado ao aprendiz de língua adicional, apresentado tanto por falante nativo como por não-nativo da língua-alvo, seja apresentado de diferentes formas semióticas, privilegiando vários estilos de aprendizagem. Sendo assim, o vídeo pode ser utilizado antes da tarefa, funcionando como aquecimento para um tema, ou também pode servir de elemento motivacional para iniciar determinado assunto. Pode também ser utilizado durante a tarefa, caso esta seja de reconhecimento de assuntos ou tópicos, como quando os aprendizes assistem dois ou mais vídeos e os comparam e contrastam, em relação a assunto, semelhanças, diferenças, entre outros. O vídeo também pode ser utilizado em momento pós-tarefa, quando há a possibilidade de abertura para temas transversais, trabalhando-se a interdisciplinaridade ou contrastes culturais, dependendo dos objetivos do professor e/ou do programa.

Beeland Jr. (2002) aponta três modalidades de instrução de um determinado conteúdo que pode ser trabalhado durante uma tarefa. São elas: a visual, a oral e a sinestésica (ou tátil).

MODALIDADES DE INSTRUÇÃO NA TAREFA:

- **Visual:** aqui, temos por parte do professor, a possibilidade de utilização de um vídeo para trabalho com a escrita, imagens, animações e outros vídeos, de forma a contribuir para elevar o nível de interesse e motivação dos aprendizes.
- **Oral:** nesta, o professor pode utilizar o vídeo para tarefas que envolvam a língua falada, como: discursos e pronunciamentos, trabalhos com pronúncia e reconhecimento de ritmo de fala e entoação, atividades musicais e reconhecimento de sons associados com outras semioses.
- **Sinestésica:** já neste caso, os aprendizes podem interagir entre si e com elementos da realidade (*realia*) na elaboração de vídeos, a partir de uma tarefa pré-estabelecida.

Prabhu (1987) ressalta que há processos cognitivos nas tarefas, são eles: seleção, raciocínio, classificação, organização de informação e transformação da informação de uma forma de representação para outra. Assim, a realização da tarefa faz o aprendiz progredir, e este processo de aprendizagem está intimamente ligado à ativação dos processos de aquisição de língua(gem).

De acordo com Willis e Willis (2001, p. 173-174) devemos excluir do conceito de tarefa aquela que os autores chamam de focalizada, ou metacognitiva, que são exercícios focalizando a forma linguística. Para eles são apenas exercícios de gramática. Já o conceito de tarefa que aqui corroboramos é o daquela tarefa cujo foco é no sentido, havendo, eventualmente, uma negociação por parte de professores e aprendizes no que diz respeito ao trabalho específico da estrutura ou forma da língua.

3 LETRAMENTO MUDIÁTICO E MULTILETRAMENTOS: CONSTRUINDO SENTIDOS EM PBLA

Em relação à terceira pergunta, que questiona como os recursos semióticos presentes nas mídias digitais selecionadas podem ser inseridos na realização das tarefas para o ensino-aprendizagem de PBLA, frisamos que a ideia apresentada aqui é propor harmonização das unidades dos livros didáticos com a escolha dos vídeos online, de forma que a tarefa aplicada seja relevante, interessante e gere resultados em relação à construção de significados no contexto comunicativo.

A compreensão do contexto em que se está inserido não acontece simplesmente por meio de leituras de alguns textos por parte dos aprendizes de línguas, ou pelo uso aleatório de mídias digitais. Há muito mais complexidade envolvida nesse processo. Se indagações sobre a verdadeira intenção

ideológica de textos multimodais não ocorrerem, o que se obtém é uma visão parcial da ideologia que permeia os discursos.

Segundo Vieira (2007, p. 24) a comunicação atual é multissemiótica, aqui adotamos o termo multimodal apenas por uma questão didática, uma vez que este termo advém da teoria da Multimodalidade. A mesma autora ainda aponta que as mudanças no cenário da linguagem ensejaram alterações profundas nas formas de letramento, que assumem sentido mais amplo. Textualmente a autora afirma:

o letramento, por sua natureza social, revela as práticas de escrita e de leitura de determinado grupo social, sendo capaz, ao mesmo tempo, de mostrar as formas emergentes de letramento em dado contexto sociocultural. É possível falar agora em multiletramentos, como letramento computacional, o visual, o tecnológico, entre outros. (STREET, 1984, 1993, 1995 apud VIEIRA, 2007, p.24).

Apesar de o termo “letramento computacional” ser citado por Vieira, aqui adotamos o letramento midiático, por acreditarmos ser este mais adequado e abrangente em termos de ambiente online e off-line, uma vez que as fronteiras entre ambos não dependem mais, somente, do equipamento computacional, podendo citar, por exemplo, os celulares *smartphones*. Atualmente o termo letramento extrapola a noção de conhecimento formal da língua escrita, apesar de este ainda ser célebre na sociedade moderna. Anteriormente falamos brevemente sobre o letramento midiático. Porém, aqui enfatizamos que consideramos importante recuperar, a essa altura, outros aspectos dessa teoria, por entendermos que o desempenho competente em termos de conhecimentos linguísticos é hoje perpassado pela utilização consciente de recursos computacionais e tecnológicos, tanto por parte de docentes como de aprendizes.

Acrescentamos neste espaço as características das mídias no propósito de deixar claro o grande número de elementos envolvidos na produção midiática e que, portanto, demandam do usuário diferentes estratégias para acessar os conteúdos nelas dispostos. Na prática, isso se refere aos chamados multiletramentos, que entre outros, englobam o formal e o midiático.

4 A INSERÇÃO DOS VÍDEOS NA AULA DE PBLA

Para Morán (1995, p. 29) “As linguagens da TV e do vídeo respondem à sensibilidade dos jovens e da grande maioria da população adulta. São dinâmicas, dirigem-se antes à afetividade do que à razão”. Nesta seção, discorreremos de forma mais completa sobre os três vídeos online selecionados

no site YouTube para análise e inserção como pré-tarefa, tarefa em si e pós-tarefa nas unidades didáticas já apresentadas na seção anterior.

