

Do que é feito o chão da sala: as múltiplas dimensões atravessadas no processo de ensino-aprendizagem

What the classroom base is made of: the multiple dimensions crossed in the teaching-learning process

Lucas Henrique de Omena¹
Universidade Federal de Alagoas

Isabel Muniz Lima²
Universidade Federal de Alagoas

Resumo

A presente contribuição tem o objetivo de tecer reflexões sobre os estudos e as práticas que a disciplina Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa 3 oportunizou nas salas de aula tanto da universidade quanto da escola. Quanto ao arcabouço teórico mobilizado neste relato, consideraram-se as estratégias de leitura (Solé, 2014), a Sequência Didática em torno de um trabalho com gêneros (Schneuwly; Dolz; Noverraz, 2004), os princípios da metodologia da Aprendizagem Cooperativa (Muniz-Lima, 2020) e alguns estudos sobre precarização do trabalho docente (Araújo *et al.*, 2023; Schwarzelmuller; França, 2023) e saúde mental do professor (Carlotto; Câmara, 2007; Soares; Abrão, 2015; Silva, 2023). Concluímos que o uso de metodologias ativas é positivo para um ensino-aprendizagem mais efetivo durante o Estágio, porém o acompanhamento da saúde mental dos estagiários/professores é fundamental na formação docente. As experiências vivenciadas revelaram que o professor, por ser afetado pelo seu estado de espírito em vista dos contextos social, econômico e emocional, pode se sentir desvalorizado e, muitas vezes, adoecido e apático.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Relato de Experiência. Metodologias ativas. Saúde mental docente.

Abstract

The present contribution has the objective to reflect on the studies and practices that the Supervised Internship in Portuguese Language 3 provided in both university and school classrooms. As for the theoretical framework mobilized in this report, we considered reading strategies (Solé, 2014), the Didactic Sequence around working with genres (Schneuwly; Dolz;

¹ Graduando em Letras - Português na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (Fale/UFAL) e membro do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0679-0560>

² Professora na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (Fale/UFAL). Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) em cotutela pela Universidade Nova de Lisboa (NOVA). Membro dos grupos de pesquisa Prottexto (UFC), Gramática & Texto (NOVA) e Gedeall (UFAL). Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2809-8292>

Noverraz, 2004), the principles of the Cooperative Learning methodology (Muniz-Lima, 2020) and some studies on the precariousness of teaching work (Araújo et al., 2023; Schwarzelmuller; França, 2023) and teachers' mental health (Carlotto; Câmara, 2007; Soares; Abrão, 2015; Silva, 2023). The experiences have revealed that the teachers, as they were affected by their state of mind in view of the social, economic, and emotional contexts that construct them as subjects in that moment, feel undervalued and, often, sick and apathetic. We conclude that active methodologies are positive for effective teaching and learning during the Internship, but monitoring the mental health of interns is fundamental in teacher training.

Keywords: Supervised internship. Experience report. Active methodologies. Teacher's mental health

Introdução

A presente contribuição tem o objetivo de tecer reflexões sobre os estudos e as práticas que a disciplina Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa 3 oportunizou nas salas de aula – tanto da universidade quanto da escola. Na ementa da disciplina, os objetivos revelam a preocupação de compreender aspectos teórico-metodológicos que forneçam base para práticas pedagógicas, bem como fazer vivenciar a realidade do ensino e, através dessa experimentação, refletir criticamente.

Os diversos encontros ao longo do desenvolvimento do Estágio foram importantes espaços de diálogo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de que maneira esse documento está em consonância com as preocupações vigentes da sociedade sobre a interação em contexto digital, principalmente de uma geração que já vai à escola inserida nesse universo. Esse espaço, constituído de recursos multimodais, exige do aluno, portanto, o desenvolvimento da consciência das práticas sociais cotidianas, para, dessa forma, emergir, por meio da leitura, nesse ambiente de diversas possibilidades, mas também intervir, por meio da produção textual, sobre essas novas práticas linguageiras.

Nas aulas durante o período de Estágio, principalmente nos encontros de partilha de vivências, sempre circulavam dizeres carregados de angústia. Dentro das problemáticas trazidas, havia frequentemente o questionamento sobre a viabilidade de se colocarem em prática metodologias ativas que, apesar de serem viáveis e eficientes na aprendizagem, nem sempre se alinham à realidade das escolas brasileiras. Nesse contexto, deparei-me, em minha prática e dentro do meu recorte de atuação (estagiar em uma escola privada, na qual estava professor, mas atuando também como estagiário, numa sala que não é a que trabalho), com o que é a realidade da educação brasileira e de muitos professores. Os problemas enfrentados se revelaram desde cobranças demasiadas a atrasos salariais, o que me inseriu, numa condição impiedosa e num dilema ético sobre minha atuação.

Para refletir sobre essa experiência, apresentaremos os fundamentos teóricos que embasaram as ações planejadas no Estágio Supervisionado. Em seguida, exporemos os relatos, nos moldes de um Diário de Bordo, de modo a evidenciar algumas situações

vivenciadas durante o período de observação e de regência. Por fim, teceremos uma reflexão sobre a fragilidade das condições de trabalho do docente e de como esse aspecto pode afetar a motivação e o desempenho do professor em formação.

Fundamentos Teóricos

Quanto ao arcabouço teórico mobilizado na prática do Estágio, consideraram-se as estratégias de leitura (Solé, 2014), a Sequência Didática (doravante SD) em torno de um trabalho com gêneros (Schneuwly; Dolz; Noverraz, 2004), os princípios da metodologia da Aprendizagem Cooperativa (Muniz-Lima, 2020) e alguns estudos sobre precarização do trabalho docente (Araújo et al., 2023; Schwarzelmuller; França, 2023) e sobre a saúde mental do professor (Carlotto; Câmara, 2007; Soares; Abrão, 2015; Silva, 2023).

Esta seção está dividida em quatro eixos distintos que serão apresentados, respectivamente: estratégias de leitura, SD com ênfase nos gêneros, aprendizagem cooperativa e saúde mental do docente.

