



III SINEIL

III Simpósio Nacional
de Educação Inclusiva
e Linguagem

II CONLLIJ
Cong. Nacional de Letramento(s)
e Literatura Infanto-juvenil

100% online

sineil-conllij.contatosempreendimentos.com

ANAIS

**III SINEIL - Simpósio Nacional de
Educação Inclusiva e Linguagem**

**II CONLLIJ - Congresso Nacional de
Letramento(s) e Literatura Infanto-
juvenil**

2022

ANAIS

III SINEIL

SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LINGUAGEM

II CONLLIJ

CONGRESSO NACIONAL DE LETRAMENTO, LITERATURA INFANTOJUVENIL

REALIZAÇÃO:

CONTATOS EMPREENDIMENTOS

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

O48e

Anais do II SINEIL – Simpósio Nacional de Educação Inclusiva e Linguagem: I CONLLIJ Congresso Nacional de Letramento, literatura infanto juvenil. / Hermano de França Rodrigues, Rosilene Felix Mamedes (Organizadores). – João Pessoa : Sal da Terra, 2022.

Autores: Ana Carolina Costa de Oliveira; Gioconda Maria Medeiros Azevedo; Jardiele da Silva de Sousa; Jean Brito da Silva; Jéssica Sthefany de Almada Fortes; Joeliton Francisco Sousa de Paulo; Kelly Dias Moura; Luis Henrique Serra; Maria das Graças Amorim de Castro; Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante; Morgana Farias de Luna; Rosilene Felix Mamedes.

Livro digital

ISBN 978-65-5886-169-0

1. II SINEIL. 2. I. CONLLIJ. I. Título.

RESPONSABILIDADE AUTORAL

A organização do evento não se responsabiliza pela autoria dos trabalhos, uma vez que esta responsabilidade é específica dos seus autores e orientadores, porém se respalda na LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, que estabelece as medidas legais para autoria e plágios dos trabalhos acadêmicos. Dessa forma, caso seja encontrado algum critério que fere aos princípios legais, esta organização utilizará a referida lei para penalizar os autores dos trabalhos plagiados.

COMISSÃO ORGANIZADORA

Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues

Prof^a. Dra. Maria de Fátima Almeida

Prof^a. Dra. Rosilene Felix Mamedes

Prof^a Dra Veridiana Xavier Dantas

Prof^a Esp. Maria Zilda Medeiros da Silva

Prof Esp. Vanderson Douglas Tavares Santos

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues

Prof^a. Dra. Maria de Fátima Almeida

Prof^a. Dra. Rosilene Felix Mamedes

Prof^a Dra Veridiana Xavier Dantas

COMISSÃO TÉCNICA

Prof^a. Dra. Rosilene Felix Mamedes

Esp. Nadja Maria de Menezes Morais

Esp. Márcio de Melo

Esp. Gioconda Maria Medeiros de Azevedo

Esp. Adilma Gomes da Silva Machado

COMISSÃO DE INTÉRPRETES

Esp. Adilma Gomes da Silva Machado

Esp. Maria Zilda Medeiros da Silva

CORPO EDITORIAL

Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues

Prof. Dra. Maria de Fátima Almeida

Prof^a. Dra. Rosilene Felix Mamedes

Prof^a Dra Veridiana Xavier Dantas

ORGANIZAÇÃO E APOIO

Contatos Empreendimentos Educacionais

APRESENTAÇÃO GERAL SINEIL

O Simpósio Nacional de Educação Inclusiva e Linguagem nasceu da necessidade de discutir a educação inclusiva à luz das políticas públicas e das práticas existentes nos espaços sociais. Dessa forma, agregamos a essa necessidade as múltiplas formas da Linguagem como propiciadora para uma prática inclusiva e interdisciplinar, conforme é postulado pela legislação educacional, e, sobretudo, a partir das garantias dos direitos humanos conforme a Constituição Brasileira.

APRESENTAÇÃO GERAL CONLLIJ

O CONLLIJ nasceu da necessidade de discutir o Letramento à luz das literaturas, especialmente, da LITERATURA INFANTO-JUVENIL. Dessa forma, agregamos a essa necessidade as múltiplas formas da Linguagem como propiciadora para os espaços educacionais, de maneira a possibilitar a interação entre PEDAGOGIA E LETRAS para suprir as dificuldades das práticas letradas atrelada ao prazer da leitura.

SUMÁRIO

O MÉTODO DAS BOQUINHAS COMO FERRAMENTA NO AUXÍLIO DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO	10
A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NUMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE PEDRAS DE FOGO-PB.....	20
A TEMÁTICA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS ESCOLAS DO MARANHÃO: A INCLUSÃO PELA LINGUAGEM NA VISÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	32
EDUCAÇÃO DE SURDOS EM EVIDÊNCIA: O CASO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL DA PARAÍBA EM CENÁRIO PANDÊMICO.....	46
A COMPETÊNCIA LEITORA e os gêneros textuais a partir da obra <i>felpo filva</i> da autora <i>eva furnari</i>	56
MEDIAÇÕES DE LEITURA ADOTADAS NO ENSINO SUPERIOR: REAVALIANDO AS PRÁTICAS DOCENTES	69
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: UM NOVO FAZER PEDAGÓGICO	85
O ENSINO REMOTO E AS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DOS NÍVEIS DE ESCRITA NO PERÍODO DE PANDEMIA.....	97
METACOGNIÇÃO EM LEITURA E ESCRITA ANÁLISES E REFLEXÕES, A PARTIR DE DADOS DO QEDU NO MUNICÍPIO DE BAYEUX.....	109
UMA REFLEXÃO: A LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA O ALUNO SURDO A PARTIR DA SEMÍOTICA (ASPECTO ICÔNICO ATRAVÉS DAS IMAGENS) .	120
CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA EDUCAR PRA VALER NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA EM TURMAS DE 2º ANOS.....	129
UMA NOVA ESCOLA: PONTO DE PARTIDA À TRANSFORMAÇÃO.....	141
OFICINA DE LEITURA NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	146
AVALIAÇÕES EXTERNAS: ANÁLISE DOS IMPACTOS PARA O ENSINO DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO	161

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: Uma experiência compartilhada com professores de Educação Básica de 5º anos	176
FERRAMENTAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE NAZARÉ DA MATA – PE	183
OS DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE NA SOCIEDADE MODERNA.....	196
DESENVOLVIMENTO DA PROFICIÊNCIA LEITORA DURANTE E PÓS ENSINO REMOTO	206
O USO METODOLOGIAS ATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	215
A PERCEPÇÃO AMBIENTAL COMO UMA FERRAMENTA MODELADORA DE POLÍTICAS AMBIENTAIS.....	227



O MÉTODO DAS BOQUINHAS COMO FERRAMENTA NO AUXÍLIO DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO

LUNA, Morgana Farias de¹

MOURA, Kelly Dias²

SILVA, Jean Brito da³

MELO, Márcio de

MAMEDES, Rosilene Felix⁴

RESUMO:

O Método das Boquinhas é baseado no método fônico. Uma abordagem ao ensino da leitura que enfatiza a estrutura sonora das palavras, partindo da ideia de que as crianças podem aprender a ler entendendo como os sons da linguagem funcionam. Esta ferramenta é reconhecida como um meio para o desenvolvimento da consciência fonológica onde a criança consegue manipular os sons que a língua produz. Temos como objetivo: Demonstrar a eficácia da ferramenta para o desenvolvimento da consciência fonológica e debater a realidade de crianças da Paraíba quanto ao processo de alfabetização e letramento. Como metodologia foram utilizadas referências bibliográficas a partir de artigos e livros, sem restrição de anos ou idiomas. Nos resultados e discussões percebemos que com advento da pandemia causada pelo Covid-19 as aulas presenciais foram canceladas, passando a ser remotas e isto contribuiu para o atraso no desenvolvimento da leitura dos alunos, podemos constatar isto nos dados fornecidos pela secretaria de educação do município de João Pessoa onde foi realizado uma avaliação de leitura em turmas de segundo ano e constatou-se que em 2019, 1.112 alunos estavam lendo com fluência e em 2020 este número caiu para 286 alunos. Resultado muito preocupante no cenário educacional. Percebemos então que se faz necessário investir nos anos iniciais em recursos que facilitem a aquisição da leitura e escrita. E estudos comprovam que trabalhando de forma eficaz

¹ Mestranda (PROLING-UFPB), Graduada em Pedagogia (UEPB), Especialista em Psicopedagogia (UEPB). E-mail: morganalunafarias@hotmail.com

² Pós-graduanda em Distúrbios de Fala e Linguagem; Psicanálise Graduada em Fonoaudiologia (UFPB), e-mail: fgakellydias@gmail.com

³ SILVA, Jean Brito da Mestrando em Educação. UPE/PPGE jeanbritods@hotmail.com

⁴ Orientadora, Professora doutora em Linguística (PROLING-UFPB); – PPGL/UFPB/CNPq - E-mail: rosilenefmamedes@gmail.com

o princípio alfabético e a consciência fonológica as crianças poderão ser alfabetizadas com mais facilidade.

Palavras-chave: Alfabetização. Consciência fonológica. Método das boquinhas. Covid-19.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em vigência no Brasil, relata que toda pessoa tem direito à educação. Mas documentar é distante de assegurar essa permanência no que diz respeito a adaptar o processo de ensino-aprendizagem e criar condições dignas e anticapacitistas. Sabemos que com o advento da pandemia o rendimento escolar dos alunos ficou prejudicado, principalmente na fase da alfabetização onde as crianças começam a desenvolver suas habilidades orais e escritas. Por este motivo se faz necessário buscar estratégias de recuperação para amenizar tal problema.

Logo, uma das ferramentas que o próprio Ministério da Educação e Cultura e conhece, é o método fono-visuo-articulatório (Método das Boquinhas) como uma estratégia de ensino para contribuir no desenvolvimento das habilidades orais e escritas dos alunos em fase de alfabetização como também para alunos com déficits de aprendizagem. O Método das Boquinhas é baseado no método fônico. Uma abordagem ao ensino da leitura que enfatiza a estrutura sonora das palavras, partindo da ideia de que as crianças podem aprender a ler entendendo como os sons da linguagem funcionam. Podemos comprovar nas palavras de Renata Jardine, criadora do método das boquinhas quando diz que:

O método das Boquinhas é método porque descreve, apresenta, formula e controla a alfabetização de maneira sistemática, sequencial e temporal, produzindo resultados seguros e rápidos, ao alcance de qualquer usuário. Sua fundamentação é fonoaudiovisuarticulatória sintética, ou seja, apresenta o som das letras (fonema), o visual das letras (grafema) e as bocas que produzem os sons da fala(articulemas). (JARDINE, 2017,p.9).

O Método fônico desenvolve dois aspectos muito importantes na alfabetização: promove o ensino das correspondências entre as letras e seus sons, ou seja, o princípio alfabético e estimula o desenvolvimento da consciência fonológica. No princípio alfabético a criança reconhece, o nome, a forma das letras e os sons que cada uma produz, é capaz de manipular os sons isolados em palavras. “É um dos indicadores mais importantes para medir o sucesso na alfabetização”. BRITES (2021).

Na consciência fonológica a criança é capaz de manipular os sons que a língua produz, identifica o som inicial ou final da palavra, percebendo que palavras diferentes podem iniciar ou finalizar com o mesmo som, como também perceber que as palavras podem ser divididas em sílabas e as sílabas em letras, reconhece também que as frases são formadas por um grupo de palavras.

2 OBJETIVO

Descrever o método fono-articulatório-visual e sua eficiência ao ser usado com crianças neurotípicas e neurodivergentes em idade escolar, no intuito de auxiliá-la no processo de desenvolvimento da consciência fonológica pós-pandemia.

3 METODOLOGIA

Os artigos usados para fundamentar o estudo foram encontrados nas plataformas de pesquisa acadêmica como SciELO e Scholar Google, sem limitação de anos nem idiomas. Os critérios de inclusão são:

- Alfabetização e letramento de crianças (0 a 12 anos) em ritmo escolar;
- Crianças neurotípicas e/ou neurodivergentes e/ou com ou sem deficiência;
- Uso do método de alfabetização “Método das boquinhinhas”.

O presente estudo buscou se fundamentar na pesquisa acadêmica, dando preferência aos artigos mais atuais, mas abrindo exceção àqueles fundamentais.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DAS CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR

O coronavírus ou COVID-19 se alastrou em meados do ano de 2020 pelo Brasil, após as comemorações carnavalescas deste mesmo ano. Com isso, os abismos sociais se evidenciaram quanto ao acesso da população a educação de qualidade e ao tratamento de saúde, de tal patologia até então desconhecida quanto aos efeitos colaterais e pós-recuperação, quando possíveis.

Por ser desconhecida, a melhor maneira de evitar mais mortes foi através do isolamento social, ao passo que não se sabia quanto tempo passaríamos nem os efeitos biopsicossociais poderiam causar. Pontuando alguns dos fatores que a pandemia trouxe, sem desconsiderar jamais tantas mortes e abismos sociais, pela perspectiva da educação e clínica fonoaudiológica, as famílias que cuidam de crianças com transtornos do neurodesenvolvimento, deficiências e distúrbios de fala e linguagem, relatam desconfortos psicológicos, sociais e econômicos (HACKENBERG, BUTTNER, GROBE, MARTIN, CORDIER, MATTHIAS, LABIG, 2021).

Nas pesquisas de artigos científicos, as famílias se mostram preocupadas. O impacto desse isolamento se dá pelo atraso do processo de alfabetização de crianças em idade escolar, ao passo que comprometerá as demais etapas da educação, dificultará o acesso ao ensino superior e, conseqüentemente melhores oportunidades de trabalho e qualidade de vida (TOHIDAST *et al.*, 2020; ORNELL *et al.*, 2020).

O atraso no processo de alfabetização se dá pelo fato das crianças não terem desenvolvido a consciência fonológica e o princípio alfabético, pois são fatores primordiais para o processo de alfabetização. Fontaine (1978), escritor e teólogo francês, referiu-se ao Círculo Linguístico de Praga nas seguintes palavras: "*A intenção do locutor apresenta-se como a explicação mais natural em análise linguística: essa intenção do locutor é o que fundamenta o discurso*". Podemos pensar, nessa autodeterminação como sujeito quando pensamos na escrita, o que pode ser repassado entre gerações.

Para a criança ter o domínio da escrita alfabética, não necessariamente alguns processos que não são necessariamente lineares, mas que servem de base a fins didáticos aos estudos. De acordo com Ferreiro (1985), apesar de uma referência antiga com mais de 30 anos, ainda muito renomada e um nome referência no campo da Alfabetização e Letramento como leitura obrigatória nas universidades, esta separa a alfabetização em quatro etapas: pré-silábica; silábica; silábica-alfabética e alfabética.

A fase pré-silábica diz respeito ao momento que, para expressão do pensamento, o aprendiz percebe haver uma diferença entre desenhar e escrever, assim passa a observar que as letras encadeadas têm alguma significação e transmite mensagens. Aqui, a criança inicia a percepção de quantidade de sons, normalmente representando as palavras ao relacionar quantidade de sílabas com quantidade de letras, normalmente as vogais. Ainda não há uma relação tão refinada entre a linguagem oral e a escrita.

Já a segunda fase, a fase silábica, é caracterizada pelo início do que a autora chama de "fonetização" da escrita. Começa a compreender a noção de "sílabas", ou seja, cada parte da

palavra é composta por dois sons e não apenas um, como é visto na fase pré-silábica. A terceira fase é a silábica-alfabética é quando o aprendiz constata que não basta representar uma sílaba com uma letra e/ou omitir em algumas delas, mas sim representar de acordo com os sons apresentados. Aqui a criança ainda não compreende, por exemplo, a noção de dígrafos. Por fim temos a fase alfabética quando há a finalização do ciclo de associação fono-grafêmica, ainda que haja dificuldades ortográficas quando essa regra não for absoluta que são os casos dos dígrafos já orientados anteriormente.

A hipótese do autoensinamento, citada por Share e Stanovich (1995) refere-se a decodificação fonológica de palavras de alta frequência como o próprio nome da criança. Outros elementos também são passíveis de autoensinamento como alimentos corriqueiros, objetos de uso e livros de histórias infantis com palavras repetidas mais de quatro vezes. Entretanto, as crianças em fase do desenvolvimento dos pré-requisitos para a consciência fonológica ou o desenvolvimento da própria no período de 2020 e 2021 passaram por isolamento social, o que impactou de forma significativa nesse processo.

Estas crianças que deveriam ser expostas aos contextos de sociabilidade como brincadeiras de roda, rodas de histórias infantis e dinâmicas que promovem a sociabilidade e a associação de novos aprendizados e noções de mundo não puderam vivê-los devido à necessidade do momento, tendo em vista o risco de adoecimento e todos os impactos que trariam - social, econômico, político e cultural. A (BNCC) Base Nacional Comum Curricular nos apresenta cinco campos de experiências que mostram o quão é importante desenvolver atividades relacionadas à sociabilidade quando afirma que:

“Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”.(BNCC,p.42)

Percebemos então que as aulas remotas não foram suficientes para o bom desenvolvimento das habilidades inseridas nos campos de experiências que são fundamentais na aprendizagem dos alunos.

4.2 O MÉTODO DAS BOQUINHAS: APLICABILIDADE

A pessoa com deficiência intelectual não basta somente estar na escola, mas é necessário que seu processo de aprendizagem e de permanência no espaço educacional. No artigo de Dangui e Santos (2016) deram ênfase na aquisição de leitura e escrita da criança com deficiência intelectual. No artigo usa-se o termo "deficiente intelectual", mas houve correções de acordo com os avanços das lutas antipacitistas.

A própria diz que os professores até buscam fazer essas adaptações, mas encontram barreiras quanto ao que fazer e como fazer. Para fundamentar a escolha do método, tanto esta como os demais autores usarão o método das boquinhas de Renata Savastano Ribeiro Jardim, fonoaudióloga e psicopedagoga brasileira. Para estes e demais públicos, o método foi aceito como tecnologia educacional pelo Ministério da Educação e Cultura em 05 de novembro de 2009. O método das boquinhas é multissensorial, fono-visual-articulatório e surgiu da parceria entre fonoaudiólogos e pedagogos como ferramenta de intervenção em distúrbios de leitura e escrita.

Em um estudo de campo e interventivo entre Souza e Jardim (2006), esta última a própria criadora do método fono-visuo-articulatório (JARDINI, 1997), foi aplicada essa intervenção em 30 crianças de 7 a 10 anos com dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), atraso cognitivo leve e casos de comorbidades. As crianças além das intervenções semanais, ainda frequentavam a escola regularmente. O tratamento foi esquematizado nos itens de leitura, interpretação textual, ditado, cópia da lousa, atenção e segurança para aprendizagem. Após os três primeiros meses já se viu expressivas evoluções nas crianças, de modo que poderão acompanhar sua classe em ensino regular.

O método das boquinhas trabalha basicamente a consciência fonológica, que segundo Soares (2016) É a “[...] capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as do seu significado e de segmentar as palavras nos sons que as constituem”.

Para que a criança aprenda a ler é necessário desenvolver o princípio alfabético e a consciência fonológica através de atividades que apresentem rimas e aliteração. Segundo a autora, é através da oralidade que a criança inicia o processo de alfabetização, ela afirma que:

[...] O desenvolvimento desses níveis de consciência fonológica opera sobretudo com a oralidade e visa, em primeiro lugar, levar a criança a voltar a atenção para o extrato fônico da fala, dissociando-o do conteúdo semântico; em segundo lugar, torná-la sensível às possibilidades de segmentar a fala, de modo que tenha condições de compreender o princípio alfabético: a escrita alfabética como notações que representam os sons da fala. A consciência fonêmica- a sensibilidade aos fonemas- é que só se pode desenvolver relacionando a oralidade e escrita [...]. (SOARES, 2018.p 173).

A autora Renata Jardini afirma que:

[...] Consciência fonológica é uma sub-habilidade da consciência metalinguística, ou seja, tornar-se sensível à cadeia sonora da fala, reconhecendo a possibilidades de sua fragmentação. Ou seja, focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado (SOARES, 2016), pois enquanto o indivíduo não faz essa dissociação entre os sons das palavras (significante) e seu significado, mantém-se no realismo nominal. E para que esse aprendizado tenha êxito, é necessária uma escolarização metodológica seja em crianças ou adolescentes e adultos em fase de aquisição da leitura e escrita (MORAES, 2010). (JARDINI, 2017.p.89)

De acordo com as citações anteriores, na fase da alfabetização é necessário trabalhar o princípio alfabético – o ensino das relações entre sons e letras- e a consciência fonológica- a percepção global da palavra; identificando as sílabas e fonemas. Essas habilidades devem ser desenvolvidas simultaneamente para que a alfabetização se concretize de forma a criança aprenda a ler e escrever com facilidade.

Segundo Brites (2021), no processo de alfabetização devemos estimular algumas habilidades precursoras como: compreensão, vocabulário, princípio alfabético e consciência fonológica, para que a criança possa avançar gradativamente nos níveis de leitura e escrita. Ela afirma que:

Para entender como o processo da alfabetização é feito devemos atentar a algumas habilidades essenciais que devem ser estimuladas para que ela se estabeleça: compreensão, vocabulário, princípio alfabético e consciência fonológica. (BRITES, 2021.p 24)

Para o desenvolvimento da consciência fonológica e do princípio alfabético é necessário estimular as habilidades de rimas, aliteração, da consciência de sílabas, palavras e frases e a consciência fonêmica. Estes estímulos podem ser feitos através de atividades que envolvam jogos pedagógicos que envolvam rimas e aliteração, atividades em que o aluno tenha que identificar a sílaba inicial, medial e final como também, trabalhar gêneros textuais como parlendas, trava-línguas, poemas, literatura de cordel e outros.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sabemos que com a pandemia a escolarização das crianças ficaram prejudicadas. Nas aulas on-line os professores procuraram recursos que viabilizassem a transmissão dos conteúdos de forma que alcançasse os objetivos traçados, mas infelizmente as aulas remotas dependiam da colaboração dos pais para que os filhos estivessem presentes nas aulas e na

maioria das vezes muitos alunos não assistiam. Isto acarretou um baixo rendimento escolar, no que se refere à aquisição da leitura, principalmente na rede pública como podemos verificar na tabela a seguir com dados referentes à aquisição da leitura na rede municipal de ensino de João Pessoa das turmas do segundo ano dos anos iniciais:

Avaliação de leitura das turmas do 2º ano dos anos iniciais da rede municipal de João Pessoa.		
AVALIAÇÃO	2019	2020
Leitor com fluência	1.112	286
Leitor sem fluência	1.265	769
Leitor de frases	675	460
Leitor de palavras	768	525
Leitor de sílabas	1.197	671
Não leitor	1.929	1.401
Não avaliados	825	952
Não informados	769	3.666
Total	8.532	8.730

Fonte: Secretaria de Educação de João Pessoa (DEGEF).

Todos os anos a Secretaria de educação realiza uma avaliação em todas as escolas da rede para verificar o nível de leitura dos alunos e podemos observar que no ano de 2020 após a

pandemia houve uma baixa considerável no que se refere à aquisição da leitura. É uma estatística muito preocupante, pois de acordo com a (BNCC) Base Nacional Comum Curricular a criança deve estar alfabetizada até o segundo ano:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201029, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010).

Percebemos então, que o objetivo que a BNCC determina em alfabetizar a criança até o segundo ano não é possível de ser realizado, pois diante o quadro de infrequência e o pouco apoio por parte dos pais na realização das atividades; os alunos deixaram de desenvolver as habilidades necessárias para o desenvolvimento da aquisição da leitura.

6 CONCLUSÃO:

Ao analisarmos a fundamentação teórica, percebemos que o estímulo do princípio alfabético e da consciência fonológica é de suma importância para o desenvolvimento da aquisição da leitura. Estudos comprovam que trabalhando de forma adequada estas habilidades, as crianças poderão ser alfabetizadas na idade certa como está previsto na (BNCC).

Diante o quadro de atraso na leitura dos alunos verificado nas pesquisas, concluímos que se faz necessário uma intervenção imediata na alfabetização do alunado e como o método das boquinhos tem seu alicerce na fonoaudiologia e pedagogia e é aplicado através de estratégias fônicas, visuais e articulatória, se mostra como uma excelente ferramenta didática para auxiliar no processo de alfabetização, como também contribuir no desenvolvimento de crianças que apresentam algum distúrbio de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

BRITES, Luciana. **Coleção Alfabetização**. / Luciana Brites.- Londrina: Editora Neurosaber, 2021.

DANGUI, A.P.; SANTOS, V.X. **As contribuições do Método das Boquinhos na aquisição da leitura e da escrita de deficientes intelectuais**. Trabalho de conclusão de pós-graduação em Educação Especial e Educação Inclusiva. UNINTER, 2016.

JARDINI, Renata Savastano Ribeiro e Souza, Patrícia Thimóteo de **Alfabetização e reabilitação dos distúrbios de leitura/escrita por metodologia fono-vísuo-articulatória**. Pró-Fono Revista de Atualização Científica [online]. 2006, v. 18, n. 1 [Acessado 1 Maio 2022] , pp. 69-78. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-56872006000100009>>. Epub 15 Maio 2006. ISSN 0104-5687. <https://doi.org/10.1590/S0104-56872006000100009>.

JARDINI, Renata Savastano Ribeiro. **A construção da alfabetização com boquinhos**/ Renata Savastano Ribeiro Jardim, Viviani Amanjarás Guimarães, Alessandra Baquete Cunha-Bauru, SP: Boquinhos Aprendizagem e Acessoria. 2017

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**/Magda Soares- 1 ed., 2ª reimpressão- São Paulo: Contexto, 2018. 384p.



A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NUMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE PEDRAS DE FOGO-PB

PAULO, Joeliton Francisco Sousa de⁵

RESUMO:

Este trabalho pretende analisar a importância da libras para comunicação entre professores ouvintes e estudantes surdos em sala de aula. Esse tema tem sido frequentemente debatido, tendo como foco o processo de escolarização desses estudantes na educação básica. Neste trabalho, buscamos investigar como se dava a comunicação entre professores ouvintes e estudantes surdos numa escola da cidade Pedras de Fogo-PB. O lócus de investigação foi 01 (uma) escola regular da rede municipal, e participou desta pesquisa 01 (uma) professora ouvinte. Para realização da investigação foi utilizada a pesquisa qualitativa com abordagem metodológica fundamentada na análise de conteúdo, tendo como técnica para coleta de dados a entrevista semiestruturada. Na análise dos dados foram extraídas duas categorias principais: formação docente e comunicação com estudantes surdos. A análise revelou o despreparo da docente para atuar com o estudante surdo em sala de aula, apresentando que a mesma não conhece a libras, além de não utilizar nenhuma abordagem educacional em sala de aula. A pesquisa evidencia a necessidade atual de se rever a formação docente, pensando estratégias para uma educação que ofereça o reconhecimento dos aspectos culturais, identitários e linguísticos dos estudantes surdos.

Palavras-chave: Inclusão. Libras. Estudantes surdos.

1 INTRODUÇÃO

Discutir algumas propostas assumidas em torno da inclusão escolar de estudantes surdos tem sido frequente nos espaços acadêmicos, sobretudo, a partir dos movimentos que buscam o reconhecimento da Libras como língua de instrução (primeira de língua – L1 no processo de

⁵ E-mail: joellyngton@hotmail.com

ensino-aprendizagem de estudantes surdos). Diante disso, este trabalho de conclusão de curso apresenta um recorte de uma pesquisa desenvolvida na cidade de Pedras de Fogo-PB.

As pesquisas até então desenvolvidas na área da educação de surdos, corroboram os desafios que as escolas de educação básica para um país como o Brasil vêm enfrentando na tentativa de incluir esses estudantes. Tais afirmativas também são apresentadas pelas produções acadêmicas de Sá (2006), Ferreira e Zampieri (2010), por conectarem as pesquisas em torno do reconhecimento escolar dos estudantes surdos, especialmente nas fases iniciais de escolarização, como um ato político de reconhecimento e pertencimento de si para além da concepção de deficiência.

É possível, portanto, como salienta Sá (2006), afirmar que o ambiente escolar precisa estar articulado aos processos de inclusão, ou seja, a negação das diferenças dos sujeitos em desempenho de escolarização pode gerar uma exclusão, não apenas do ponto de vista físico, mas, também, eliminando as possibilidades de construção cultural e identitária.

Diante disso, o interesse na escolha dessa temática deu-se por diversas razões, dentre elas o fato de que após mais de uma década de discussões sobre a importância da Libras no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos, partindo dos princípios já apontados, ainda falta muito, do ponto de vista prático, para uma atuação docente que esteja pautada no reconhecimento de cada sujeito. Embora as legislações vigentes e as produções acadêmicas venham apontando a urgência do aprendizado da Libras por parte dos professores, neste trabalho, o nosso questionamento esteve voltado especificamente para identificação de como se dava a comunicação entre professores ouvintes e estudantes surdos em sala de aula.

Diante disso, partimos da hipótese de que se os professores não possuísem conhecimentos a cerca da língua de sinais, poderiam não estar contribuindo com a inclusão escolar dos educandos surdos. O foco direcional do objeto de estudo, a comunicação entre professores ouvintes e estudantes surdos, é decorrente do entendimento, como abordam Lodi e Lacerda (2010), de que os professores ouvintes precisam estar preparados para inclusão do estudante surdo.

Também, segundo Kelman, Lage e Almeida (2015), um dos maiores obstáculos que os surdos enfrentam é a barreira de caráter linguístico. A ausência do conhecimento da língua de sinais por professores ouvintes pode ser o início do indicador de exclusão educacional. De acordo com as autoras, para que as trocas significativas de aprendizagem aconteçam se faz necessária a aquisição da língua de sinais por parte dos professores, compreendendo essa aprendizagem como o início para o alcance de estratégias pedagógicas inclusivas.

Os argumentos até então abordados, possibilitaram o delineamento desta pesquisa objetivando trazer um resultado ao problema proposto a partir dos seguintes objetivos: investigar como se dava a comunicação entre professores ouvintes e estudantes surdos numa escola da cidade Pedras de Fogo-PB. Buscando um melhor delineamento da proposta de investigação, buscou-se: analisar a formação de professores atuantes com estudantes surdos; identificar como os professores se comunicavam com os estudantes em sala de aula; e discutir sobre a inclusão dos estudantes.

2 METODOLOGIA

A abordagem com viés qualitativo, de caráter exploratório, foi adotada porque é um tipo de investigação que busca oferecer uma compreensão do objeto analisado, estudando suas particularidades a partir das experiências individuais. Richardson (1999) salienta que o método qualitativo possibilita uma análise detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos envolvidos. Considera-se então que a metodologia qualitativa foi a mais apropriada para responder ao problema de estudo dessa pesquisa, tendo em vista a discussão em torno da comunicação entre professores ouvintes e estudantes surdos em sala de aula.