Sinalizamos desde o início deste trabalho que a escolha foi feita com base na acessibilidade, representatividade e no tempo de duração de cada vídeo. Esses três aspectos em conjunto nos levam a entender o vídeo online como mídia que conjuga em si as características da atualidade: informação em pouco tempo e espaço. Assim, consideramos que o vídeo online seria mídia de fácil acesso para um professor de PBLA, uma vez que a própria proposta do YouTube é que os usuários da Internet tenham disponível ambiente democrático de troca de informações, além do fato de não haver necessidade de salvar o vídeo para uso posterior, já que qualquer computador com acesso à Internet possibilita esta ação, o que leva o YouTube para a sala de aula. Em seguida, consideramos algumas adequações dos vídeos para o trabalho em sala de aula de PBLA, como ajustes no vocabulário, que deve ter linguagem clara e objetiva, além do tempo de duração, que deve figurar de curta a média (até 5 minutos), pois os vídeos online, no trabalho de suporte para as tarefas, não é o elemento central da atividade proposta, e sim parte dela, podendo ser utilizado antes do trabalho com o livro, como *warm up* (elemento motivador) para o assunto da unidade, para a própria tarefa, ou em momentos de pós-tarefa, em consonância com o que Morán (1995) critica como “só vídeo”, ou seja, o vídeo apresentado de forma isolada, sem ligação com algum conteúdo, sem reflexão e ocupando todo o tempo de uma aula. Os vídeos também podem ser elementos motivadores para aumentar o desdobramento de uso da língua-alvo pelos alunos, pois trazem palavras-chave que possibilitam enriquecimento vocabular dos aprendizes. Outra possibilidade de uso dos vídeos são os momentos de reflexão sobre a atividade proposta, levando os aprendizes a exporem ideias entre si e com o professor, aplicando tais conteúdos (dos livros didáticos e dos vídeos) a suas situações da vida real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou, inicialmente, investigar, por meio da Multimodalidade, da Abordagem de Ensino Baseada em Tarefas e do Letramento Midiático e Multiletramentos, a operacionalização de vídeos online em unidades de livros didáticos de PBLA, de forma a desvelar seus potenciais multimodais para realização de tarefas no ensino-aprendizagem dessa área. Em seguida, vieram as três perguntas de pesquisa. A primeira foi sobre que tipo de vídeos online apresentam condições ideais para operacionalização de tarefas no ensino-aprendizagem de PBLA de acordo com os preceitos da Teoria da Multimodalidade. A segunda questionou sobre como situar o trabalho com vídeos online

nos momentos de realização da tarefa. A terceira pergunta foi sobre como os recursos semióticos presentes nos vídeos selecionados podem ser contemplados na realização das tarefas para o ensino-aprendizagem de PBLA. Iniciaremos, então, revisão de cada uma das perguntas de pesquisa, ressaltando alguns aspectos e conclusões alcançados ao longo do estudo. Durante o trabalho estruturado no desenvolvimento de tarefas para ensino-aprendizagem de PBLA, não houve dificuldades em encontrar vídeos que apresentem condições ideais para operacionalização de tarefas para esse tipo de atividade educacional, pois de maneira geral, basta seguirmos algumas observações para realizar o levantamento. Tais observações serão apresentadas à medida que formos respondendo aos questionamentos da pesquisa.

Podemos, então, elencar algumas vantagens para ensinar com tarefas ao invés de não o fazer.

- O foco do ensino-aprendizagem não se reduz à forma, estrutura da língua, e sim nos sentidos;
- Não existem respostas certas ou erradas, e sim desenvolvimento ou não da tarefa proposta. Ao final do processo, o próprio aprendente consegue se auto avaliar, de forma que gere reflexões;
- No momento da tarefa em si, os alunos trabalham autonomia, possibilitando que estabeleçam seus próprios caminhos para resolução do que foi proposto, mais semelhante às situações da vida real;
- Os momentos do trabalho com tarefas (pré-tarefa, tarefa em si e pós tarefa) configuram caminho consistente, limitando improvisos ruins e que o trabalho se perca;
- Uma vez concluída uma tarefa, as outras se tornam mais naturais e o processo fica cada vez mais autoexplicativo, pois há certa recorrência nos comandos das tarefas.

Por fim, reconhecemos ter alcançado aqui apenas começo do que pode vir a ser uma longa caminhada. Trabalhos posteriores podem ser desenvolvidos e aplicados à questão da Multimodalidade em sala de aula de línguas estrangeiras, sobretudo a de PBLA, que tanto carece de estudos sistematizados para implementação de novas formas de trabalhar a significação dos discursos. Reconhecemos a grande importância de garantir a adequação da multimodalidade aos diferentes estilos de aprendizagem. Essa foi uma questão que surgiu durante as aplicações teóricas ao trabalho, e que fica como item importante de agendas futuras. Destacamos também a importância de estudos sobre Multimodalidade durante formação inicial e também continuada dos professores que se propõem ao

ensino de PBLA, para que as práticas sociais envolvidas no processo de ensino-aprendizagem possam ser transformadoras, realizando significações, por parte dos alunos estrangeiros.

REFERÊNCIAS

BEELAND, W. D., Jr. **Student Engagement, Visual Learning and Technology: Can Interactive Whiteboards Help?** http://chiron.valdosta.edu/are/Artmanscript/vol1no1/beeland_am.pdf. 2002 (acessado em 06/11/2014)

FERRAZ, J. de A. **A formação identitária do brasileiro: um enfoque multimodal**. 2005. 105 p. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília. _____. **A Multimodalidade no Ensino de Português como Segunda Língua: novas perspectivas discursivas críticas**. 2001. 200p. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília.

FOSTER, P. & SKEHAN, P. The influence of source of planning and focus of planning on task-based performance. **Language Teaching Research**, 3(3), 215-247, 1999.

HODGE, R. and G. KRESS. **Social Semiotics**. Cambridge: Polity, 1988.

JEWITT, Carey (org.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London and New York: Routledge, 2011.

KELLNER, D. Technological Transformation, Multiple Literacies, and the Re-visioning of Education. **E-Learning**, 1(1): 9 37, 2004.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, G. & Van LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001. _____. **Reading images: the grammar of visual design**. 2ª ed. London: Routledge, 2006. LIMA, E. E. O. F. (et al) **Novo Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros**. [Reimpr.]. São Paulo: E.P.U., 2014.

MORÁN, J. M. **Comunicação e Educação**, São Paulo, (2): 27 a 35, jan./abr. 1995

NUNAN, D. **Task-Based Language Teaching**. Cambridge University Press, 2004, 2006.

SOARES, Magda. **“Letramento e alfabetização: as muitas facetas”**. Revista Brasileira de Educação,

VIEIRA, J. A. et al. **Reflexões Sobre a Língua Portuguesa: Uma abordagem multimodal**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

WATKINS & WILKINS. Using YouTube in the EFL Classroom. **Language Education in Asia**, Volume 2, Issue 1, 2011

WILLIS, J. A **Framework for Task-Based Learning**, Harlow, UK: Longman Addison- Wesley, 1996.

GT 10 – LÍNGUA(GEM) E DISCURSO: TEXTO, GÊNERO E MÍDIA

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE LETRAMENTOS E UM OLHAR ESPECIAL PARA O LETRAMENTO QUEER

José Ariosvaldo Alixandrino¹

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar algumas discussões sobre os letramentos e uma ênfase para o letramento queer. O termo *queer* se refere aos sujeitos minorizados, aqueles que estão em desacordo com a normatividade imposta pela cultura dominante. É fundamental que professores tenham uma boa formação acadêmica, para que sejam capazes de oferecer um ensino múltiplo, multiletrado, incluindo todos os sujeitos no processo educacional. Sabe-se, portanto, que a escola é multicultural. Todas as diversidades estão presentes nesse ambiente, sejam elas sociais, raciais, sexuais. Educadores fazem parte desse processo. Fala-se tanto em inclusão e diversidade, mas será o ensino no Brasil é multiletrado? Pode-se dizer que as minorias são percebidas na escola como deveriam? Nessa discussão problematizaremos acerca de letramentos, alguns conceitos, com ênfase para um ensino humanizado, com equidade de gêneros, na qual os profissionais possam apresentar um ensino diferenciado contemplando todos os sujeitos. O referencial teórico apresentado neste trabalho inclui Soares (2001), Rojo (2009), Street (2014), Miskolci (2012), Foucault (2012), Louro (2004), Facco (2009), Butler (2013), entre outros autores.