As estratégias de leitura

Sobre as estratégias de leitura, Solé (2014) afirma que se trata de um procedimento metacognitivo ensinável e possível de se aprender, que colabora na análise de problemas e busca soluções para facilitar o trabalho com o ensino e a aprendizagem da leitura. Por exemplo, parar o texto e retomá-lo por perceber que estava disperso é uma estratégia de leitura. Essa habilidade, conforme esclarece a autora, é importante para assegurar a compreensão do texto lido.

A necessidade de ensinar estratégias de leitura ou de compreensão tem relação com a formação de leitores mais autônomos, que estejam capacitados a lidar com a diversidade textual existente e, por fim, de oportunizar aos alunos recursos para que aprendam a aprender (Solé, 2014). Para nosso objetivo no Estágio, realizamos o método de ensino de compreensão leitora de Baumann (1985; 1990 *apud* Solé, 2014), dividido em cinco etapas. Dessas cinco, interessou-nos as três primeiras: i) introdução, que busca deixar claro o objetivo da leitura; ii) exemplificação da estratégia a ser desenvolvida; e iii) ensino direto, com o professor mostrando, explicando e descrevendo essa habilidade.

Solé (2014), ao falar da leitura em voz alta, menciona que esta, em geral, propicia ao professor uma avaliação da fluidez e clareza da leitura do discente, com foco nos cumprimentos de normas e entonações adequadas a cada texto, o que deixa a compreensão textual como preocupação secundária. A autora ressalta a importância da leitura individual e silenciosa para a compreensão do texto e sua posterior leitura coletiva.

Nessas leituras, independentemente do modo como sejam feitas, são sempre mobilizados conhecimentos prévios, os quais Solé (2014) nomeou de “bagagem”. Estes seriam constituídos por expectativas, interesses e vivências, condicionando o ato

interpretativo. A autora indica três procedimentos para ativação da bagagem dos alunos: primeiro, dizer sobre o que tratará o texto, isto é, qual o seu assunto principal; segundo, chamar a atenção do aluno para “passar os olhos” sobre a estrutura do texto, em suas divisões e subtópicos; e, terceiro, incentivar o discente a expor seu conhecimento prévio.

A partir desses movimentos, será possível realizar predições sobre o texto para tentar antecipar informações e, nesse sentido, motivá-los a buscar a confirmação ou não de suas hipóteses. Solé (2014) ressalta a importância de promover perguntas sobre o texto, visto que essa ação coopera com a autoavaliação sobre a compreensão que se teve daquilo que foi lido, o que pode levar o estudante a tomar consciência do que entendeu e do que não entendeu.

Em termos gerais, o esquema de atuação que adotamos nas práticas de Estágio foi aquele sugerido por Palincsar e Brown (1984) *apud* Solé (2014) para a leitura compartilhada, mas adaptado a uma sequência mais ampla: i) formular previsões sobre o texto a ser lido; ii) realizar leitura individual e silenciosa do texto; iii) propor leitura coletiva do texto; iv) formular perguntas sobre o que foi lido; v) esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto; e vi) resumir as ideias do texto.

Consideramos essas estratégias como mecanismos proveitosos para o Estágio e, nesse sentido, tomamos a decisão de organizar nosso planejamento de aulas vinculando essa metodologia a outra que nos parece igualmente interessante. Trata-se do procedimento da Sequência Didática (SD), largamente difundido nas aulas de língua portuguesa, apresentado a seguir.

A Sequência Didática

No que diz respeito à SD, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) pontuam que esse procedimento é, na realidade, um conjunto de atividades organizadas e sistematizadas em torno de um gênero textual, de forma a oportunizar ao aluno o desenvolvimento de habilidades de adequação para cada contexto de interação em relação àqueles gêneros dos quais o aluno pouco sabe. Entendemos que a proposta pode dialogar com conceitos defendidos no seio da Linguística Textual, como o de gênero. Leia-se, aqui, gêneros textuais, portanto, como fenômenos vinculados aos aspectos social e histórico, os quais contribuem para estabilizar, embora nunca estanques, atividades comunicativas (Marcuschi, 2002). As comunicações só são possíveis por meio desses modelos de textos. As interações entre sujeitos/as e realidade, nessa perspectiva, constituem-se a partir da linguagem através de gêneros textuais³.

³As práticas textuais em contexto digital on-line nos obrigam, cada vez mais, a refletir sobre a necessidade de um trabalho mais amplo com os gêneros (ver Muniz-Lima, 2022). Em Cavalcante e Muniz-Lima (2021), as autoras refletem sobre a apresentação de alguns gêneros no Facebook e o modo como os referentes são ali coconstruídos. As pesquisadoras defendem que os textos que circulam nesses ambientes sejam analisados tendo em vista sua organização em agrupamentos. Um foco, portanto, no ensino e na aprendizagem de um único gênero precisa ser revisto e, nessa esteira, precisam ser repensadas estratégias para dar conta da multiplicidade de produções textuais que se revelam na *web 2.0*.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), essas atividades sistematizadas podem ser esquematizadas em: 1. Apresentação da situação; 2. Primeira produção; 3. Módulos; 4. Produção final. Respectivamente, propõe-se a realização das seguintes ações: i) apresentar a tarefa oral/escrita a ser realizada pelo aluno, de forma a deixar claro os contextos da produção (qual gênero? A quem escrever? Qual formato? Quem produzirá?); ii) produzir texto dentro de um gênero oral/escrito com base nos conhecimentos prévios dos alunos (sobre o gênero e seu aspecto composicional); iii) a partir da identificação das dificuldades e habilidades não desenvolvidas, elaborar atividades e exercícios que proporcionem o desenvolver da habilidade (trabalhar aspectos do gênero de forma decomposta); e, iv) após realizar os exercícios, fazer nova produção textual já com os novos aprendizados (levando em consideração as etapas de planejamento do texto: elaboração, revisão e reescrita).

Considerar as estratégias de leitura e a SD para nossas aulas de Estágio foi valioso, pois tais propostas contribuíram para a sistematização dos conteúdos e organização do tempo das aulas. Além disso, tentamos aliar esses métodos de ensino à Aprendizagem Cooperativa, que será apresentada a seguir.