Ainda de acordo com Richardson (1999, p. 80), a pesquisa qualitativa contribui [...] “no processo de mudança de determinado grupo e possibilita, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos”. Isso posto, acredita-se que foi possível, nesta pesquisa, trazer à tona uma compreensão dos fenômenos que constituem o ambiente escolar, considerando os múltiplos processos de identificação das concepções produzidas pelos sujeitos no campo de investigação.

Sem pretender oferecer um enfoque de comprovação pronto e acabado, mas garantindo a validação desta pesquisa, estabeleceram-se durante a análise de dados momentos de reelaboração e refinamento do objeto de estudo.

Para a pesquisa de campo, inicialmente foi solicitada autorização junto à secretaria de educação do município de Pedras de Fogo. Em seguida, foram coletados dados, a partir de uma relação nominal do próprio setor, para um mapeamento das escolas, turmas e docentes ouvintes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental com estudantes surdos. Foi identificada 01 (um) escola para pesquisa de campo, que será aqui nomeada de: Escola A.

A partir dos dados coletados na primeira etapa, selecionamos uma participante 01 (uma),

professora ouvinte, atuante no 4º ano do anos iniciais do ensino fundamental. Como forma de manter o sigilo da professora inscrita nesta pesquisa o nome será modificado, sendo denominada Professora A, tendo 01 (um) aluno surdo na turma com 10 anos de idade.

Na intenção de conhecer o perfil profissional da professora, perguntou-se qual sua formação inicial e demais cursos, sendo Pedagoga, especialista em Psicopedagogia, e não tem cursos na área de educação de surdos.

Observando sua formação, nota-se que a professora possui graduação específica para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/02 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002). Entretanto, verifica-se que não possui formação na área da educação de surdos.

2.1 SOBRE A INVESTIGAÇÃO: COLETA, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta etapa, foi utilizada a entrevista semiestruturada, de acordo com as orientações de Minayo (2015), com a participante, buscando uma aproximação acerca da comunicação como estudante surdo matriculado em sua sala de aula. Os questionamentos foram feitos para que a docente pudesse se expressar livremente, sendo privilegiadas as perguntas abertas.

Para Minayo (2015, p. 65), a entrevista semiestruturada esta ligada a:

informações diretamente construída no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. Os cientistas sociais costumam denominar esses últimos dados “subjetivos” [...] Constituem uma representação da realidade: ideias; crenças; maneiras de pensar; opiniões; sentimentos; maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos.

Com o caminho metodológico traçado, os dados coletados foram analisados durante toda a construção da pesquisa visando uma leitura mais aprofundada dos significados dados aos eixos direcionais. Em termos gerais, o cruzamento entre as entrevistas e o referencial teórico utilizado serviu para analisar as possíveis implicações encontradas na relação professora e estudante surdo.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, RESULTADO E DISCUSSÃO

De acordo com Turetta e Góes (2010) podemos considerar que historicamente tem acentuado a valorização da inclusão escolar. Porém, nem sempre esta efetivação vem acontecendo e, tampouco, há uma clareza sobre qual abordagem inclusiva os espaços escolares

vêm se apropriando. É importante ressaltar que embora a inclusão escolar faça parte de um movimento mais amplo:

que pretende que todos tenham acesso à escola independente de sua etnia, situação econômica e/ou pertença cultural, esta se vincula particularmente ao atendimento educacional de pessoas que apresentam algum tipo de “deficiência” (TURETTA; GÓES, 2010, p. 81).

Ademais, é necessário ter consciência sobre o modelo educacional inclusivo estabelecido nos espaços escolares para que possamos modificar a realidade excludente de nossas escolas. E, no contexto atual, é preciso analisar as condições concretas para poder avançar no que é possível considerar como inclusão escolar paralelo ao contexto social de cada indivíduo (TURETTA; GÓES, 2010).

Quanto à especificidade da inclusão do estudante surdo, ressalta-se que existe uma necessidade de uma abordagem inclusiva que vá de encontro ao paradigma oralista, ou seja, que reconheça, sobretudo, a questão linguística destes alunos. Por isso, neste estudo, defendemos, também, que a análise sobre as abordagens educacionais utilizadas poderá oferecer ao professor ouvinte um movimento de ressignificação de sua atuação frente à in(ex)clusão em sala de aula.

Reafirmamos o que Kubaski e Moraes (2009) apontam sobre o trabalho em sala de aula com estudantes surdos, pois, de acordo com as autoras, embora as matrículas dos estudantes surdos sejam garantidas, é preciso que os professores reconheçam a língua de sinais, evitando trabalhar com eles da mesma forma que com os alunos ouvintes, usando os mesmos materiais e os mesmos métodos como relata a professora A “eu os vejo normais, então eles fazem tarefas normais como todos os alunos”.

Tomando a sala de aula como um espaço onde o fator linguístico se constitui como primordial para um modelo educativo, Kyle (2009) também aponta que os educadores necessitam adquirir saberes que os possibilitem compreender a inclusão de surdos a partir de seu pertencimento linguístico, identificando que existe uma diferença ao planejar uma atividade para os alunos surdos, pois estes requerem, além de adaptações visuais, o uso da língua de sinais.

Neste momento podemos analisar que o fato de os estudantes surdos não apresentarem nenhuma marca de “deficiência física”, os mesmos são “despercebidos” em sala de aula. Portanto, visto como alunos ouvintes, uma vez que a professora A não aponta valorizar a língua de sinais em sala de aula nos momentos das atividades.

Para Kyle (2009), mesmo após lutas para o reconhecimento da língua de sinais, A língua

de sinais, ainda, não tem sido utilizada por muitos educadores nos últimos cem anos. A afirmação de Kyle (2009) é comprovada a partir da fala da professora A ao dizer que as atividades propostas em sala de aula são iguais para todos os alunos, por compreender que os alunos surdos fazem uso da linguagem oral, como comprova a fala abaixo.

Eu acredito que ele foi ensinado desde pequeno a ouvir nossa fala, o manuseio de nossa boca. Até porque o que atrapalha é apenas o fato dele não escutar. Mas, mesmo assim ele entende muito bem o que a gente fala. Ele olha muito para minha boca quando eu estou falando. (Professora A)

A fala da professora A confirma a libras não vem sendo utilizada de forma natural por ela, acreditando que seu aluno surdo faz leitura labial e que embora sendo surdo consiga ouvir sua voz. Logo, requerendo o mínimo de exigência por parte da professora para uma comunicação através da língua de sinais.

De acordo com Kyle (2009), a falta de prestígio da língua de sinais em sala de aula, como identificado na fala da professora A, tem levado os estudantes surdos à exclusão educacional, pois, além dos alunos não terem acesso aos conteúdos curriculares, o prestígio dado apenas a língua oral tem gerado estigmas, preconceitos e uso de termos pejorativos. É o que pode ser analisado na fala da professora A “eu bato muito na tecla para os outros alunos não o chamarem de mudinho”.

Embora a professora A busque manejar o conflito gerando por barreiras atitudinais, a mesma em nenhum momento narra orientar os alunos ouvintes quanto ao reconhecimento da língua de sinais utilizada pelo estudante surdo. Reafirmando, também o desprestígio linguístico apontado anteriormente pela professora A, quando ela não utiliza de mecanismos para esclarecer que o estudante surdo possui um canal de comunicação diferente de seus colegas ouvintes.

De fato o desprestígio da língua de sinais em sala de aula apontado por Kyle é visto também quando a docente diz: “eu sei gestos mais fáceis” (Professora A). Vejamos a seguir alguns esclarecimentos, baseados nos estudos de Kyle, sobre as circunstâncias que têm gerado a desvalorização linguística, como identificado anteriormente a partir do que confirmaram as professoras:

os professores têm usado a fala em sala de aula, não conhecem e não reconhecem a competência da língua de suas crianças na língua de sinais e não entram na comunidade de seus antigos alunos, exceto em circunstâncias especiais. Devido a essas circunstâncias, é também mais fácil, em teoria, exigir que os alunos surdos neguem sua própria língua e tentem removê-lo do ambiente escolar. O controle da sala de aula é muito mais fácil se os alunos forem proibidos de usar uma língua que o professor não possa entender (KYLE, 2009, p. 17).

Fica aparente até o presente momento que a fala da professora A tem evidenciado que ela não apresenta a valorização da língua de sinais, tampouco, faz uso da mesma, apontando dessa forma para a desvalorização da libras em sala de aula.

É fato que o processo de escolarização, nesse caso, nos anos iniciais do ensino fundamental, é contínuo em níveis de alfabetização: por isso mesmo a reponsabilidade recai ainda mais sobre o professor. Nesse sentido, Kyle (2009), alerta para o evento que tem adentrado as escolas: de acordo com o autor, as instituições educacionais têm se apropriado de algumas estratégias para que a presença do estudante surdo não exija do professor, além da fluência na língua de sinais, a responsabilidade pelo processo de escolarização.

Nesse estudo apontamos a atuação do profissional intérprete de Libras nos anos iniciais do Ensino Fundamental com vias a estratégia para desresponsabilização docente. Tal planejamento é visto a partir da fala da professora A “a intérprete é uma pessoa maravilhosa, ela ensina Libras a ele”.

Percebe-se que a responsabilidade da escolarização do surdo passa a ser de outro profissional, a intérprete de Libras, limitando-se, apenas, ao ensino de Libras. O que é preocupante. Além disso, a professora A narra que a intérprete ensina Libras ao aluno surdo. Isso é alarmante, pois a criança deveria estar tendo acesso aos conteúdos curriculares no momento de aula, e não tendo “aula” de Libras com uma intérprete. Essa análise demonstra também que o estudante surdo da professora A, aos 10 (dez) anos de idade, não conhecem a língua de sinais.

Apontamos ser grave o fato do aluno surdo não dominar a língua de sinais, além do desentendimento da professora A sobre a real função da intérprete escolare, visto que, por vezes, esta profissional atua como professora de Libras e intérprete de Libras.

Aqui, ainda salientamos que o papel do tradutor/intérprete de Libras é tão somente mediar à comunicação, como abordam Paulo e Santiago (2015), e que o ensino de Libras para surdos, de acordo com o MEC, deve se ministrado por professores especializados em sala de Recursos Multifuncionais. Em Paulo e Santiago (2015):

quando nos referimos ao intérprete escolar, destacamos essa forma de mediação, ou seja, estamos querendo dizer que o mesmo deve buscar atuar com uma postura ética frente à sala de aula onde esteja atuando. Portanto, nunca trazendo para si a responsabilidade sobre quaisquer atos dos educandos surdos (PAULO; SANTIAGO, 2015, p. 130).

Paulo e Santiago (2015) acrescentam que a falta de esclarecimento sobre o papel desse

profissional, embora reconhecido pelo MEC como sendo um dos agentes que fazem parte das etapas do paradigma atual para educação de surdos, tem gerado controvérsias. Partindo das ideias dos autores podemos constatar essa contrariedade também na fala da professora A:

Quando a intérprete chegou à sala, foi apresentada como uma monitora, um profissional de apoio. Então ela fica tomando conta do aluno como se fosse uma cuidadora. (Professora A)

Embora não estejamos desconsiderando a importância do intérprete de Libras e sua participação nos espaços educacionais, buscamos analisar o fato do desentendimento da função deste profissional. Haja vista haver por parte das professoras A uma inversão paradoxal em relação ao papel docente na escolarização do seu aluno surdo.

É inegável que a educação de surdos tem passado por mudanças significativas nos últimos anos. Como aponta Skliar (1998), as discussões que viriam à tona na atualidade estariam voltadas: às concepções sobre o sujeito surdo; às descrições em torno da língua de sinais; às definições sobre as políticas e abordagens educacionais para formação docente. Para Dorziat (2009) estas mudanças também são o início de uma ação articuladora que visa:

construir as bases de um pensar pedagógico no ensino de surdos, porque ele contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura. Nesse sentido, devem ser considerados os valores que constituem a coletividade escolar e os objetivos de pensar criticamente a realidade, enfrentando seus mais agudos problemas (DORZIAT, 2009, p. 36).

Segundo Dorziat (2009), é necessária discussões em torno de uma organização institucional para educação de surdos, pois os ideais pedagógicos não consistem em planejamentos de escolas ou salas de aulas de ouvintes adaptadas para pessoas surdas. Turetta e Góes (2010), afirmam também que é necessário que a escola compreenda seu papel, buscando junto com os professores identificar:

as peculiaridades de cada indivíduo, considerar suas diferenças orgânicas e/ou constituídas socialmente e fornecer recursos, métodos de ensino e de avaliação diferenciados para cada um dos seus alunos, para isso é preciso levar em conta que os objetivos devem ser igualitários, mas que os meios para atingi-los podem e devem ser diferentes, adequados à realidade de cada educando (TURETTA; GÓES, 2010, p. 82 – 83).

As autoras afirmam a importância da elaboração de trabalhos que promovam o aprendizado dos alunos. É preciso que os surdos estejam entre seus pares ou ouvintes fluentes em Libras, desenvolvendo atividades em grupo, utilizando a língua de sinais e permitindo a

troca de experiências de vida, favorecendo assim a construção da sua autoafirmação enquanto sujeito.

Para Dorziat (2009), a falta de articulação entre escolas, professores e surdos é preocupante, pois como destaca a autora é preciso que as escolas busquem estar cientes sobre o que almejam para seus educandos, porém, acima de tudo, é indispensável saber sobre o que os próprios alunos almejam para si. A partir de então, é possível construir em sala de aula uma proposta pedagógica que vê o estudante surdo como uma pessoa com potencialidades diferentes, não deficientes.

Assim, apontamos que:

A educação bilíngue de surdos está marcada por traços da cultura surda, que precisam estar imersos nela, pois integram-na e são traços inseparáveis da educação bilíngue. Se a cultura surda não estiver inserida no ambiente educacional, os surdos dificilmente terão acesso à educação plena como lhes é de direito e acabam por abandonar a escola (BRASIL, 2013, p. 13)

Dorziat (2009) ainda esclarece que uma proposta pedagógica articuladora que vise oferecer aos surdos uma educação pautada na construção linguística, cultural e identitária só se efetivará a partir de uma educação constituída por uma filosofia bilíngue.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das inferências entre as literaturas na área da educação de surdos, as políticas educacionais para este público e o que a professoras A, participante dessa pesquisa, declarou a partir das entrevistas, é possível definir que tipo de proposta vinha se desenvolvendo em sala de sala. Haja vista, que se buscou analisar como essa professora estavam conduzindo a comunicação com seu estudante surdo em sala de aula, e quais os impactos para educação desse aluno nos anos finais do ensino fundamental. Diante disso, foi possível identificar que a professora A via seu aluno surdo como sujeitos que não possui uma língua de prestígio.

Salientamos também que a professoras A acredita que sua sala de aula é inclusiva, mas suas estratégias são desencontradas, não se relacionando com a literatura vigente, tampouco, com a legislação nacional, pois desconhecem a língua de sinais, não conseguem transmitir os conteúdos curriculares para seu aluno, tampouco, avaliá-lo.

É notório que vemos a matrículas de pessoas surdas no ensino regular, anos iniciais do ensino fundamental, sendo a primeira etapa oferecida pelo MEC, porém, tal efeito vem sendo

interpretado como fenômeno inclusivo que tende somente a favorecer positivamente os indivíduos. No entanto, o que não se verifica nesses dados, é a qualidade desta inserção social, e as reais possibilidades de aprendizagem para os sujeitos surdos.

De modo geral, como já posto, na escola A vem sendo oferecida a matrícula do estudante, mas, por exemplo, tem havido desentendimentos sobre o real papel da intérprete de Libras em sala de aula que por vezes é vista como cuidadora e/ou professoras de Libras. Evidencia-se, ainda, que toda a responsabilidade comunicacional é atribuída a intérprete, ocorrendo certa disresponsabilização da professora com a educação do surdo.

É notório que não há uma única causa para esta educação de fato não acontecer, são muitos os motivos que dificultam a educação de surdos, mas, nesse estudo, nos interessou focar na questão da professora. Os resultados apontaram para o fato de que aqui, o efeito de educação inclusiva vem sendo interpretado apenas como fenômeno de matrículas. De modo geral, podemos afirmar que a professora A não possui uma formação comprometida com este modelo orientado pelas políticas nacionais.

A presente pesquisa ainda nos revela que o que vem sendo defendido em território nacional pela política de educação inclusiva, não é cumprida no cotidiano da sala de aula da professora A, ainda no tocante à educação de surdos há muitas lacunas que comprometem a qualidade da educação ofertada a esta parcela da população, que durante anos amargam uma história de exclusão educacional.

Sendo assim, é pertinente dizermos que a formação desta profissional está deficitária, e que isso compromete seu desempenho ético, político e técnico. E ressaltamos que uma mudança nesta direção será de grande contribuição no processo de educação de surdos.

Por fim, concluímos então que as políticas públicas de educação para surdos ainda deixam lacunas do ponto de vista legal e prático, isto é, por um lado existem propostas de educação para surdos, porém, não são suficientes para garantir a superação das barreiras de comunicação e aprendizagem desses indivíduos, e por outro lado temos na escola modelos dicotômicos que denuncia um quadro preocupante de como está se dando esta educação.

Portanto, acreditamos ser preciso uma reformulação mais direcionada nas políticas públicas de educação de surdos, no objetivo de que estas acompanhem as aspirações atuais de paradigmas metodológicos educacionais para a comunidade surda. E, para, além disto, acreditamos que se faz necessário ainda oferecer formação inicial e continuada mais eficaz para os profissionais que trabalham com os surdos, pois só assim a inclusão será efetivada com qualidade e atenderá as premissas legais que se espera da educação.

Salientamos ainda que dentre todos os pontos já levantados, a formação docente numa perspectiva de educação bilíngue de surdos será de grande relevância a ser abordada em trabalhos futuros, tendo em vista, que a discussão desta temática logicamente não se esgota neste trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/02** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 23 de abril de 2021.

DORZIAT, Ana. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (Org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 27 – 40.

FERREIRA, Maria C. C.; ZAMPIERI, Marinês A. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. In: LODI, Ana C. B.; LACERDA, Cristina B. D. de (Org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 99 – 112.

KELMAN, Celeste. A.; LAGE, Aline. L. S.; ALMEIDA, Simone. D. Bilinguismo e educação: práticas pedagógicas e formação de professores. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro-RJ, 01, dossiê 44, p. 115 – 145, jul-dez 2015.

KUBASKI, Cristiane; MORAES, Vileta Porto. **O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas**. In: IX congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Paraná, 2009.

KYLE, Jim. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, p. 15-26.

MINAYO, Maria C. S. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, S. F.; MINAYO, Maria C. S. (org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis RJ: Vozes, pp. 61-77, 2015.

PAULO, Joeliton. F. S.; SANTIAGO, Sandra A. S. O profissional intérprete da língua de sinais e sua atuação no ambiente escolar. In SANTIAGO, Sandra. A. S. (Org.). **Problematizando a inclusão do estudante surdo – da educação infantil ao ensino superior**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015. p.127-148.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnica**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

SÁ, Nídia R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos.** São Paulo: Editora Paulinas, 2006.

SKLIAR, Carlos. Org. **A surdez:** Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

TURETA, Beatriz dos R.; GÓES, Maria C. R. de. Uma proposta inclusiva bilíngue para crianças menores. In: LODI, Ana C. B.; LACERDA, Cristina B. D. de (Org.). **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 81-98.



A TEMÁTICA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS ESCOLAS DO MARANHÃO: A INCLUSÃO PELA LINGUAGEM NA VISÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

DE SOUSA, Jardiele da Silva⁶

FORTES, Jéssica Sthefany de Almada⁷

SERRA, Luís Henrique⁸

(...) a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidade (BRASIL, 2018, p. 14)

RESUMO:

A variação linguística se tornou alvo e objeto de inúmeras pesquisas ao longo dos anos. Entretanto pode-se dizer que é na década de 1960 que nasce um forte modelo de estudos que analisa a relação língua e sociedade de modo mais direto e objetivo, buscando a inclusão de formas de linguagem que, até aquele momento, eram marginalizadas pelas escolas. A sociolinguística, desde então, tem se empenhado na compreensão de que a variação e a mudança linguísticas são elementos importantes para o desenvolvimento da língua e para a inclusão de grupos minoritários no ambiente escolar. Fatores externos são de suma importância no processo de compreensão dos fenômenos variáveis que são responsáveis pela mudança linguística, ou seja, a classe social, sexo e a faixa etária do falante, por exemplo, são fatores de análise essenciais para a variação linguística. Muito embora as reflexões da Sociolinguística não sejam mais uma novidade, trabalhar essa temática no contexto escolar não tem sido uma tarefa simples, devido os vastos resquícios deixados por visões pedagógicas, tradicionalistas que ainda persistem na disseminação do preconceito linguístico, um tipo de exclusão que acontece na

⁶ Universidade Federal do Maranhão (PIBIC/FAPEMA), E-mail: jardieledasilvadesousa57@gmail.com

⁷ Universidade Federal do Maranhão (PIBIC/CNPq), E-mail: fortesjessica8@gmail.com

⁸ Universidade Federal do Maranhão), E-mail: luis.ufma@gmail.com

escola, em especial, nas aulas de língua portuguesa (mas não só). Seguindo nessa direção, o presente trabalho tem como objetivo central identificar como a variação linguística vem sendo trabalhada no contexto escolar no sentido de desenvolver uma consciência e respeito pela diversidade linguística, assim como o espaço dessa consciência na formação do docente do ensino fundamental. A pesquisa tem como base teórico-metodológica estudo de autores que contribuíram para discussões da diversidade linguística e sua discussão na escola, como os trabalhos de Bortoni-Ricardo (2004, 2015) Faraco e Zilles (2015) dentre outros trabalhos que abordam a temática variação linguística e o ensino de língua materna. Nesse sentido, foi feita a aplicação de um questionário com 15 questões sobre a variação linguística e práticas didáticas que fundamentem um respeito e o reconhecimento da naturalidade do fenômeno para professores de todo o estado do Maranhão, o que gerou um conjunto de mais de 100 respostas de professores de língua portuguesa que atuam em escolas do Maranhão, nos diferentes municípios do Estado. A partir dos dados, pôde-se constatar que os docentes já possuem uma compreensão sob a relevância do ensino da variação linguística na sala de aula, construída a partir de cursos de formação e dos cursos de graduação e pós-graduação nos quais esses professores passaram ao longo de sua formação profissional. Contudo, práticas didáticas que visem a criação, nos alunos, de uma consciência da variação linguística e o seu respeito ainda são raras entre os docentes entrevistados.

Palavras-chave: Variação e preconceito linguístico. ensino de língua portuguesa. formação docente.

1 INTRODUÇÃO

Para muitos, o conceito de aula de português é aquela feita quase que exclusivamente, com o livro didático ou com a gramática, em que todos têm que “acertar” as conjugações e falar “certo”. Tais ideias fundamentam muitas das práticas até de profissionais que conhecem as mais atuais discussões sobre a aula de português e quais devem ser as perspectivas que a escola deve se cercar para a organização e realização dessa aula. Cumpre lembrar que, no currículo escolar, a aula de língua portuguesa ganha um espaço bastante destacado, sobretudo ao lado da aula de matemática, o que faz com que se aprende na aula de língua portuguesa modele o nosso modo de pensar e agir na sociedade.

O que poucas pessoas se dão conta que, a aula de língua portuguesa também pode ser a base de muitos preconceitos existentes na sociedade. A busca por um padrão de fala, considerado melhor do que qualquer um outro modo de falar, é uma tônica que ornamenta a aula, criando uma série de mitos e ideias bastante divulgadas na nossa sociedade, como o “bem falar”, “o falar certo”, “o não saber falar português”, “a língua portuguesa é difícil” etc. Sem se dá conta, a sociedade cria uma série de preconceitos ligados ao falar não escolarizado e, sobretudo, aos grupos que fazem uso dessas formas.

Sendo assim a língua de determinado povo pode ser vista como um dos seus bens mais valiosos é através dela que se constroem as relações sociais. Porque a cultura e os valores dos povos mudam e variam ao longo dos anos, nenhuma língua está intacta e invariável. Na esteira dessa reflexão, sabe-se que a questão da diversidade linguística, dentro das instituições escolares, ainda tem muito que ser trabalhada, muito embora, atualmente, seja possível pensar que essa discussão já tenha começado já há algumas poucas décadas.

A respeito da diversidade linguística, mesmo sabendo que os estudos e discussões sobre a temática não serem uma novidade, o que ainda se observa é uma certa dificuldade em abordá-la dentro das instituições escolares, isso pode estar relacionado ao fato de ainda se ter resquícios de um ensino tradicionalista e de certa forma preconceituoso, pautado em uma única língua que é a considerada correta. Esse tipo de reflexão balizadora acaba estigmatizando a diversidade linguísticas existentes nas salas de aula, devido à diversidade de origens dos alunos que a constituem e negligência assim a presença da variação linguística.

No contexto do currículo escolar, a variação linguística é uma temática que ainda precisa de uma certa atenção, principalmente pelos professores de Língua portuguesa, uma vez que são os responsáveis pela mediação do ensino e porque é na escola que se iniciam as ideias do preconceito linguístico e a visão negativa da sociedade quanto às formas linguísticas populares, consideradas fora do padrão. Nesse sentido, é preciso discutir e levar o tema da variação linguística aos educandos para que eles possam refletir sobre esse fenômeno natural em todas as línguas.

Com esse propósito que surge a sociolinguística, com destaque, o campo da Sociolinguística Educacional, campo que tem como objetivo contribuir de maneira direta para o desenvolvimento de uma consciência científica e pedagógica da variação linguística na escola. Uma consciência que leva em consideração variados aspectos da sociedade de um modo geral e que entenda que a língua não é algo estático e invariável, e trabalha para que se tenha a inclusão da diversidade linguística nas salas de aula. Portanto, seu maior objetivo é fazer estudos sobre a língua vigente, tendo como base os contextos sociais e principalmente os reais em que é usada.

Em outros termos, a Sociolinguística Educacional prima pela inclusão de variedades não-padrão no ensino de língua portuguesa, não como uma forma a ser evitada ou criticada, mas sim como algo que representa um grupo social que merece respeito e reconhecimento por diferentes grupos sociais.

Considerando essas ideias, o presente texto tem como objetivo apresentar uma pesquisa

sobre o tema da variação linguística em sala de aula na visão de professores e dirigentes de escolas do estado do Maranhão. Os dados coletados entre os professores do estado do Maranhão nos dão algumas pistas do que pode estar acontecendo na realidade escolar de outros estados do Brasil, o que nos ascende um alerta para a necessidade de uma discussão mais ampla sobre a realidade do ensino de língua portuguesa nas escolas.

2 LÍNGUA PORTUGUESA E ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES POR UMA NOVA PERSPECTIVA

No mundo, há diferentes línguas e, em todas as línguas, é possível encontrar diferentes tipos de linguagens provenientes de indivíduos que convivem com variadas formas de manifestação de cultura e outras particularidades. O Brasil é um excelente exemplo de como um país pode apresentar a diversidade linguística. Em 1957, Joaquim Mattoso Câmara Jr. apresentava reflexões entorno do ensino da língua. Em uma de suas obras, intitulada de "Erros de Escolares como Sintomas de Tendências do Português no Rio de Janeiro", o autor afirmava que muitos dos erros que eram encontrados na fala e na escrita dos seus alunos se tratava de mudanças e/ou transformações que língua portuguesa que era falada naquela época. Com base nesse fato, ele defendia que era um equívoco tratar tais mudanças como incapacidade dos alunos. Mattoso Câmara sugeria que os professores fizessem uso linguagem então vigente no Brasil como pano de fundo do ensino de língua materna. Essa foi umas primeiras reflexões sobre o ensino de língua materna registradas pela história do ensino de língua portuguesa. Esse tipo de reflexão, inovadora para sua época, constitui umas das bases dos estudos da sociolinguística educacional.

As ideias de Mattoso Câmara Jr ganharam maior visibilidade, sobretudo nos trabalhos de linguístas mais contemporâneos, como é o caso de Marcos Bagno e Stella Maris Bortoni-Ricardo (2014). Para Bagno (2009, p.158),

[...] as concepções de ensino e as práticas pedagógicas devem acompanhar as transformações da sociedade. A sociedade brasileira dos dias de hoje apresenta características estruturais muito diferentes das relações sociais que predominavam no nosso país no início do século [...].

Na época de Matoso Camara, evidentemente, havia uma concepção de ensino de língua materna, em certa medida, diferente da atual. As instituições de ensino existiam apenas para os indivíduos que conheciam e utilizavam o português culto, as variedades não prestigiadas da

língua eram ignoradas, e a diversidade linguística lembrada apenas como parte da questão de definir uma pronúncia padrão.

Atualmente, ainda é possível ver algumas semelhanças com a escola do passado. Em contrapartida, atualmente, a capacidade de ler e escrever com desenvoltura em língua materna tem se tornado cada vez mais essencial no processo de desenvolvimento de qualquer indivíduo que viva em meio a uma sociedade letrada, assim como também é imprescindível para propiciar autonomia a esse mesmo indivíduo, preparando-o para superar possíveis barreiras sociais, econômicas e culturais que poderão surgir ao longo da vida. Sendo assim, é necessário haver uma reflexão sobre os aspectos de como o ensino de língua materna pode contribuir com o desenvolvimento dessas capacidades, considerando, principalmente, a diversidade da sociedade e suas formas de se comunicar. Lógico que, nesse sentido, o tema da diversidade linguística é fundamental, sobretudo porque é, por meio dele, que podemos pensar na diversidade de contextos e formas de se comunicar que uma língua pode proporcionar aos falantes.

No entanto, o que podemos observar é que os professores, principalmente, dos anos iniciais do ensino fundamental, encontram-se desorientados quanto a maneira que devem trabalhar esse tema em sala de aula, mesmo já havendo respaldos teóricos-metodológicos que são capazes de oferecerem embasamento inicial a sua prática. Essa confusão e a incapacidade dos professores de assimilarem essa discussão dentro de um sistema fechado e cíclico que lhe é entregue e do qual ele faz parte acaba fazendo com esses professores sejam meros reprodutores de conteúdos e regras implícitos nos conteúdos, que muitas vezes são conteúdos desajustados a realidade vivenciada pelo aluno, estabelecendo uma supervalorização do estudo metalinguísticos pautado na nomenclatura gramatical e deixando de lado os momentos reais do uso da língua materna.

Segundo Bagno (2002), a língua portuguesa, como todas as línguas do mundo, não é difícil, porque todos temos a capacidade de construir adquirir qualquer língua, mas a escolarização da língua, ou uma abstração da língua, faz com que essa ideia seja alimentada. Na esteira dessa ideia, existe, na aula de língua portuguesa, um tipo de obrigação em memorizar conceitos, termos e a fixação de regras que não têm sentido para os alunos, sobretudo porque elas só se materializam em contextos bastante restritos de usos, excluindo uma outra variedade de modos de fazer uso de determinada variante. Esse processo de exclusão pela língua de formas linguística sustenta uma ideia de um falar ideal é melhor do que o outro. O problema, é importante lembrar Faraco e Zilles (2015) nesse sentido, é que quando selecionamos uma forma em detrimento de outra, dizendo que uma é melhor do que a outra, estamos excluindo e

praticando uma violência simbólica.