Palavras chave: Letramentos. Letramento queer. Escola. Sexualidade.

1 UMA BREVE DEFINIÇÃO DE LETRAMENTO

O termo letramento quando se parte de ideias do senso comum, remete à ideia de que letrada é uma pessoa culta, conhecedora da língua e da literatura, alguém que saiba utilizar a linguagem em distintas manifestações e situações sociais. No entanto, um indivíduo pode ser letrado e não ser alfabetizado, como também pode existir sujeito alfabetizado e não necessariamente letrado.

Alfabetização e letramento estão relacionados. Nessa perspectiva, a escola moderna, por sua vez, deve compreender a importância de mediar os conhecimentos construídos historicamente de

¹ Graduado em Letras pela Faculdade Alfredo Nasser (2007) e em Pedagogia pela Faespe (2011). Possui especialização em Educação Inclusiva pela FABEC BRASIL. Atualmente é mestrando do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás.

maneira letrada, buscando oferecer um ensino que alcance as distintas manifestações culturais e os diferentes usos da escrita na sociedade. Isso contextualizaria o ensino com a realidade dos alunos, incluindo na prática de alfabetização possibilidades que atendam às demandas pedagógicas de acordo com as vivências dos educandos.

Rojo (2009) esclarece que o letramento multicultural é uma triangulação: cultura dominante, global e local. Professores e alunos estão inseridos nessas relações, portanto a escola deve estar atenta, procurando reconhecer o quanto é relevante a formação de sujeitos éticos, democráticos e críticos.

Letramento e alfabetização relacionam-se. Esta última é a capacidade que o indivíduo tem ao apropriar-se da leitura e da escrita. É o processo de aprendizagem do sistema de representação dos símbolos da fala, saber ler e escrever, fazer leituras e escrever textos. O primeiro se refere ao conhecimento e uso da leitura e escrita nas distintas práticas sociais.

Apesar de estarem associados, ambos os termos carregam significados diferentes. Ser letrado está associado ao conhecimento de mundo, cultura, vivências e práticas sociais. Enquanto ser alfabetizado se refere à capacidade de apropriação da escrita, ou seja, decodificar os sons da fala, ler e escrever.

O indivíduo letrado não é só aquele que sabe ler e escrever, como esclarece Soares (2011); o sujeito que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica e sabe vivenciar as distintas maneiras relacionadas ao processo comunicativo, responde adequadamente às demandas sociais da escrita e da leitura.

O processo de letramento é a aquisição da linguagem, são as relações comunicativas com e sobre o mundo, as maneiras distintas de exercer a língua, seja de forma oral, digital ou escrita. Essa interação social proporciona diferentes tipos e níveis de letramentos de acordo com as necessidades, os conhecimentos e o contexto em que os sujeitos estão inseridos.

Rojo (2009) e Soares (2001) apresentam definições semelhantes para o conceito de letramento e argumentam também sobre as dificuldades em criar-se uma definição única para o termo ou reduzi-lo, uma vez que o mesmo varia através dos tempos e das culturas.

Fica evidente, no entanto, que é difícil formular esse conceito único de letramento adequado às distintas culturas e diferentes contextos sociais e políticos. Os seus usos dependem das crenças e valores de cada grupo social. Letramento, portanto, não é estático, muito menos universal.

2 LETRAMENTOS DOMINANTES E LETRAMENTOS DOMINADOS

As relações de poder que permeiam os ambientes educacionais necessitam ser questionadas e debatidas. Neste sentido, é importante problematizar como discursos que legitimam tais relações de poder se instalam e são (re)produzidos, bem como as possibilidades de serem contestados e resistidos nesse contexto. A escola tem a difícil tarefa de promover o diálogo entre todos os indivíduos envolvidos no processo educativo, apresentar saberes de diversas culturas, de modo a potencializar o diálogo multicultural e não apenas apresentar um ensino voltado para a cultura dominante, uma vez que os currículos escolares são constituídos de maneira hegemônica.

Os discursos de poder e a imposição hegemônica permeiam esses ambientes. Então, é importante refletir sobre reconstrução do processo de ensino e aprendizagem. Foucault (1999) explica que o poder é algo que circula em todas as instâncias da sociedade, estando presente em todas as relações sociais.

Nessa perspectiva foucaultiana os opressores são os detentores do poder e para se manterem na condição de dominantes disseminam ideologias, ideias e concepções que, de tanto serem reproduzidas e não questionadas, tornam-se “verdades”. Essas verdades se circulam nos ambientes educacionais, uma vez que as práticas de letramentos são voltadas para a sociedade normativa, branca, heterossexual, cristã.

Foucault explana ainda, que as práticas sociais no contexto escolar se constituem e são constituídas no discurso. Assim, ao refletir sobre os processos discursivos na educação, o autor considera que este sistema reflete as oposições e lutas sociais, agindo como instrumento de distribuição e, ao mesmo tempo, negação de acesso a determinados discursos.

a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 2012, p. 41)

Por isso é fundamental que a escola possa oferecer um ensino letrado não hegemônico, que seja problematizador, que ensine a questionar normas e o cânone eurocêntrico, heteronormativo. Proporcionar diálogos sobre os diferentes discursos, desconstruir as relações de poder para que seja possível se ter uma formação de cidadãos mais críticos e democráticos.

Para tanto, é necessário discutir e refletir acerca destas questões e como os ambientes educacionais interpretam e se organizam com essas diferentes manifestações culturais. A escola precisa equilibrar e

[...] modificar os caracteres desta formação que se mostram especialmente desfavoráveis para alguns dos indivíduos ou grupos que compõem o complexo e conflitante tecido social. O delicado equilíbrio da convivência nas sociedades que conhecemos ao longo da história requer tanto a conservação quanto a mudança, e o mesmo ocorre com o frágil equilíbrio da estrutura social da escola como grupo humano complexo, bem como com as relações entre esta e as demais instâncias primárias da sociedade. (SACRISTÁN, 2007, p.14)

A escola é o espaço do encontro da pluralidade cultural e de letramentos. Ela tem essa difícil responsabilidade de superar barreiras e aprofundar o diálogo diante das diversidades. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental isso torna-se evidente e explícito. Observemos:

[...] o grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. (BRASIL, 1997, p. 32)

As escolas enfrentam esses desafios no cotidiano e precisam criar ações de superação dos mesmos, reconhecer as desigualdades sociais par de fato, incluir todas as minorias. Questionar o ‘natural’, o ‘normal’ e o ‘correto’. Desta forma ela poderá criar caminhos para

eliminar as relações de poder em qualquer instância - isso implica adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões, problematizar a conformidade com o “natural”; isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder. (LOURO, 2004, p.86).