A Aprendizagem Cooperativa

Sobre a Aprendizagem Cooperativa, Fathman e Kessler (1993), de acordo com Lopes e Santos Silva (2009), definem essa metodologia como um trabalho em grupo estruturado de forma a garantir que todos os alunos interajam e participem da construção do conhecimento. Lopes e Santos Silva (2009), tomando como base Johnson e Johnson (1989) e Johnson e Holubec (1993), pontuam alguns fatores importantes para estabelecer a aprendizagem cooperativa: i) a interdependência positiva, de forma que os membros do grupo mutuamente se ajudem, e percebam que o sucesso individual depende do sucesso coletivo; ii) a responsabilidade individual e de grupo, de modo que, para que o esforço do grupo obtenha sucesso, são necessários esforços individuais — sem os quais o grupo se prejudica e prejudica a aprendizagem de cada participante; iii) a interação estimuladora e face a face, que surge como maximizadora da interdependência positiva, ao oportunizar espaço de discussão para resolução de problemas, tomadas de decisões e apoio (incentivo) social; iv) as competências sociais, que devem ser ensinadas diante do arranjo interpessoal complexo para prosperar um espaço de confiança e de motivação; e v) a avaliação de grupo, momento em que se analisam metas, métodos, pontos negativos e positivos do trabalho até então desenvolvido, de forma a fazer reajustes e aumentar a eficácia do grupo.

Lopes e Santos Silva (2009) salientam que o “trabalho em grupo” não é necessariamente uma ação que gera cooperação, uma vez que necessita de uma estruturação que promova uma interação estimuladora e de interdependência. Além disso, os autores destacam a importância da mobilização das competências sociais nesses trabalhos cooperativos, visto que conflitos podem ser desencadeados e é necessário que os alunos, nessas oportunidades, aprendam estratégias para lidar com impasses. Lopes e Santos Silva (2009) recomendam uma avaliação de grupo após a realização do trabalho, de forma a fazer os alunos perceberem aspectos negativos e positivos do trabalho cooperativo realizado e o que poderia ser melhorado para aumentar a eficácia do grupo.

Ao promover a aprendizagem cooperativa, é importante que o professor dê margem à autonomia para que os alunos realizem a atividade, atribuindo a eles, para isso, diferentes funções ou papéis. Esses papéis indicam o que esperar de cada membro, de forma a evitar que os alunos sejam passivos ou dominantes no grupo, criando a interdependência na produção do trabalho, numa espécie de quebra-cabeça. Dessa forma, de acordo com Muniz-Lima (2022), cada aluno se sente corresponsável, junto aos seus colegas e ao professor, pela aprendizagem da turma, descentralizando o docente do processo e, assim, estimulando um maior protagonismo por parte do estudante.

A seguir, apresentados os métodos de ensino convocados durante nosso planejamento e execução do Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa 3, propomos uma breve apresentação de reflexões de alguns autores sobre a vulnerabilidade da profissão docente e, em consequência, alguns de seus desafios, vividos também por nós na execução deste Estágio.

A vulnerabilidade da profissão docente

Além dos conceitos anteriormente convocados para embasar nosso relato de experiência, trataremos de outro aspecto que, se observado sob um ponto de vista mais estrito, poderia ser compreendido como um distanciamento do tema. Mas, como faz parte da reflexão suscitada por força da experiência vivida, é de necessidade que aqui se apresente e discuta. O tema que se pretende abordar é a saúde mental do professor, principalmente observando os aspectos da precarização de seu trabalho e da preocupação com a doença que assola o mundo moderno - a Síndrome de Burnout. Justificamos a importância dessa discussão tendo em vista o fato de que a educação ocorre em contextos multidimensionais - político-econômico, tecnológico e socioculturais -, que afetam os sujeitos envolvidos (Schwarzelmuller; França, 2014).

Ramos *et al.* (2020), apoiando-se em Diehl L e Marin AH (2016), revelam que a profissão de professor é classificada como uma das mais estressantes pela Organização Internacional do Trabalho, o que faz dos sujeitos atuantes uma classe vulnerável às doenças causadas pelo estresse, principalmente transtornos mentais, como depressão e ansiedade. Dentro desses fatores de estresse do trabalho docente, há a falta de recursos de apoio didático e a desvalorização por meio do não reconhecimento do trabalho e das baixas remunerações. Quanto a esse último fator, a pesquisa de Carlotto e Câmara (2014), sobre os preditores da Síndrome de Burnout, revela que professores insatisfeitos com sua remuneração apresentam maiores chances de esgotamento emocional. Sobre as baixas remunerações, ainda, Schwarzelmuller e França (2014) citam Kuenza (2009), que afirma que “a desvalorização salarial é também expressão concreta desse sentimento de desvalorização do professor e retroage sobre as condições de trabalho.” (Schwarzelmuller; França, 2014, p. 8)

Soares e Abrão (2015) entendem que a saúde mental do professor está relacionada à sua função social, visto que seu papel é inerentemente de interação interpessoal intensa. Em contexto de sala de aula, o desgaste emocional pode afetar o papel social do professor. Entende-se aqui a saúde mental, portanto, como condição necessária para relacionar-se consigo, com os outros e com a vida (Fragoeiro, 2012 *apud* Soares; Abrão, 2015). Um

professor sem saúde é um professor ausente, seu adoecimento resulta em maior número de licenças (Souza, 2012 *apud* Soares; Abrão, 2015), reverberando no andamento do percurso pedagógico e no processo de ensino-aprendizagem. Por esse motivo, o professor é um dos servidores públicos que mais abandonam o cargo (Ramos et al., 2014).

Para concluir nossa exposição reflexiva sobre o assunto, vale mencionar a Síndrome de Burnout como possível consequência para os professores que atuam nas condições mencionadas. Silva (2023) afirma que um dos sintomas dessa doença é o esgotamento físico e mental que acaba se manifestando, entre outras formas, em agressividades, isolamentos, mudanças de humor, dificuldade de concentração, depressão, ansiedade, baixa autoestima e apatia. O efeito dessa Síndrome, segundo o próprio autor, resulta na perda do prazer do professor em ensinar.