Ainda segundo Bagno (2007), não há apenas uma única maneira de se falar ou de escrever, isso é, variação linguística, um fenômeno natural presente em toda e qualquer língua. A ortografia oficial é imprescindível para o desenvolvimento formal do indivíduo, o grande problema é que a mesma passou a ser trabalhada na escola como um instrumento de poder, controle e correção; é necessário ensinar no intuito de não criar uma língua falada “artificial” que venha desvalorizando a forma não prestigiada do indivíduo tratando-as como erro. Não podemos negar que há uma crise no ensino de Língua Portuguesa, resultado da insistência de alguns professores extremamente tradicionalistas em não acompanhar as inovações da ciência da linguagem, para que essa situação melhore é fundamental uma reflexão, sensata, de um ensino mais consciente e menos preconceituoso e uma mudança de atitude quanto a ideia de certo e errado.

Para que isso aconteça é essencial que haja uma a construção de conscientização de que todo indivíduo nativo de uma determinada língua é um usuário competente dessa língua e ele conseguiu perfeitamente se comunicar através dessa língua. Como exemplo, temos uma criança com três ou quatro anos de idade, ela já tem domínio integral da gramática da sua língua. A partir disso deve se considerar que não há erro de português, o que existe na verdade são diferentes gramáticas voltadas para variedades e contextos, que existem no português, gramáticas que abarcam os usos que se diferenciam da única alternativa proposta pela norma padrão e que não são menos importantes e expressivas.

3 A VARIAÇÃO LINGUISTICA E O PAPEL DO PROFESSOR: A INCLUSÃO DA DIVERSIDADE LINGUISTICA DOS ALUNOS

A linguagem é naturalmente um objeto que está sempre sujeito a sofrer modificações, “Ela é parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que por si só não pode criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (SAUSSURE, 2004, p.22), Pois é parte de um processo que é inerente a qualquer ser humano, nesse viés a presença da diversidade linguística dentro das instituições escolares é uma realidade que já existente, entretanto, o que podemos notar é que ainda a impasses para o trabalho com a variação linguística nas salas de aula.

Dessa forma, o ponto central desta discussão é sobre o papel pedagógico e de certa forma social que o professor de Língua Portuguesa irá desempenhar. Esse papel se relaciona ao sentido

de como o docente levava esse conhecimento aos seus alunos, uma vez que ele se torna mediador desse processo de desconstrução e (re) construção sobre como as mais variadas formas de falar são vistas dentro da escola.

É importante ressaltar que, antes de qualquer coisa, todos os educandos precisam ter acesso aos conhecimentos linguísticos para uma boa performance comunicativa, para uma boa leitura e produção de textos. Mais uma vez, cumpre ressaltar que a Sociolinguística Educacional não visa eliminar o conhecimento gramatical, pelo contrário, pensa nele como necessário. O importante, nesse sentido, não é torná-lo único e invariável na escola, que ele não se resume à regras incontáveis, mas sim a ensinar ao alunos as diversas possibilidades de usos da língua na sociedade. Lógico que esse caminho exigira da escola uma nova perspectiva diante do ensino de língua materna.

Dentro desse contexto podemos perceber que o ensino da língua não está apenas restrito ao ensino gramatical, mas existem diversas outras formas de aprender e isso implica nas práticas e metodologias que o professor utiliza nas aulas. Sobre esse tema, os PCN trazem algumas considerações sobre o papel que o professor deve exercer no ensino de Língua Portuguesa na escola, e ainda ressalta sobre a organização previa das ações a serem feitas.

Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (BRASIL, 1998, p. 22)

E a respeito do professor diz que:

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p.22)

A luz dessas ideias, fica evidente o papel primordial da figura do professor e de ele ter a consciência de seu papel como transformador da sociedade, sobretudo como aquele que vai eliminar uma consciência preconceituosa sobre a língua, tão em evidência na sociedade. É importante, sobretudo entender que a inclusão pela linguagem é um dos motes da aula de língua

portuguesa que tem como pano de fundo a ideia de que a língua varia e que essa variação é benéfica tanto para a própria identidade da língua, assim como para os seus falantes.

Nesse mesmo sentido, é importante destacar, dentre as competências que os alunos devem desenvolver na educação básica, a formação inclusiva e que reconheça a diversidade são alguma das metas do ensino. Na Base Comum Curricular, é possível ler que a escola tem como meta:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. / Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 8-9)

É importante mencionar ainda que a inclusão pela linguagem se evidencia sobretudo porque o combate ao preconceito linguístico é um combate contra o preconceito social, contra a ideia de que tudo o que está fora do padrão deve ser excluído, por uma cultura (inclusive linguística) hegemônica, padrão, fechada e sem alguma forma de diversidade. Desse modo, o entendimento de que a língua é variável é necessário para um ensino de língua portuguesa que é justo, inclusivo, cidadão e que não pune a diversidade, tão celebrada nos dias atuais e entendida como algo natural da vida humana. O reconhecimento da diversidade linguística e cultural da escola é uma necessidade premente, uma prática/reflexão que nos levará para uma escola que, efetivamente, cumpre seu papel como formadora de indivíduos livres, cidadãos e capazes de viver em uma sociedade complexa, como a que vivemos.

4 ANÁLISE DE DADOS

Considerando as discussões colocadas até o presente momento, no intuito de mostrar como as ideias da Sociolinguística Educacional ou de uma Pedagogia da Variação Linguística tem sido entendida pela escola, o projeto *Ensino de Língua Portuguesa: diferentes perspectivas*, da coordenação do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus Codó tem buscado dados da realidade do ensino e a perspectiva da variação linguística nas salas de aula do Maranhão. Nesse sentido, o projeto tem analisados dados de sala de aula, como anotações de aula, fala e discurso dos professores, principalmente de língua portuguesa, que

estão atuando nas salas de aula de escola públicas do Estado.

Todos os dados apresentados a seguir foram coletados pelos pesquisadores do projeto, que tem sido colocado em prática pelos integrantes do Grupo de Investigações do Ensino de Língua Portuguesa (GIELP/UFMA/CNPq). Ao todo, participaram dessa pesquisa 91 professores que atuam no ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio. O objetivo da pesquisa se dá pela necessidade de analisar a conhecimento e desenvoltura dos docentes em trabalhar a temática variação e preconceito linguístico em sala de aula. O questionário foi elaborado com 16 perguntas, sendo 4 de identificação e 12 sobre o tema da variação linguística e o ensino de língua materna. O questionário foi utilizado como instrumento descobrirmos a relevância que esses docentes dão ao tema da variação linguística. Foram colocadas algumas questões sobre o preconceito linguístico para saber qual a opinião desses docentes sobre o tema.

Por conta do período pandêmico e das orientações de afastamento que foram promulgadas no Brasil durante a pandemia do coronavírus, o questionário foi aplicado de modo remoto, entre os anos de 2020 e 2021. O questionário foi montado em um formulário do Google formulários e foi enviado pelo aplicativo de mensagem dos professores e por envio de redes sociais.

As perguntas de identificação desses profissionais foram as seguintes:

- **Qual o nome da sua cidade/estado?**
- **Qual a sua formação acadêmica/escolar?**
- **Se você se formou em um curso do ensino superior, indique em qual curso você obteve o título?**
- **Qual nível escolar você tem experiência?**

Quanto a primeira pergunta feita aos entrevistados, foram obtidas 58 respostas (nem todos os professores responderam integralmente o questionário aplicado) na qual apenas 8 eram de São Luís, as demais eram de cidades interioranas do estado. Em relação à segunda pergunta, 56 afirmaram possuir formação em pós-graduação, 1 com mestrado em andamento 29 afirmaram ter formação em ensino superior e 2 têm apenas o ensino médio completo. Sobre o curso de formação, a terceira pergunta corresponde ao curso de graduação que fizeram, essa questão contou com 88 respostas onde 13 professores disseram que têm formação em pedagogia, 61 com formação em Letras, 1 tem formação em História do Brasil, 1 em Matemática com habilitação em Teologia, 1 em Ciências com habilitação em Matemática e Biologia e 1 com magistério. A terceira pergunta é relativa ao nível escolar de experiências dos docentes. Nessa questão, houve 89 respostas, 2 professores declararam ter experiência na

educação infantil, 20 professores declararam ter experiências no ensino fundamental-series iniciais; 11 professores relataram ter experiência no ensino fundamental-series finais e 56 professores apontaram ter experiência no ensino médio.

Como se observa, grande parte dos respondentes do questionário tem formação e experiência escolar e estão em sala de aula. Esse perfil qualifica esses docentes na pesquisa porque são docentes que estão em sala de aula e testemunham as problemáticas do ensino de língua portuguesa na escola da educação básica do Estado. Desse modo, os dados coletados aqui são referentes a essa prática cotidiana de sala de aula e não a uma sala de aula imaginária, em que o ensino tem características falseadas pelo idealismo de uma análise.

Quanto às perguntas seguintes, referem-se ao tema da variação linguística e o ensino de língua materna. A maioria das questões tem opções como sim, não, talvez, às vezes, concordo em parte, discordo e não sei opinar. Seguem as questões e as respostas dadas pelos professores:

- **Você já ouviu falar em Variação Linguística?**

Resposta (s): 88 professores afirmaram já terem ouvido falar sobre variação linguística, apenas disse 1 disse talvez.

- **Você já ouviu falar em Preconceito Linguístico?**

Resposta (s): 88 professores afirmaram já terem ouvido falar sobre variação linguística, apenas disse 1 disse talvez.

- **Você trabalha com o tema Variação linguística em suas aulas de Língua Portuguesa?**

Resposta (s): Apesar de 88 dos professores que participaram da pesquisa terem ouvido falar sobre variação linguística, 62 professores disseram “sim”, que trabalham o assunto em suas aulas de língua portuguesa; 17 falaram que “às vezes” trabalham o conteúdo e 9 professores falaram que não trabalham o tema.

- **Você concorda com a seguinte afirmação? “O aprendizado do aluno está condicionado ao contexto social no qual esses alunos estão imersos?”**

Resposta (s): 42 professores concordaram que “sim”, 12 professores discordaram da afirmativa e 35 concordam em parte.

- **Para você, a cultura do qual o aluno faz parte é um fator relevante para que o aluno desenvolva uma competência comunicativa?**

Resposta (s): 80 professores responderam que sim, 7 disseram talvez e apenas 2 disseram que não.

- **Você acha que o aluno brasileiro não sabe falar?**

Resposta (s): 70 professores não concordaram com a afirmação e 15 entrevistados disseram

que talvez e 4 disseram que concordam.

- **Você acha que o aluno Brasileiro não sabe escrever ou ler porque os pais dele não sabem falar ou escrever?**

Resposta (s): 69 professores não concordam com a afirmação e 16 entrevistados disseram que talvez e 3 professores responderam que sim.

- **Como você age quando os alunos riem da forma de falar de um aluno que não é da região? Sorrio também / Repreendo e digo que não se rir do colega / Digo nada para não constranger os outros alunos / Isso não acontece na minha escola / Precisa-se conscientizar os alunos sobre o respeito mútuo de cada indivíduo / Aproveito o momento para explicar a importância dos diversos falares existentes e a relevância de cada um.**

Resposta (s): A essa questão, 39 professores responderam que repreendem e dizem aos alunos que não se sorri das pessoas. 3 professores disseram que é necessário conscientizar os alunos sobre o respeito mútuo a cada indivíduo e 24 professores declararam que aproveita o momento para explicar a importância dos diversos falares existentes e a relevância de cada um. 13 professores disseram que isso não ocorre na escola dele.

- **O aluno fala errado porque os pais e os irmãos dele também falam errado”. Qual sua opinião sobre essa afirmativa?**

Resposta (s): 88 docentes responderam a essa pergunta, sendo que 37 discordaram da afirmativa, 6 disseram que concordam e 45 declararam concordar em partes.

- **“Alunos que vêm de comunidades pobres e rurais têm menos chances naturais de aprender”. Qual sua opinião sobre essa afirmativa?**

Resposta (s): 89 docentes responderam a essa pergunta, sendo que 73 discordaram da afirmativa, 14 disseram que concordam e 2 não souberam opinar.

- **Você acha que a diversidade linguística e o preconceito linguístico devem ser discutidos no ensino fundamental-Anos iniciais**

Resposta (s): 80 professores concordaram com a afirmação, 3 discordaram da afirmativa, e 5 professores responderam talvez.

- **Você acha que os professores e a escola brasileira estão preparados para discutir a variação linguística e fazer dela um tema para sala de aula?**

Resposta (s): A essa pergunta, 39 docentes responderam que sim, 25 acreditam que a escola não está preparada e 25 responderam que talvez.

PENSANDO O TEMA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E DA INCLUSÃO

Com base nos dados observados, pôde-se constatar que os professores já detêm alguns conhecimentos acerca da variação linguística e do preconceito linguístico, e o mais importante o assunto está sendo trabalhado em sala de aula por boa parte dos entrevistados, no entanto percebemos um número, ainda, bastante considerável de professores que não conseguem enxergar na temática um conteúdo abarcado por questões sociais na vida dos indivíduos levando a crer que as aulas de língua portuguesa ainda não estão dando suporte e espaço para esses temas. Esses resultados nos mostram que as aulas de língua portuguesa nas escolas do Maranhão ainda têm uma organização conservadora de ensino, na qual as aulas são voltadas ainda na gramática, que têm como principal característica corrigir “erros” linguísticos dos alunos e o não acerto das atividades, uma das principais práticas que originam o preconceito linguístico. A língua como fato social se apresenta de diversas maneiras e o uso das variadas formas da língua em sala de aula é um ponto de extrema relevância para o ensino e para aquisição de capacidades comunicativas significativas. Desse modo, nota-se a premissa que os indivíduos adquirem competências comunicativas por meio da interação. Uma aula de língua portuguesa que não esteja comprometida com essa premissa, a interação e a aquisição de habilidades linguísticas, tem chances bastante expressivas de fracasso.

Como se observou, alguns professores concordaram com a afirmação de que a aprendizagem dos alunos está relacionada ao ambiente em que vivem, mas entende-se que a aprendizagem pode ocorrer em diversas situações, tendo em vista que esta é um processo contínuo. O problema é que esses professores justificam o fracasso das suas aulas a partir da cultura do aluno, que, na maioria das vezes, é vista como subalterna ou pior do que a da escola (SOARES, 2016). Uma parte dos professores entrevistados concordaram com a ideia de que os alunos brasileiros não sabem falar, o que mostra que ainda existe, mesmo em meio de profissionais que já ouviram falar sobre a variação linguística, a ideia do certo e do errado. A quantidade de professores que responderam positivamente ou que não sabem responder de modo seguro é um bom sinal, mostrando que essa realidade está em desenvolvimento e poderemos, no futuro, termos uma sala de aula com professores com a cabeça mais aberta para essa questão.

Atualmente, mesmo a escola sendo formada por indivíduos de diferentes classes sociais, e que, portanto, têm acesso à cultura hegemônica de modo diferente, infelizmente, o analfabetismo também se faz presente e, por isso, não podemos afirmar que um indivíduo não

é capaz de aprender a ler e escrever porque os pais não tiveram acesso à escolaridade, como alguns poucos docentes responderam. Tendo conhecimento da diversidade linguística, não se deve julgar como “errada” ou incorreta a fala das pessoas que não adquiriram conhecimento da linguagem culta. Infelizmente, esse pensamento ainda está presente em muitos professores e pais que exigem da escola o ensino da gramática, pois a consideram como única necessária para o sucesso comunicativo. Vale lembrar que estes alunos provenientes das classes populares, que por muitas vezes são desprezados pela linguagem que usam e pela origem, possuem as mesmas capacidades de aprendizagem de crianças oriundas de comunidades de maiores prestígios. Por questões que são alheias a ele é que seu acesso e desenvolvimento dentro de uma cultura escrita e considerada ideal ainda necessita de muito esforço próprio e da própria sociedade.

Os dados, nesse sentido, mostram que o professor de língua portuguesa ainda precisa trilhar caminhos importantes para fazer com que a temática da variação linguística possa se concretizar em sala de aula e, sobretudo, possa operar uma mudança na sociedade, dando novas perspectivas de compreensão da realidade linguística do Brasil, tanto pela própria escola quanto pela sociedade de um modo geral. Piadas e dizeres violentos contra a forma de falar precisam ser arraigados da sociedade, em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, em que a diversidade seja admirada e compreendida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados na pesquisa permitem ter uma visão ampla de que o Brasil é um país multicultural e a língua, que faz parte dessa cultura, faz parte dessa diversidade, se fazendo necessário que essa variação natural seja aceita dentro do ambiente escolar. A variação linguística não deve ser negada, essa concepção de valorizar uma cultura em detrimento da outra, assim como a supervalorização da língua padrão/culta precisa ser repensado e combatido, em prol de uma realidade escola inclusiva. Observa-se assim a importância de trabalhar a variação linguística dentro dos espaços escolares para desmistificar as ideias errôneas a respeito da temática, minimizando assim o preconceito linguístico e contribuindo para uma formação cidadã, sendo de suma importância que o professor tenha o preparo para trabalhar o tema no ambiente de ensino, valorizando assim as diversas possibilidades de uso da língua, não se restringindo apenas ao ensino gramatical, mas mostrando a riqueza da nossa cultura. Uma aula de língua portuguesa que olhe para a comunicação comum e cotidiana é um ideal a ser perseguido, e, para alcançarmos, precisamos ampliar o modo como pensamos a língua e como

trabalhar a capacidade comunicativa dos alunos, fazendo essa competência como um ideal alcançável.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos, A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística, In: BAGNO, GAGNE, STUBBS. In: **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

BORTONI – RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998, 106 p.

BRASIL, Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: secretária de Educação Básica, 2018.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl. Introdução. In: FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015, p.7-18.



EDUCAÇÃO DE SURDOS EM EVIDÊNCIA: O CASO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL DA PARAÍBA EM CENÁRIO PANDÊMICO

MACHADO, Adilma Gomes da Silva⁹

SILVA, Maria Zilda Medeiros da¹⁰

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de¹¹

RESUMO:

A luta e conquistas dos sujeitos surdos, principalmente em relação à inclusão no processo educacional, não tem sido tarefa fácil, pois diante de inúmeras desigualdades e falta de acesso em vários lugares por levarem em consideração a comunicação desses sujeitos por diferenciar dos sujeitos ouvintes usuários da língua majoritária do país (Língua Portuguesa). Assim, esse trabalho de pesquisa, vem abordar a realidade da educação de surdos no período de pandemia. Apontando como se deu esse processo de ensino aprendizagem de alunos surdos, com aulas remotas, em que os docentes utilizavam o aplicativo google meet, esse modelo de aula dificultava a compreensão dos alunos surdos por muitas vezes não terem o intérprete para realizar a mediação entre as duas modalidades das línguas ali presentes (oral e sinalizada). O objetivo geral é investigar como se deu a educação de surdos no período pandêmico em uma escola da rede estadual de ensino da Paraíba. Essa pesquisa tem um caráter quantitativo, pois foi utilizado um questionário, para a produção de material com o objetivo de realizar pesquisa de dados, para a partir do resultado, refletirmos a respeito do acesso à educação dos surdos. Esse questionário foi utilizado com os professores da sala regular da EJA (ciclo III). As aulas ocorreram principalmente através da plataforma do *google meet*, para os alunos surdos e ouvintes, como também enviaram material impresso para os alunos que por algum motivo não podiam assistir às aulas pelos aplicativos.

Palavras-chave: Educação. Ensino Remoto. Surdo. Inclusão.

⁹ Universidade Federal da Paraíba – UFPB (MPLE), E-mail: adilmalibrasp@email.com

¹⁰ Universidade Federal da Paraíba – UFPB (MPLE), E-mail: zilda_natura@hotmail.com

¹¹ Universidade Federal da Paraíba – UFPB (Proling), E-mail: wildersantana92@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Estudantes e profissionais da educação do Brasil todo, tinham uma rotina já certa até o início do mês de março de 2020, mas quando o Brasil identificou a presença do vírus no país, decidiu seguir as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), que foram: o uso de máscaras, o distanciamento social, cuidados com a higiene, entre outros.

Pois, foi antes desta data citada acima que nos países da Europa que esse vírus SARS-CoV-2, causador da COVID-19, já era uma realidade, vindo a confirmar um número significativo de casos, como também, tendo a confirmação de morte de milhares de vítimas da COVID-19. Aqui no Brasil, segundo o MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020, foi confirmou o primeiro caso, em que uma pessoa contaminada, podemos ver:

O início do contágio da doença no Brasil foi oficialmente declarado no dia 26 de fevereiro de 2020, ocasião em que um indivíduo residente da cidade de São Paulo que havia retornado da Itália testou positivo para COVID-19. No dia 22 de março, o governo do estado de São Paulo, epicentro da pandemia no país, promulgou o decreto 64.881 (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2020), no qual se definiram medidas de isolamento social e quarentena estadual. Paulatinamente, no Rio de Janeiro, Distrito Federal e Minas Gerais também foram decretadas ações de isolamento ou distanciamento social, de forma a conter a curva de transmissão da COVID-19. No dia 07 de abril, haviam sido contabilizados 13.717 casos confirmados e 667 óbitos, com letalidade de 4,9% (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020) no país. (BRAZ, 2020, p. 118).

As medidas de prevenção aqui na Paraíba, não foi diferente quando nos referimos às demais localidades do mundo. Como uma das medidas de orientação da OMS foi referente ao distanciamento social, as instituições de ensino precisaram fechar as suas portas e, assim, a rede de ensino estadual da Paraíba foi em busca de alternativas a fim que as suas atividades pedagógicas seguisse normalmente, para que dessa forma, seus discentes não fossem prejudicados. No dia 13 de março de 2020, o Estado da Paraíba declarou emergência em saúde pública, provocada pela pandemia do novo coronavírus. A publicação do Decreto determinou “recesso escolar” para a rede pública estadual de ensino no período de 19 de março de 2020 até 18 de abril de 2020, foi a primeira de uma série de medidas de enfrentamento e combate à doença, previstas na Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

O CCE, com o objetivo de orientar as instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Educação (SEE) da Paraíba, com a intenção de manter informada as instituições de ensino da Paraíba, quanto às recomendações das autoridades responsáveis pelas medidas de distanciamento social por causa da pandemia, apresentam medidas quanto às atividades de

ensino não Presenciais regulamentado. O objetivo seria garantir aos estudantes da rede estadual de ensino da Paraíba, a continuidade de seus estudos frente à situação emergencial, vejamos:



Fonte: encurtador.com.br/ioqGM

Diante desse panorama, de um cenário pandêmico, com um início do isolamento social, devido a COVID-19, que foi uma realidade no Brasil e no mundo. Aqui no estado da Paraíba, local de estudo da atual pesquisa, em que a opção pelo ensino remoto trouxe desafios para os profissionais da educação, para as instituições de ensino, como também para os estudantes e seus familiares. Desafios referentes ao acesso a internet, a equipamentos de tecnologia para alunos e professores, como também em alguns casos, temos a realidade dos familiares e responsáveis pelos nossos estudantes não são escolarizados.

Quando nos referimos aos nossos alunos com deficiência, o acesso à educação deve ser um aspecto levado em consideração. Pois, aqui nesta pesquisa estamos nos referindo aos alunos com deficiência auditiva, a discussão junto aos professores não tem sido tarefa fácil. Pois, na “escola estadual A”, os professores junto com a intérprete de Libras buscam estratégias de ensino, com o objetivo de garantir o ensino e aprendizado dos estudantes surdos, na tentativa de realizar uma educação inclusiva de fato.

Sabemos que, de acordo com a realidade pandêmica mundial e, com isso, as escolas

públicas e privadas foram fechadas, acarretando mudanças nas práticas de ensino, no que refere às aulas, a atividades e avaliações. Na “escola estadual A”, não foi diferente, tivemos que adaptar o ensino presencial ao ambiente virtual, incluindo assim, os alunos com deficiência, para que os estudantes com deficiência auditiva fossem incluídos nesse novo ambiente de ensino.

Sendo assim, fez-se necessário pensarmos em práticas pedagógicas em que os estudantes com surdez, pudessem ser incluídos neste processo educacional, de maneira que esse sujeito não fosse prejudicado quanto ao acesso a um ensino de qualidade, um direito garantido pela Constituição Federal do Brasil. A partir dessa necessidade, como o interesse em garantir o letramento digital, como também inclusão nesta nova realidade de ensino e a inclusão digital, que segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compreende como:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 87).

Pensar em um ensino remoto, devemos considerar a importância das TICs, para que o acesso a esse processo de ensino remoto seja efetivado de forma a garantir aos estudantes o direito à educação e, com isso, as TICs, teve um papel fundamental diante desta realidade (educação remota).

2 DESENVOLVIMENTO

A partir dos estudos realizados durante esta pesquisa, percebemos a necessidade de discutir e refletir a respeito de um ensino e aprendizado voltado para o sujeito surdo, que viesse garantir um ensino remoto de qualidade, com práticas pedagógicas acessíveis a esse público com deficiência auditiva. Pois, sabemos que perante a lei todos os sujeitos têm direito a uma educação de qualidade. De acordo com a Constituição Federal de 1988:

A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988, Art. 205).

Continuando com a Declaração de Salamanca (apud Brasil, 1994) tem como princípios:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
Sistemas educacionais deveriam ser definidos e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades mais acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas que proveem uma educação efetiva à maioria das crianças aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional, (Declaração de Salamanca ,apud Brasil, 1994).

Ao refletirmos a respeito dessa expressão “a educação é direito de todos”, percebemos que se faz necessário compreendermos que o sujeito tem direito ao acesso a uma educação que deva garantir seu desenvolvimento pleno, a uma educação que possa garantir uma autonomia para que o sujeito possa desenvolver e participar de atividades no seu dia a dia com autonomia.

Diante dessas discussões e reflexões, desenvolvemos atividades com aluno surdos na “escola estadual A”, no estado da Paraíba, juntamente com a professora da Sala de Recurso Multidisciplinar, nesse período de pandemia da Covid 19, com o objetivo de garantir aos estudantes surdos, o acesso às atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

Esta pesquisa é de caráter qualitativa, sendo que as pesquisas qualitativa, segundo Prodanov, 2013:

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. A utilização desse tipo de abordagem difere da abordagem quantitativa pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades. Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto. Na análise dos dados coletados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados, (Prodanov, 2013, p. 24).

Assim, esta pesquisa foi realizada a partir de atividades desenvolvidas durante o isolamento social, com o objetivo de acompanhar as atividades dos alunos com surdez e refletir a respeito do seu processo de ensino e aprendizado durante esse período. A fim de termos mais uma proximidade e parceria entre professores de Sala Regular, foi elaborado um questionário, com o objetivo de sabermos quanto ao conhecimento dos docentes a respeito da educação inclusiva e o sujeito com deficiência auditiva, este questionário foi elaborado pelas professoras

da Sala de Recursos Multidisciplinar, e disponibilizado para os professores da EJA (ciclo III).

Quadro I: Questionário direcionado aos professores de sala regular da “escola estadual A”

Disciplinas	Pergunta I	Pergunta II	Pergunta III
	<p>Você tem algum curso na área da educação inclusiva, ou curso voltado ao sujeito com deficiência auditiva?</p>	<p>Durante o período de ensino remoto, você encontrou alguma dificuldade ao ministrar as aulas em turmas que têm inserido o aluno com surdez?</p>	<p>Professor, ao realizar o seu planejamento para aulas online, foi pensado em atividades que atendessem as necessidades do aluno surdo?</p>
ARTES	<p><input checked="" type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> TENHO INTERESSE EM FAZER <input type="checkbox"/> NÃO TENHO INTERESSE EM FAZER</p>	<p><input type="checkbox"/> SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p>
Biologia	<p><input checked="" type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> TENHO INTERESSE EM FAZER <input type="checkbox"/> NÃO TENHO INTERESSE EM FAZER</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p>

Ciências	<input type="checkbox"/> SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/> TENHO INTERESSE EM FAZER <input type="checkbox"/> NÃO TENHO INTERESSE EM FAZER	<input checked="" type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO
Educação Física	<input checked="" type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> TENHO INTERESSE EM FAZER <input type="checkbox"/> NÃO TENHO INTERESSE EM FAZER	<input type="checkbox"/> SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO	<input checked="" type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
Filosofia	<input type="checkbox"/> SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/> TENHO INTERESSE EM FAZER <input type="checkbox"/> NÃO TENHO INTERESSE EM FAZER	<input checked="" type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	<input checked="" type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
Geografia	<input checked="" type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> TENHO INTERESSE EM FAZER <input type="checkbox"/> NÃO TENHO	<input type="checkbox"/> SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO	<input checked="" type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO

	INTERESSE EM FAZER		
História	() SIM (x) NÃO () TENHO INTERESSE EM FAZER () NÃO TENHO INTERESSE EM FAZER	(x) SIM () NÃO	() SIM (x) NÃO
Inglês	() SIM (x) NÃO () TENHO INTERESSE EM FAZER (x) NÃO TENHO INTERESSE EM FAZER	(x) SIM () NÃO	() SIM (x) NÃO
Matemática	() SIM (x) NÃO () TENHO INTERESSE EM FAZER () NÃO TENHO INTERESSE EM FAZER	(x) SIM () NÃO	() SIM (x) NÃO
	(x) SIM () NÃO () TENHO INTERESSE EM	() SIM	(x) SIM

Português	FAZER () NÃO TENHO INTERESSE EM FAZER	(x) NÃO	() NÃO
Sociologia	() SIM (x) NÃO (x) TENHO INTERESSE EM FAZER () NÃO TENHO INTERESSE EM FAZER	(x) SIM () NÃO	(x) SIM () NÃO

Fonte: Autores, 2022

De acordo com as respostas obtidas por meio do questionário acima, podemos observar que na “escola estadual A”, existe uma variação quanto a formação dos docentes que ali ministram as suas aulas. Percebe-se que de acordo com as respostas dos pesquisados, aqueles cujas disciplinas têm formação na área citada acima, tem mostrado mais interesse e menos dificuldades em atender aos alunos com deficiência auditiva. Como também, fomos surpreendidos por aqueles profissionais que mesmo sem formação na área da educação inclusiva, conseguem atender o aluno surdo. Uma pequena parte, tem curso na área, mas não conseguem realizar o atendimento aos alunos surdos.

3 CONCLUSÃO

Consideramos que pesquisas como esta são de muita relevância, pois é através desse tipo de pesquisa que podemos perceber a necessidade de criarmos meios de refletir, analisar e discutir a respeito do processo educacional dos sujeitos com deficiência. O objetivo da pesquisa foi alcançado, existiu uma aproximação entre os docentes da sala e os docentes de sala de Recurso Multidisciplinar, o que contribui para que essa pesquisa fosse realizada, abrindo um espaço discursivo sobre o assunto abordado no ambiente escolar.