A escola acaba por reproduzir as relações de poder impostas pela cultura dominante, Elas em sua maioria, ainda não oferecem um ensino com letramentos diversos, capaz de contemplar todas as manifestações culturais.

O processo educacional, no entanto, como problematiza STREET (2014), deve acontecer de maneira mais ampla, caminhar para uma prática social numa perspectiva transcultural, pois os letramentos dominantes não são neutros, carregam ideologias que envolvem as relações de poder, reforçando e impondo a cultura dominante. Nesse sentido, observa-se, na sociedade atual,

[...] a hegemonia das áreas urbanas sobre as rurais, dos homens sobre as mulheres e das elites centrais sobre as populações locais. Para compreender os processos de transmissão de letramento nesses contextos, não basta simplesmente analisar o papel do colonialismo ou do neocolonialismo; também é necessário desenvolver modos de conhecer as estruturas de poder e as culturas locais. STREET, 2014, p.53)

Os sujeitos quando dominados, têm suas culturas massacradas, desvalorizadas, uma vez que os discursos de poder e os letramentos dominantes são os eurocêtricos, hegemônicos, subjazem, impõem e introduzem padrões normalizadores de letramentos.

3 LETRAMENTOS QUEER

O termo *queer* vem da língua inglesa, era uma palavra que surgiu como um significado pejorativo usada para menosprezar, humilhar e insultar um homem ou mulher que transgredia ou estava em desacordo com padrões impostos pela sociedade. Essa palavra que era considerada ofensiva, nos últimos anos assumiu novos sentidos, associados a atitudes e temáticas transgressoras nos meios acadêmicos. Queer, no entanto, significa estranho, anormal, provocador, perturbador, excêntrico.

Partindo dessa perspectiva, vê-se, no entanto, aqui neste trabalho, a necessidade de debater e estudar esse assunto relacionado à sexualidade e/ou gênero. A teoria queer tem como objetivo questionar a normatividade existente na sociedade, uma vez que existem muitas manifestações de sexualidade e gênero. Essa teoria,

[...]em termos tanto políticos quanto teóricos, surgiu como um impulso crítico em relação à ordem sexual contemporânea, possivelmente associado à contracultura e às demandas daqueles que, na década de 1960, eram chamados de novos movimentos sociais. (MISKOLCI, 2014, p. 21)

A teoria queer ganha maior visibilidade no final da década de 1980 e início dos anos de 1990, com estudos, principalmente de Judith Butler. Esta autora contribui significadamente para as discussões sobre sexo, gênero, sexualidade e identidade. Para ela, as figuras de homem e de mulher não se restringem apenas à condição de necessariamente em ser homem e ser mulher. Em ambos os casos, tanto masculino quanto o feminino podem ultrapassar limites e transgredir.

Surge, então, a necessidade de debater e incluir essas discussões em ambientes educacionais, a fim de se promover uma formação mais humanitária e que realmente contemple todos os indivíduos, sejam heterossexuais ou não. Mas o que se observa são barreiras e dificuldades no que se refere à diversidade sexual, como Toscano constata:

na escola brasileira, podemos identificar um verdadeiro feudo, onde sobrevivem, não raro, as relações mais arcaicas do binômio homem-mulher, pouco diferentes das que predominavam na época da educação segregada por sexos. É como se a revolução dos costumes, as tidas na constituição, tivessem passado ao largo da sociedade real, no nosso dia-a-dia. Até mesmo nas instâncias diretamente comprometidas com a educação e dos desportos, conselhos de educação, escolas. Isto é, naqueles espaços onde se definem e se executam as políticas educacionais do país, o tema educação

diferenciada que ainda perdura, entre nós, é ignorado ou, quando muito, tratado como questão de menor importância. (TOSCANO, 2000, p. 13-14)

Partir do pressuposto de que as escolas precisam formar cidadãos críticos, desconstruir a hegemonia dominante, é evidenciar a importância para um ensino realmente significativo e que contemple todas as variantes, sejam elas sociais, de raça, de gênero.

Se antes as identidades eram, como observa Rajagopalan (2003), pensadas como algo uno, acabado e monolítico, atualmente elas são apresentadas como instáveis, voláteis e em constante movimento e mutação. Dentro de cada indivíduo há identidades contraditórias, elas estão sendo continuamente deslocadas. Elas podem ser construídas, desconstruídas e reconstruídas por meio de suas vivências e práticas sociais. Podem ser problematizadas e discutidas, para que identidades tidas como opressoras sejam repensadas e desestabilizadas.

O letramento queer é a prática repensada no ambiente escolar, é o ensino questionador, que problematiza e desestabiliza a normatividade sexual. Mas isso ainda é um caminho longo a se percorrer nas escolas, pois para Facco,

[...] os valores da classe dominante são considerados como constituintes da cultura, os valores das outras classes não são vistos como tal. Mediante o mecanismo do domínio simbólico, tudo que não estiver ligado à cultura dominante é desprestigiado, indigno de ser reproduzido, especialmente em órgãos considerados “formadores” de cidadãos, como a escola. (FACCO, 2009, p.99)

A sociedade e as escolas ainda reproduzem a representação cultural hegemônica (branca, heterossexual) na qual a cultura dominante impõe valores normativos. A heterossexualidade é vista como a única forma de orientação sexual legítima.

[...] não há dúvida de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais – nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve. Mas, a própria ênfase no caráter heterossexual poderia nos levar a questionar a sua pretendida “naturalidade”. Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la? (LOURO, 2004, p.81)

Diante dessa problemática nas escolas, vê-se a necessidade de um letramento queer, pois as formas de sexualidade são múltiplas e difusas e, portanto, toda manifestação nesse sentido deve ser legitimada. Assim, as manifestações de gênero são diferentes nos mais distintos contextos, e suas representações são complexas, diferente do sexo, que é biológico. Um dos grandes desafios da educação

talvez seja essa superação de barreiras, concordando com Miskolci (2014, p.55) ao chamar atenção para a necessidade de se

repensar o que é educar, como educar, e para que educar. Em uma perspectiva não normalizadora, educar seria uma atividade dialógica em que as experiências até hoje invisibilizadas, não reconhecidas ou, mais comumente, violentadas, passassem a ser incorporadas no cotidiano escolar, modificando a hierarquia entre quem educa e quem é educado e buscando estabelecer mais simetria entre eles de forma a se passar da educação para um aprendizado relacional e transformador para ambos.

A escola, então, deve ser compreendida como um espaço dialógico, veicular reflexões sociais distintas e significativas. Louro (2016) explana que ela não deve ser um lugar que nega e ignora as sexualidades não heterossexuais, devendo oferecer meios para que os sujeitos possam assumir suas condições sem culpa ou desconcerto.