O contexto de atuação do Estágio

A instituição escolhida para a realização da prática do estágio foi a mesma na qual o estagiário, aluno do Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa 3 (ministrado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas), já atuava como docente. A escola oferta turmas do 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. As modalidades de ensino são 100% presenciais, funcionando às manhãs (do 8º ano ao 3º ano do médio) e tardes (do 1º ao 7º ano do fundamental).

O material didático trabalhado na escola é completamente digital, acessado por meio da Plataforma Cloe, que é introduzida na escola através de Notebooks para discentes e Chromebooks em cada sala para uso do professor. A plataforma traz interessantes abordagens: pressupõe o uso de metodologias ativas; trabalha com sequências didáticas; apresenta preocupações com o trabalho com os gêneros; e direciona boa parte de seu conteúdo para práticas textuais em contexto digital. Portanto, quanto à plataforma, não parecia necessitar de readaptação para os objetivos que pretendíamos seguir.

Diário de Campo

Reconhecimento do espaço escolar e sondagem do contexto dos alunos

As observações foram realizadas com turma de 9º ano, em que eu faria posteriormente, juntamente com a professora Júlia⁴, algumas intervenções. A professora informou que a turma apresenta muitos conflitos entre grupos, com alunos com dificuldade em manter o foco no que está sendo estudado e com estudantes muito barulhentos. Apesar disso, tanto Júlia, quanto outros docentes, avaliaram que esta é uma turma participativa, a qual, de forma geral, atende ao que é solicitado pelos docentes, sendo considerada uma “turma promissora”. Ao entrar na sala, percebi que a turma era composta por um público

⁴ O nome é fictício, a fim de preservar a identidade da professora.

discente bem jovem - mais de 17 pessoas (a maioria, meninas). A professora me apresentou às/aos alunas/os, dizendo que eu as/os acompanharia nos próximos dois meses.

No contexto de véspera de semana de prova desses estudantes, estavam sendo realizadas algumas revisões dos conteúdos estudados. A professora Júlia distribuiu um material com 13 questões para três duplas, cinco trios e um aluno, fornecendo o tempo de 20 minutos para que respondessem à atividade. A professora tentou tornar a revisão mais atrativa, por ser um momento de muita ansiedade entre os discentes. Apesar de compreendermos que a função da revisão e dos temas já estudados, numa atividade de resolução de questões, por vezes, dificulte interações mais dinâmicas, a organização proposta pela professora não só se mostrou uma possibilidade, como também evidenciou sua efetividade em amenizar as tensões pré-prova e preparar para o momento avaliativo.

Ao propor a resolução de questões em trios e duplas, a docente possibilitou uma discussão prévia dos assuntos estudados antes da exposição das respostas, o que se tornou, na realidade, uma resolução de problemas em conjunto. No fim da proposta, cada grupo respondia a sua questão e socializava a resposta e a justificativa.

Os questionários eram constituídos de questões abertas e trabalhavam conceitos sobre desinformação, informação errada, Fake News, contextos de produção, contexto de circulação, multimodalidade, argumentação, persuasão e argumento de autoridade, trazendo estratégias de verificação e diferenciação desses aspectos. Ainda, nesses questionários, refletia-se sobre as evidências da parcialidade do locutor do jornal nos textos em questão.

Na aula de produção textual, por sua vez, a professora dividiu os 23 alunos em três grupos e os estimulou a retomar as discussões realizadas em aulas anteriores sobre três temas de interesse social, destacando e lembrando os termos-chave relacionados ao assunto, que eram: capacitismo, xenofobia e povos indígenas. A professora forneceu o tempo de 10 minutos para que os grupos buscassem dez palavras-chave sobre cada temática. Nos resultados das pesquisas dos alunos, a xenofobia, por exemplo, apareceu relacionada ao ódio, receio, hostilidade, rejeição, inferioridade. A atividade se mostrou interessante, pois percebemos que a revisão pode ser construída para que haja uma dinâmica entre os estudantes.

Atividades na escola - 1ª oficina

Quanto ao material didático, o colégio utiliza a plataforma mencionada, por meio da qual é incentivado um trabalho com SD longas, em formato de projetos. O título da unidade escolhida por nós para desenvolver com as turmas intitulava-se “Apresentações orais: organização de falas públicas”. Das sete seções da unidade, foram trabalhadas apenas três, devido a diferentes imprevistos no cronograma da escola.

Em um primeiro momento, apresentamos, de um modo geral, a unidade de estudo: além do título, o problema, a questão norteadora e a conquista (ou o que a plataforma chama de “tríade”). Fizemos uma leitura coletiva do documento que havia adaptado em PDF. É importante destacar a tríade formulada pelo material didático:

Problema do mundo real: Os jovens sofrem com vários problemas em suas comunidades, mas nem sempre se envolvem na solução deles ou são ouvidos pela sociedade.

Questão norteadora: Como os jovens podem se mobilizar e contribuir para a solução dos problemas da comunidade em que vivem?

Conquista: Seminário com propostas para a resolução de problemas da comunidade.

Como se pode notar, propõe-se a criação de um percurso com sequências lógicas, que não se dê num vácuo ou num limbo de atuações possíveis. Essa proposta assenta o estudo em um contexto real de comunicação, para que os conteúdos estudados façam sentido aos/às discentes. A partir da leitura coletiva da tríade, foram sendo lançadas perguntas, como: o que vocês acham sobre a afirmação de que os jovens não se envolvem tanto na política e nos temas da sociedade? É real? Como os jovens têm se mobilizado para solucionar problemas da sua comunidade?

Alguns/algumas alunos/as verbalizaram sua opinião na roda de conversa que propomos para a turma, mas outros se detiveram em conversas paralelas, curiosamente em torno do mesmo assunto. Fiquei surpreso com a facilidade desses estudantes em dialogar sobre os conteúdos. Nesse dia, parecia que bastava apresentar o objeto a ser estudado em sala e a discussão fluiria sem que eu precisasse “arrancar” dos discentes uma motivação. Acreditamos que, provavelmente por causa disso, essa etapa perdurou por mais tempo do que havíamos previsto.