Com isso, esperamos que essa pesquisa possa vir a contribuir para o surgimento de

outras pesquisas e discussões a respeito do processo educacional dos estudantes surdos, vindo a surgir políticas públicas para a aquisição de cursos de formação continuada voltada para a área da educação inclusiva, tendo o professor como seu público alvo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>. Acesso em 27 de junho de 2022.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988.

BRASIL, **Decreto NE nº 113**, Decreto com Numeração Especial 113, DE 12/03/2020. Declara situação de emergência em Saúde Pública no Estado em razão de surto de doença respiratória - 1.5.1.1.0 - Coronavírus e dispõe sobre as medidas para seu enfrentamento, previstas na Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: https://www.saude.mg.gov.br/images/noticias_e_eventos/000_2020/coronaviruslegislacoes/Decreto_113-de-12.03.2020-declara-Situacao-de-Emergencia.pdf. Acesso em: 27 de junho de 2022.

BRAZ, M.V.A **pandemia de COVID-19 (Sars-Cov-2) e as contradições do mundo do trabalho**. R. Laborativa, v.9, n.1, p.116-130, abr./2020.

BRASIL. MEC. **Declaração dos Direitos de Todos**. Brasília, 1990.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

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

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Art Med. 2004.

SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. /

SILVA, Carla Letuza Moreira e. **O trabalho com charges na sala de aula**. Pelotas, RGS: UFRGS, 2004.

SKLIAR, C. (Org). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação 2001. p. 107-154.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.



A COMPETÊNCIA LEITORA e os gêneros textuais a partir da obra felpo filva da autora eva furnari

CAVALCANTE, Maria Gilliane de Oliveira¹²

ALENCAR, Alina Oliveira de

BANDEIRA, Maria de Fatima Ferreira

MAMEDES, Rosilene Felix¹³

RESUMO:

Este trabalho pretende analisar a importância da competência leitora em meio a sociedade letrada que estamos inseridos, e a utilização dos gêneros textuais e da própria literatura infantil como instrumentos facilitadores no desenvolvimento de tal competência. Para isso tratará do conceito de leitura e sua implicação social, a proficiência leitora e uma reflexão sobre a situação dos alunos do 5º ano do ensino fundamental no município de João Pessoa, além de uma pesquisa sobre os últimos estudos realizados nesta pesquisa e, por fim, uma proposta metodológica a ser aplicada com alunos de 5º ano. O objetivo geral deste estudo é desenvolver a competência leitora em alunos de 5º ano através da obra Felpo Filva, da autora Eva Furnari. A justificativa desta proposta está respaldada grande defasagem no ensino, a necessidade de repensar nossas práticas pedagógicas e promover ações educativas que minimizem os danos e prejuízos de aprendizagem, especialmente, no tocante à leitura e a própria formação de leitores. Por fim, é apresentado uma proposta metodológica a fim de contribuir com o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Palavras-chave: Competência Leitora. Gêneros textuais. Literatura.

1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma habilidade fundamental na sociedade letrada em que estamos inseridos, por isso é primordial que as práticas educativas voltem seus esforços para fomentar tal

¹² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Maciço do Baturité, E-mail: gillianejp@hotmail.com

¹³ Professora doutora em Linguística (PROLING-UFPB); – PPGL/UFPB/CNPq - E-mail: rosilenefmamedes@gmail.com

competência. Muitas são as concepções propostas para leitura ao longo dos anos, antigamente, acreditava-se que leitura era simplesmente “uma atividade de captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sócio-cognitivo-interacionalmente” (KOCH, 2008, p. 10), no entanto, hoje compreende-se que o ato de ler é bem mais do que isso, é uma ação interativa com alto grau de complexidade de “produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (KOCH, 2008, p. 11)

Desta forma, desenvolver a competência leitora é necessário para permitir a inserção das pessoas nesta sociedade letrada. As orientações e legislações nos últimos anos do nosso país corroboram com a evolução que as concepções de leitura nos apresentam, assim como, ressaltam o papel da leitura. Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1998), por exemplo, afirmam que:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p.69-70)

Deste modo, a leitura exerce um papel primordial para se alcançar o domínio da linguagem. Mas, ao passo que se reconhece que a leitura é uma competência fundamental ao desenvolvimento pleno dos indivíduos; reconhece-se, também, que ela não é um processo mecânico e automático, e então a escola e os professores precisam a cada dia repensar sobre suas práticas e estratégias que promovam o desenvolvimento desta competência.

Neste sentido, a literatura é um instrumento facilitador para o desenvolvimento intelectual e comunicativo, e especialmente para aquisição da leitura. A partir de uma abordagem lúdica e estética, as crianças identificam suas próprias experiências, pois a literatura diz muito sobre a vida das pessoas. Faria (2004), aponta para a riqueza do texto literário e afirma:

[...] o texto literário é polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer

informação sobre diferentes temas - históricos, sociais, existenciais e éticos, por exemplo -, eles também oferecem vários outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias etc. (FARIA, 2004, p. 12)

Desta forma, por meio da literatura infantil é possível apresentar aos alunos diversos temas e uma gama de gêneros textuais, o que auxilia demasiadamente no processo de ensino aprendizagem, e em especial, no desenvolvimento da leitura.

Os altos índices de alunos que não atingem à competência leitora nos quintos anos chamam à atenção. Sabendo que o 5º ano do Ensino Fundamental é o fechamento de um ciclo escolar no qual é esperado e desejado que os alunos tenham alcançado um nível de leitura fluente e autônoma, que os permitam não apenas ler, mas compreender, refletir e argumentar à respeito do conteúdo lido. Portanto, espera-se que ao final do 5º ano os alunos tenham uma formação leitora que fundamente e facilite a continuidade da vida escolar e de sua formação enquanto cidadão reflexivo.

Para isso, entre as orientações trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está a utilização de gêneros textuais diversificados para todas as etapas do ensino fundamental, a partir dos anos iniciais, com aprofundamento nos anos finais. A BNCC (2018), propõe também práticas voltadas à formação do leitor literário pensando nos multiletramentos presentes na sociedade atual.

Contudo, segundo os dados do Ideb¹⁴ 2019, nas escolas municipais da cidade de João Pessoa, dos alunos dos 5º anos que realizaram avaliação de Leitura e Interpretação de textos, 18% foram considerados em nível avançado (além da expectativa), 35% proficientes (com o aprendizado esperado), 43% em nível básico (pouco aprendido) e 4% insuficientes (quase nenhum aprendizado).

Ao verificar o histórico das avaliações das provas dos Ideb, anteriores das escolas municipais de João Pessoa, observamos uma discreta evolução, no entanto, tais dados refletem uma realidade alarmante que é o alto índice de alunos que não atingiram o nível proficiente. Assim, os alunos concluem o 5º ano do ensino fundamental sem atingir à competência básica e fundamental para desenvolver todas as outras: A competência leitora.

Considerando, ainda, o contexto trazido pela pandemia da Covid 19, que obrigou as ações escolares a ficarem limitadas ao ensino remoto, ou ao envio de atividades impressas, ou ainda a total exclusão de parte dos alunos a qualquer um desses meios nas escolas municipais

¹⁴ <https://www.qedu.org.br/cidade/4586-joao-pessoa/proficiencia>.

desta cidade, por quase dois anos, nos deparamos com uma grande defasagem no ensino, a necessidade de repensar nossas práticas pedagógicas e promover ações educativas que minimizem os danos e prejuízos de aprendizagem, especialmente, no tocante à leitura e a própria formação de leitores.

Nesse sentido, a literatura infantil é parte integrante no processo de aprendizagem, pois por meio dela as crianças têm contato à diversos textos, ampliação de repertório vocabular, a conhecimento de mundo, as regras e funções existentes na linguagem. Conforme define Colomer (2017):

Assim, a literatura ajuda as crianças a descobrirem que existem palavras para descrever o exterior, para nomear o que acontece em seu interior e para falar sobre à própria linguagem. Os pequenos aprendem rapidamente que tanto a conduta humana quanto a linguagem são sistemas governados por regras, de maneira que se dedicam a explorar as normas comprovando o que se pode fazer e o que não se pode. (COLOMER, 2017, p. 27)

Nessa perspectiva, os docentes precisam (re) pensar sobre as práticas adotadas voltadas à formação de leitores: Quais as estratégias de ensino contribuem para o apropriação da leitura proficiente? Como alinhar as diversas orientações da BNCC no que diz respeito à Leitura nas turmas de 5º anos? Como a literatura infantil pode colaborar com o desenvolvimento da competência leitora?

2 OBJETIVOS

2.1 GERAL

- Desenvolver a competência leitora em alunos de 5º ano através da obra Felpo Filva, da autora Eva Furnari.

2.2 ESPECÍFICOS

- Identificar os gêneros textuais nos quais os alunos apresentem maior dificuldade de leitura e compreensão a partir da avaliação diagnóstica e dos dados revelados através da avaliação do Saeb 2021;

- Desenvolver oficinas com os alunos de turmas de 5º ano da rede municipal de João Pessoa/PB, a fim de promover atividades que favoreçam a formação leitora dos mesmos e a apropriação dos gêneros textuais presentes na obra Felpo Filva, de Eva Furnari;
- Verificar os avanços dos alunos mediante nova avaliação ao final do processo de intervenção realizado por meio das oficinas;
- Produzir um e-book descrevendo todas as etapas, resultados e análise da intervenção, a fim de servir como manual de orientações para professores que desejem desenvolver à competência leitora em alunos de 5º ano.

Conforme os dados levantados pelo Ideb 2017 e 2019, os quais apresentam os alunos das turmas de 5º ano no Ensino Fundamental, no município de João Pessoa/PB, com baixos índices de leitura proficiente, e diante do contexto do ensino remoto imposto pela pandemia da Covid 19 nos anos de 2020 e 2021, supõe-se que estes dados sejam ainda mais alarmantes nos anos letivos seguintes.

Os alunos que cursarão o 5º ano do Ensino Fundamental em 2023 serão os alunos que cursaram presencialmente o 1º ano em 2019 e tiveram comprometimentos nas etapas de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, 2020 e 2021, respectivamente, por conta do ensino remoto. Assim, acredita-se que estes alunos apresentarão maiores dificuldades quanto à competência leitora.

A proposta apresentada tem a pretensão de desenvolver a competência leitora nos alunos das turmas de 5º anos a partir da obra Felpo Filva de Eva Furnari, pois, assim como mencionado, há evidências claras, presentes nos resultados do IDEB dos anos anteriores, que muitos alunos concluem o 5º ano sem ter atingido a proficiência leitora, e por outro lado, muitas são as sequelas educacionais deixadas pela pandemia trazida pela Covid 19.

A opção por uma obra literária faz-se por compreender que “por meio da leitura da literatura, temos acesso a uma grande diversidade de textos, pois é próprio do discurso literário a multiplicidade das formas e pluralidade dos temas” (COSSON, 2021, p. 49). A proposta é a partir de uma avaliação diagnóstica desenvolver atividades relacionadas aos descritores que os alunos possuem maior dificuldade, e então, como intervenção, usar a obra de Eva Furnari para desenvolver a competência leitora, e suprir as deficiências nos descritores que os alunos não atingiram bons resultados.

Ademais, no caso específico da obra Felpo Filva, de Eva Furnari, foi uma obra publicada

em 2006, e ganhadora dos seguintes prêmios¹⁵: Prêmio Jabuti de Melhor Livro Infantil, Câmara Brasileira do Livro (CBL) 2007; Prêmio Altamente Recomendável, Fundação Nacional para o Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) 2007; e Prêmio O Melhor Para Criança, “Hors Concours”, FNLIJ 2007. Todas estas premiações indicam o reconhecimento e a relevância deste livro.

A obra narra a história do coelho poeta Felpo, que recebe a carta de uma fã que critica um de seus poemas. Tomado de indignação ele inicia uma troca de correspondências com ela. De maneira bem-humorada a autora se utiliza de 13 (treze) gêneros textuais ao longo da obra, e permite que o leitor entre em contato com as diversas funções da escrita. Os gêneros textuais são apresentados no escopo da obra, segundo suas características, e retomados na parte final do livro de forma breve, como uma espécie de making of, a fim de que o leitor compreenda sua definição e funcionalidade.

Os gêneros textuais presentes na obra são: carta, autobiografia, fábula, conto de fadas, provérbio ou ditado, poema, canção, telegrama, cartão-postal, manual, bula, receita culinária e lista. A diversidade textual existente em uma mesma obra permite uma ampliação no universo do leitor. Nesse sentido, é possível organizar os gêneros de modo a propor uma intervenção com oficinas de esferas comunicativas como por exemplo: gêneros instrucionais; gêneros literários; gêneros de comunicação; gênero autobiográfico e o gênero organizacional.

Tendo em vista, a realidade dos níveis de leitura dos alunos dos 5º anos, este trabalho apresenta tanto relevância acadêmica e profissional, pois se propõe a investigar, intervir e apontar caminhos e orientações para outros profissionais que visem as habilidades leitoras em seus alunos. Como também, uma relevância social, compreendendo que a leitura proficiente possibilita as crianças a estarem inseridas na sociedade letrada, e ao longo dos anos ocuparem espaços sociais privilegiados, galgar uma formação acadêmica e conseguirem melhores postos de trabalho.

3 A PROFICIÊNCIA LEITORA

A proficiência leitora dos alunos de 5º ano, conforme apontam os indicadores da prova Saeb, amparados nas Matrizes de Referências de Língua Portuguesa (MRLP) é o objeto deste estudo. Segundo a MRLP entende-se que o aluno atingiu a proficiência leitora quando este tenha habilidade para estabelecer relações sócio- interacionistas com o texto, sendo capaz de ler explícita e implicitamente o texto; identificar o assunto presente; interpretar variadas formas

¹⁵ FURNARI, Eva. Felpo Filva. 35ª Impressão. São Paulo: Moderna, 2007. (Coleção Girassol)

de linguagem; identificar a funcionalidade do texto; estabelecer relações com o texto; entre outros. A MRLP afirma que “um bom leitor recorre a seus conhecimentos linguísticos para perceber os sentidos e as intenções do texto” (BRASIL, 2013, p.07).

Ao longo dos anos, muitos estudos foram realizados referentes à leitura. Mas observamos que são poucas pesquisas que abordam especificamente o desenvolvimento da competência leitora nos alunos de 5º ano e a relação com os dados do Saeb, por meio de uma prática interventiva.

Em novembro do corrente ano realizou-se um levantamento nos periódicos da Capes a partir dos descritores “competência leitora”, considerando o período de 2014 a 2021, e foram encontrados 1706 trabalhos, após um refinamento para estudos nas áreas de Linguística, Educação e Pedagogia, chegamos ao quantitativo de 258 estudos. No intuito de delimitar nosso campo de pesquisa, buscamos pelo descritor “competência leitora Saeb”, e chegamos ao total de 46 publicações. Com a busca do descritor “proficiência leitora” encontramos 70 estudos.

Em continuidade, na plataforma da Scielo, considerando o mesmo período e os mesmos descritores. Chegamos aos resultados de 10 trabalhos no descritor “competência leitora”; 03 no descritor “proficiência leitora” e nenhum trabalho com o descritor “competência leitora Saeb”.

Dentre estes trabalhos selecionamos 04 por atenderem aos critérios de inclusão: voltados ao universo do ensino fundamental anos iniciais e refletirem sobre a fluência leitora atrelada as avaliações do Saeb.

O primeiro dos estudos trata-se de uma dissertação, *Proficiência em Leitura e prova Brasil: (Re) avaliando habilidades leitoras*, de BERTIN (2018), cujo objetivo era identificar as habilidades de leitura de alunos do 6º Ano, avaliados pela Prova Brasil quando estudavam no 5º Ano. Os resultados desta pesquisa identificaram que o trabalho com os conteúdos de leitura previstos pelos descritores das Matrizes de Referências de Língua Portuguesa, apenas, não garante a proficiência em leitura do aluno, assim, é preciso uma abordagem contextualizada que englobe os elementos contextuais.

O segundo estudo, *Coeficiente de progressão da fluência de leitura no acompanhamento de escolares do Ensino Fundamental I*, PEREIRA, E.S. et al. (2021), é um estudo observacional, longitudinal e descritivo, que objetivou verificar se a fluência leitora pode ser utilizada como um indicador de competência com o avanço do ano letivo para os estudantes do Ensino Fundamental I. Nesta pesquisa 50% dos participantes foram compostos por público-alvo da Educação Especial. E os resultados identificaram que a fluência de leitura parece ser um indicador de competência de leitura para a Educação Especial. Esta pesquisa caminhou no

viés de observar a competência leitora nos dois públicos de participantes, para ao final desdobrar um olhar para o público-alvo da Educação Especial.

A terceira publicação trata-se de um artigo de revista, *Competências Leitoras no Saeb: qualidade da leitura na educação básica*, BRIDON e NEITZEL (2014), de caráter qualitativo e exploratório, com o propósito de identificar as competências em leitura indicadas pelo Saeb e analisa como os alunos encontram-se em relação à leitura. A partir dos níveis de escala e desempenho em língua Portuguesa do Inep (2011), e dos resultados do Saeb (2012), as autoras concluíram que os alunos precisam desprender-se do texto fácil, descontextualizado e adentrar sistematicamente no universo da leitura.

Finalmente, a quarta publicação é um artigo de revista, *Práticas pedagógicas e avaliativas da competência leitora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, OLIVEIRA et al. (2014), objetivando discutir as práticas pedagógicas e avaliativas da leitura no ensino fundamental, por meio de uma abordagem documental. Assim, apurou-se que para que leitores competentes sejam formados é preciso que o professor trabalhe com a avaliação mediadora, pois de nada adianta apenas constatar que as crianças não sabem ler, mas sim mediar a construção de habilidades de leitura.

Estes estudos contribuirão significativamente para o desenrolar da proposta deste estudo. Contudo, deixam algumas lacunas, que podem ser supridas pela realização desta proposta, à medida que objetivamos não apenas identificar, e analisar, mas intervir pedagogicamente na realidade dos alunos de 5º ano, a partir de uma obra literária renomada e uma diversidade de gêneros textuais a serem abordados de forma contextualizada.

Assim, como Oliveira *et al.* (2014), acreditamos que o papel do professor mediador é fundamental na prática educativa, e esta postura deve perpassar todo o processo: planejamento, execução, avaliação e reflexão. Se comparada com a pesquisa de Pereira, E.S. et al. (2021), nossa proposta abrangerá um viés inclusivo, pois todos os alunos participantes das turmas de 5º ano serão incluídos de forma a atender as especificidades existentes entre eles.

Nossa pretensão também contempla os apontamentos de Bertin (2018) e de Bridon e Neitzel (2014), pois visa se respaldar numa perspectiva de leitura contextualizada, sistematizada, através de práticas docentes mediadoras, que possibilitem a construção de habilidades, proficiência e competência leitora.

4 MARCO TEÓRICO

Como norteadores teóricos esta pesquisa fundamenta-se na BNCC (2018), como documento orientador das propostas curriculares nacional, e nos pressupostos de estudiosos como: Koch (2008, 2010) e Marcuschi (2005, 2008), os quais compreendem a capacidade leitora como um processo de interação que se constitui entre as práticas sociais.

Para Koch (2008) existem fatores que contribuem para a compreensão leitora. Entre estes fatores estão a necessidade de ter conhecimentos prévios, identificar os objetivos da leitura, e as relações e conexões estabelecidas entre autor-texto-leitor.

Marcuschi (2005) aponta que os gêneros são fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, e, por isso, se ampliam e permutam a medida que surgem novas formas de comunicação e demandas sociais. Defendendo o ensino dos gêneros textuais o autor afirma que “tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão” (MARCUSCHI, 2005, p.35) E aponta ser impossível haver comunicação sem que seja por meio de algum gênero. Por isso, o ensino dos gêneros textuais e por meio deles deve ser constante nas práticas educativas.

Recorreremos a Bardin (2011) para analisar os dados por meio de análise de conteúdo, para a autora, este modelo de análise tem a finalidade de fazer uma investigação do que foi dito, construindo e expondo concepções acerca do objeto de estudo.

Outra contribuição está nos estudos realizados por Doz, Noverraz e Schneuwly (2004), sobre o uso das sequências didáticas com gêneros textuais. Para os autores, sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p. 97). Segundo eles, os professores utilizam a sequência didática a fim de “favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” (2004, p. 97).

5 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Para atingirmos aos objetivos propostos, a metodologia desta pesquisa será de natureza qualitativa e quantitativa, e carácter descritivo, que acontecerá mediante intervenção, realizada através de oficinas ofertadas aos alunos do 5º ano.

O lócus da pesquisa será uma escola pública, localizada no município de João Pessoa/PB, e o público-alvo são duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental.

Como sujeitos de pesquisa teremos cerca de 70 alunos. Como instrumentos de pesquisa

poderão ser utilizados o questionário, a observação e os testes.

Para a análise de dados optaremos pela análise de conteúdo, conforme esclarece Bardin (2011):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p.47)

Assim, após a coleta dos resultados dar-se-á a análise dos dados por meio da análise do conteúdo, buscando descrever os resultados de forma imparcial, tabulando em gráficos os resultados quantitativos e analisando os conteúdos dos resultados encontrados.

Para a proposta da intervenção esse estudo traz como proposta oficinas a partir dos postulados de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly. Assim, teremos a seguinte metodologia:

1º - Avaliação diagnóstica- Aplicar atividades com questões retiradas do Saeb que abordem os gêneros presentes na obra Eva Furnari, ou que estejam dentro dos grupos de gêneros comunicativos;

2º - Mapear as dificuldades dos alunos e propor as oficinas de intervenções;

3º - Realizar um encontro para apresentação da obra literária;

4º - Desenvolver encontros que serão organizados com duração de duas aulas, com objetivo de expor os gêneros que já foram organizados previamente, de acordo com as esferas comunicativas. Nessa etapa teremos 4 encontros, com duas aulas cada. As oficinas serão aplicadas a partir da proposta da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para os autores, a base da sequência didática é formada por quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

Grupos para as oficinas:

Gêneros instrucionais: manual, bula e receita - fazer a leitura da obra onde estão os gêneros escolhidos, explorá-los e após aplicar uma proposta contemplando os descritores D1, D3, D4, D6, D11 e D9, presentes nas matrizes de referências do Saeb para Língua Portuguesa no 5º ano;

Gêneros literários: fábula, conto de fadas, poema, canção – realizar apresentação dos gêneros a partir da obra, explorá-los e propor atividades na perspectiva de trabalhar os descritores D9, D15, D2, D7, D8, D12, D13, D14;

Gêneros de comunicação: telegrama, cartão-postal e carta – apresentá-los a partir da obra e explorar as ressignificações que tais gêneros sofreram para atender as demandas sociais, ocasionando assim na existência do e-mail, mensagens de Whatsapp, entre outros. As atividades neste momento contemplaram os descritores: D1, D3, D4, D9, D10, D13, D14;

Gênero autobiográfico e o gênero organizacional (lista)- serão contemplados de forma distintas nas oficinas, a partir da obra de Eva Furnari, e aprofundados em atividades seguintes buscando explorar os descritores: D1, D4, D9, e no caso específico da autobiografia – D8 e D12.

5º - Aplicar questionários com atividades desenvolvidas a partir da obra Eva Furnari com os descritores que os alunos apresentaram dificuldades. Serão destinadas mais 4 aulas para desenvolver as habilidades dos alunos.

6º- Avaliação final- Será aplicada uma avaliação, sem que haja a intervenção do professor, para avaliar se os alunos apreenderam as habilidades necessárias para a competência leitora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A competência leitora é fundamental para o desenvolvimento pleno do cidadão, por isso, ela deve ser uma prioridade na ação educativa nos anos iniciais do ensino fundamental. Tendo em vista que é nesta fase que se espera que a criança aprenda a ler e a escrever. No entanto, como vimos, é alarmante o número de crianças que chegam ao 5º ano do ensino fundamental e apresentam muitas dificuldades.

Por tratar-se da conclusão de uma etapa, o foco do ensino nestas turmas deve estar voltado ao desenvolvimento de tal competência. Os alunos precisam ter domínio de leitura, indo além da mera decodificação, precisam interpretar e compreender as funções dos textos que lhe são propostos, para então conseguir refletir e argumentar. Para isso, os professores precisam aderir a estratégias e procedimentos metodológicos que contribuam para esta aprendizagem.

Neste sentido, a literatura responde muito bem a todas as necessidades envolvidas no processo de aquisição da leitura; no desenvolvimento gradual dos níveis de evolução dos leitores; no reconhecimento e compreensão dos diversos gêneros textuais; e as habilidades leitoras.

Portanto, defendemos que tal proposta de intervenção através das oficinas conduzirá os alunos ao desenvolvimento de habilidades leitoras próprias para seu ano de ensino. E a

utilização da obra de Eva Furnari como recurso inicial, contribuirá, juntamente com o conjunto de práticas mediadas pela professora, para a apropriação dos gêneros textuais trabalhados e para que os alunos atinjam o nível de leitura proficiente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERTIN, Diana Maria Schenatto. **Proficiência em leitura e Prova Brasil: (re)avaliando habilidades leitoras**. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB**: documento de referência do ano de 2001. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRIDON, Janete; NEITZEL, Adair de Aguiar. Competências Leitoras no Saeb: qualidade de leitura da educação básica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 437-462, abr./jun. 2014.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. . In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FARIA, M.A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FURNARI, Eva. **Felpe Filva**. São Paulo: Moderna, 2016.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo. Contexto, 2008.

_____. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.

R.; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros textuais e ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

OLIVEIRA et al. Práticas pedagógicas e avaliativas da competência leitora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Educa - Revista Multidisciplinar em Educação**. Universidade Federal de Rondônia. 2014

PEREIRA, E.S. et al. Coeficiente de Progressão da Fluência de Leitura no Acompanhamento de escolares do ensino fundamental 1. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru, v.27, e0093, p.301-318, Jan.-Dez., 2021



MEDIAÇÕES DE LEITURA ADOTADAS NO ENSINO SUPERIOR: REAVALIANDO AS PRÁTICAS DOCENTES

CAVALCANTE, Maria Gilliane de Oliveira¹⁶

AZEVEDO, Gioconda Maria Medeiros¹⁷

AQUINO, Laudiana Andriola de¹⁸

MAMEDES, Rosilene Felix¹⁹

RESUMO:

O presente trabalho tem por objetivo refletir acerca do papel da leitura no ensino superior e verificar quais são as estratégias de leitura adotadas pelos docentes do Ensino Superior, com o intuito de contribuir com o desenvolvimento leitor dos discentes. A prática da leitura faz parte da vida humana desde o momento em que se compreende o mundo a sua volta. O estudo tem caráter bibliográfico com abordagem qualitativa, sendo de cunho descritivo e explicativo. O instrumento metodológico utilizado para levantamento de dados foi o questionário. Os sujeitos da pesquisa foram professores, de áreas diversas, participaram da pesquisa, a fim de identificar as concepções de leitura e quais estratégias são adotadas pelos docentes para melhorar a compreensão leitora dos alunos. Os resultados são apresentados em quadros e gráfico, e evidenciam que entre as práticas docentes estão: discussões dos textos em sala de aula; leitura compartilhada; roteiros de leitura, entre outros.

Palavras-chave: Leitura. Estratégias. Competência Leitora. Ensino Superior.

¹⁶ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Maciço do Baturité, E-mail: gillianejp@hotmail.com

¹⁷ Pedagoga, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPB) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Campus I; Professora da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. E-mail: giocondamedeiros@hotmail.com

¹⁸ Docente e pesquisadora na área de linguagem e metodologia da pesquisa. Especialista em Língua Portuguesa pela UFPB. E-mail: laudianandriola@gmail.com

¹⁹ Doutora em Letras (PPGL- UFPB)

1 INTRODUÇÃO

Por mais que pareça fácil, a leitura é um processo complexo que requer muitas habilidades do leitor. Diante de tantas evoluções e transformações sociais, ela se estabelece como um requisito indispensável na sociedade letrada que estamos inseridos.

O cotidiano moderno e globalizado, nos expõe a cada dia a imposição da utilização de habilidades leitoras. Desde uma sinalização na rua, a orientação da placa de destino nos ônibus, a bula de uma medicação, os aplicativos nos aparelhos celulares ou as redes sociais. Em todos os lugares a leitura faz-se presente, e junto com ela, a necessidade de dominá-la.

No entanto, ler não é uma atividade tão simples, nem estática, quanto parece. Já não basta mais decodificar símbolos, é preciso atribuir significado. Neste sentido, a própria concepção de leitura passou por modificações ao longo dos anos.

Para Luckesi, et al (2000), “a leitura é um processo que se faz dinamicamente na prática do leitor, ou seja, processa simultaneamente a decodificação mecânica de símbolos gráficos, entende a mensagem, posicionando-se criticamente sob ela”.

Contudo, a carência desta habilidade é uma problemática crescente no campo educacional. Em 1930, o exército dos Estados Unidos, durante a segunda guerra mundial, cria o termo analfabetismo funcional para indicar a capacidade de entender instruções escritas essenciais para realização de atividades militares. Ao longo dos anos esse termo passou a ser utilizado para referir-se a um estado mediano entre o analfabetismo absoluto e o domínio integral da leitura e da escrita. (CASTELL, LUKE & MACLENNAN 1986)

O efeito dominó advindo do ensino fundamental chega ao ensino superior. Os alunos ingressam nos cursos de graduação com enormes lacunas na aprendizagem, uma vez que são vítimas de um currículo escolar pobre, da falta de professores e da desmotivação dos profissionais da educação. (MASAGÃO, 2011)

O Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF)²⁰, realizado em 2011 pela ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro Ação Social do IBOPE, apresentou a difícil realidade dos alunos universitários no campo da leitura. Segundo o levantamento deste estudo, em cada dez universitários de até 24 anos, dois podem não conseguir acompanhar o curso, por conta de problemas com a linguagem escrita. E, destaca ainda que, 18% dos estudantes universitários

²⁰ https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2011/10/informe-de-resultados_inaf2011.pdf Acesso em 31/01/2022

apresentam nível básico de alfabetização.

A ausência de habilidade leitora e de escrita são preocupantes no Ensino Superior, pois tais habilidades são fundamentais para o desempenho acadêmico. Vale ressaltar que a prática leitora é um direito de todo cidadão, e sua privação não impacta apenas na vida dos jovens universitários, conforme defende Silva (2003, p. 24):

Nunca é demais lembrar que a prática da leitura é um princípio de cidadania, ou seja, um leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são as suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz.

Neste sentido, o docente com atuação no Ensino Superior exerce o papel de oportunizar aos discentes condições para desenvolver à competência leitora, dentro de sua área de atuação. O bom planejamento do ensino, o uso de estratégias adequadas e o estímulo à leitura são capazes de promover condições para formação leitora dos alunos.