As questões de gênero precisam deixar de ser rejeitadas nas escolas. Isso se dará com discussões relacionadas à sexualidade, através de reflexões sobre suas distintas manifestações e as diferentes formas de afetividade entre os indivíduos.

a visibilidade e a materialidade desses sujeitos parecem significativas por evidenciarem, mais do que outros, o caráter inventado, cultural e instável de todas as identidades. São significativas, ainda, por sugerirem concreta e simbolicamente possibilidades de proliferação e multiplicação das formas de gênero e de sexualidade. (LOURO, 2016, p. 23)

Nesse sentido, Louro (2016) clarifica que a escola é lócus importante para que posturas críticas sejam desenvolvidas e praticadas. Nesse contexto, sujeitos pós-modernos ampliam suas possibilidades de viver e, assim, essas possibilidades de gêneros podem ser compreendidas como um período de rompimento, transformações em relação ao pensamento moderno de educar. Nesses ambientes, vários desafios são constantes, uma vez que os discursos hegemônicos heterossexuais são legitimados.

As dicotomias devem ser substituídas pela pluralidade, pode-se pensar que os sujeitos e suas práticas são diversas e as diferenças não são binárias, mas múltiplas. Dentro de cada ser há identidades contraditórias, deslocadas. Elas constroem, desconstroem e reconstroem.

Assim, ao levantar esses questionamentos nas instituições escolares, a forma como a subjetividade dos sujeitos é construída com relação ao gênero e sexualidade seria compreendida, as diferenças não estariam mais ausentes do protagonismo social. O letramento queer sugere uma desnaturalização, um questionamento para pensar todas as dimensões de sexualidade e de gênero, a desconstrução de apenas um tipo de sujeito.

Um letramento queer propõe que se coloque em questão o binarismo heterossexual no campo educacional e que o senso comum, do ponto de vista unitário e preconceituoso, não prevaleça no espaço escolar.

Para Miskolci (2014), um letramento queer busca tornar visíveis as injustiças e opressões implicadas na disseminação e cumprimento das normas. É necessário, no entanto, questionar esses processos de classificação que proporcionam a violência aos tidos como ‘diferentes’. A demanda desse letramento é

a do reconhecimento sem assimilação, é o desejo que resiste às imposições culturais dominantes. A resistência à norma pode ser encarada como um sinal de desvio, de anormalidade, de estranheza, mas também como a própria base com a qual a escola pode trabalhar. Ao invés de punir, vigiar ou controlar aqueles que rompem as normas que buscam enquadrá-los, o educador e a educadora podem se inspirar nessas expressões de dissidência para o próprio educar. (MISKOLCI, 2014, p. 67)

A escola, ao invés de reproduzir e ensinar as normas hegemônicas, pode letrar sobre sexualidade e gênero, ressignificando e desconstruindo a visão de estranhos ou anormais.

Miskolci (2014) e Louro (2010) constatam que, ao levarmos a discussão do letramento queer para o ambiente escolar, não está se propondo uma solução definitiva para os conflitos sexuais e de gênero, mas uma ressignificação da lógica binária hegemônica que permeia os ambientes educacionais e, assim, gerando conflitos que causam violência e desigualdade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar o letramento, ou melhor, letramentos, é necessário evidenciar a importância de um ensino significativo, uma vez que a sociedade é múltipla em suas construções culturais. No entanto, as escolas podem proporcionar práticas letradas que contemplem as diversas demandas, pois os sujeitos são diversos. Assim, o ensino deve ser questionador e problematizador diante dessas diversidades culturais.

Ao discutir sobre as formas de letramento é possível perceber como as relações de poder e hegemonia ainda estão presentes nos ambientes educacionais. Os autores e as autora mencionadas compartilham as mesmas ideias relacionadas a essas questões. Problematizam no que se refere à necessidade de questionamentos sobre esses discursos hegemônicos de poder que circulam nestes espaços.

Entende-se que o letramento queer se coloca como ferramenta importante para desestabilizar e problematizar as relações de poder, os ideais dominantes e questionar os padrões heteronormativos.

Desta maneira, o processo de escolarização deve abrir novas possibilidades, evitando promover discursos hegemônicos e excludentes, e atuando com ações dentro de perspectivas democráticas e plurais. Assim o letramento queer é a visão contrária ao ensino normativo, é algo pós-moderno. Com objetivo de educar sujeitos críticos capazes de respeitar e compreender as distintas manifestações de gênero e sexualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

BUTLER, Judith P. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*/ Judith Butler; tradução, Renato Aguiar. – 6ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

Facco, Lúcia. *Era uma vez um casal diferente: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil* / Lúcia Facó. – São Paulo: Summus, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1997.

MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2ª ed. ver. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP, 2014.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. Ed. 4 reimp – Petrópolis RJ: Vozes 2014.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 7ª. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

_____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 2ª. ed.; 3ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino* / J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gomez; tradução Ernani F. da Fonseca Rosa – 4ª. ed. – Artmed, 2007.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014. (Introdução, cap. 1, 2).

TOSCANO, Moema. *Estereótipos sexuais na educação: um manual para o educador*. Petrópolis, RJ: Vozes 2000.

GT 10 – LINGUA(GEM) E DISCURSO : TEXTO, GENÊRO E MÍDIA

AS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS PÚBLICAS GOIANAS EM 2016

Rita Castorina Gonçalves Gundim Lemes¹ - UEG
Amanda Beatriz Silva de Godoi² - UFG
Veralúcia Pinheiro³ - UEG

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

No contexto das políticas neoliberais, no século XXI, a luta dos estudantes e dos trabalhadores em defesa da escola pública, gratuita e de qualidade, assume novas dimensões visando resistir contra as propostas de reformas educacionais. Em 2016 no Brasil a Medida Provisória (MP) 746/2016 que prevê a reestruturação do Ensino Médio no Brasil e a Proposta de Emenda Constitucional PEC 241, foram alvos de protestos protagonizados por estudantes que se manifestaram ocupando escolas, Universidades, Institutos Federais de Educação. No caso das ocupações em Goiás a pauta central levantada pelos estudantes e professores foi à contrariedade a instalação de Organizações Sociais (OS) na administração da educação no Estado que remonta ao ano de 2015, aliada a resistência a MP 746/2016 e a PEC 241. Considerando a importância dessa ação e a necessidade de analisar as singularidades da resistência dos estudantes goianos frente à resistência nacional, a questão deste trabalho é: como a reação dos estudantes secundaristas goianos frente à contrariedade da instalação das Organizações Sociais na administração da educação estadual e reforma da política educacional anunciada pela MP 746/2016 (Lei nº 13.415/2017) foi representada pela mídia escrita em matérias jornalísticas disponíveis online. Portanto, nosso objetivo é conhecer as representações produzidas pela mídia escrita assim como o fundamento social dessas representações.

Palavras-chave: Ocupação de escolas públicas; Ocupações estudantis em Goiás; Protesto de estudantes; Reforma do Ensino Médio.