Houve um momento de intervalo; no retorno, escrevi no quadro a seguinte afirmação: “[n]a cidade, as pessoas circulam nas ruas, e não há problema que as preocupe ou atrapalhe” e pedi que, a princípio, respondessem se concordavam ou não com o que havia sido declarado. Na ocasião, surgiram queixas de vários tipos, desde referências a situações de âmbito nacional até a nível local, da cidade, do bairro ou da rua deles. Para exemplificar, apresentamos algumas dessas queixas: preço alto dos alimentos, poluição das praias, escolas sucateadas, racismo, problema com enchentes e ruas esburacadas, falta de segurança nas ruas. Ouí atentamente, deixei-os se expressar à vontade para que os desabafos fossem percebidos pelos pares, que reconheciam o que foi pontuado por meio das situações comentadas. A cada queixa, eu buscava comentar de maneira construtiva, para incentivar todos/as a se sentirem motivados/as a falar. Em outra ocasião, seria interessante disponibilizar mais tempo para que fossem ouvidos todos/as alunos/as que levantaram a mão.

Atividades na escola - 2ª oficina

Nessa semana de aula, propus a escuta de um Podcast e, a partir da análise desse material, a construção de anotações. O tema desenvolvido no episódio proposto para os estudantes intitulava-se “Juventude, protagonismo e transformação social”. O objetivo central dessa atividade foi o de sondar o que os estudantes faziam para registrar a discussão realizada em um Podcast. Solicitamos que as anotações fossem compartilhadas em nossa roda de conversa. Vale destacar que a temática do Podcast abordava a importância do

protagonismo juvenil no cenário político, bem como as barreiras que o jovem enfrenta tentando participar nesses espaços da cena pública.

Após o momento de escuta do Podcast, anotamos no quadro 3 (três) perguntas e os motivamos a refletir sobre elas: 1. O que vocês acharam mais interessante ou menos desinteressante?; 2. O que é jovem protagonista?; 3. Qual das causas você se identificou? O debate se mostrou proveitoso. Nosso propósito maior foi o de que os estudantes pudessem ter consciência das questões que os motivava a refletir e, empoderados disso, pesquisassem mais sobre esses assuntos. Essa atividade constituiu um primeiro passo, visando à produção de um seminário - que seria a culminância da nossa SD.

Atividades na escola – 3ª oficina

Nesse dia de aula, propusemos um momento de conversa com os estudantes. Compartilhamos a ideia de que, na culminância de nossa SD, no lugar de um seminário, fizéssemos um produto digital, como, por exemplo, um meme de TikTok, um *Webdocumentário*, uma *Webreportagem*, ou *Cards* informativos sobre alguma situação social que precisasse ser denunciada ou que promovesse debates iniciais sobre uma causa que eles pretendiam tornar mais evidente. Sugeri que refletissem sobre essas possíveis causas e situações a serem denunciadas, de preferência que girassem em torno de situações do cotidiano deles.

Na atividade desse dia, os discentes deveriam trabalhar em cinco grupos de quatro pessoas. Propusemos a prática do princípio de interação face a face, da metodologia da Aprendizagem Cooperativa, para que, organizados os grupos, fizéssemos a leitura coletiva de uma situação-problema:

Atividade 1

Imagine a seguinte situação: Todos os moradores de um bairro receberam um convite para participar de uma reunião em que será formado um grupo para resolver os problemas locais. Você e seus colegas já identificaram vários problemas e querem participar desse grupo. Compareceram no dia, hora e local marcado, mas quando chegaram foram impedidos de entrar. O argumento que ouviram foi: "Crianças e adolescentes ainda não sabem como resolver problemas da sociedade".

Apresentada a situação-problema, o grupo deveria discutir as questões em torno do que havia sido lido e, posteriormente, elaborar “um diálogo com as pessoas que impediram o grupo de entrar, justificando por que deveriam fazer parte do grupo.”. Distribuí, naquele momento, com base na proposta da Aprendizagem Cooperativa de que sejam atribuídas funções para cada um dos membros, um conjunto de tarefas importantes, dentre elas a de guardião do silêncio, isto é, função que exige que o aluno assuma o papel de ter o cuidado de manter o silêncio entre os membros de seu grupo. Como eu não conhecia o perfil de todos os alunos da turma, solicitei que eles mesmos fizessem essa escolha.

Fiquei observando o comportamento de cada grupo, estando à disposição para tirar as dúvidas que surgissem sobre as atividades e para fornecer instruções aos guardiões do silêncio, caso surgisse algum problema em relação a conversas paralelas, por exemplo. Foi uma experiência interessante, pois notei alguns acontecimentos:

- Dois dos 5 grupos fizeram um trabalho claramente cooperativo em sala (e, portanto, satisfatório dentro de nossa avaliação geral). Um dos alunos, inclusive, distribuiu espontaneamente outros papéis/funções dentro do próprio grupo: duas pessoas ficaram responsáveis por simularem os papéis sociais dos personagens da situação-problema (o adolescente e o homem que barrou os adolescentes de entrarem no local) e uma pessoa deveria anotar as ideias que surgiam daquela cena improvisada;
- Em um dos grupos, os membros estavam apenas fisicamente juntos, mas realizaram o trabalho individualmente;
- Os membros de um dos grupos deixaram o trabalho sob responsabilidade de uma só pessoa;
- Um dos grupos revelou um problema interpessoal mais sério, pois uma das alunas não aceitava a opinião dos colegas, insistindo que um dos colegas, ao realizar críticas ao trabalho, estava intencionando ofendê-la.