Percebe-se que, todas as práticas docentes possuem objetivos específicos e intencionalidades, e estas devem estar clara aos alunos. O desenvolvimento da leitura, como requisito básico de aprendizagem, resultará para o aluno em uma boa formação universitária e o direcionará a conduta profissional de sucesso.

Nesta perspectiva, a pergunta norteadora deste estudo é: quais são as estratégias adotadas pelos docentes de ensino superior, que ministram aulas a turmas de graduação, que auxiliam da promoção e desenvolvimento da leitura nos alunos?

O interesse por esta temática surgiu de minhas próprias experiências profissionais, ministrando aulas como tutora ou professora em turmas de cursos de graduação, e em formação continuada para professores, e das recordações de minhas aulas na graduação da Universidade Federal da Paraíba. Ao contemplar a dificuldade de compreensão leitora de meus alunos, partindo da falta de entendimento de um simples enunciado, e perpassando pela dificuldade de argumentar diante das leituras realizadas, trouxe a memória as aulas do curso de Pedagogia, nas quais, em determinados momentos as discursões em sala de aula eram monólogos ou diálogos (de no máximo 3 pessoas) incansáveis, diante de uma turma composta por quase quarenta discentes.

Desta forma, esta pesquisa tem como objetivo geral identificar quais são as estratégias utilizadas pelos docentes, que atuam em graduações, com o intuito de promover ou facilitar a leitura para os discentes. Como objetivos específicos buscamos compreender quais as

concepções de leitura adotadas pelos docentes; quais as principais dificuldades que os alunos apresentam em relação à leitura; quais as principais características dos alunos que se destacam como leitores proficientes; e quais metodologias, segundo os professores, são consideradas ineficazes para o desenvolvimento da leitura nos alunos.

2 A LEITURA NO ENSINO SUPERIOR

A leitura consiste em,

um processamento estruturado em torno da compreensão de conteúdo (informação) nas dimensões simbólicas (sentidos) e formais (organização de signos), para o qual não importa tanto a linguagem, mas sim como os significados são exteriorizados pelos autores e assimilados pelos leitores. (MARTINS, 1982, p. 55)

Compreendida como um processo de interlocução, a leitura ocorre numa relação entre o texto, o leitor e o autor, através do qual, há construção de sentidos, como defende Solé (1998, 2018). E Perissé (2004, p.14), explica que “a leitura transmite raciocínios, faz germinar ideias, ensina silenciosamente a escrever e a falar com clareza, estimula a imaginação, amadurece a sensibilidade, etc.”

O universo acadêmico demanda uma produção textual cada vez mais rebuscada, com linguagem e textos coesos e coerentes. Por isso, os discentes universitários precisam ter um engajamento maior com a leitura, e abraçar sua função enquanto leitor competente, a fim de lograr postura crítica e reflexiva; aprimorar seu repertório vocabular; ser capaz de interpretar e fomentar sua escrita, como meio de compartilhar os pensamentos, deixando de ver a leitura como decodificação (FOUCAMBERT, 1997).

Assim, a leitura é uma competência que permite ao discente universitário uma forma de evolução no seu conhecimento acadêmico. E os alunos que apresentam defasagem nesta competência, conseqüentemente apresentarão dificuldades nos conteúdos específicos do currículo acadêmico. (OLIVEIRA; SANTOS, 2004)

No entanto, pesquisas sobre leitura no Ensino Superior expõe realidades cada vez mais angustiantes, os discentes chegam às salas dos cursos de graduação e não conseguem compreender nem as leituras iniciais que lhes são solicitadas. Witter (1999), Oliveira (1993), e Santo (1998), debruçaram-se sobre estudos relacionando a Leitura e a Universidade, identificando que a falta de habilidade para compreensão textual é um dos grandes entraves na vida acadêmica discente. Conforme apontam estes estudos, alunos com tal perfil, geralmente,

acomodam-se, prolongam o tempo em diversas disciplinas e nos próprios cursos. Adotando a postura de culpabilizar o ensino, o currículo, o docente, etc., por tal circunstância.

Em função disto, estudiosos como Negrão (2004) e Oliveira (2009), ressaltam que a leitura no espaço universitário deveria ser uma ação contínua e dedicação de todos que adentrassem, porque exclusivamente pela leitura as atividades acadêmicas serão fomentadas.

Não podemos dizer que as dificuldades enfrentadas pelos jovens universitários em relação à leitura estão apenas relacionadas a complexidade existentes nas leituras propostas, mas reside também nas condições envolvidas no ato da leitura. A forma como tais leituras são solicitadas e a postura que os docentes assumem neste processo, impactam nos resultados encontrados. Por isso, na seção seguinte, passaremos a refletir sobre o papel deste profissional na formação dos leitores acadêmicos.

3 O PAPEL DO DOCENTE COMO MEDIADOR DE LEITURA

Costumeiramente, ouvimos falar sobre o papel de mediador que o docente deve ter no espaço democrático de ensino e aprendizagem. E nas universidades isso não seria diferente. Neste contexto de aproximar os alunos da compreensão de textos, o professor deve construir pontes permeadas de paixão pela leitura e sensibilidade. Pode ainda, orientar na escolha de livros e outras leituras complementares. Sua intenção deveria ser motivar os alunos ao apreço pela leitura e ao reconhecimento da relevância desta, não apenas para o cumprimento de uma disciplina, mas para sua própria formação pessoal e profissional.

O professor (mediador) necessita adaptar-se à realidade do aluno, e encontrar mecanismos favoráveis para aliar teoria e prática, como destaca Silva (2002, p.14):

Quem se dispõe a entrar numa sala de aula para ensinar tem que saber satisfatoriamente aquilo que ensina, tem que dominar os conteúdos e suas disciplinas, para orientar a leitura, o professor tem que ser leitor, com paixão por determinados textos ou autores e ódio por outros.

Para uma mediação eficaz, no que se refere a leitura, o docente precisa ser leitor. Colocar-se no lugar de seus alunos, criar métodos para despertar não apenas para o gosto da leitura, mas para autonomia, criticidade e criatividade. Todas as práticas docentes devem ter como objetivo a promoção da autonomia e co-responsabilidade, numa concepção dialógica, na qual os discentes são também protagonistas no processo de ensino e aprendizagem.

Cabe então, ao professor, planejar, estimular e desenvolver estratégias que contribuam

para que os alunos avancem e se apropriem dos conhecimentos adquiridos, especialmente pela leitura.

Nesta perspectiva, seguiremos na próxima seção procurando entender que caminhos são esses que o professor pode tomar, e o que de fato são estratégias de leitura.

4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Compreensão textual refere-se a habilidade de analisar de forma mais objetiva o texto e entender a mensagem que nele está sendo transmitida. Contudo, por vezes, não parece tão simples depreender o sentido do texto, quando falta ao leitor requisitos fundamentais.

Por isso, é necessário recorreremos a mecanismos que auxiliem os leitores a mediar tal situação. Anastasiou e Alves (2004, p. 71) advertem que:

As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e estar presentes no contrato didático, registrado no Programa de Aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso, etc.

Por meio das estratégias aplicam-se ou exploram-se meios, modos, jeitos, e formas de evidenciar o pensamento, respeitando as condições favoráveis para executar ou fazer algo. Esses meios ou formas comportam determinadas dinâmicas, devendo considerar o movimento, as forças e o organismos em atividade. Por isso, o conhecimento do aluno é essencial para a escolha da estratégia, com seu modo de ser, de agir, de estar, além de sua dinâmica pessoal.

A autora Isabel Solé (2018), tem uma contribuição significativa quanto a utilização de estratégias de leitura para desenvolver a compreensão leitora nos alunos. Ela destaca, primeiramente, que é necessário que o docente transmita com muita clareza quais os objetivos de leitura do texto proposto, pois cada objetivo resultará numa postura diferente do aluno.

Em continuidade, após ter fixado e exposto os objetivos, o mediador parte de indagações ou hipóteses para aproximar os leitores do texto. Para Kleiman (1989), as hipóteses iniciais fornecidas ao leitor, a respeito do que será identificado no texto, tornam possíveis uma conexão com os conhecimentos prévios dos alunos, e isso desencadeia alguns aspectos do processamento indispensáveis à compreensão.

Durante a leitura, constantemente o leitor recorre aos conhecimentos prévios. E quanto mais amplo for o seu conhecimento de mundo, o seu repertório cultural, e os conhecimentos específicos voltados a área da temática do texto, maior será sua evolução na compreensão leitora. Solé (2018, 03), explica:

As estratégias realizadas antes, durante e depois da leitura ajudam o estudante a utilizar conhecimento prévio, a realizar inferências para interpretar o texto, a identificar as coisas que não entende e esclarecê-las para que possa retrabalhar a informação encontrada por meio de sublinhados e anotações num pequeno resumo, por exemplo.

Numa abordagem cognitiva, as estratégias são as ações responsáveis por controlar o comportamento automático e inconsciente do leitor, enquanto na concepção metacognitiva, o leitor utiliza de estratégias para partindo dos processos cognitivos, estabelecer relação da leitura com o contexto, ocasionando em descobertas, inferências e novos significados, por meio de procedimentos cada vez mais flexíveis.

Oliveira e Santos (2004), afirmam que há estratégias que os leitores devem usar para compreender a leitura. Para eles, as estratégias podem ser: intratextuais - advindos de fontes presentes no texto; intertextuais – contidos em outros textos, já conhecidos pelo leitor; e extratextuais – relacionadas a situações externas à leitura.

No nível universitário, o leitor proficiente deve ter elevado grau de abstração das ideias do texto, e habilidades para contextualizar; além disto, deve também construir estratégias que possibilitem recorrer os elementos intra, inter e extratextuais com o intuito de compreender o que fora lido (OLIVEIRA; SANTOS, 2004, p.128).

Melo (2018, p. 233- 234), aponta meios que facilitem a leitura de textos considerados mais complexos:

a) consultar a outros textos (introdutórios, explicativos ou de comentários) que auxiliam o leitor a percorrer os meandros de significado; b) diálogo com o autor sob a forma de perguntas que o leitor faz à medida que lê; c) anotações breves no próprio texto; d) marcas que sublinham passagens significativas. Destaco ainda que ler o texto mais de uma vez geralmente é necessário, mas é preciso que cada leitura invoque novas perguntas ao autor. Certas palavras desconhecidas podem ser inferidas pelo contexto, outras serão objeto de consulta.

No campo universitário, à medida que a leitura se desenvolve a escrita torna-se potencializada. Numa hibridização entre a leitura e a escrita, como defende Solé (1998), algumas estratégias ganham destaque neste processo: elaboração de resumos, desmembramentos de textos, produção de diários de leitura, esquemas ou gráficos utilizando palavras-chave (MELO, 2018).

5 METODOLOGIAS

Para realização deste estudo recorreremos a uma abordagem qualitativa, pois segundo Minayo (2001, p. 21), a *pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”*.

Quanto aos objetivos, define-se como uma pesquisa descritiva, ao passo que pretende descrever as estratégias utilizadas pelos docentes no ensino superior que promovam/ facilite a aquisição da habilidade leitora; e explicativa, ao passo que identifica na análise dos dados coletados como determinadas estratégias contribuem positivamente e outras nem tanto.

Como técnica para coleta de dados optou-se pela aplicação de um questionário com os sujeitos da pesquisa. Conforme Barbosa (2008), este instrumento apresenta alguns pontos fortes para uma pesquisa: garantia de anonimato; questões objetivas de fácil pontuação; questões padronizadas; facilidade de conversão dos dados; custo razoável, etc.

O questionário foi disponibilizado por meio de um link em grupos de whatsapp formados por professores, e foi solicitado que docentes que possuíssem atuação em cursos de graduação, voluntariamente respondessem ao questionário aberto, estruturado num formulário do Google. O questionário era composto por 7 perguntas abertas, mais uma de aceite da ciência e participação na pesquisa. As questões foram:

- 1) Qual sua formação?
- 2) Qual sua área de atuação?
- 3) A quanto tempo exerce docência no Ensino Superior?
- 4) Para você, o que é leitura?
- 5) Em sua opinião, quais são as características fundamentais que constituem um bom leitor?
- 6) Em sua prática docente no Ensino Superior, quais são as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à leitura?
- 7) Quais as estratégias de leitura que você utiliza com seus alunos para desenvolver ou aprimorar a leitura deles?
- 8) Tenho ciência que os dados serão usados para fins de pesquisa, que nenhum participante será identificado e autorizo que os mesmos sejam utilizados apenas para tal fim. (Esta era a única questão objetiva)

Os sujeitos da pesquisa foram os professores que se disponibilizaram a participar

respondendo ao questionário. O único pré-requisito é que os docentes tivessem alguma experiência com turmas de cursos de graduação.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O instrumento utilizado, conforme informado, é composto por 08 questões abertas e foi disponibilizado através de grupos de whatsapp formados por professores. Os resultados apresentados foram obtidos através das respostas de 12 (doze) docentes que participaram do estudo. Por tratar-se de um estudo com abordagem qualitativa, a apresentação dos resultados será exposta através de quadros, o que possibilita um melhor entendimento aos leitores.

A primeira questão do formulário perguntava a respeito da área de formação dos participantes. Conforme observamos no Quadro 1, a maior representatividade entre os participantes está na área de Letras (Linguística e Língua Portuguesa) e de Pedagogia, contabilizando cada uma destas com 04 professores.

Quadro 1 – Área de formação dos docentes

Área de Formação	Quantidade
Letras (Linguística e Língua Portuguesa)	04
Letras (Língua Inglesa)	01
Direito	01
Pedagogia	04
Filosofia	01
Tecnologia da Informação	01

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022

Quando questionados sobre a área de atuação como docente no Ensino Superior, chegamos as seguintes informações. Como podemos verificar no Quadro 2, entre as áreas de atuação dos professores, surgem cursos bem distintos de suas formações iniciais, como por exemplo o curso de Educação Física e o de Teologia, mas que são áreas possíveis tendo em vista a ampliação do universo no campo educacional.

Quadro 2 – Área de Atuação como docente no Ensino Superior

Área de atuação	Quantidade
-----------------	------------

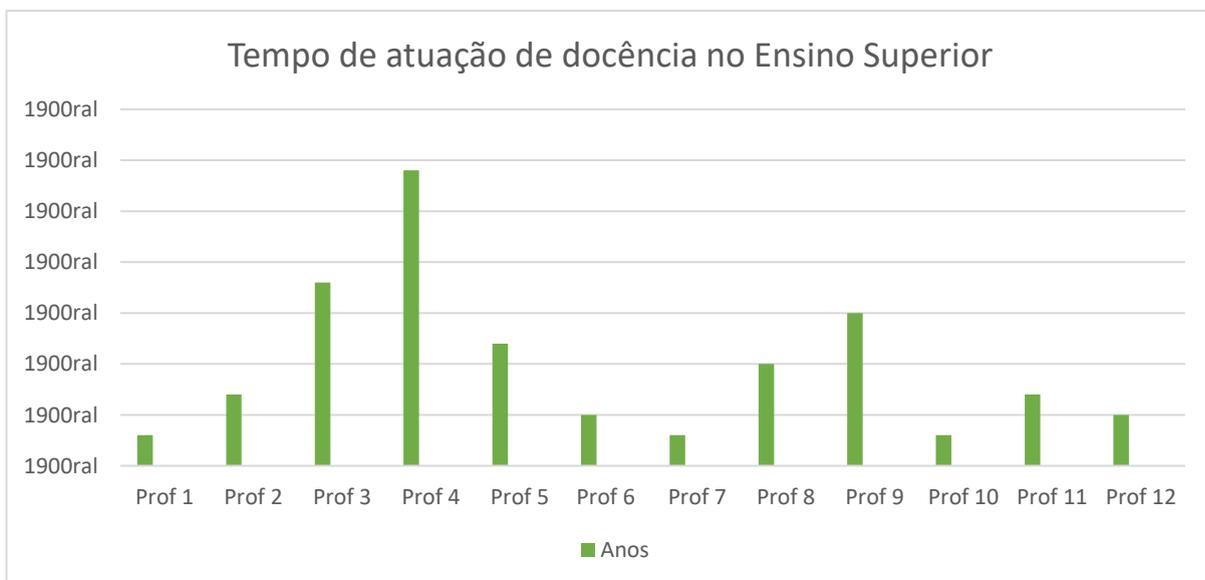
Licenciatura em Educação Física	01
Licenciatura em Pedagogia	04
Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa)	04
Licenciatura em Letras (Língua Inglesa)	01
Bacharel em Teologia	01
Ciências da Informação	01

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022

Sabemos que cada área de atuação, tem uma linguagem específica e exige um letramento apropriado para seu universo. Contudo, em qualquer curso, a apropriação da competência leitora é fundamental para progredir nos conhecimentos e conteúdos específicos.

Na questão 3 do formulário, procurávamos verificar quanto tempo de experiência na docência no ensino superior que os professores tinham. As informações estão expostas no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Tempo de atuação na docência no Ensino Superior



Fonte: Dados da Pesquisa, 2022

De modo geral, o tempo de experiência dos participantes variava de 3 anos a 29 anos de atuação. Acredita-se que, quanto maior for o tempo de experiência, o profissional tem aptidões para atuar de forma consciente, madura e segura. Ao longo da vida profissional, os professores são estimulados a reavaliarem constantemente suas práticas, saindo da zona de conforto e inexperiência, e ampliando seu conhecimento e utilização de estratégias e recursos que

favoreçam a aprendizagem significativa dos alunos.

Ao serem questionados a respeito da compreensão de leitura que estes profissionais têm, as repostas variadas, e bem condizentes com a área de formação e atuação de cada um.

Quadro 3 – Para você, o que é leitura?

Concepções de Leitura
A capacidade de compreender mensagens diversas, dentro de seus respectivos contextos sociocomunicativos, por meio da decodificação de signos linguísticos ou de outros recursos não-verbais.
Leitura é um processo cognitivo, social dinâmico que contribui no processo de aprendizagem. São práticas sociais, culturais que contribuem para que comunidades deem sentido à suas histórias, literaturas, artes, etc. É um processo tricotômico e interativo entre autor, texto e leitor.
Conhecimento de mundo
Ler é compreender um texto (verbal /não verbal) e ser capaz de se posicionar de forma crítica.
É descortinar horizontes a partir de textos verbais ou não verbais que permitem que seus interlocutores, a partir de seus conhecimentos de mundo, entre em contato com o que os escritos rabiscos lhes dizem.
É a codificação de uma mensagem que se queira enviar.
Um processo de comunicação do homem com o mundo.
Gosto de algo que ouvi quando criança. Livros são amigos, pare um pouco para ouvi-los. (Alguns dão prazer de ouvir, outros nem tanto, mas se faz necessário).
Processo que faz alguém trazer algo escrito (papel/virtual) para sua mente, quer seja para aprendido ou não.
A compreensão de um texto escrito.
Leitura é uma forma de compreendermos não somente palavras e expressões, mas conceitos e a inteireza dos textos.
Ato de ler e compreender o que foi lido

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022

A concepção de leitura que cada professor tem, embasará sua prática inevitavelmente. Os que compreendem a leitura como uma atividade interativa, tenderá a oportunizar tais

momentos. O que enxerga apenas como codificação de mensagens, pode não dar tanta relevância a atividades que estimulem o processo crítico e reflexivo. Não por acaso, os participantes que apresentam mais tempo de experiência na docência do Ensino Superior, e os que tem formação em Letras e em Pedagogia tendem a apresentar um conceito mais amplo e complexo para leitura.

Procuramos traçar o perfil de um bom leitor a partir das perspectivas dos docentes que contribuíram com este estudo. As características de um bom leitor, segundo os professores, estão apresentadas no quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Características fundamentais que constituem um bom leitor

Características de um bom leitor
Ler com atenção.
Disciplina, constância e sempre procurar dosar.
Perseverança e disciplina de horários.
Constância, dedicação e variação na leitura dos gêneros literários.
Atenção, persistência e dedicação ao texto.
Cultivar o hábito da leitura; ter acesso constante aos mais diversos tipos de gêneros textuais, seja para a fruição literária seja para o acesso aos modelos textuais que o tornarão competente para o uso da língua em sociedade; possuir o letramento literário que interfere diretamente no modo como os textos são lidos e interpretados.
Um bom leitor é aquele que interage com o texto, apreendendo seus sentidos e dando sentidos por meio de seus conhecimentos prévios, de mundo. Um bom leitor é aquele que vai além das palavras e linhas do texto. É capaz de inferir, diagnosticar, apreciar, argumentar, concordar ou discordar de um texto.
Atenção e interpretação.
Ler com atenção; busca ler a informação em diversas fontes; verifica as fontes; se posiciona diante da informação...
Curiosidade no que se apresenta para ser lido; Desejo de descobrir algo além do que já conhece.
Capacidade de relacionar o que foi lido com as experiências pessoais e o contexto social no qual está inserido.
Interesse, boa escrita, domínio de conteúdo.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022

No que concerne as principais dificuldades encontradas nos alunos universitários no âmbito da leitura, os docentes relataram, conforme quadro 5:

Quadro 5 – Maiores dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à leitura

Dificuldades relacionadas a Leitura
Ausência de leitura e problemas de compreensão e interpretação de pequenos enunciados.
Dificuldade de escrever e interpretar e resumir.
Separar um tempinho para ler, sempre estão ocupados com outras atividades.
Preguiça, falta de motivação e prioridade (tecnologia sempre vence).
Falta de hábito e interesse.
Não possuem método de leitura, sabem decodificar, mas tem dificuldade de compreender textos mais densos.
A formação deficiente do hábito leitor; falta de recursos e/ou investimentos na compra de livros.
A maior dificuldade é a de interpretação textual, atrelada à compreensão (condição ideal para haver interpretação). Além disso, eles também apresentam dificuldades de realizar a percepção de implícitos, bem como intertextualidades encontradas em diversos textos.
Deter-se no que vê no texto; O conhecimento de mundo restrito para alcançar o escrito.
Falta do hábito de ler.
Falta de compreensão leitora.
Ausência de letramento básico.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022

As dificuldades relatadas pelos docentes são realidades recorrentes. Em meio a uma era tecnológica, com acesso constante e facilitado a uma gama de informações, pode passar despercebido o quão deficiente ainda é a leitura em nosso país. E, enquanto professores, precisamos repensar o ciclo vicioso de culpabilidade, quando um aluno chega aos anos finais do ensino fundamental com defasagem na leitura, os responsáveis são os professores dos anos iniciais, quando chega ao Ensino Médio nesta condição, os professores dos anos finais ganham uma parcela desta responsabilidade. Contudo, esses discentes, quando seguem para o Ensino Superior e continuam na mesma condição, os docentes que atuaram no ensino médio agora são entram para o círculo dos responsáveis. Buscar por estratégias que favoreçam a mudança desta

realidade, pode ser uma possibilidade de quebra desse ciclo vicioso de culpabilidade.

Na tentativa de compreender quais estratégias são utilizadas pelos professores visando minimizar estes danos, elencamos as respostas no quadro 6:

Quadro 6 – Estratégias de leitura utilizadas pelos docentes

Estratégias adotadas
Como trabalhei com língua inglesa, usei as estratégias de leitura para compreensão de textos em inglês: Skimming e scanning.
Conhecer bem o grupo com que estou trabalhando; Apresentar sempre texto que possibilitem, expandir sua visão, a partir do que já conhecem; motivar a leitura criando sempre uma expectativa sobre o que contém o texto.
Pontuação por livros lidos; Indicação de comentadores.
Adoção de leituras e resumos como atividades obrigatórias.
Leitura coletiva em sala de aula.
Disponibilizo o horário das aulas para realização das leituras, pois a maioria dos alunos reclama de falta de tempo.
Combino com meus pares, textos a serem utilizados durante o semestre, exponho os temas antes da leitura, solicito pesquisas iniciais, e registros escritos do entendimento dos textos.
Solicito que os alunos sublinhem palavras importantes e ideias principais do texto.
Discussões dos textos em sala de aula, leitura compartilhada, seminários, entre outras.
Sondagem inicial da situação leitora dos alunos, busco conhecer o grupo, as primeiras leituras são mais leves e envolventes, geralmente textos literários, para posteriormente aprofundar nos teóricos.
Portfólios de leitura, diários de leitura, resenhas e socialização das leituras realizadas.
Sugiro roteiros de leitura, e diálogo com o autor a medida que a leitura acontece.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022

Algumas estratégias utilizadas pelos professores, participantes da pesquisa, condizem com as orientações presentes no referencial teórico deste estudo. De modo geral, independente da área de atuação destes profissionais, percebe-se que todos buscam de alguma forma desenvolver atividades que contribuam para a proficiência leitora dos alunos. A associação de atividades que exijam escrita, quase sempre, estão associadas com as estratégias de leitura nos cursos universitários.

As propostas que tendem a demandar um posicionamento crítico dos discentes, não diretamente, podem ser tidas como estratégias de leitura, tendo em vista que estes talvez não consigam nem compreender o que leram, como poderão posicionar-se.

Aproximar o aluno do tema a ser apresentado, iniciar com leituras menos complexas, promover discussões em sala de aula, colaboram para tornar as aulas mais interessantes e mais participativas. As práticas de leitura no Ensino Superior precisam de planejamento, conhecimento da clientela, a fim de identificar o conhecimento prévio destes, e requer implantação de hábitos de leituras constantes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos sobre a relevância da leitura em nossa sociedade letrada, e especialmente, no âmbito acadêmico, deparamo-nos com a necessidade de melhorar o desempenho e a leitura nos alunos universitários. Pois, infelizmente, esta é uma área na qual muito alunos ainda apresentam carência. É por meio da leitura que o indivíduo é capacitado, não apenas para ter informações, mas para comunicar-se, interagir, refletir, argumentar e reconhecer-se no mundo como ser criativo, crítico e autônomo.

Considera-se então que, o sucesso pessoal e profissional dos alunos está diretamente vinculado ao desenvolvimento das práticas de leitura. Por isso, os professores universitários têm um papel fundamental neste processo. Espera-se que os docentes possam promover um ambiente favorável para práticas de leitura e estratégias capazes de superar os desafios presentes na compreensão leitora destes jovens.

Portanto, ao analisar os dados apresentados, verificamos que todas as estratégias adotadas pelos professores têm o intuito de fomentar uma leitura ativa, na qual os alunos constituam-se sujeitos da leitura. Estudiosos apresentam ainda a possibilidade e a importância de conduzir os alunos nas práticas de leitura, para que, cada um descubra sua própria estratégia.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Estratégias de ensinagem**. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

BARBOSA, E. F. **Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais**. Ser

Professor Universitário, 2008. Disponível em:
<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/imprimir.php?modulo> Acesso em 28/01/2022

CASTELL, S; LUKE, A. & MACLENNAN. "**On defining literacy**". In: CASTELL, S. LUKE, A. & EGAN, K. (eds.). *Literacy, Society and Schooling: A reader* Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARTINS, M.H. **O que é leitura**. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MELO, M. T. **A leitura nas práticas de letramento acadêmico**: estratégias de análise e compreensão. Ver. Docência Ens. Sup., Belo Horizonte, v.8, n.2, p. 228-244, jul./dez. 2018

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEGRAO, S. M. V. **Eu leio, Tu lê, ele lê, somos todos leitores?** Revista Teoria e Prática. Maringá, v. 7, n.1, p. 83-90, jan./abr. 2004

OLIVEIRA, M. H. A. A. **A leitura do universitário**: estudo comparativo entre os cursos de Engenharia e Fonoaudiologia da PUC – Campinas, SP. (Dissertação de Mestrado) 1993.

OLIVEIRA, A. A. de. **Práticas de leitura de estudantes do curso de Pedagogia**. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem12pdf/sm12ss01_05.pdf. Acesso em: 15 jan. 2009.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A.A.A. **A importância da compreensão em leitura para a aprendizagem de universitários**. In: BORUCHOVITE, E.; BZUNECK, J.A. (Org.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 119-140.

PERISSÉ, G. **Ler, pensar e escrever**. 4ª edição. São Paulo. Arte e Ciência, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOLÉ, I. Para Isabel Solé, a leitura exige motivação, objetivos claros e estratégias. Entrevista concedida a Rodrigo Ratier. **Revista Nova Escola**, São Paulo, 7 mar.2018.

WITTER, G. (Org.). **Leitura**: textos e pesquisas. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.



COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: UM NOVO FAZER PEDAGÓGICO

MEDEIROS, Janaíne Freitas de
LIMA, Lisandra da Silva
MAMEDES, Rosilene Felix

1 INTRODUÇÃO

As palavras Competências e Habilidades entraram em cena nos grandes debates em todas as áreas de conhecimento; todavia, no cenário educativo tornou-se uma constante, devido às demandas que estão sendo exigidas pela sociedade, as quais impulsionam também uma mudança também nos currículos escolares. Essas necessidades tomaram grandes proporções, devido à premissa que hoje norteia a formação dos indivíduos, ou seja, ser competentes e saber usar seus conhecimentos na resolução de situações diversas; além de assumir a posição de cidadão engajado e consciente do seu papel no seu cotidiano. Desse modo, não basta apenas instrumentalizar o aluno para resolver problemas específicos, deve-se ensiná-lo a usar todos os conhecimentos adquiridos na conquista do seu bem-estar social, uma vez que a formação leitora contribui para a inserção do cidadão no mundo letrado.

Novas demandas requerem novas aprendizagens. Assim sendo, presenciamos uma mudança de paradigmas em cujo contexto a educação deixa de ser compreendida como sendo conteudista, ou seja, o conteúdo pelo conteúdo, para assumir o status de uma educação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades. Nesta, o principal objetivo é a formação integral do sujeito e a consolidação da aprendizagem do aluno.

Como resultado, faz-se necessário a reorganização das práticas pedagógicas, uma vez que a instituição escolar ainda está atrelada a algumas práticas do passado. Desse modo, a chave para essa mudança é a assunção de um currículo que visa o desenvolvimento integral do aluno.

Para tanto, é necessário que a comunidade escolar esteja consciente do seu papel e das

ações pedagógicas que devem ser postas em funcionamento, no sentido de concretizar essa nova forma de ensinar. Nesta, os conceitos de competências e habilidades estão sendo incorporados, de forma efetiva, no currículo.

É necessário entender que a educação no Brasil já teve vários avanços, inclusive, com políticas públicas com programas como, por exemplo, O Mais Educação, que tem como objetivo diminuir o fosso no ensino-aprendizagem dos discentes. Além disso, desde a década de 90, o país passou por uma reformulação na sua legislação educacional, com a Lei de Diretrizes e Bases Educacionais (1996); Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que teve como objetivo traçar diretrizes para o ensino das disciplinas. Agregado a estes dois marcos educacionais, tivemos vários outros documentos, como por exemplo, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), legislação da inclusiva, entre vários outros que buscam alicerçar as garantias dos direitos a todos na idade certa. Dito isso, sabe-se, ainda, que mesmo com tantos avanços, a educação no Brasil ainda está nos índices das avaliações de larga escala como o Índice de desenvolvimento educacional (IDEB), entre as piores do mundo.