¹ Egressa do curso de História da Universidade Estadual de Goiás, E-mail: rita.gundim@hotmail.com;

² Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás, E-mail: godoiamanda2016@gmail.com;

³ Doutora em Educação pela Unicamp, Professora em níveis de Graduação e Mestrado na Universidade Estadual de Goiás, E-mail: veraluciapinheiro27@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A luta dos estudantes e dos trabalhadores em defesa da escola pública, gratuita e de qualidade assume novas dimensões no contexto das políticas neoliberais em Goiás, após a proposta do então Governador do Estado Marconi Perillo de transferir a administração das escolas públicas goianas para Organizações Sociais (OS).

Tal ação gerou a reação de estudantes secundaristas, e universitários que inspirados no movimento de ocupações de escolas paulistas que estava acontecendo em 2015 e em movimentos que ocorreram anteriormente na América Latina como a rebelião dos pinguins, ocuparam escolas públicas em protesto contrário a essa ação governamental.

As ocupações em protesto à instalação de Organizações Sociais (OS) na administração da educação goiana tiveram início no dia 09 de dezembro de 2015 com a ocupação do Colégio Estadual Professor José Carlos de Almeida, e durante o período de dezembro de 2015 e fevereiro de 2016 estiverem presentes em escolas nas cidades de Goiânia, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás.

Após o Governo Federal do Brasil ter encaminhado ao Congresso Nacional a Medida Provisória (MP) 746/2016 que prevê a reestruturação do ensino médio no país, e por tal medida ter passado por poucas alterações até ser transformada em Lei nº 13.415/2017, sem que a opinião de críticos, alunos e professores fossem considerados, novas ocupações surgiram dessa vez em nível nacional.

A contrariedade dos estudantes brasileiros que realizaram ocupações em 2016 se deu contra a MP 746/2016 e a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 que ficou conhecida como PEC do teto por criar um limite para o aumento dos gastos públicos, como essas ocupações ocorreram em diferentes estados brasileiros, houve singularidades em suas reivindicações como foi o caso do estado de Goiás, que retomou a luta contra a instalação de Organizações na administração da educação estadual, aliada a luta contra a MP 746/2016 e a PEC 241.

METODOLOGIA

De acordo com Minayo (2002), a pesquisa qualitativa visa analisar as representações sociais e os significados que os sujeitos envolvidos no processo de investigação, atribuem à complexa rede de relações que configuram o objeto de estudo. Nesse sentido, a investigação realizada requereu

pesquisas bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica abarcou o estudo de livros, artigos selecionados em periódicos científicos.

A pesquisa documental ocorreu por meio da consulta e análise das notícias divulgadas na mídia escrita (disponíveis *online*) referente ao movimento de ocupação das escolas públicas em Goiás no ano de 2016 contra a instauração de Organizações Sociais na administração das escolas públicas goianas, junto à luta dos estudantes brasileiros contra a MP 746/2016 e a PEC 241, no entanto para que fosse possível estudar esse momento em particular, foi necessário que também trouxéssemos explicações acerca das ocupações que ocorrem em Goiás entre dezembro de 2015 e fevereiro de 2016. Foram selecionadas oito matérias durante o mês de agosto de 2019 para realização dessa pesquisa.

Portanto, o principal material informativo utilizado na pesquisa foi constituído pelo discurso jornalístico referente às ocupações de escolas públicas goianas em 2015 e 2016.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A política privatista do governador do Estado de Goiás Marconi Perillo (PSDB-GO) manifesta no chamamento de abertura do edital de qualificação de Organizações Sociais para a administração da educação pública do Estado fez com que em 2015 estudantes secundaristas, universitários e professores realizassem ocupações de escolas e também ocupassem a própria Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes (SEDUCE) em protesto contra as OS e em defesa da educação pública e gratuita.

Tais ocupações de escolas tiveram início no dia 9 de dezembro de 2015 com a ocupação do Colégio Estadual Professor José Carlos de Almeida localizado em Goiânia, e segundo a repórter Vanessa Martins do site G1 Go até o dia 16 de dezembro de 2015, dezenove escolas já haviam sido ocupadas no estado em resistência a transferência da administração das escolas públicas goianas às OS.

De acordo com a matéria de Rosana Melo divulgada pelo site do jornal O popular, até a manhã do dia seguinte, 20 escolas estavam ocupadas em Goiás, essas ocupações estavam distribuídas nas cidades de Goiânia, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás.

Segundo Rêses e Duarte (2017), tal política privatista ao prever no contrato de gestão a transferência de recursos estaduais para empresas privadas, também suspende a aplicação de concursos públicos para contratação de professores, merendeiros, faxineiros, porteiros, guardas e demais

trabalhadores da educação, pois permite a contratação destes por Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

Para Duarte (2018) os movimentos estudantis em Goiás ganharam forças a partir da luta pelo não reajuste das tarifas de ônibus, juntamente com a implementação do Passe Livre Estudantil.

Assim como em São Paulo e outros Estados brasileiros, no Estado de Goiás, em meados de 2013, centenas de estudantes secundaristas e universitários ocuparam o coreto e os espaços da Praça Cívica, em Goiânia, com o Movimento Nacional pelo Reajuste das tarifas (DUARTE, 2018, s/p).

A contrariedade de professores e estudantes ao repasse da administração das escolas públicas em Goiás para OS encontra respaldo na experiência de outros países de economia neoliberal que adotaram tal modelo, e aprofundaram as desigualdades sociais na educação, sobre isso:

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) se posicionou oficialmente contra a implementação do modelo de organizações sociais. Uma das principais preocupações dos professores é com relação aos resultados pedagógicos. O argumento dos docentes é que, nos Estados Unidos, país que adotou o mesmo modelo na década de 1980, o sistema tem provocado exclusão dos alunos mais pobres e com deficiência. “Nada do ponto de vista científico endossa a adoção dessa medida”, critica Wanderson Ferreira, professor da instituição (CORREIO BRAZILIENSE, 2016 s/p).

A importância desse movimento que aconteceu entre dezembro de 2015 e fevereiro de 2016 pode ser observada no pedido de suspensão do chamamento de qualificação para as Organizações Sociais feita pelo promotor Fernando Krebs. É importante ressaltar que a implementação das OS na administração da educação representa a precarização do ensino e atende à ótica capitalista do lucro e da exploração dualista do ensino, ou seja, escolas para ricos e escolas para pobres, atendendo ao mercado e as políticas neoliberais.

Em 22 de setembro de 2016 o Governo Federal do Brasil encaminhou ao Congresso Nacional a Medida Provisória 746/2016 que prevê a reestruturação do ensino médio no país. As justificativas para as propostas de reforma curricular expostas na MP 746/2016 segundo Ferreti; Silva (2017) se aglutina em torno de quatro situações, que são basicamente:

o baixo desempenho dos estudantes em Língua portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende treze disciplinas, considerada excessiva e que seria responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem

o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional”(FERRETI;SILVA, p.394, 2017).