Entre as quatro situações descritas, precisei colaborar na mediação de conflitos apenas no segundo e no quarto cenários mencionados. Nos demais cenários, concentrei-me em observar as interações para elaborar intervenções para as próximas dinâmicas de grupo, a fim de potencializar o trabalho dos estudantes. No último caso, precisei agir de forma mais direta, buscando uma intervenção mais rápida. Ao conversar com esses estudantes, mencionei a importância de alimentarmos um espaço aberto para críticas, mas também que era preciso saber fazer essas críticas. Após essa intervenção, deixei que os estudantes refletissem sobre suas ações, confiante de que enfrentariam a situação com mais ponderação. Posteriormente, para nossa surpresa, a aluna em questão agiu de modo grosseiro, mandando que o colega calasse a boca, apresentando sinais de humilhação.

Novamente, no papel de mediador de conflitos, busquei apaziguar os ânimos através da conversa aberta. Nesse momento, apreensivo, pedi para que ele compartilhasse a crítica feita, de modo que, juntos, analisássemos a situação. O aluno, porém, expressou-se de maneira não ofensiva, ressaltando, apenas, as ideias que a aluna já tinha compartilhado. Eu perguntei à estudante: “o que você entendeu do que ele falou?”. A aluna, então, reforçou que estava sendo criticada com o comentário do colega e que se sentia ofendida. Aproveitei o momento para compartilhar o que eu mesmo havia entendido e expliquei que o colega estava exercendo o papel de revisor do trabalho executado pelo grupo, sendo essa a única forma que ele conseguia para ter espaço de cooperação com o trabalho coletivo. Sugeri que a aluna não levasse a situação para o lado pessoal e que o deixasse participar da discussão. Após essa conversa, a aluna se mostrou mais aberta e ouviu a contribuição do colega.

Reflexões e aflições

Entre a aula anteriormente relatada e esta que iniciaremos a descrever e sobre a qual refletiremos nesta subseção, algumas situações extraclasse se complicaram no Colégio onde o Estágio foi realizado. Desde o começo do ano, os professores estavam aflitos com a situação de atraso salarial (já acumulado em 2 e, em algumas situações, 4 meses). A direção da instituição não explicava aos professores o motivo do não pagamento dos salários. Mesmo sendo profissional desse colégio, muitas vezes, eu esquecia da situação que se abatia devido às muitas tarefas do cotidiano do professor. Eu percebia, porém, que alguns professores demonstravam apatia e desânimo devido a essa situação. A vivência em um ambiente dessa natureza, a falta de cuidado com minha própria saúde, a preocupação com a falta de meios para pagar as despesas básicas de sobrevivência desabaram sobre mim, em forma de apatia e esgotamento emocional.

As idas ao colégio, a partir desse momento, causavam-me ansiedade - uma ansiedade, por vezes, esquecida no acontecimento da aula, quando tudo “ia bem”. Quando “não ia bem”, por outro lado, a situação adversa tornava-se um fator estressante difícil de gerenciar. Nessas ocasiões, os discursos de responsabilização/culpabilização ao professor reverberavam em mim e me faziam questionar se, de fato, eu estava na profissão certa, o que gerava uma crise de identificação com o trabalho na sala de aula.

Senti-me, com isso, mais distante dos alunos. Além disso, a produção, antes criativa, foi abatida pelo cansaço, o que me trouxe, mais uma vez, um sentimento de culpa, desestabilizando a identidade docente que eu estava construindo. Uma identidade profissional que se equilibrava nas reflexões e nas leituras do mundo para não “cair no vazio”.

Atividades na escola - 4ª oficina

Apesar das dificuldades relatadas na subseção anterior, forcei-me a frequentar mais um dia de Estágio na escola. A aula prevista era a de número 4, intitulada “Velhos conflitos, novas vozes”. Comecei nosso encontro perguntando se os estudantes conheciam alguma personalidade juvenil em evidência na mídia. Os estudantes estavam pouco participativos e mencionaram que não conheciam nenhum nome, mesmo sabendo que eu já havia falado de Greta Thunberg. Os relembrei dessa personalidade, e citei também Malala, foco desta aula.

Na sequência, fizemos uma leitura coletiva do texto *Velhos conflitos, novas vozes*. Esse momento não fluía com satisfação, porque havia muitas conversas paralelas e dispersão por parte dos alunos. Fiz um esforço para respeitar o tempo deles e também as minhas capacidades de intervir, para que pudessemos avançar a leitura. Na terceira aula, após o intervalo, já de posse do projetor e do *notebook*, tentei reproduzir o vídeo *Malala - Uma menina. Entre muitas*, com o objetivo de enfatizar um discurso sobre a educação que liberta.

Infelizmente, os problemas de conexão à internet não permitiram que as atividades ocorressem como planejado. A estratégia que aplicamos para amenizar o problema foi solicitar que os estudantes se reunissem em grupos pequenos para, assim, assistirem ao vídeo a partir do celular de um membro do grupo. Após esse momento, solicitei que os grupos

discutissem com seus colegas o que mais chamou a atenção no vídeo. Na sequência, pedi que os estudantes produzissem um texto curto, individualmente, contemplando respostas às seguintes perguntas: 1. O que você sentiu ao assistir o vídeo?; 2. Relacione o texto “Velhos conflitos, novas vozes” com o vídeo de Malala; e 3. De que forma Malala marcou sua geração?.

Reflexões sobre os relatos

Em relação ao material didático e a SD trabalhada, acreditamos que as propostas criam uma imersão nos conteúdos por meio de situações-problema. Além disso, o material apresenta objetivos previstos e desejados bem delineados, construindo contextos em que o percurso de estudo se constitui de sentido e objetivos compartilhados (Barbosa, 2018).

No que diz respeito à aplicação da SD, não foi possível levar em consideração todos os aspectos mencionados em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), devido ao curto período de realização do Estágio. Sendo assim, não realizamos a primeira produção de apresentações orais para avaliar que habilidades deveriam ser aprimoradas e o que os estudantes já dominavam. Partimos, na realidade, da apresentação do que iríamos executar no final dos encontros, ou seja, produzir um seminário.