Embora haja avanços significativos, percebe-se que a educação ainda não acompanha o ritmo das demandas sociais, tornando-se muitas vezes obsoleta; primando pelo uso de métodos que ainda priorizam apenas uma maneira de ensinar, visando apenas o cumprimento de conceitos e conteúdos descontextualizados da vida cotidiana. Sobre esta problemática, explica Macedo (2006, p.17):

Até pouco tempo, a grande questão escolar era a aprendizagem – exclusiva ou preferencial – de conceitos. Estávamos dominados pela visão de conhecer e acumular conceitos; ser inteligente implicava em articular logicamente grandes ideias, estar informado sobre grandes conhecimentos, enfim, adquirir como discurso questões presentes principalmente em textos eruditos e importantes.

Esse modelo de ensino dificulta a formação desse novo sujeito, entretanto, não significa que os conteúdos ou concepções devam ser banidos, mas adaptados. A utilização de conteúdos deverá acontecer de acordo com a necessidade do aluno, possibilitando o aprofundamento e a criação de um arcabouço teórico, que possa ser acessado na procura de soluções para as diferentes situações. Esta forma cíclica e dinâmica de aprendizagem produzirá a consolidação das competências e habilidades.

Outro ponto importante do processo de ensino e aprendizagem é o acompanhamento, com o fim de analisarmos as dificuldades, propor novas estratégias, discutir pontos que precisam ser desenvolvidos/aperfeiçoados e sanar as dúvidas. É sabido que esse caminho até o

resultado é muito importante para área de educação, já que a eficácia do processo é o que faz a diferença nos resultados.

Na área educacional, “tempo não é dinheiro”, tempo é o investimento no processo de aquisição de conhecimento, pois quando se assume um currículo para desenvolver as competências e habilidades, necessita-se de um tempo maior para o trabalho com conteúdo. Essa visão faz a diferença na formação de um indivíduo competente para atuar social e profissionalmente no mundo que lhe rodeia.

Outro ponto que deve ser registrado é o aprendizado baseado em resolução de situações problemas. Se observamos o percurso histórico, notamos que desde os primórdios, inicialmente a civilização ultrapassa seus obstáculos através de situações de enfrentamento da natureza visando a sobrevivência. Com o passar do tempo, estes foram sendo vencidos por meio de situações mais complexas que vão exigindo mudanças em todas as áreas do conhecimento. Assim sendo, para os alunos deste século, deve-se sempre criar situações problemas que os levem a argumentar, refletir, questionar, analisar fenômenos e, sobretudo, a saber agir nas diferentes situações apresentadas pelo cotidiano. Para a operacionalização de situações problemas, o diálogo com diferentes disciplinas, ou seja, a interdisciplinaridade é fundamental. Cada área de conhecimento tem sua importância, portanto, os trabalhos interligados entre as disciplinas que compõem um currículo se torna viável e necessário. O momento para que esta interação se estabeleça de forma positiva é no planejamento das ações pedagógicas; ocasião em que a conversa entre os mestres, que respondem por diferentes campos do saber, resulta no delineamento de ações que objetivam a formação integral do sujeito aluno.

Por último, todavia com uma importância enorme, observa-se a ação do professor nessa nova forma de ensinar, pela qual se torna de fato um mediador da aprendizagem. Sua função é proporcionar ao aluno práticas de leitura recheadas de significados, objetivando suscitar questionamentos, dúvidas, transposição de obstáculos do seu cotidiano, produzindo desafios constantes nos atos da leitura voltada para a compreensão do mundo. Um ensino de leitura em favor da proposta da aquisição de competências e habilidades deve ir para além das entrelinhas, adentrando no diálogo do aluno com o seu cotidiano do aluno na produção de significados. Por isso, é necessário repensar alguns paradigmas relacionados à forma de ensinar. Neste sentido, o documento Matriz de referência do SAEB considera que o aluno:

[...] precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de

compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente (BRASIL, 2011, p. 19).

Conforme o documento, essa nova reorganização no modo de ensino tem como premissa o fato de que os sujeitos devem fazer uso da leitura e da escrita como prática social. Na posição de leitor proficiente, deve ler o mundo além das palavras, dos gráficos, código e linguagens; ser criativo e articular saberes para exercer sua cidadania de forma plena, uma vez que ler por ler, torna-se cada vez mais insuficiente. Na atualidade, cada dia, nos bancos das escolas, temos alunos antenados com as novas tecnologias, velozes no processamento das informações, protagonistas de seu aprendizado. Desse modo, o não desenvolvimento dessas competências e habilidades fere e nega o direito de aprendizagem, como assegura a LBDEN nº 9394/96 no artigo 9§IV e art. 22, os quais afirmam, quanto à organização da educação nacional, que cabe à União,

Art. 9§IV. [...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para Educação infantil, o ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996a, p. 12 Art. 9).

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996a, p. 17 Art. 22).

Conforme o documento acima referido, a formação básica do indivíduo, visando desenvolver competências, já se encontrava prescrita por lei desde 1996 e foi se concretizando ao longo dos anos. Coube à sociedade exigir efetivamente a inserção dessas demandas educativas nos currículos, pois centralizar as aulas de língua portuguesa em atividades como classificação gramatical, meras decodificações, compreensão textual superficial, já não será mais suficiente para capacitar os discentes a atuarem em sociedade. Dessa forma, assumir um ensino que desenvolva as competências e habilidades é construir um conhecimento pautado no cotidiano e experiência do aluno, fazer ponte com o conteúdo escolar e tornar o aprendizado significativo. Como resultado, é possível observar os alunos mobilizarem os conhecimentos adquiridos e transformá-los no sentido de encontrar seus caminhos de aprendizagens. Sobre essa questão, afirma Perrenoud (1999, p.22): “construir competências significar aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes”.

Portanto, é necessário concretizar a união da competência e habilidade, objetivando resolver situações diversas com diferentes graus de complexidade. Descreveremos, a seguir, os

conceitos de competências e habilidades, tomando como referência autores renomados no campo da educação, e documentos oficiais que regem a educação brasileira.

2 DELINEANDO CONCEITOS SOBRE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Os conceitos de competências e habilidades estão sendo bastantes difundidos em todas as áreas de conhecimento; assim, dependendo do campo, é possível observar diferentes sentidos. Na área da educação, esses conceitos surgiram para viabilizar uma nova prática pedagógica que objetiva superar alguns moldes do ensino tradicional. Conforme Zabala e Arnau (2010, p.11), “o uso do termo competência é uma consequência da necessidade de superar um ensino que na maioria dos casos, foi reduzida a uma aprendizagem memorizadora de conhecimento”. Neste domínio, esses termos ganharam grandes proporções, devido às reformulações dos currículos; no entanto, as origens de sentido desses conceitos são de raízes jurídicas, assim:

[...]diz respeito ao poder que tem uma certa jurisdição de conhecer e decidir sobre uma causa. Gradativamente, o significado estendeu-se, passando o termo a designar a capacidade de alguém para se pronunciar sobre determinado assunto, fazer determinada coisa ou ter capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade. (BRASIL, 2002 b, p.31)

Visando à formação desse sujeito que, uma vez ensinado, consegue se expressar para defender seu ponto de vista e usar suas habilidades, a escola deve ser uma instituição norteada para atender o objetivo claro de desenvolver competências. Para tanto, deve ser um espaço atualizado que possibilite a produção de saberes, a promoção da autonomia do aluno. Desse modo, as práticas pedagógicas devem ser significativas, construindo o elo com o cotidiano do aluno, ultrapassando os muros da escola e as diretrizes das avaliações que eles são submetidos. Conforme Perrenoud (1999, p. 32), essa nova escola “deve oferecer situações escolares que favoreçam a formação de esquemas de ações e de interações relativamente estáveis e que, por um lado, possam ser transportadas para outras situações comparáveis, fora da escola e após a escolaridade.

Essa escola, que visa o desenvolvimento das competências e habilidades, possui um documento norteador: o Projeto Político e Pedagógico – PPP, o qual estabelece que a prática pedagógica deve relacionar os conteúdos de modo que eles ganhem significado concretos, ou seja, façam o elo com a vida e as práticas sociais do aluno. Outro ponto é a compreensão de que

esse aluno é um cidadão que deve ser preparado para atuar em sociedade.

A efetivação do ensino de competências e habilidades nos currículos e sobretudo nas práticas pedagógicas, propõe um salto bastante substancial na melhoria do ensino oferecido aos alunos em qualquer esfera educacional. Como resultado, esse aluno saberá utilizar suas competências e habilidades, adquiridas e transformadas para além dos muros das escolas, ou seja, em situações da vida real. Para Zabala e Arnau (2010, p.11 e 38):

A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. Para que as habilidades cheguem a um bom fim devem ser realizadas sobre objetos de conhecimento, ou seja, fatos, conceitos, sistemas conceituais.

Conforme os referidos autores, o desenvolvimento das competências e habilidades estão no centro da aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Trata-se de conhecimentos relativos a definições, fatos e dados que compõem o arcabouço teórico do aluno. No modelo anterior de ensino tradicional, os conceitos não eram desenvolvidos por meio de práticas criativas, críticas e reflexivas, eram medidos através de provas tradicionais. Já o ensino a partir dos modelos procedimentais, o docente parte de ações conscientes, neste sentido, o uso das habilidades e das estratégias, são pensados para que o aluno possa atingir uma meta. Nesse modelo, podemos dizer que a autonomia atribuída ao discente o torna protagonista do seu processo de aprendizagem. O último modelo referente às práticas atitudinais dizem respeito aos valores adquiridos, as ações que o aluno internaliza contribuem para torná-lo uma agente social, podendo agir em seu próprio meio.

Outro autor que conceitua competências, bastante difundido no contexto educacional, é o suíço Philippe Perneoud (1999, p.7). O autor as define como sendo “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando em conhecimento, mas sem limitar-se a ele”. Quanto às habilidades, conforme o autor, trata-se de uma sequência de modos operatórios, de induções e deduções nos quais são utilizados esquemas de alto nível, ou seja, uma série de procedimentos mentais que o indivíduo aciona para tomar uma decisão e resolver uma situação real. Assim, podemos afirmar que desenvolver competência é levar os alunos a mobilizarem os saberes adquiridos no intento de resolver situações apresentadas em sua vida, além dos muros da escola. Esse modo de fazer torna as práticas pedagógicas mais significativas e, em consequência, as competências desenvolvidas são utilizadas diariamente e de forma

eficaz, possibilitando que o aluno consiga enxergar as possíveis pontes entre conteúdos vida real.

Macedo contribui com definições de competências e habilidade, definindo a competência, como sendo “o modo como fazemos convergir nossas necessidades e articulamos nossas habilidades em favor de um objetivo ou solução de um problema, que se expressa num desafio [...] uma estrutura que coordena, articula de modo interdependente – diversos fatores”. (MACEDO, 2006, p. 21). Já no que se refere às habilidades, Macedo (2006, p. 20) explica que se trata de:

[...] conjuntos de possibilidades, repertórios que expressam nossas múltiplas, desejadas e esperadas conquistas. [...]. As habilidades referem-se, especificamente, ao plano do saber fazer e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências (básico, operacional e global) já adquiridas e que se transformam em habilidades.

Por exemplo, na hora de fazer um bolo, a pessoa que realiza a tarefa deve seguir as regras registradas nas receitas e, principalmente, ter atenção no modo de fazer; separar os ingredientes de acordo com a quantidades exigidas e, depois da massa pronta, pré- aquecer o forno, pois qualquer deslize no seu aquecimento poderá levar o bolo a ficar solado (passar do ponto). Entretanto, mesmo acontecendo erros, a prática poderá levar a perfeição no ato de fazer bolos e a competência a assumir a posição de um exímio profissional no campo alimentar. Como podemos perceber, competências e habilidades são conceitos chaves na produção de diversos modos de fazer as ações cotidianas, nos mais diferentes campos e, mais especificamente, na Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases Educacionais que normatizam a educação no ano 1996, já preconizavam essa nova forma de ensinar; desse modo, competências e habilidades estão no cerne desta lei. Neste sentido, vejamos o que afirma a LBDEN nº 9394/96, no seu art. 22:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996a, p. 17, art. 22).

Revisitar os documentos que norteiam a Educação Brasileira para estabelecer relações entre eles é um diálogo bastante profícuo. Percebemos que desde 1996, com a publicação dos primeiros documentos, já havia uma proposta de uma formação integral do indivíduo. As práticas educativas empregadas devem ser criativas, objetivando a formação de cidadãos autônomos que possam superar obstáculos, tomando como base os conhecimentos adquiridos

na escola. Neste caso, a educação não se configuraria apenas como um repasse de conteúdo, mas contribuiria na colaboração da ascensão do indivíduo em todas as áreas de sua vida.

Outro documento que desconsidera a estrutura conteudista, mecânica e compartimentada do fazer pedagógico, e corrobora com a LDB, são os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's que, em sua estrutura, norteiam a prática do professor em função da aprendizagem do aluno. Nos PCN's a temática das competências e das habilidades são assim definidas:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (BRASIL, 1999, p. 07).

No referido documento está registrado que o papel da abordagem por competência “[...] recoloca o papel dos conhecimentos a serem aprendidos na escola. Eles se tornam recursos para que o indivíduo, diante de situações de vida, tome uma decisão, identifique ou enfrente um problema, julgue um impasse ou elabore um argumento”. (BRASIL, 2002c, p. 35).

Observamos que o documento ratifica os princípios da educação nacional veiculados pela LDB, e institui a formação de um sujeito singular que precisa saber fazer e utilizar seus conhecimentos. O referido documento defende a execução de prática interdisciplinar, que valoriza a formação de um indivíduo integral, a ele atribuindo todas as competências e habilidades na solução de qualquer situação problema. Após 02 (dois) anos da reformulação da LDB, em 1998, surgem os PCNs para tentar concretizar uma formação mais adequada às demandas da sociedade; desse modo, passamos a observar um salto na qualidade na educação: as competências estão ligadas a conceitos e as habilidades a atitudes e processos. Assim sendo, ao aluno será apresentado meios para modificar a forma de pensar e agir perante a construção e aquisição do conhecimento.

Outro documento que retoma os conceitos de Competências e Habilidade é a Matriz de Referência do SAEB. Nela, a competência está definida na mesma linha de pensamento do autor Perrenoud: trata-se da “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (BRASIL 2009, p.18). Desse modo, o aluno mobilizará seus recursos cognitivos para resolver a situação apresentada, mas buscará outros recursos para superá-los. Em relação às habilidades, o documento registra que estas:

“[...] referem-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem,

diretamente das competências já adquiridas e que se transforma em habilidades” (BRASIL, 2009, p.18). Compreendemos, portanto, que ao transformar competências em habilidades, o aluno amadurece seu processo de aprendizagem, podendo, em seu caminho de aquisição do conhecimento, notar onde houve falhas e assim repetir o processo, utilizando-se de outras estratégias.

Os referidos conceitos constam também no documento Base Nacional Curricular Comum – BNCC. Nele está registrado que em todas as etapas da educação, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio, o aluno deverá desenvolver suas competências e habilidades, usando-as ao longo da sua vida estudantil

A BNCC considera que a Educação deve promover o desenvolvimento de competências e preconiza a necessidade de formar cidadãos de forma integral; capacitando-os para viver em sociedade, propagar valores úteis à comunidade que está inserido e assim transformar a sociedade vigente. Conforme está registrado na BNCC (2017, p.08), a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”. Assim, podemos afirmar que a educação que visa o desenvolvimento das competências e habilidades está voltada à formação de um sujeito que mobiliza saberes, de forma autônoma. Dessa forma, colocando-se como protagonista da aprendizagem e atuando como um sujeito aberto ao novo ecolaborativo, o aluno, como afirma a BNCC (2017, p.14):

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as Diversidades.

Neste documento, competência, habilidade e atitude estão conceituadas nos seguintes termos: “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BNCC, p.8, 2017)

Diante do exposto, foi possível perceber o diálogo harmônico existente entre estudiosos do campo da educação e o discurso dos documentos oficiais, que regem a educação brasileira, em torno da questão dos usos de Competências e Habilidades. Engrossando o coro de vozes, concordamos com o pensamento de que estes são conceitos chaves, não somente na elaboração

dos fazeres do cotidiano, mas especificamente no processo de ensino/aprendizagem voltados para a aquisição de saberes necessários à capacitação integral dos discentes.

3 CONSIDERAÇÕES

Nesta artigo, buscou traçar um pequeno panorama de alguns documento e como os mesmos retratam o desenvolvimento das competências e habilidades nos discentes que adentram as escolas.

É notório que os debates e discursões notamos que em todo território nacional e nos documentos que regem a educação o desenvolvimento da competencia e habilidade se tornou o norte. Pois novas demandas requer quebras de paradigmas e uma práticas pedagógicas que torne o sujeito proficiente , competente e habilidoso para resolver qualquer situação escolar ou social que se apresente.

Hoje, não basta preparar o aluno com conteúdos desconectados da realidade, deve-se visar a preparação de um sujeito integral que saiba mobilizar todos os conteúdos associados as competencias e habilidades para resolver determinadas situações com clarea e disernimento. Retomando o que foi ditos em parágrafos anteriores, o desenvolvimento integral do discente é o foco do ensino e o mais rescente documento enfatiza e nortea essa formação integral, citando:

a Educação deve promover o desenvolvimento de competências e preconiza a necessidade de formar cidadãos de forma integral; capacitando-os para viver em sociedade, propagar valores úteis à comunidade que está inserido e assim transformar a sociedade vigente.” BNCC (2017, p.08)

Assim com o rumo já traçado, deve-se colocar em prática uma aprendizagem significativa em visa relacionar o conteúdo com cotidiano dos discentes, assim formaremos sujeitos que aprenderarm a conviver e conseqüentemente aprenderam a aprender. Pois o contexto ou situação que leve um discente em construção a um posicionamento crítico para resolver qualquer situação comunicativa ou social, que respeite o outro suas opiniões para chegar a resolução demonstra que cumprimos o objetivo. É o sujeito se redescobre, se reinventa e busca diversas possibilidades de ação que lhe permitem posicionar-se de autonôma na sociedade.

Quando fazemos a educação para desenvolver as competências e habilidades, observamos o protagonismo dos discente em seu processo de aprendizagem e vemos que a escola necessita se adequar as novas demandadas sociais e mudar suas metas para as demandas

apresentadas , citando Costa :

A meta principal da escola de hoje não é, assim, ensinar conteúdos, mas desenvolver competências que permitam ao sujeito alcançar sucesso pessoal e profissional. Visa permitir a cada um aprender a utilizar os seus saberes para actuar com eficiência. Esta escola fomenta o carácter adaptativo e converte os conteúdos em meios que possibilitam aos alunos desenvolver competências – a pedagogia do aprender a aprender elege-se como fundamento e posicionamento valorativo: valorização do método, em detrimento do conteúdo; do processo de aprendizagem, em prejuízo da transmissão de conhecimentos; do aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, em perda do professor como figura central desse processo; da rápida absorvência dos conteúdos nesta suposta sociedade de informação, na qual as mudanças são cada vez mais rápidas, exigindo constante actualização e adaptação dos indivíduos (COSTA, 2004, p. 98)

Com a mudanças das práticas pedagógicas a escola quebra paradigmas, responde as novas demandas da sociedade e cumprir o dever de formar cidadãos autônomos. No amago de todos os docentes formar esses cidadão por meio do desenvolvimento das competencias e habilidades e fazer os discentes superar suas próprias dificuldades sociais e cognitivas. Pois estamos preparando os aprendizes, não apenas para as avaliações em larga escola , mas sim, para viver e conviver além dos muros da escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC versão final**. Brasília, DF, 2018. p. 70.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Pág 40.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação : Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. PDE: Plano de desenvolvimento da Educação, Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

BRASIL, Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 18/04/2022.

COSTA, A. (2004). **Quatro questões sobre a noção de competências na formação de professores: o caso brasileiro**. Revista de Educação. 12(2), 95-106.

MACEDO, Lino de. **Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica**. Disponível em:
http://www.faculdadeages.com.br/noticias/COMPETENCIAS_E_HABILIDADES_PEDAGOGICAS.pdf . Acesso em: 20 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2006, p. 13-28.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências. Artmed: Porto Alegre, 2010.



O ENSINO REMOTO E AS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DOS NÍVEIS DE ESCRITA NO PERÍODO DE PANDEMIA

LIMA, Lisandra da Silva
SANTOS, Niédja Ferreira dos
MEDEIROS, Janaíne Freitas de
FERREIRA, Anunciada Maria Vieira

RESUMO:

Com a pandemia do COVID-19 muitas mudanças ocorreram para que as escolas buscassem uma ressignificação para que o processo de ensino aprendizagem acontecesse no contexto das aulas remotas. Uma dessas viés dessa ressignificação foi o uso e a implementação das tecnologias no âmbito escolar par mediar o processo de aprendizagem. Pensando nesse contexto este artigo aborda alguns conceitos de letramentos; como o letramento dos discentes aconteceu mediados pelo uso das tecnologias e a evolução da escrita dos estudantes. O estudo foi fundamentado por meio de revisão bibliográfica, para embasar a prática realizada na sala de aula virtuais. Teve como objetivo relatar o procedimento realizados para que os alunos, a utilização dos recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem em aulas remotas, além das análises da evolução da escrita dos discentes. Além disso, observou-se a necessidade de se repensar a formação inicial e continuada dos professores para melhor aproveitamento das tecnologias nas atividades pedagógicas. Nosso arcabouço teórico baseasse em Soares (2020), Moran (2021), Perrenoud (2000) e os documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular que regem a educação básica em todo território nacional nortearam o artigo. Os resultados da pesquisa, apontam desafios, potencialidades, estratégias e desafios pessoais que foram superados para esboçar novas *perspectivas para a educação*.

Palavras-chave: Letramento. Tecnologia. Escrita.

1 INTRODUÇÃO

Com a pandemia do Covid – 19 o modo de fazer educação mudou abruptamente, devido aos protocolos para evitar o avanço do vírus os discentes e o mundo inteiro foi decretado isolamento social. Então muitos instrumentos que eram ditos com “vilões”, tipo celular,

passaram a ser instrumentos de aprendizagem.

Imersos em nossos mundinhos, conectados e isolados nas quatro paredes de nossas residências, sem nos preocupar com os acontecimentos ao nosso redor. Como a Alice nos pais das maravilhas obtendo comidas e quaisquer outros objetos do nosso prazer com um simples toque em uma tela digital. Vimos nosso “mundinho” ser abalado com a Pandemia do Covid-19, de forma abrupta, no qual, tivemos que “se vira nos 30” para atender as novíssimas demandas da sociedade. Todos os segmentos tiveram que adequar sua rotina e relações de trabalho com as mídias digitais que foi o caminho para atender as necessidades.

Na educação, não seria diferente, passamos do tradicional quadro negro para as telas digitais, ou seja, do analógico para o digital em piscar de olhos. No cotidiano foi bombardeado com novos vocabulários como: lockdown, quarentena, isolamento, distanciamento social, home office, on-line que nos impôs um novo ou adaptado processo de aprendizagem, no qual os docentes interagem com os discentes mediados pelas mídias digitais com : chamadas de vídeo, áudios, meeting, google classroom, a e o aplicativo What’s App, que até então eram para divertimento, no novo hoje, é uma ferramenta indispensável seu uso no contexto escolar. Presenciamos o protagonismo das TIC’S para concretizar a aprendizagem.

Em nosso país, para evitar o proliferamento do vírus, entrou no período denominado quarentena, em que o comércio e as indústrias e a escola tiveram que fechar. Esse fechamento das escolas levou a repensar os conteúdos, o currículo e o uso de ferramentas e artigos tecnológicos (dentre eles o celular), para dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem, neste momento em casa. O Conselho Nacional de Educação – CNE sanciona o seguinte Parecer nº 5/2020 , no qual, existem diretrizes a serem seguidas como: os alunos em ensino remoto para garantir seu direito de acesso à escola e o desenvolvimento das habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular, além da reorganização do calendário e a realização de atividades não presenciais, o funcionamento das escolas, como reforça a participação da família nesse momento atípico, citando o documento:

Cabe salientar que a realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas.

Assim sendo, as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com

orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. A comunicação é essencial neste processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares.

Neste período de afastamento presencial, recomenda-se que as escolas orientem alunos e famílias a fazer um planejamento de estudos, com o acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares. O planejamento de estudos é também importante como registro e instrumento de constituição da memória de estudos, como um portfólio de atividades realizadas que podem contribuir na reconstituição de um fluxo sequenciado de trabalhos realizados pelos estudantes. (MEC/CNE ,2020, p.8 e 9)

Este esforço que colocar os alunos no ensino remoto mediados com atividades não presenciais tinha o objetivo de evitar que o abandono das unidades de ensino, além de evitar estagnação da aprendizagem, visto que, as crianças e os adolescente não teriam acesso a forma tradicional de ensino. É notório que a implementação desse ensino tem limitação podendo acontecer a exclusão de alguns alunos.

2 TECENDO ALGUMAS PALAVRAS SOBRE O USO DA TECNOLOGIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Neste tópico, iremos tecer algumas considerações sobre o uso da tecnologia na escola no contexto pós pandemia. Retornar essa temática parece ser redundante, mas o assunto é o continuar ser centro das conversas que presenciamos na sala de professores, planejamentos e congressos. É se amplia a cada momento, pois o uso das ferramentas digital no contexto da sala de aula jamais será como antes.

Em 2020, com a pandemia do Covid-19, a Educação necessitou de forma abrupta se adaptar ao contexto que se apresentava, pois o fazer pedagógico de aulas presenciais com a cadeiras enfileiradas naquele momento não poderia acontecer devido aos protocolos estabelecidos para evitar a proliferação do vírus e a diminuição de infectados e mortos pelo mundo. Todos foram colocados em quarentena, com isso houve a suspensão das aulas e o distanciamento social e conseqüentemente precisou vislumbrar uma saída para que o processo educativo acontecesse sem maiores danos.

Mudanças a vistas e muitos questionamentos, como sempre, o novo contexto e as novas demandas suscitaram um medo. Que após toda a ebulição das emoções encarou-se como a oportunidade pois a implementação de fato da tecnologia na rotina escolar foi a forma encontrada de vislumbrar a saída para tentar sanar os problemas que se apresentavam no

contexto educativo.

Para início das mudanças, planos foram traçados e pesquisas realizadas com intuito de prosseguir o calendário letivo e amortecer os danos causados pela pandemia. Muitos questionamentos e sugestões sobre ferramenta e plataforma, mas o tocante seria qual deles o aluno e seus familiares teriam acesso. Com um feedback, no qual, foi fornecido a chave para elucidar essa questão, o aplicativo mais usados, popular e de fácil acesso e utilização foi What'sAPP, pois a maioria das pessoas possuem em seus aparelho de celular. Tornando assim o celular, uma tornando assim o celular, uma ferramenta pedagógica, descaracterizando sua antiga fama de vilão. Com o passar do tempo, outras ferramentas e plataformas que foram criadas para entretenimento começaram a ser utilizadas.

Mas o uso das tecnologias na escola deixo evidente que apesar da passagem do tempo a mesma continua fechada, em sua torre de marfim, com a doce ilusão que continua sendo o único meio de aquisição de conhecimento e perpetuando práticas envelhecidas que precisam realizar um UPGRADE, citando Moran:

A escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora. Ela é previsível demais, burocrática demais, pouco estimulante para os bons professores e alunos. Não há receitas fáceis nem medidas simples. Mas essa escola está envelhecida em seus métodos, procedimentos, currículos. (Moran, 2021, p.12).

Com base na citação acima podemos afirmar que a escola carece está aberta as atualizações que são necessárias para atender as demandas do contexto que se apresenta. Para isso, a instituição deve tornar a prática pedagógica mais significativa para os alunos, na qual, eles consigam enxergar a finalidade da instituição escola na sua vida, de acordo com Moran:

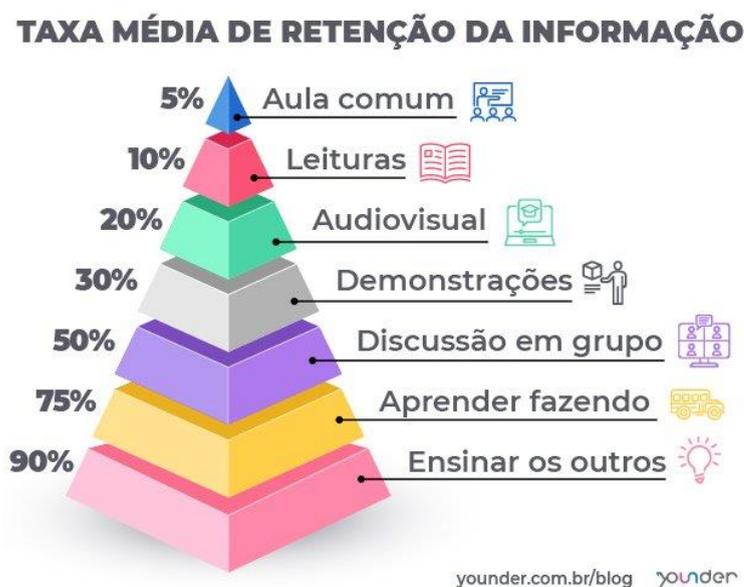
A escola pode abrir-se cada vez para o mundo, começando pelo eu contorno: abrir-se para seu bairro, dialogando com as principais pessoas e com as organizações da região, abrir-se para os pais e para as famílias, trazendo-os para dentro, como aprendizes e colaboradores no processo de ensinar e aprender. Ademais, ela pode integrar-se com os espaços interessantes do cotidiano, com o mundo das artes, da música, do teatro, da poesia, do cinema, das mídias digitais. Pode abrir-se para os mundos real e digital, para entendê-los, visando contribuir para modificá-los. Se os alunos fizerem pontes entre o que se aprendem intelectualmente e as situações reais, experimentais e profissionais ligadas aos estudos, a aprendizagem será mais significativa, viva e enriquecedora. (Moran, 2021 , p.13-14)

Em relação ao ato de ministrar aulas, presenciamos uma corrida dos professores a procura de formação para utilização das plataformas, filmagem e edição de vídeos, busca por aplicativos que atendessem as necessidades que se apresentava. Abruptamente os docentes

viraram Youtuber, pois a produção de vídeos educativos foi a maior já vista nos últimos anos.

Nessa busca por formação, muitos docentes adaptaram suas práticas tradicionais e iniciaram a transição para uma prática interativa e dialógicas nas aulas expositivas, que mediadas pela tecnologia. Revisitaram teorias que a tem então estavam em stand-by, esquecidas no fundo da gaveta. Teorias que fazem um link com a fixação de saberes pois torna o discente protagonista da produção de saberes, pois assume um papel ativo no processo de ensino aprendizagem.