Desde sua criação a Medida Provisória 746/2016 passou por poucas alterações até sua transformação em Lei nº 13.415/2017. Tais alterações não foram provenientes das opiniões de críticos a reestruturação do ensino médio tal como estava sendo apresentada, ou de opiniões de alunos e professores, posto que o caráter emergencial da Medida Provisória a encaminha diretamente para votação em Senado, além disso, as modificações sofridas pela MP 746 advieram de participantes ligados ao setor privado.

A contrariedade de estudantes secundaristas, universitários e professores a proposta de reforma do ensino médio contida na Medida Provisória 746/2016 e a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 conhecida como PEC do teto por criar um limite para o aumento dos gastos públicos, foi em 2016 o motivo de uma onda de protestos que se alastraram pelo Brasil e ficaram conhecidas como ocupações.

Tal ação governamental ocasionou em ocupações estudantis em pelo menos 200 unidades escolares. Os alunos tomaram o manual ‘Como ocupar um colégio’ (O MAL EDUCADO, 2015) como um referencial para efetivação da organização das ações coletivas e a referida configuração também aconteceu em Goiás, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Ceará, porém produzidas a partir das demandas contextuais dos respectivos estados (GROPPO, p. 76 e 77, 2018).

Bassi (2018) ressalta que a Emenda Constitucional (EC) nº 95, de 15 de dezembro de 2016, estabeleceu um novo regime fiscal no âmbito da União. Vigorando por vinte exercícios financeiros, definiu um teto às despesas primárias (DPs) – Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) –, objetivando uma melhoria gradual dos resultados fiscais (Brasil, 2016a).

O limite também se sobrepôs aos gastos em educação, redundando em uma desafetação tributária. Isto é, o limite resultou em uma desvinculação da arrecadação líquida de impostos do financiamento da educação pública, que passou a ser regido nos moldes das despesas sobreditas.

A PEC inviabiliza a meta 20 do Plano Nacional de Educação – PNE, que tem como objetivo ampliar o investimento em educação pública de maneira a atingir 7% do Produto Interno Bruto (PIB) até 2019 e 10%, até o final do programa, que estabelecia o percentual do PIB que deveria ser investido em educação.

As escolas ocupadas seguiram um ritmo de funcionamento, em que os alunos realizavam a manutenção da escola em atividades de limpeza do local, preparação de comida, eles também

estipularam horários para dormir e acordar, além de participarem de atividades culturais, como oficinas de arte, pinturas, música, assistirem palestras e mini- cursos oferecidos por professores ou membros da comunidade. De acordo com Baldino;Freitas,

Os Estudantes são divididos em Comissões (limpeza, segurança, alimentação, oficinas e de mídias e comunicação), inspiradas na experiência Chilena, conforme as normas de uma Cartilha que traça as orientações políticas para os movimentos sociais de ocupação de escolas. Em algumas Escolas estas Comissões não tinham jovens fixos para que na rotatividade todos tivessem oportunidade de conhecer as diversas atividades organizativas, e, aprendessem a relacionar-se com os outros (BALDINO; FREITAS, p. 912,2016).

Ainda sobre as atividades de conservação das escolas ocupadas realizadas por estudantes, Duarte (2018) ressalta a pintura das escolas e o cultivo de hortas pelos alunos envolvidos nas ocupações.

O Governo Estadual e a Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUCE) obviamente se manifestaram contra as ocupações de escolas, acusaram os estudantes de baderneiros, utilizaram da mídia para desmoralizar o movimento, além de apelarem para o uso do aparato policial nas escolas.

Em Goiás, segundo a reportagem de Silvio Túlio (2016) disponível no site do G1 Go, até a quarta-feira do dia 26 de novembro de 2016, 15 unidades federais de educação haviam sido ocupadas no estado, a reportagem sucinta traz dados sobre a quantidade de escolas ocupadas e o motivo das ocupações, porém não fala nada sobre a rotina dos estudantes dentro das ocupações e nem traz entrevistas com estes, além de frisar a proximidade do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

Além de terem recebido cobertura breve e sem entrevistas com estudantes secundaristas, as ocupações de escolas em Goiás que aconteceram em 2016, muitas vezes foram narradas pelos sites de grandes jornais como o G1 Go como uma extensão das ocupações que estavam acontecendo no Brasil, contra a PEC 241 e a MP 746/2016, sem frisar a contrariedade também as OS, e apenas atualizando os dados quantitativos referentes as escolas ocupadas.

No entanto, apesar de os elementos textuais presentes na matéria disponível no site do G1 Go, assinada pelo G1 Go disponibilizada e atualizada no dia 18 de Outubro de 2016 não falar sobre a pauta de contrariedade as OS dos estudantes goianos, o site traz uma reportagem de 56 segundos do Jornal Anhanguera, em que o repórter Matheus Ribeiro traz imagens ao-vivo de um protesto que estava acontecendo no setor universitário, e além de falar sobre a motivação contraria dos estudantes a PEC 241 e a MP 746, também fala sobre a contrariedade destes as OS.

A União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes) acompanhou as ocupações do ano de 2016 ocorridas no Estado de Goiás, segundo a reportagem do Correio Braziliense, a Ubes têm recebido denúncias de perseguição aos estudantes que participam dos protestos e de agressões aos manifestantes, e inclusive ressaltam as agressões realizadas por policiais.

A análise de Groppo (2018) sobre as manifestações realizadas por estudantes secundaristas, destaca a

crise do sistema política representativo, seguida de uma insistente crise econômica que ainda perdura e, enfim, a proposição de políticas educativas e sociais que têm significado um retrocesso no campo dos direitos humanos em nosso país e a hegemonia de uma noção de sociedade e educação mais rigidamente neoliberal (GROPPO, 2018, p.9).

O autor ainda debate sobre a distinção entre organização e movimento social, destacando que a organização pode ser institucionalizada e incorpora “[...] um sistema de relações internas com ao menos um grau de estabilidade e eficiência e se preocupa com a perenidade, o cotidiano e a lógica da ação racional” (GROPPO, 2018, p. 87).

Já o movimento não precisa estar estruturado em uma instituição, pois possui “[...] fluxos e refluxos e conforma um aglomerado polivalente, multiforme, descontínuo e pouco adensado, misturando ação não racional e ação racional” (GROPPO, 2018, p. 87)

De acordo com Baldino e Freitas (2016), entende-se que ocupar as escolas é em parte um processo de ocupar/apropriar-se de espaços negados aos estudantes e de certa forma, ainda que simbolicamente, tomar o poder e o controle do espaço escolar. Estas relações perpassam pelas relações de poder e apropriações de pertencimento efetivo em que quando a escola é ocupada os estudantes gritam o bordão: “A escola é nossa”. Na construção de laços de moradia temporária, relações e sentimentos, a Escola como espaço de aprendizagem se transforma no lugar das histórias/memórias, relações e sentimentos, um lugar geográfico no sentido da construção histórico-social.