Ao solicitar que os estudantes anotassem aspectos que chamaram atenção sobre as considerações feitas em sala e também sobre o conteúdo do Podcast ouvido com a turma, busquei agir com base na constatação que tivemos a partir do convívio com os alunos da escola: a maioria dos estudantes não têm o costume de fazer anotações de peças orais, seja aula, seja Podcast ou filme. Sendo assim, nessa escola, caso o professor não faça anotações no quadro, os alunos nada registram. Com o objetivo de incentivar a realização de anotações, nas aulas de leitura, propusemos leitura silenciosa, depois leitura compartilhada, e, na sequência, realizamos perguntas sobre o que acharam do que foi lido para que, com base nessa escuta, construíssemos no quadro, em formato de tópico, as ideias-chave do texto lido. O objetivo dessa atividade era que os alunos observassem de que modo o próprio professor construiu o processo de anotação de ideias, como selecionou a informação, de que maneira esquematizou, numa etapa do ensino de estratégias de compreensão leitora que Baumann (1985; 1990 apud Solé, 2014) nomeou Ensino Direto.

Ainda, em relação à atividade de escuta do Podcast, havíamos lançado perguntas (O que vocês acharam mais interessante ou menos desinteressante? O que é jovem protagonista? Qual das causas você se identificou?) para avaliar tanto a compreensão dos estudantes quanto o nível de envolvimento, visto que, com a primeira e terceiras perguntas, poderíamos sondar o foco e o grau de imersão desses discentes (isto é, como o aluno agrega as discussões à própria vida, demonstrando, assim, consciência da subjetividade desses conteúdos).

Destacamos um aspecto interessante no caso do grupo que distribuiu espontaneamente papéis e personagens entre seus membros durante a atividade cooperativa solicitada. Foi produtivo observar o grau de autonomia desses estudantes, visto que, por si só, estruturaram o grupo para criar uma situação de interdependência, conforme incentivado na metodologia da Aprendizagem Cooperativa (Lopes; Silva, 2009)

Além disso, chama a atenção, no relato dessa mesma aula, o grupo que revelou um problema interpessoal. Nossas intervenções revelaram a riqueza de toda aquela situação propiciada pelo trabalho coletivo, visto que as experiências que exigem cooperação oportunizam, através da vivência de conflitos, o desenvolvimento de competências sociais, como bem apontam Lopes e Silva (2009).

Quando propusemos que, no lugar da construção de um seminário, trabalhássemos com a elaboração de práticas textuais relacionadas à multimodalidade em contexto digital, o objetivo central foi o de tornar mais atraente a culminância daquela SD. Segundo Barbosa (2018), é importante que práticas sejam pautadas por finalidades compartilhadas, contemplando também o/a discente, estabelecendo, assim, relações dialógicas. Nessa perspectiva, Marcuschi (2002) afirma que os gêneros que surgiram no último século, favorecidos pelo avanço das tecnologias, operam num hibridismo entre oralidade e escrita, o que nos motivou a trabalhar esses aspectos com os estudantes.

Quanto aos problemas relativos aos atrasos salariais, nosso objetivo foi destacar que esse aspecto extrassala gera estresse e pode aumentar o sentimento de desvalorização por parte do professor (Schwarzemuller; França, 2014), transformando-se, em alguns casos, na Síndrome de Burnout (Carlotto; Câmara, 2014). Devido ao esgotamento emocional, traço marcante da Síndrome de Burnout, há apatia, crises de choro, fadiga mental e dúvidas sobre a própria capacidade de exercer a profissão. Essa situação a que é exposta muitos professores brasileiros, principalmente, nos setores privados de educação, onde a pressão por resultados é mais intensa, põe em questionamento o discurso de que a grande dificuldade no ensino e na aprendizagem dos discentes seria a falta de recursos tecnológicos. Na realidade, é importante levantarmos a discussão de que as condições de trabalho a que o professor está exposto interferem diretamente no modo como demonstra motivação para organizar suas aulas e como participa da construção do conhecimento de seus estudantes.

Um professor física e mentalmente esgotado não tem respostas para dilemas éticos que surgem em sala e que demandam respostas rápidas. Além disso, sua criatividade diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos se esvai, sua capacidade de elaboração de aulas mais efetivas para a aprendizagem fica comprometida, o que, muitas vezes, impede a elaboração de momentos ricos em diálogos e o uso de metodologias ativas. Mais do que isso, o esgotamento do professor fragiliza a conexão com os alunos e o desenvolvimento da empatia, tornando a relação docente-discente distante, pouco calorosa, objetificando, muitas vezes, o aluno.

O professor, mesmo com seus direitos previstos em lei, continua a enfrentar percalços e ausência de atenção e valorização necessárias. Em contextos de problemáticas abusivas, em que nem mesmo o direito de ter seu salário pago em dia é respeitado, a insalubridade da profissão toma contornos desumanos e afeta a saúde, ao mesmo tempo em que inviabiliza tratamentos e hábitos que poderiam amenizar o sofrimento físico e mental do docente. Retomando uma afirmação de Ramos *et al.* (2020) de que o professor “incapacitado para lidar com situações completamente abusivas” ultrapassou seus “limites humanos, [...] foi esquecido até adoecer”, afirmamos que não há como estar capacitado para lidar com situações que beiram ao subumano. Com esse tipo de desrespeito, o professor não apenas é jogado no esquecimento até adoecer, como também é responsabilizado por seu adoecimento, o que prejudica, assim, todo o elo que sustenta uma educação de qualidade.

Considerações Finais

Com esta contribuição, buscamos evidenciar reflexões em diferentes níveis, tanto relacionadas a situações próprias do “chão da sala de aula” quanto a aspectos mais conectados à saúde mental dos professores.

Conforme buscamos evidenciar, entender a necessidade de trazer para o ambiente escolar o estudo de práticas textuais multimodais, possibilitando um trabalho com os multiletramentos, é ser sensível e observador às práticas linguageiras que têm se manifestado na contemporaneidade, principalmente pela massificação dos recursos tecnológicos que possibilitam que a população se insira, cada vez mais, no ambiente digital.