A proposta do protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem mediados pela intervenção do docente com as atividades interativas e mediadas pela tecnologia remete a Teoria de Willian Glasser. Que em sua pesquisa observou que no método tradicional no qual o aluno recebe o conteúdo de forma passiva com aulas expositiva não corrobora para fixação do conhecimento, pois não existe interatividade. Aumentando a interatividade a fixação do conteúdo melhora exponencialmente. A pirâmide retrata como os alunos interagem com os conteúdos:



Fonte: <https://younder.com.br/blog/piramide-da-aprendizagem/> .Acesso dia 08/05/2022

A pirâmide evidencia que os alunos aprendem em rede, isto é, a busca por conhecimento ocorre por várias fontes. Não se pode impor apenas o modo tradicional, mecanizado de aprender. Pois quanto mais o aluno interagir ativamente com o conteúdo maior será a assimilação. A construção do conhecimento se dará de forma ativa, interativa e a assimilação

ocorrerá de forma significativa e assim a aprendizagem será consolidada.

Para que todo o processo citado anteriormente ocorra, o papel do mediador da aprendizagem é importantíssimo, o recurso humano chamado professor.

O professor mediador e motivador que esteja conectado as novas exigências e unindo sua prática pedagógica ao uso das tecnologias fazendo a ponte com o cotidiano dos alunos, deixando de ser um mero repetidor de fórmulas e estruturas, que descontextualizadas não fazem sentido. Como afirma Moran:

“ Uma boa escola precisa de professores mediadores, criativos, motivadores, experimentadores, presenciais e virtuais. De mestres menos “falantes”, mais orientadores. De menos aulas informativas, e mais atividades de pesquisa e experimentação. De desafios e projetos.” (Moran, 2021 , p.26)

Esse professor seria o ideal para o contexto pós pandêmico que estamos inseridos, pois podemos começar a mudanças nas famílias que tiveram < de uma forma ou outra, adequar-se ao novo normal e os alunos que aprenderam a interagir com o professor através de várias plataformas e instrumentos.

As mudanças que ocorreram, serviu para validar a importância da educação escolar e todos que compõe a equipe da unidade de ensino na vida de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos. Que no contexto que se apresentava ficaram sem adentrar os muros da escola. Tornando explicito que a educação se faz com a união de todos, cada um exercendo seu papel sem “jogar” suas responsabilidades para esse ou aquele.

3 LETRAMENTO

Para compreendermos melhor o que significa letramento, consultamos o Dicionário Houaiss, onde é possível encontrar três definições: 1. Representação da língua falada por meio de sinais; escrita. 2. Incorporação funcional das capacidades a que conduz o aprender a ler e escrever. 3. PED condição adquirida por quem o faz. Nessas definições é possível perceber que encontramos características do que estamos acostumados a ouvir sobre alfabetização, uma vez que as definições se remetem, em sua maioria, a ler e escrever. Batista (2006, p.10) apresenta algo que nos ajuda a perceber semelhanças entre as definições de letramento que vimos inicialmente e características do conceito de alfabetização:

Historicamente, o conceito de alfabetização se identificou ao ensino-aprendizagem da “tecnologia da escrita”, quer dizer, do sistema alfabético de escrita, o que, em linhas

gerais, significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em “sons”, e, na escrita, a capacidade de decodificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.

Ainda sobre o conceito de alfabetização, uma vez que precisamos compreendê-lo brevemente e daí seguirmos sobre o que é letramento, Soares (2007) diz que é o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Então, diante dos conceitos apresentados sobre alfabetização e as definições iniciais contidas no dicionário sobre letramento, notamos que há muito em comum, porém, os estudos mostram que a definição de letramento vai muito além.

O termo letramento foi inserido no contexto da educação em meados dos anos de 1980. Juntamente com o Brasil, França e Portugal também estavam aderindo ao novo termo como meio de nomear aspectos que iam além dos que estavam ligados a alfabetização. Ele surge como uma tradução da palavra da língua inglesa *literacy*. Sua tradução se faz na busca de expandir o conceito de alfabetização, direcionando a atenção não apenas para o domínio do ler e do escrever (codificar e decodificar), mas também para os usos dessas aptidões em práticas sociais em que escrever e ler são necessários. Soares (2020) apresenta uma definição esclarecedora sobre letramento:

Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade ler e escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio a memória etc; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.

A partir desta definição de letramento, fica evidente que o termo não está relacionado apenas a ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever ou interpretar textos, é na verdade o resultado da ação de utilizar essas habilidades em práticas sociais em que a leitura e escrita estão presentes. Desde cedo à criança começa a ter contato com as diferentes manifestações da escrita em seu cotidiano, nas placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas e muitos outros; a partir do momento que vai se apropriando da leitura e escrita, aumenta as possibilidades de participação nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, tais como: leitura de livros, de obras literárias, de convites, de revistas, de receitas, além de suas próprias produções.

4 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Para estar inserido ativamente no universo do letramento é necessário a aprendizagem da escrita alfabética. Tal habilidade acontece a partir do momento em que a criança aprende que o que ela vê escrito é a representação do que ela escuta através da leitura e que o que ela escreve é a representação dos sons. De acordo com Soares (2020, p.77), essa capacidade de reflexão sobre os segmentos sonoros da fala é denominada consciência fonológica, que pode ser melhor compreendida como “a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros”. Para a autora, a aquisição da escrita alfabética passa por algumas etapas, apresentaremos abaixo características dessas etapas:

<p>Escrita silábica sem valor sonoro</p>	<p>De início, porém, escolhe qualquer letra para representar cada sílaba. Escreve silabicamente – uma letra para cada sílaba -, mas as letras que escolhe não têm relação com os sons – os fonemas – presentes na sílaba. Isto é, ainda não adquiriu a capacidade de <i>fonetização</i> – a capacidade de perceber, na sílaba, sons individuais (fonemas) representados pelas letras que a compõem.(p.87)</p>
<p>Escrita silábica com valor sonoro</p>	<p>Escrevem silabicamente, uma letra para cada sílaba da palavra, mas não escolhem qualquer letra, escolhem aquela que corresponde ao som que mais se destaca na pronúncia da sílaba; esse som em geral é o da vogal, obrigatória em todas as sílabas, do português, consideradas o <i>núcleo</i> da sílaba. Além disso, as vogais são as únicas letras cujo nome corresponde ao fonema que representam, são os únicos fonemas pronunciáveis.(p.97)</p> <p>Embora já escrevam as sílabas das palavras usando letras com valor sonoro, as crianças não conseguem ler o que escreveram sem o apoio das figuras: diante de OAE ou de AAUA, dizem o nome das letras, mas não são capazes de identificar nas letras as sílabas.(p.99)</p>
<p>Escrita silábico - alfabética</p>	<p>A criança já percebe a possibilidade de segmentação de <i>algumas</i> sílabas em unidades sonoras menores (fonemas) e usa mais de uma letra para representá-las: sua escrita alterna entre silábica e alfabética, e é, por isso, considerada no nível silábico-alfabético. Neste nível, há um avanço <i>qualitativo</i> – a criança percebe que o som de algumas sílabas pode ser segmentado em mais de um som (mais de um fonema), e disso resulta um avanço <i>quantitativo</i> – a criança usa mais de uma letra para essas sílabas, Esses avanços evidenciam que a criança percebe que uma sílaba pode ser segmentada em mais de um som – ou seja, já identifica alguns fonemas – e relaciona os sons com as letras que representam.(p.109)</p>

Escrita alfabética	Tendo percebido fonetização de letras no nível silábico, a criança desenvolve, em geral rapidamente, a <i>consciência grafofonêmica</i> : percebe que cada letra corresponde a um fonema...(p.121) finalmente, pelo desenvolvimento da <i>consciência grafofonêmica</i> , a criança avança em seu conhecimento das relações fonemas-letras, atinge a <i>fase alfabética</i> e já incorpora regras básicas de ortografia.(p.139)
Escrita ortográfica	Já domina as convenções ortográficas.

Nas descrições acima podemos conhecer um pouco de cada nível de escrita, ou seja, as características para poder analisar e identificar em qual nível a criança se encontra. Identificar o nível em que a criança está é fundamental para poder utilizar estratégias que possibilitem a passagem de um nível para o outro. Outro fator importante para identificar o nível de escrita das crianças é formação de grupos com crianças que estejam em níveis semelhantes, uma vez que facilita a interação e novas descobertas durante as atividades propostas.

5 DA TEORIA A PRÁTICA NAS AULAS REMOTAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

A pandemia do covid -19 trouxe para a educação, em todos os seus segmentos, mudanças que causaram grande impacto, tanto para professores como para os alunos e suas respectivas famílias. A impossibilidade do ensino presencial fez emergir a necessidade de adaptação ao ensino remoto, desde a educação infantil até os demais níveis de ensino. O uso de meios e ferramentas tecnológicas foram essenciais para esse momento. O relato de experiência a ser apresentado neste estudo mostra os resultados das análises dos níveis de escrita de 2019, 2020 e 2021 de uma turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública com crianças de 6 e 7 anos. Vale salientar que em 2019 estávamos no ensino presencial, os dados desse ano servirá de suporte para analisar os dois anos seguintes que estávamos no ensino remoto.

Inúmeras foram as dificuldades que professores, pais e alunos tiveram para se adaptar as mudanças. As quais ainda persistem para aqueles que ainda utilizam o ensino remoto. As dificuldades não ficaram restritas ao acesso ou adaptação ao novo modelo de ensino, foi possível perceber em nossa vivência que a aprendizagem dos alunos foi afetada diretamente, podemos perceber pelo níveis de escritas que os alunos se encontravam ao término do ano letivo 2020 e 2021.

Os meios utilizados com a turmas foram grupo de whatsApp e Google meet. O grupo servia como meio para postagens de vídeos e atividades para serem feitas com o auxílio de um adulto e o Google Meet era utilizado para aulas coletivas, sendo utilizado cadernos de atividades entregues pela escola, os quais faziam parte de um projeto da rede de ensino, onde os alunos participantes realizavam as atividades com ao auxílio da professora e também aconteciam aulas para apresentação e fixação de conteúdos. A participação era de mais ou menos 50% da turma ou até menos. É preciso levar em consideração que alguns alunos não realizavam nenhum tipo de atividade, mesmo com a busca ativa feita pela assistente social da unidade escolar.

O quadro a seguir mostra o quantitativo de alunos em cada nível de escrita ao termino dos anos letivo. Algumas avaliações aconteceram presenciais e a maioria por chamadas de vídeo individual. Podemos ver os resultados dos três últimos anos, dos quais, dois foram exclusivamente remoto. vejamos:

Nível de escrita	2019	2020	2021
Pré – silábica	0	0	4
Silábica sem valor sonoro	0	4	2
Silábica com valor sonoro	1	11	2
Silábica - alfabética	5	4	3
Alfabética	19	0	8
Ortográfica	0	0	0

A partir dos dados apresentados acima, podemos perceber uma queda significativa dos alunos no nível de escrita alfabética, uma vez que seria o desejado para a turma. Em 2019, 76% dos alunos atingiram a escrita alfabética, enquanto em 2020 foi 0% e 2021 foram 42% dos alunos. No ano de 2020, a participação e envio das atividades eram mínimos, foi uma fase de adaptação ao novo. Em 2021, contávamos com os cadernos de atividades e com a participação de uma minoria da turma nas aulas pelo Google Meet. Em ambos os anos, foi possível perceber que a atividade proposta para o alunos era feita pelo adulto, o qual mesmo sendo alertado da importância da criança fazer, em muitos momentos voltava a responder novamente, uma vez que acumulava inúmeras atividades para ser feita.

Notamos que a maioria dos alunos em 2020 atingiram o nível de escrita silábica com

valor sonoro, resultando num percentual de 58% aproximadamente. E os demais ficaram nos níveis silábica sem valor sonoro (21%) e silábica – alfabética (21%), igualmente distribuídos.

Os alunos com escrita pré-silábica em 2021 foram exatamente os que não faziam os envio de atividades. Percebemos neste mesmo ano que os alunos estavam distribuídos em todos os níveis, com exceção da escrita ortográfica. E a maioria estava no nível de escrita alfabética (42%).

Os resultados obtidos em 2020 e 2021 são surpreendentes e até então esperados. Diante do contexto de ensino remoto vivenciado nesse período, as dificuldades enfrentadas foram diversas, abaixo temos alguns exemplos que fizeram parte da realidade das turmas aqui mencionadas:

- Famílias que tiveram dificuldade de adaptação com o ensino 100% remoto;
- Famílias com o adulto responsável analfabeto;
- Famílias cujo responsável alegava “não ter paciência com a criança”;
- Famílias em que o adulto respondia a atividade da criança;
- Famílias com dificuldade de acesso a internet ou com aparelho celular com problemas;
- A maneira como a atividade, supostamente, era orientada;
- A pouca participação nas aulas pelo Google Meet, uma vez que em alguns casos não tinha um celular disponível no momento da aula ou por indisponibilidade de adulto para auxiliar a criança.

O uso dos recursos tecnológicos durante o período pandêmico foi essencial para que o processo educacional permanecesse ativo. O desafio não foi apenas para as famílias, foi também para os profissionais da educação, neste caso, o professor. Novos métodos, novos desafios. E assim fomos nos reinventando de um modo jamais esperado, principalmente para lidar com alunos das series iniciais.

REFERÊNCIAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional da Educação-CNE. Parecer 5/2020.Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192.
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf

Acesso20/05/2022

MORAN, José. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas, In:

MORAN, J., MASETTO, M. e BEHRENS, M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2021



METACOGNIÇÃO EM LEITURA E ESCRITA ANÁLISES E REFLEXÕES, A PARTIR DE DADOS DO QEDU NO MUNICÍPIO DE BAYEUX

MELO, Márcio de²¹

BRITO, Jean

MOURA, Kelly Dias

MAMEDES, Rosilene Felix

RESUMO:

O objetivo desse artigo foi analisar o nível de proficiência leitora dos estudantes do município de Bayeux no tocante as habilidades e competências de leitura e interpretação a partir de dados junto ao sistema educacional brasileiro. No desenvolvimento foi utilizada a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise pormenorizada em dados divulgados em sites oficiais junto ao sistema educacional brasileiro, em livros físicos e outros materiais já publicados na literatura e artigos científicos divulgados no meio eletrônico. Foi evidenciada que o município de Bayeux se encontra numa situação precária, abaixo do nível de proficiência em leitura e interpretação dos alunos da etapa final do ensino fundamental, carecendo de medidas emergenciais. A pesquisa demonstrou que a proficiência leitora decorre de processo a longo prazo, sendo necessário projetos que desenvolvam habilidades e competências para a vida pessoal dos estudantes.

Palavras-chave: Proficiência, habilidade, competência

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos o Brasil vem passando por várias transformações sociais, dentre elas,

²¹ UNIDA - diomarcio854@gmail.com

uma das mais significativas é o que diz respeito aos direitos educacionais garantindo pela Constituição Federal de 1988, pois mesmo que esses sejam premissa para que o cidadão seja constituído socialmente, em suma, tais direitos ainda não são integralizados para todos os brasileiros. É bem verdade que após a CF em 1988, muito já foi feito, tivemos investimentos na educação, foi construído um aparato legislativo que norteie o ensino, como a LDB – lei de diretrizes e bases educacionais -em 1996, PCNs – Parâmetro Curriculares Nacionais, em 1998, e por fim, em 2017 a BNCC – Base Nacional Curricular, que teve como principal meta unificar o currículo nacional, levando em consideração o legado deixado pelos PCNs, no que tange, principalmente, ao ensino da língua materna a partir dos princípios dos gêneros textuais e suas contribuições para o desenvolvimento da leitura e escrita.

É nesse sentido, em que o ensino a partir das práticas do letramento ganhou um novo olhar, pois o aluno deixou de ser um mero reprodutor e passou a ser a gente ativo do seu próprio aprendizado. Destarte, o ensino da língua materna foi ressignificado, buscando trazer para as salas de aulas o uso das práticas letradas, em que se considera o aluno como sujeito ativo, e as aulas deixam de ser metalinguísticas, em que a língua é vista como algo estático, regido por normas e passa a ser ressignificadas a partir do que o aluno traz consigo do seu dia a dia, do seu meio social.

Dessa forma, a língua passa a ser concebida a partir dos estudos da linguagem em que se postula a interação social, como condicionante para a construção dessa comunicação mediada, na linguagem e pela linguagem. Outrossim, O INEP/MEC, buscam promover estudos, pesquisas e avaliações junto ao sistema educacional brasileiro com a finalidade de formulação e implementação de políticas públicas que contemplem a melhora educacional. Para tanto, a Prova Brasil aplicada pelo SAEB a cada dois anos, avalia as habilidades em língua portuguesa com foco na leitura, tendo como prioridade evidenciar os resultados de uma cidade com objetivo de melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e democratização do ensino público, além de estimular o controle social.

Nesse sentido, nos inquieta a função das avaliações externas e seus reflexos na qualidade de ensino, uma vez que, os índices do IDEB compreendem ações que, de forma direta, promovem um movimento na cultura da escola. Por outro lado, faz-se necessário desenvolver métodos de ensino para que os alunos possam melhorar seu desempenho tanto na escrita quanto na leitura.

Segundo a BNCC, as práticas de linguagem não são esgotadas, pois existem articulações entre elas, a exemplo do trabalho com produção textual, pautado com o gênero entrevista, por

exemplo, é possível desenvolver tanto habilidades orais, quanto a registro escritos, quando esse gênero é transcrito, além de explorar a leitura a partir de práticas pedagógicas que se alicerçam dos descritores da prova Brasil com foco na diversidade textual. Além disso, a BNCC aponta a necessidade de ensinar as especificidades de cada prática de linguagem nas mídias digitais, fazendo uso pedagógico da tecnologia com objetivo de estimular a visão crítica dos educandos considerando os aspectos éticos, estéticos e políticos. -

Este artigo tem por objetivo analisar o nível de proficiência leitora dos estudantes do município de Bayeux no tocante as habilidades e competências de leitura e interpretação a partir de dados junto ao sistema educacional brasileiro. Já para Objetivos específicos: discutir os PCNs dentro das práticas sociais da escrita, debater sobre os níveis de competência em leitura do PISA e identificar o nível de proficiência dos alunos.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise pormenorizada em livros físicos e outros materiais e dados já publicados na literatura e artigos científicos divulgados no meio eletrônico. A partir da erudição, são apresentados embasamentos teóricos com base em documentos norteadores do PCNs, SAEB e da BNCC e análises de dados do nível de proficiências em leitura e interpretação do município de Bayeux, divulgados em sites oficiais junto ao sistema educacional brasileiro, confrontando com os teóricos em linguística tendo como norte Bakhtin (2006), Mata (2014); Kleiman (1999); Solé (1998); Koch (2006) entre outros que exploram a temática.

2 METODOLOGIA

Nesta pesquisa utilizou-se como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise pormenorizada em livros físicos e outros materiais e dados já publicados na literatura, documentos oficiais, legislações e artigos científicos divulgados no meio eletrônico.

Conforme Gil (2008, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Perante essa perspectiva o trabalho ganhou forma e abordou os aspectos distintivos da proficiência leitora dentro da língua portuguesa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 OS PCNS E AS PRÁTICAS SOCIAIS DA ESCRITA

Pensar sobre educação é sobretudo compreender como as crianças brasileiras se encontram frente aos seus direitos constitucionais que pregoam a educação como um dos direitos sociais, assim como “a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 2015)²²

Paralelamente às mudanças sociais que ocorriam na década de 80, chegava ao Brasil o conceito de letramento que propunha mudar o ensino tradicional com práticas metalinguísticas da língua portuguesa, trazendo para esse novo olhar para aulas pautadas em práticas sociais da escrita. Em 1996 veio a público a Lei de diretrizes e bases educacionais, com princípios e normas que delimitou as esferas administrativas, legislando, assim, sobre a educação. Em 1998 foi criado os PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais) com “(...) objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. (BRASIL, PCN’S, 1998).

Nesse sentido, os PCNs introduziram na educação um norte para o currículo das disciplinas, buscando uniformizar o ensino. Para a disciplina de Língua Portuguesa, foco do nosso trabalho, a função do discente passa a ser concebido como agente social, e sendo papel da escola transformá-lo em um “cidadão consciente do seu papel na sociedade”. Nesse ínterim, a noção do ensino da língua deixa de ser meramente metalinguística, e passa a ser norteado pela proposta dos gêneros textuais, em que o discente, sujeito agente, passa a ser dono do seu dizer, e deve ser considerado a partir das suas necessidades, inclusive, respeitando suas variações linguística, cabendo a escola conduzi-lo para apropriação da norma culta, apresentando-o, mais uma modalidade da língua- a culta, a formal, sendo essa apenas mais uma forma de utilizar a língua/linguagem, preceitos esses alicerçados nos estudos da linguagem em que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (BAKHTIN, 2006, p. 158)

²² Emenda atribuída em 2015.

Dessa forma, esses enunciados, sejam orais ou escritos são permeados de sentidos, e sobretudo, há diversas vozes que se entrelaçam e que ecoam outros discursos, por isso, é de fundamental importância trazer para a sala de aula a polissemia que envolve a leitura em seu aspecto mais amplo possível, saindo do modelo em que o aluno apenas decodifica o código linguístico e dialoga com vários outros que se encontram no texto e fora do texto. Nesse sentido, Koch e Elias (2008) na obra *Ler e Compreender* afirma que a leitura pautada no tripé: autor-texto-leitor propicia a interação, fazendo com que o diálogo, entendido, no seu aspecto mais amplo possível, colabora com o entrelaçamento de vozes que constroem sentidos que vão muito além do texto. O autor dialoga com as suas vivências, com o texto, com o autor e com os diversos “outros”, e porque não dizer com diversos “Eus” que se encontram no ato de ler. Espera-se desses leitores que ele “processo, critique, contradiga ou avalie a informação que diante de si, que a desfrute ou rechace, que dê sentido e significação ao que lê’ (KOCH, 2008, p.13 *apud* Solé, 2003, p.21)

Kleiman (2004, p.18):

O texto é apenas um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos um por um, para assim, cumulativamente, chegar à mensagem do texto. Baseia-se essa hipótese, por um lado, na crença já mencionada que o texto é um depósito de informações e, por outro lado, na crença de que o papel do leitor consiste em apenas extrair essas afirmações, através do domínio das palavras que, nessa visão, são o veículo das informações.

Pautados nessa polissemia da leitura a Prova Brasil é uma das mais importantes ferramentas para o ensino de Língua Portuguesa, em que busca aferir o nível de leitura dos alunos, tendo como base a Matriz de Referência- do SAEB²³, a partir dos Descritores de Leitura. É a Prova Brasil que “descreve as linhas gerais para a elaboração de questões, bem como a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação.” (INEP, 2019).

3.2 O NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA

Na avaliação de 2017, de acordo com o INEP “O Pisa²⁴ 2018 revelou que os estudantes

²³ **Saeb** – O Sistema de Avaliação da Educação Básica é formado por um conjunto de avaliações externas em larga escala, realizadas periodicamente por meio da aplicação de testes cognitivos e questionários para etapas específicas da educação básica.

²⁴ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)

brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE²⁵ em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura. (BRASIL, INEP)²⁶. **Para o INEP** “Esse resultado representa um grande obstáculo, dificultando ou até mesmo impedindo que estudantes avancem nos estudos, tenham melhores oportunidades no mercado de trabalho e participem plenamente da sociedade.” (BRASIL, INEP)

É possível dizer que um sujeito competente no domínio da linguagem é capaz de compreender e produzir textos orais e escritos adequados às situações de comunicação em que atua; de posicionar-se criticamente diante do que lê ou ouve; de ler e escrever produzindo sentido, formulando perguntas e articulando respostas significativas em variadas situações. Um sujeito competente é capaz de considerar que todo texto oral ou escrito é um ato de linguagem, e, neste sentido, ao lê-lo ou ouvi-lo, é necessário descobrir-lhe as finalidades e intenções, os ditos e os não-ditos. Ao mesmo tempo, esse sujeito sabe, por meio do texto, manifestar seus próprios desejos e convicções; e sabe também informar, persuadir, divertir, emocionar, argumentar, posicionar-se, criticar. Enfim, ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação. (SAEB, 2001)

Apesar de termos tido esforços por parte dos agentes escolares estes, ainda, vêm se mostrando ineficazes, haja vista os resultados que o Brasil vem alcançando ainda mostram que temos muitos desafios a vencer. Dito isso, a BNCC retoma que os PCNs trouxeram em 1998, porém busca reconfigurar o ensino em prol de uma base curricular comum. Nesse sentido, atrelar o ensino de leitura a partir dos postulados da BNCC é dialogar com a Matriz curricular do SAEB, que traz como principal norte os descritores de leitura, pois embora haja todo esse material disponível, para o docente, muitos ainda não trabalham voltados para a Prova Brasil, mesmo porque os livros didáticos não trazem claramente esse norte, detalhando nas atividades quais os descritores que estão envolvidos naquela proposta e como esse professor pode explorá-lo em sala de aula, tendo como meta a Prova Brasil, já que esta é a responsável pelos nossos índices educacionais, não apenas nacional, bem como é o fator que o PISA toma como referência.

3.3 OS NÍVEIS DE COMPETÊNCIA EM LEITURA DO PISA

²⁵ OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Económico é uma organização econômica intergovernamental com 38 países membros, fundada em 1961 para estimular o progresso econômico e o comércio mundial. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/artigo/>-

²⁶ INEP - O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação.

Para examinar a aptidão dos alunos quanto a seus conhecimentos e habilidades, considerando como base uma forma dinâmica de aprendizagem, o PISA organizou uma matriz de referência apoiada em conhecimentos relacionados a habilidades para escabichar os resultados apresentados pelos alunos que estão no processo final de escolarização básica. A referida matriz apresenta seis níveis de alfabetismo em leitura, partindo do pressuposto de leitura como um processo ativo que envolve não apenas a compreensão de um texto, mas a maestria de refletir e de envolver-se com ele, levando em conta as próprias experiências.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (PCN, 1998, p. 69-70)

As suposições feitas, a partir da compreensão e reflexão de textos escritos, segundo aponta o INEP (2001, p. 29), visa o desenvolvimento, o conhecimento e potenciais individuais do educando nos domínios da identificação e recuperação de informação, capacidade de encontrar informações específicas, que podem estar explícitas ou implícitas; interpretação e reflexão, fazer relação entre diferentes partes dos textos com a finalidade de entender o assunto tratado; avaliação do sentido de um texto, relacionar o que está escrito com informações e valores externos.

O exame também apresenta vários exercícios de leituras comuns, que estão ao alcance no dia a dia do educando, que cuja finalidade é avaliar o letramento com objetivos de desenvolver o conhecimento e potencial individual e além de proporcionar a participação de forma plena da vida em sociedade. Sabe-se que a escola não é capaz de transmitir tudo ao educando, para tanto, ele deve ser capaz de organizar e gerir seu próprio aprendizado, além do que, também precisa se adequar a sociedade, uma vez que esta passa por constante transformações.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os dados do Qedu²⁷, dentro de uma escala de aprendizado dos alunos em quatro níveis qualitativos de proficiência, que são: “AVANÇADO - Aprendizado além da expectativa. Recomenda-se para os alunos neste nível atividades desafiadoras, PROFICIENTE - Os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos. Recomenda-se atividades de aprofundamento, BÁSICO - Os alunos neste nível precisam melhorar. Sugere-se atividades de reforço, e INSUFICIENTE - Os alunos neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado. É necessário a recuperação de conteúdo.”

O Município de Bayeux apresenta a seguinte evolução quanto ao nível de proficiência em leitura e interpretação para os últimos anos do ensino fundamental.



Fonte: <https://qedu.org.br/cidade/4017-bayeux/proficiencia>

No ano de 2015, apresentava os seguintes resultados: 1% no nível “avançado” (8 alunos), 12% no nível “proficiente” (97 alunos), 53% no nível “básico” (427) e 34% no nível

²⁷ Qedu é um portal de iniciativa inédita desenvolvida pela Meritt e Fundação Lemann. O objetivo é permitir que a sociedade brasileira saiba e acompanhe como está a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras.

“insuficiente” (274 alunos) dentro de um universo de 806 alunos matriculados no 9º ano, apenas 13% (105 alunos) tiveram proficiência em leitura e interpretação avançado a proficiente. No ano de 2017, houve um significativo crescimento 1% para 2% no nível “avançado”, de 12% para 17% no nível “proficiente”, uma queda de 53% para 52% no nível “básico” e de 34% para 29% no nível “insuficiente”. No ano de 2019, a configuração foi a mesma do ano de 2017, sendo 2% para além da expectativa, 17% para aprendizado esperado, 53% para pouco aprendizado e 29% para aprendizado insuficiente.

Diante dos dados observa-se que o município de Bayeux se encontra numa situação bastante preocupante no tocante a proficiência em leitura e interpretação dos alunos da etapa final do ensino fundamental. As informações apontam para apenas 19% do alunado considerado dentro de um aprendizado satisfatório, por outro lado 81% estão em situação de pouco a insuficiente aprendizado. Segundo Mata (2014):

Leitor proficiente é aquele que não só decodifica as palavras que compõem o texto escrito, mas também constrói sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero em foco, mobilizando, para isso, um conjunto de saberes (sobre a língua, outros textos, o gênero textual, o assunto focalizado, o autor do texto, o suporte, os modos de leitura).

A falta de estímulo a leitura em sua trajetória, a falta de apoio familiar, que muitas vezes, possui baixo nível de letramento escolar colocam os educandos numa situação de vulnerabilidade em sua formação da competência leitora. Por outro lado, outras situações de ordem estrutural das unidades de ensino, atreladas a fatores socioeconômicos, também tende a frustrar a formação de leitores proficientes.

De ante do avanço das novas tecnologias da informação e comunicação, do acesso a uma vasta gama de textos formais, mesmo assim, estes não proporcionam leitores proficientes, para tanto, faz-se necessário iniciativas e projetos que visem colocar à disposição dos educandos livros físicos ou e-books para que eles compreendam a importância cultural e que sejam seduzidos pelo prazer da leitura.

Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH, 2006, p.11)

Segundo estudos publicados na revista “aprendizagem em foco” em 2018, apenas 31% das escolas públicas no Brasil tem biblioteca, mesmo sabendo que elas são importantes para a

criação do hábito de leitura e para a formação de leitores competentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento dos alunos do município de Bayeux quanto as habilidades e competências de leitura e interpretação demonstrados através de avaliações externas evidenciam uma precariedade, abaixo do nível de proficiência, carecendo de medidas emergenciais para que sejam capazes de tirar os alunos do nível de pouquíssima aprendizagem para o nível de inferência e apreciação crítica em diversos textos.

No tocante aos PCNs e nas diretrizes da Prova Brasil, a diversidade de textos é desenvolvida com base em gêneros discursivos, com conceito teórico proveniente dos ideais de Bakhtin (2006) e se assemelham por postular competências e habilidades capazes de livrar o aluno do nível de pouca proficiência para o nível de proficiente.

Quanto ao nível de competência e de proficiência em leitura decorre de um processo a longo prazo, sendo necessário projetos que abordem os gêneros textuais, textos comuns, do cotidiano dos educandos, em todos seus aspectos constitutivos, para assim, desenvolver habilidades leitoras não apenas para exames externos, mas sim, para a vida pessoal desse estudante.