Segundo Foracchi (1965), o movimento estudantil surge a partir de uma proposição concreta de atuação entre a constituição do estudante e a do futuro profissional. Essa ação estudantil tem como fundamento básico o caráter reivindicativo fundado no projeto de carreira profissional. O estudante compreende que ao reformular os padrões educacionais, terá como princípio de ação, a luta por um futuro profissional realizado com sucesso. Essas condições de estudante serão transcendidas por meio do caráter reivindicatório. Ao manifestar-se socialmente, ele procura transformar sua prática social.

Tendo em vista o conjunto das mudanças que afetaram as sociedades nos últimos anos e a própria importância do acesso à informação e ao conhecimento como formas de dominação e controle social, as análises sobre os novos movimentos sociais tenderam a enfatizar a importância dos sistemas educativos e a escola como possíveis lócus de conflitos sociais (TOURAINÉ, 1975).

Os autores Costa e Fonseca compreendem “o Movimento Estudantil como uma construção histórica e não como um momento fragmentado de ocupações de estudantes. Pelo contrário, sua história demonstra um fazer constante na luta por serviços públicos de qualidade” (COSTA; FONSECA, 2015, p. 219).

Segundo Mesquita, “não existe apenas um movimento estudantil, mas vários, devido à pluralidade de ações e concepções de luta levando estes a se inter-relacionarem e se inter cruzarem” (2003, p.4). A diversidade e pluralidade de grupos que estavam envolvidos com o mesmo objetivo de contrapor as ações neoliberais do governador do Estado de Goiás no processo de contrato de Gestão, exemplifica esse novo capítulo na história das lutas em defesa da educação pública e gratuita.

CONCLUSÕES

A experiência que os envolvidos nas ocupações de escolas adquiriram, contribuiu para a formação política desses estudantes, no sentido de lhes proporcionar a possibilidade de realizarem “uma crítica ao sistema de ensino e as formas tradicionais de relações políticas, conduzidas na maioria das vezes, de baixo para cima, sem a participação efetiva dos sujeitos” (MARTINS, 2018, p. 162).

Em Goiás, as abordagens referentes às ocupações foram distintas, e destacamos nesse trabalho as reportagens de sites de grande circulação no momento das ocupações de escolas como o G1 Go, que relatou o movimento e suas causas apenas de forma superficial a partir de elementos discursivos a respeito do tema costumeiramente reproduzido pela mídia e que constituem o senso-comum sobre os movimentos sociais.

O movimento de ocupações de escolas em Goiás sofreu repressão por parte do governo estadual, que reivindicava a reintegração de posse das escolas alegando que estas pertencem ao Estado. Para garantir tal posse, o governo utilizou da força policial nas proximidades das escolas ocupadas, sem dispensar evidentemente o uso e abuso das mídias locais para desmoralizar o movimento.

A partir dessas percepções realizadas pelos Estudantes, numa concepção crítica ao chamamento do Edital para as Organizações Sociais no Estado de Goiás, o Movimento Estudantil mobiliza-se em

torno de diversas Unidades Públicas para a Ocupação política dos Espaços com o objetivo de barrar a Parceria Pública Privada.

O movimento secundarista instituiu uma ação direta na sua perspectiva de organização com atuação propositiva de participação social e política, em torno da defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade, conforme prerrogativa constitucional.

REFERÊNCIAS

BALDINO, José Maria; FREITAS, Felipe Silva de. Movimento de ocupação de escolas públicas-jovens estudantes contra a gestão da escola pública por organizações sociais. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 902-926, set./dez. 2016

BASSI, Camillo de Moraes. **Implicações dos novos regimes fiscais no financiamento da educação pública**, IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília – DF, 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.637 de 15 de maio de 1998**. Presidência da República. Casa Civil.

COSTA, Alexandre Bernadino; FONSECA, Livia Gimenes Dias da. **O direito achado na rua e os Movimentos Sociais**. In: Rêses, Erlando da Silva (Org). Universidade e Movimentos Sociais. Editora Fino Traço. Belo Horizonte, MG.. 2015.

DUARTE, Marcilon. **Resistência do Movimento Estudantil ao Contrato de Gestão pelas Organizações Sociais na Educação do Estado de Goiás**, Universidade de Brasília – UnB, Brasília – DF, 2018.

FORACCHI, Marialice, (1965). **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Nacional.

GARCIA, Raphael Tsavkko. **Com pouca repercussão nacional, escolas de Goiás são desocupadas com violência**. 2016. Disponível em: <<https://pt.globalvoices.org/2016/02/02/com-pouca-repercussao-nacional-escolas-de-goias-sao-desocupadas-com-violencia/>> Acesso em: 29/07/2019.

G1, Go. **Estudantes protestam contra reforma do Ensino Médio e a PEC 241 em GO**. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/goias/noticia/2016/10/estudantes-protestam-contr-reforma-do-ensino-medio-e-pec-241-em-go.html>>. Acesso em 29/07/2019

GROPPO, Luís Antônio. O novo ciclo de ações coletivas juvenis no Brasil. In: COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROppo, Luís Antônio (orgs.). **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos-SP: Pedro & João, 2018, p. 85- 118.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.

MARTINS, Vanessa. **Estudantes ocupam mais 4 escolas em protesto contra OS, em Goiás.** Disponível em: <<http://g1.globo.com/goias/noticia/2015/12/estudantes-ocupam-mais-4-escolas-em-protesto-conta-oss-em-goias.html>> . Acesso em 29/07/2019.

MARTINS, Suely Aparecida. O fazer político dos jovens das classes populares: as ocupações estudantis paranaenses, **Revista Pedagógica**, vol. 20, nº 43, 2018.

MESQUITA, Marcos Ribeiro. Movimento Estudantil brasileiro; Práticas Militantes na Ótica dos novos Movimentos Sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 66, Outubro, 2003. pp 177-149.

MELO, Rosana. **Ocupações já estão em 20 escolas em Goiás.** 2015. Disponível em: <<https://www.opopular.com.br/noticias/cidades/ocupa%C3%A7%C3%B5es-j%C3%A1-est%C3%A3o-em-20-escolas-em-go%C3%AAs-1.1007387>> Acesso em: 29/07/2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RÊSES, Erlando da Silva e DUARTE, Marcilon. Movimento estudantil na ocupação de escolas e defesa da educação pública de qualidade. Argentina: **Revista Integración y conocimiento**. V. 6. Ano 2017.

SOUZA, Fábio Araujo de. FLORES, Maria Marta Lopes. Organização social de educação e seu financiamento: a nova panaceia para educação de Goiás? **Revista Histedbr online**, vol. 18, nº 3, [77], p. 798-825, 2018.

TÚLIO, Júlio. Alunos ocupam 15 unidades federais de Educação em GO contra a PEC 241. 2016. Disponível em: < <http://g1.globo.com/goias/noticia/2016/10/alunos-ocupam-15-unidades-federais-de-educacao-em-go-contra-pec-241.html>>. Acesso em: 29/07/2019.

TOURAINÉ, Alain. **La production de la société.** Paris: Seuil,1975.