Ao mesmo tempo, não só o conteúdo sobre os novos formatos e as novas linguagens devem ser preocupação pedagógica, mas também novas possibilidades metodológicas de ensino devem ser pensadas para a sala de aula, como é o caso da aplicação de metodologias ativas, como a Aprendizagem Cooperativa. Praticar essa metodologia oportuniza a aprendizagem de novas estratégias de leitura que podem colaborar no desenvolvimento da autonomia do aluno.

As ações que pude realizar durante o Estágio de Língua Portuguesa 3, no colégio onde atuei, mostraram-se eficazes. Embora não tenhamos conseguido aplicar plenamente todas as etapas da SD e princípios da metodologia da Aprendizagem Cooperativa, consegui desenvolver parte dessas propostas nas turmas nas quais atuei. Percebi, após a realização dessas vivências, que as fronteiras da relação professor-aluno ficaram mais transparentes e menos distantes, visto que os métodos que buscamos aplicar horizontalizam o processo de ensino-aprendizagem. Nesse caso, o professor ocupa o papel de parceiro/mediador e orienta os percursos desejados pelo aluno ou pela turma.

As dificuldades de fomentar diálogo com alguns estudantes, em determinadas aulas, poderiam apontar para uma possível “falta de dom” do professor. Na realidade, o que constatamos é que o processo de ensino-aprendizagem é permeado por multifatores, que vão desde a metodologia de ensino adotada ao estado de espírito dos alunos naquele momento específico. Além disso, há uma série de condições que podem afetar diretamente o processo de ensino e aprendizagem, como a falta de recursos, o desinteresse do aluno, a deficitária formação continuada do professor, a desvalorização do professor pela própria comunidade escolar e os problemas de saúde mental do docente ante a precarização do seu trabalho.

Na escola em que atuei como estagiário, os professores tinham à disposição recursos relativamente satisfatórios, como acesso ao projetor, computador e internet. Por sua vez, boa parte dos alunos possuíam Smartphones, o que contribuiu para condições mais favoráveis de ensino-aprendizagem. Conforme buscamos evidenciar, recursos materiais, no entanto, são apenas catalisadores do processo. A relação pedagógica é afetada pelo estado de espírito dos envolvidos, professor e aluno, diante dos contextos social, político-econômico e emocional que são atravessam esses sujeitos. Por isso, é fundamental acolher as demandas do aluno, mas também é imprescindível acolher o professor e suas dificuldades. Profissionais desvalorizados são profissionais desanimados ou, no pior dos casos, adoecidos e apáticos. Nem sensíveis ao mundo, nem sensíveis a seus alunos. E é esse o aspecto essencial que pude

notar numa relação pedagógica saudável. Sem valorização do professor e dos alunos, nas suas diferentes dimensões subjetivas, recursos são paliativos e metodologias inovadoras, não praticáveis.

Referências

ARAÚJO, M. P. A; SANTOS, A. L. dos R; PEPE, C. M. Precarização do trabalho docente: uma breve reflexão contemporânea. **VII CONEDU - Conedu em Casa...** Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/81141>>. Acesso em: 24/05/2023.

BARBOSA, J. As práticas de linguagem contemporâneas e a BNCC. **Na ponta do lápis**, [S.l.], anexo XIV, n. 31, 2018. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>. Acesso em: 24 Maio 2023.

CARLOTTO, M. S; CÂMARA, S. G. Preditores da Síndrome de Burnout em professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, Minas Gerais, v. 11, n. 1, Janeiro/Junho. 2007. p. 101-110.

CAVALCANTE, M. M; MUNIZ-LIMA, I. A construção referencial em compósitos de gêneros na mídia Facebook. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 11, n. 3, e2328, p. 430-450, set.-dez./2021. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/2328>. Acesso em: 11. set. 2023.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Rojo, Roxane Helena; Cordeiro, Gláís Sales (orgs, trads) **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução de trabalhos de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz & colaboradores, p. 95-128. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LOPES, J.; SILVA, H. S. **Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor**. Lisboa : Lidel, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MUNIZ-LIMA, I. **A interação escrita professor-aluno em contexto de uso da metodologia da aprendizagem cooperativa a partir de um estudo sistêmico-funcional do gênero Processamento de grupo**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/19695/1/2016_dis_imalima.pdf. Acesso em: set. 23.

MUNIZ-LIMA, I. **Modos de interação em contexto digital**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza e Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Doutoramento em Linguística do Texto e do Discurso, Lisboa, 2022. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/137024>. Acesso em: set. 2023.

RAMOS, L. S.; MONTEIRO, R. C.; SPINOLA, M. L.; PRETTI, P. DE C.; MARVILA, R. P. M.; PANCIERI, C.; RAMOS, D. R.; OLIVEIRA, R. F. P.; SANTO, A. R. F. DO E.; MANTIOLHE, T. DA S. O. O ambiente escolar incapaz de assegurar a saúde mental do professor: uma revisão literária. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 49, p. e3416, 29 maio 2020.

SCHWARZELMULLER, H.; FRANÇA, R. M. A precarização do trabalho docente e formação: um relato das experiências e dos lugares. **CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS**, VII., 2014, Vitória/ES. Anais [...]. 2014. 11 p. Tema: A AGB e a Geografia brasileira no contexto de lutas sociais frente aos projetos hegemônicos. Disponível em: http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404153546_ARQUIVO_Artigoagbfina1_1_.pdf. Acesso em: 24 maio 2023.

SILVA, R. T. Síndrome de Burnout: A Busca do Equilíbrio Entre Trabalho e a Vida Profissional do Professor. **Epitaya E-books**, [S. l.], v. 1, n. 29, p. 127-145, 2023. DOI: 10.4B8r3B4p7yhRXuBWLqsQ546WR43cqQwrbXMDFnBi6vSJBeif8tPW85a7r7DM961Jvk4hdryZoByEp8GC8HzsqJpRN4FxGM9view/661. Acesso em: 24 maio. 2023.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre : Penso, 2014.

SOARES, A. L. O.; ABRÃO, L. G. M. A saúde mental do professor. **Intercursos**, Ituiutaba, v. 14, n. 1, jan-jun. 2015.