No município de Bayeux observamos que os resultados das avaliações externas, cada vez mais se agravam, pois o que se mais se evidencia são alunos com dificuldades em leitura e escrita, bem como, a falta de apoio da família, que muitas vezes, possui baixo nível de letramento escolar, outro fator social existente, e pior ainda, é a falta de estímulo para querer aprender, já que o único momento com a leitura é na escola. Sobre isso, Antunes (2005, p. 23) comenta que não se surpreende mais com os problemas dos alunos em escreverem textos consistentes e coerentes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Dialogismo e Construção do Sentido. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2006.
BRAIT, B. & MELO, R. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação.

BRASIL, lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 1996 a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 29 de fevereiro de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Livro introdutório :Documento básico: ensino fundamental e médio. Coordenação Zuleika de Felice Murrie. Brasília : MEC: INEP,2002b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/material_estudo/livro_introdutorio/introdutorio_completo.pdf, p,31. Acesso em 29 de fevereiro de 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002 c. MEC. *Prova Brasil*. MEC - Ministério da Educação. 2018., disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>> Acesso em: 10 de Fevereiro de 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
MATA, Maria Aparecida da. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Minas Gerais: 2014. Disponível em:
<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitor-proficiente>

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo Redes nos Projetos da Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

KOCH, Ingedore G. Villaça ;ELIAS, Vanda Maria . **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo. Contexto, 2006.

SAEB, Novas perspectivas. Brasília: INEP /MEC, maio 2001, p. 17.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed,1998.



UMA REFLEXÃO: A LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA O ALUNO SURDO A PARTIR DA SEMIÓTICA (ASPECTO ICÔNICO ATRAVÉS DAS IMAGENS)

SILVA, Maria Zilda Medeiros da²⁸

MACHADO, Adilma Gomes da Silva²⁹

RESUMO:

O presente trabalho busca compreender de forma bibliográfica estudos voltados a língua portuguesa como L2, em que terá o poio da semiótica (texto icônicos). Assim, predemos contribuir para ampliar os conhecimentos referentes a importância do ensino da L2 para pessoa surda com apoio das imagens. Entretanto, a relevância social desta pesquisa dar-se-á no sentido de amplia as pesquisas na busca dos conhecimentos referente a metodologia para o ensino da língua portuguesa para o aluno surdo como segundo língua –L2, assim teremos como apoio a semiótica com os textos icônicos em que busca o desenvolvimento do sentido da palavra e da frase. Sabe-se que, no cenário atual, encontram-se poucos trabalhos que constataam o desenvolvimento da L2 para o aluno surdo, as lacunas metodológicas estão a cada dia sendo uma preocupação diante dessa realidade da inclusão da pessoa surda nas escolas inclusivas. Assim, como objeto da pesquisa será a Língua Portuguesa com apoio da semiótica focando nos textos icônicos. Portanto, mediante a realização desta pesquisa teórica, poderemos constatar a importância da semiótica para um melhor desenvolvimento da pessoa surda. Portanto, buscaremos ampliar o conhecimento com apoio de artigos e estudos que já foram desenvolvidos, pelos pesquisadores Alves (2020), Santaella (2001), Quadros (2019) entre outros que nos proporcionaram o desenvolvimento deste artigo.

Palavra-chave: Língua portuguesa como L2. Semiótica. Icônico.

1 INTRODUÇÃO

²⁸ Mestranda em Linguística e Ensino-MPLE/UFPB, E-mail: zilda.libras@gmail.com

²⁹ Mestranda em Linguística e Ensino-MPLE/UFPB, E-mail: adilmalibrasp@gmail.com

A inclusão da pessoa com deficiências no Brasil, ganhou forças a partir da Constituição Federal de 1988, a qual, trouxe para os cidadãos brasileiros as garantias constitucionais, não só de acesso à escola, como também, de permanência no espaço escolar. Dessa forma, a partir de 1988 foi criado todo o aparato legislativo para salvaguardar tais direitos. Na década seguinte, em 1996, com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), foi estipulado um capítulo destinado à educação especial no artigo 58, garantindo às pessoas com deficiência esse direito educacional.

Após a LDB, outros aparatos legislativos foram criados em torno das garantias dos direitos das pessoas surdas e, das pessoas com deficiência, tais como, o decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei de Libras – Lei 10.436/2002, com esta Lei, a Libras ficou reconhecido como língua, na qual, em um dos seus capítulos ficou esclarecido que o português na forma escrita não pode ser substituído pela Libras.

O regulamento afirma seu reconhecimento da seguinte maneira:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art.1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, s/p)

Portanto, como pode-se perceber atualmente, temos um amplo aparato legislativo em prol da inclusão. Contudo, como principal problemática diante desse cenário que se propõe a ser inclusivo para pessoa surda, observa-se que, as licenciaturas não direcionam aos professores para o pleno desenvolvimento do ensino da língua portuguesa para o aluno surdo, assim, encontramos como principais problemáticas as dificuldades metodológicas para o ensino da língua portuguesa de forma escrita para os alunos surdos, em que, segundo algumas pesquisas teóricas os professores apresentam grandes dificuldades para desenvolver uma metodologia adequada para o ensino da língua portuguesa como L2 para o aluno surdo de forma inclusiva.

Mediante a essa dificuldade, buscaremos apresentarmos alguns estudos referente ao ensino como L2 para a pessoa surda a partir da semiótica (aspecto icônico através das imagens). Portanto, destacamos que a língua portuguesa como L2 para pessoa surda é o signo linguístico que corresponde o mundo da educação com a leitura e a escrita, assim o linguista Ferdinand de Saussure, apresenta suas contribuições, em que, o signo linguístico é uma união indissolúvel

entre um significante e um significado.

No entanto, o semiólogo Charles Sanders Peirce (1990), apresenta a linguagens sínicas classificadas por ícones, índices e símbolos. Mediante a esse conhecimento apresentado pelo autor, iremos se adentrar nesta pesquisa a classificação da linguagem ícone, que segundo Santaella (2010) ícone é a imagem que estabelece uma relação de semelhança com seu objeto puramente no nível da aparência. Assim, a partir do signo icônico com o apoio da imagem buscaremos compreender de como o significado da palavra poderá ser compreendida pela pessoa surda com melhor entendimento para sua escrita.

Portanto, a relevância social desta pesquisa dar-se-á no sentido de ampliar o conhecimento referente a metodologia para o ensino da língua portuguesa para o aluno surdo como segunda língua –L2, a partir da semiótica com apoio dos textos icônicos. Sabe-se que, no cenário atual, encontram-se poucos trabalhos que constatarem formações referente ao desenvolvimento metodológico para os professores de Língua Portuguesa que lecionam de forma inclusiva para o ensino da L2 com o aluno surdo, as lacunas metodológicas está sendo uma preocupação diante dessa realidade da inclusão da pessoa surda nas escolas inclusivas.

Assim, o nosso objeto de pesquisa será a Língua Portuguesa como L2 para o aluno surdo a partir da semiótica (aspecto icônico através das imagens). A investigação se inseriu no campo de estudos teórico, voltadas a estudos para o ensino da Língua Portuguesa como L2 para o aluno surdo de forma inclusiva, assim, já com os objetivos já estipulados de propor, investigar, monitorar e conhecer as estratégias que podem ser desenvolvidos com apoio de materiais semióticos (aspecto icônico através de imagens).

Como pergunta para o desenvolvimento da pesquisa, elegemos: Qual será o método estratégico que poderá ser utilizada em sala de aula de forma inclusiva, na qual, poderá ser desenvolvido o ensino da língua portuguesa como L2 para o aluno surdo de forma convencionais para os alunos surdo e ouvinte.

1.1 OBJETIVOS:

Objetivo geral:

- Investigar de forma teórica a temática referente a língua portuguesa como L2 para o aluno surdo a partir da semiótica (aspecto icônico através das imagens).

Objetivos específicos:

- Investigar com apoios de teóricos que possa auxiliar para o ensino da L2 para o aluno

surdo de forma inclusiva.

- Pontuar as possíveis estratégias que poderá ser desenvolvida a partir da semiótica (aspecto icônico através das imagens) para o ensino do aluno surdo de forma inclusiva.
- Propor as possíveis estratégias desenvolvidas para o ensino da L2.

2 METODOLOGIA

O tipo de pesquisa foi desenvolvida de forma teórica, através de um estudo bibliográfica com suas abordagens descritiva e qualitativa. A abordagem qualitativa, dará apoio a investigação referente ao ensino da língua português de forma inclusiva para os alunos surdos na sala de aula regular de ensino. Segundo Minayo (2008, p. 57), a pesquisa qualitativa “é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas”.

No entanto buscamos artigos por meio do *scielo*, trabalhos desenvolvidos com o descritivo “ ensino de língua portuguesa como L2 para surdo desenvolvido no rio grande do norte”, só encontramos um, em que tem como título “Acessibilidade Linguística de Surdos no Ensino Superior: Reflexões Sobre o Curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte” com autoria de PAIVA, Gisele Oliveira da Silva <https://orcid.org/0000-0001-9006-2552>; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de no ano 2002.

Assim, fomos buscarmos no *google acadêmico* com o descritor citado, encontramos muitas pesquisas, no entanto, não são desenvolvidas com objetivo deste projeto de pesquisa-ação, em que, tem como proposta para os professores de português que trabalham de forma inclusiva participar de um curso de língua portuguesa como L2 para surdo a partir da semiótica (aspecto icônico).

Assim, a pesquisa em foco nos ajudou a conhecer e desenvolver conhecimento referente ao ensino da língua portuguesa como L2 com apoio da semiótica (aspecto icônico através das imagens), na qual irá proporcionar propostas de atividades, troca de informações, debates em que busquem vencer os desafios das lacunas encontradas para o ensino da L2 para o aluno surdo.

Portanto, será desenvolvido um estudo, que busque nos apresentarmos a importância da semiótica com as estratégias de materiais didáticos, assim, serão representados através do aspecto icônico com apoio das imagens para uma melhor compreensão da pessoa surda no ambiente inclusivo.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Observa-se que, a educação dos surdos está se abrangendo cada vez mais, sendo que, há escassez de metodologias para o ensino da língua portuguesa como L2, constata-se lacunas metodológicas para o ensino de forma inclusiva no ambiente escolar. Portanto, o fracasso metodológico para o ensino da língua portuguesa como L2 para o aluno surdo está aumentando a cada dia, as escolas públicas são os alvos destes acontecimentos, no lugar de inclui-los estão excluídos do ambiente educacional.

No entanto, na educação inclusiva, o aluno surdo precisa ter a Libras como primeira língua-L1, (QUADROS, 2019) apresenta que o bilinguismo para pessoa surda no espaço escola, constitui de um contato na informalidade com sua L1, conversas nos corredores, lanchonetes entre outros que envolvem interação.

Portanto, o português de forma escrita é uma realidade para os alunos surdos bem frustrante, eles necessariamente precisam de duas línguas, a sua 1ª língua que é a Libras, e a L2 que é o português de forma escrita, Quadros (2019, p.160) diz que, o surdo para sua vida escola tem a Libras para sua comunicação, e “ o português vem junto, mas não como a língua da informalidade, pois não é a principal língua de interação dos alunos surdos”.

Diante do contexto fica esclarecido que a Libras é a língua que o surdo usa para sua vida em sociedade, Bakhtin, (2002, p. 121) corrobora dizendo que, “ a interação social, (...) constitui o conjunto das condições da vida de uma determinada comunidade linguística.” A Comunidade da pessoa surda tem o espaço-visual como representação da sua língua, e a língua portuguesa é uma das formas em que surdo pode ser incluso na sociedade ouvinte.

Assim, com o objetivo de dar o apoio para o ensino da língua portuguesa para o aluno surdo, em que buscamos uma expectativa para o desenvolvimento do bilinguismo, Quadros (2000) contribui dizendo que “Quando me refiro ao bilinguismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil.” (QUADROS, 2000, p.54).

No entanto, os professores ao se depararem com a falta de compreensão com a comunidade surda, apresentam lacunas metodológicas para a língua portuguesa escrita e suas adaptações necessárias para um melhor entendimento para o aluno surdo, em que, deixam visível a falta de qualificação profissional para o trabalho da língua portuguesa destinada a eles. Alvez (2020) diz que,

diante das condições de ensino de língua para surdos, o professor precisa ter competência linguística na língua portuguesa e na língua de sinais. (...) A educação inclusiva defende que a presença de intérprete resolve a questão da comunicação entre o professor e o aluno em sala de aula. No entanto, há de se considerar que toda língua tem sua cultura linguística, seu modo de dizer, assim, o modo de dizer em língua oral muitas vezes não alcança o surdo. (ALVES, 2020, p. 33)

Assim, destacamos que a educação dos alunos surdos a partir do ano de 2002 com o reconhecimento da Libras como Língua, diante de muita luta e frustrações, a pessoa surda passou a ocupar seu espaço nos ambientes públicos e privados. Estão tendo o direito a sua comunicação. Para Bakhtin (2009, p. 99) “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”, a interação na comunidade na qual o surdo vive, é de extrema importância para o seu desenvolvimento de seu conhecimento, mediante a essa argumentação de Bakhtin, a língua é inseparável do conteúdo relativo a vida, assim, observa-se a necessidade do surdo aprender a ler e escrever a língua portuguesa.

Portanto, sabe-se que, as conquistas estão desenvolvendo a cada necessidade apresentada, não quer dizer quer, [...] “a Educação dos surdos não fracassou, ela apenas conseguiu os resultados previsto em função dos mecanismos e das relações de poderes e de saberes atuais” (SKLIAR, 2005, p.19), essas lutas por uma educação a qual garanta a inclusão como direito para todos, iniciou após a lei de inclusão de 2008, um direito de apenas quase duas décadas.

Segundo alguns estudos já realizados, constata-se que os surdos têm suas dificuldades de compreenderem a língua portuguesa, por se distanciar e utilizar diariamente a Libras, que é sua língua. Segundo Silveira (2002, p.20), “nenhuma linguagem é neutra, nenhuma linguagem brota da natureza (...) Ela é marcada pelas contingências pragmáticas, pelas práticas dos sujeitos que a criam e recriam continuamente”.

Com essa informação de criar e recriar, buscamos Imbernón (2016) que apresenta a necessidade do professor ter formações continuadas ao longo da sua vida profissional, assim, desenvolver novas estratégias metodológicas para poder mediar aos novos desafios para o aprendizado da L2 para o surdo.

As estratégias serão baseadas no conhecimento da semiótica que “é a teoria de todos os tipos de signos, códigos, sinais e linguagens. Portanto, ela nos permite compreender palavras, imagens, sons em todas as suas dimensões e tipos de manifestações” (SANTAELA, 2010, p. 59).

A semiótica nos permitem ter um melhor entendimento dos signos, e diante da nossa realidade de pesquisa, para corroborar com os nossos pensamentos referente ao signo icônico,

aos quais iremos desenvolver na busca das estratégias metodológicas do ensino da L2 para o surdo, (PEIRCE, 2003, p. 64) diz que “um signo pode ser icônico, isso é, pode representar seu objeto principalmente através de sua similaridade”, quer dizer com o apoio de uma imagem, a palavra, frases ou textos, terão uma compreensão mais rápida. Assim, a “conexão entre a imagem fotográfica e o objeto fotografado é física, dinâmica, existencial” (SANTAELLA, 2001, p. 199), eventualmente com esse apoio o resultado será mais rápido e compreensivo para o leitor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi desenvolvido para podemos buscarmos meios estratégicos para desenvolver o ensino da Língua Portuguesa como L2 para o aluno surdo de forma inclusiva , assim propusemos apresentar com apoio da semiótica com o apoio icônico através das imagens, assim buscaremos deixar uma pesquisa teórica que apresente um estudo que possa deixar as aulas para pessoa surda mais atraente criatividade na busca de melhorarmos a autoestima dos alunos surdos no ambiente escolar.

Para isso, foi possível desenvolvermos um estudo linguístico que pudesse ampliar o conhecimento metodológico para poder desenvolver um o ensino da L2 de forma prazerosa, em que busque deixar ideias da utilização das imagens para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem para aluno surdo.

Portanto, esse trabalho é apenas um início de uma pesquisa que deseja ser realizada para com os professores que lecionam a língua portuguesa como L2 de forma inclusiva. Entretanto são estudos que buscam valorizar a importância da Libras como língua, e a importância para o aprender o português como L2.

REFERÊNCIAS

ALVES, Edneia de Oliveira. **Português como segunda língua para o surdo: iniciando uma conversa-** João Pessoa/PB. Ed. Ideia, 2020.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BAKHTIN, M. CAMPOS, M. I. B. **Da Rússia czarista à web.** In: BRAIT, B. (Org.).

Bakhtin e o Círculo. São Paulo: Contexto, 2009.

BAKHTIN, M. VOLOCHÍNOV. A interação verbal. In: BAKHTIN. VOLOCHÍNOV M. Marxismo e filosofia da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Veira. 10. ed. São Paulo, Hucitec, 2002.

BRASIL **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 01/03/2021

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária.** ed. São Paulo: Cortez, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

PEIRCE, C. S. **Semiótica.** Tradução de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PEIRCE, C. S. **Semiótica.** 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal.** São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 2001.

SANTAELLA, L.; NOTH, W. **Imagem: cognição, semiótica e mídia.** São Paulo: Iluminuras, 2001.

SANTAELLA, L. **Semiótica Aplicada.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24 ed. São Paulo: Ed. Cultrix Ltda., 2000

SILVEIRA, R. H. Contando histórias sobre surdos(as) e surdez. In: COSTA, M. (Org.). Estudos Culturais em Educação. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2002.

QUADROS, R.M. de. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais.** Textura, Canoas. 2000.

QUADROS, Ronece Muller de. **Libras (Linguística no Ensino Superior; 5).** Ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SILVEIRA, R. H. Contando histórias sobre surdos(as) e surdez. In: COSTA, M. (Org.). **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2000.



CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA EDUCAR PRA VALER NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA EM TURMAS DE 2º ANOS

FERREIRA, Anunciada Maria Vieira³⁰

LIMA, Lisandra da Silva

MEDEIROS, Janaíne Freitas de

MAMEDES, Rosilene Felix

1 INTRODUÇÃO

Este artigo pretende analisar quais as contribuições do Programa Educar Pra Valer (EpV) no município de João Pessoa desde sua implantação em meados de 2019 e os dados de 2021 pós pandemia, para assim fazer um paralelo e observar as possíveis mudanças ocorridas no nível de leitura dos alunos do 2º ano. A pesquisa será de cunho bibliográfico e quantitativo a partir de dados coletados de sites do programa e de dados da própria prefeitura,

A intenção desse artigo surgiu com a preocupação e inquietação enquanto professora acerca dos baixos índices nas Avaliações do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) em Língua Portuguesa, onde a maioria dos alunos chegam ao final do Ensino Fundamental I sem saber interpretar um texto simples ou formar uma frase com coesão.

No Município de João Pessoa o foco do Programa a princípio seriam os estudantes do 2º e 5º ano, depois se estenderia para os outros anos. No início não se sabia ao certo do que se tratava, mas os professores participariam de Formações em serviço para conhecer as práticas e estratégias pedagógicas a serem usadas em sala de aula, que segundo alguns relatos é totalmente tradicional.

³⁰ E-mail: anunciadamvf@gmail.com

No início de 2020 foram divulgados os resultados de 2019 do 2º e do 5º ano da Rede Municipal de João Pessoa e houve uma grande e boa surpresa para todos os envolvidos nesse processo de aprendizagem com o EpV, que foi um salto positivo dado pelos alunos, tanto na leitura como em matemática. No entanto, logo em seguida entramos no período da pandemia, que a princípio seria pouco tempo, porém, as escolas ficaram fechadas praticamente por 2 anos, prejudicando a aprendizagem da grande maioria dos alunos, principalmente aqueles que se encontravam no período da alfabetização. Situação que gerou nos professores desânimo e tristeza, visto que temiam pela regressão na aprendizagem dos alunos, o que agora está sendo constatado nos diagnósticos iniciais nas escolas.

Foi partindo dessa premissa que surgiu o interesse em pesquisar como estão os alunos do 2º ano de acordo com o resultado das Avaliações do EpV feitas em dezembro de 2021 e divulgadas agora no início de 2022. Daremos ênfase nas turmas de 2º ano, pois as turmas de 5º anos não participaram dessas avaliações, visto que já estavam participando da Avaliação do SAEB em novembro.

Teremos como objetivo geral: Investigar possíveis mudanças no nível de leitura dos alunos do 2º ano em 2019, com a implementação do Programa Educar Pra Valer na Rede Municipal de João Pessoa, e os dados dos resultados de 2021, traçando um perfil de como está a aprendizagem dos alunos nesses dois anos pós pandemia.

2 METODOLOGIA

Pretendemos analisar os gráficos e tabelas com resultado das Avaliações do EpV em 2021 e compará-los com os dados de 2019, quando da implantação do programa. Os dados serão obtidos através da Prefeitura Municipal de João Pessoa e do EpV. Inicialmente, observaremos os dados de 2019 no que diz respeito aos eixos avaliados e em seguida faremos o mesmo com os resultados de 2021. Após essas observações, vamos comparar os resultados para analisar se houve um crescimento ou diminuição do percentual obtido de um ano (2019) para o outro (2021), o que permitirá uma análise de como está a aprendizagem dos alunos nesse período pós pandemia.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta pesquisa traremos a contribuição de Koch e Elias em suas obras Ler e Escrever e

Ler e Compreender (2006) e Marcuschi em Produção Textual (2008) e PCNs. Usaremos ainda informações de sites da Fundação Lemann, responsável pelo EpV, documentos da Prefeitura Municipal de João Pessoa, material utilizado pelo EpV nas escolas de João Pessoa e trabalhos já existentes com esse tema, tais como: O artigo do Professor José Aclécio Dantas e Lílian Souza Dantas sobre as primeiras impressões na implantação do programa em João Pessoa (2019); O artigo de Heloíza Cristina de Araújo Andrade Coutinho e outros com o título Alfabetização e Letramento na perspectiva do EPV (2020) e a Monografia de Júlio Cesar Araújo da Silva com o título “O Programa “ EPV”, Implicações no processo de Avaliação na Cidade do Conde-PB (2019).

Todo aprendizado perpassa pelo bom desempenho na leitura e o grande desafio é cultivar o hábito de leitura nos alunos e formar leitores competentes. Sabemos da importância de ser um bom leitor, e para se alcançar isso é necessário usar estratégias que facilitem esse desenvolvimento. Antes de falarmos das estratégias traremos alguns conceitos de leitura.

Partindo da ideia de Koch e Elias (2006), o conceito de leitura traz três concepções: uma com foco no autor, outra no texto e outra na interação autor /texto. Quando o “foco de atenção é no autor e em suas intenções e o sentido é centrado nele apenas é necessário ao leitor captar essas intenções” (p.10). Ou seja, não se leva em conta o leitor e suas aspirações basta apenas entender o que o autor deseja. O foco no texto “que é visto como simples produto de codificação de um emissor a ser decodifica pelo leitor/ouvinte bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (p. 10) É necessário que o leitor reconheça apenas as palavras decifre-as e as reproduza. E por fim o foco na interação autor-texto-leitor nesta concepção o sentido da leitura se faz nesta interação entre os sujeitos. “A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (p.11).

De acordo com Marcuschi (2008) “Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo não é um ato de simples extração de conteúdo ou identificação de sentido” (p. 228). Pode-se dizer que estamos sempre reconstruindo nossos conceitos que estão em constante mudança. Para ler e compreender é necessário acionar vários fatores que se interligam tais como: nossas percepções cognitivas em nosso modo de interpretar os fatos, o social na interação com o outro e com o contexto e na linguagem.

Para tanto, necessitamos utilizar algumas estratégias de leitura para que se possa preencher as lacunas existentes no texto e com isso ele possa fazer sentido. De acordo com os PCNs leitura é:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica seleção, antecipação, inferência e verificação sem as quais não é possível proficiência. (BRASIL, 1998)

A leitura é uma atividade que requer sentido, é necessário fazer uma ponte entre o que se está lendo com o objetivo do texto.

Os PCN definem o leitor competente como alguém capaz de compreender integralmente aquilo que lê, ultrapassando o nível explícito a ponto de identificar elementos implícitos. Além disso, estabelecer relações entre os textos que lê e outros já conhecidos, atribuindo-lhes sentidos e ainda justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1998)

Atualmente o foco nas salas de aula é leitura, pois vemos que muitos alunos chegam ao ensino médio sem concatenar corretamente uma frase, o que os torna estudantes medíocres, de acordo com o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

Para desenvolver o trabalho de leitura numa perspectiva de letramento é imprescindível a abordagem de diferentes gêneros textuais. O estudo com gênero textual é bem antigo, data da época de Platão e Aristóteles, porém o que se tem hoje é uma nova roupagem dessa expressão de acordo com Marcuschi (2008) que faz um compilado de conceitos acerca do estudo com gêneros textuais em seu livro “Produção textual, análise de gêneros e compreensão”, citando algumas tendências para o estudo dos gêneros, tais como:

- Linha baktiniana (Bakhtin) alimentada pela perspectiva de orientação vygotiskiana socioconstrutivista representada por Schneuwly/Dolz;
- Perspectiva “swalesiana” Linha mais formal e influenciada pelos estudos de John Swales;(1990);
- Linha marcada pela perspectiva sistêmico-funcional de Halliday é a Escola Australiana de Sidney;
- E uma quarta perspectiva menos marcada por essas linhas e mais geral, com influência de Bakhtin, Adam, Bronkard e também os norte-americanos Charles Bezman, Carolyn Miller e outros como os ingleses Gunther Kress e Norman Fairclough (que vem sendo desenvolvidas na UFPE e UFPB).

Os gêneros textuais estão bem presentes nas atividades de leitura do Programa Educar pra Valer (EpV). O EpV foi instituído pela Associação Bem Comum, em parceria com a Fundação Lemann, tem como propósito prestar assessoria técnica aos municípios participantes

para apoiá-los na implementação de boas práticas de gestão. O programa trabalha de forma conjunta com o município tendo por objetivo melhorar o rendimento e desempenho dos alunos. A iniciativa segue o modelo que revolucionou a educação em Sobral, no estado do Ceará, durante a gestão do Prefeito da cidade Veveu Arruda, o qual demonstrava preocupação com o índice do IDEB da sua cidade e contatou o Programa Educar pra Valer que mudou consideravelmente o panorama educacional da sua cidade. A partir de então, o Município de Sobral serve de modelo para todo Brasil no que diz respeito ao alto índice do IDEB, o maior do Brasil chegando a 9,0.

No ano de 2018, as formações dos professores passaram a ser por meio da **Lyceum Consultoria Educacional**. Essa instituição trabalha com formação de professores do ensino fundamental, elaboração de material didático-pedagógico, avaliação diagnóstica e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, com sugestões de intervenção na gestão do ensino e no processo pedagógico. O trabalho da **Lyceum** é focado, portanto, em três áreas que se interligam: o material didático-pedagógico estruturado, a avaliação diagnóstica e o acompanhamento.

O Educar Pra Valer estabelece metas a serem cumpridas a partir de avaliações periódicas através do SAEV (Sistema de Avaliação do Educar pra Valer). Algumas críticas foram tecidas (positivas e negativas) acerca da metodologia utilizada no programa, levantando-se questionamentos quanto ao retrocesso nas práticas pedagógicas: volta ao método tradicional.

A metodologia usada são Cadernos de Orientações do Professor, Cadernos de Atividades para o aluno (trabalhando as Habilidades da BNCC e as Matrizes do SAEB) e um caderno de Leitura de Fluência que deveria ser usado todos os dias, assim como uma rotina diária com passo a passo a ser desenvolvida na sala de aula com foco em Língua Portuguesa e Matemática. Uma grande interrogação dos professores foi acerca das outras disciplinas que no EpV não tem muita relevância. Porém, é ressaltado que os conteúdos dessas disciplinas devem ser trabalhos dentro dos cadernos de exercícios.

De acordo com as Avaliações do SAEB/IDEB, os índices nacionais apontam grande atraso dos estudantes brasileiros referentes ao Eixo de Língua Portuguesa no que se refere à leitura e interpretação de texto. Faz-se necessário um olhar mais criterioso e urgente voltado a superar essa defasagem e qualquer programa ou estratégia que funcione é sempre bem-vinda para modificar esse quadro. De acordo com o IDEB de Sobral, o EpV funciona muito bem, com resultados excelentes. Alguns municípios do Brasil já fazem parte do programa EpV e ao observar os dados numéricos do IDEB, os resultados são considerados positivos. Aqui no estado

da Paraíba o município pioneiro a aderir ao programa foi o Conde. Ao analisar o EpV numa escola no município do Conde, Silva (2019) relata que desde que aderiu ao programa Educar pra Valer, a escola apresenta avanços na educação das crianças que tinham algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Esse avanço é notório ao observar as notas das crianças, as quais aumentaram e o desejo de aprender.

No Município de João Pessoa a implementação do Programa aconteceu em meados do ano de 2019, gerando expectativas e trazendo a perspectiva de avanços significativos na aprendizagem dos alunos com dificuldade e tendo como foco a leitura nos 2º e 5º anos do Ensino Fundamental. Sem saber direito do que se tratava e tateando no escuro, os professores foram apresentados formalmente ao programa, foram conhecendo e absorvendo o material nas formações e aplicando na rotina de suas salas de aula. O material totalmente novo e sistemático era completamente diferente do que os professores estavam acostumados, principalmente dos livros didáticos e também do pregavam alguns estudiosos da educação avessos ao tradicionalismo. Eram cadernos de exercícios de Língua Portuguesa e Matemática que contemplavam as habilidades da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), mas com questões objetivas para os alunos resolverem diariamente e um caderno de leitura com pequenos textos que iam se intensificando de acordo com a evolução e a fluência leitora do aluno.

Abaixo podemos conferir a rotina sugerida pelo EpV para uma turma de 2º ano a ser utilizada no dia a dia da sala de aula e que deve ficar exposta para que todos visualizem. É uma rotina flexível, porém o Programa sugere que ela seja seguida diariamente, para que o professor possa otimizar tempo e conduzir melhor os objetivos da aula, fornecendo ao aluno uma sistematização do que ele vai ter no decorrer do dia. Para iniciar a rotina tem a acolhida que deve ser um momento de receber o aluno com algo diferenciado para que ele possa se sentir realmente acolhido e desperte nele o interesse na aula, não precisa ser algo grandioso, mas é necessário que exista.

Fig. 1 - Imagem retirada do Caderno de Orientação do EpV.

SUGESTÃO DE ROTINA DA AULA				
1º	2º	3º	4º	5º
ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA (20 min)	ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA (20 min)	ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA (20 min)	ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA (20 min)	ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA (20 min)
RETOMADA DOS TEXTOS ANTERIORES (10 min)				
PREDIÇÃO (5 min)				
LER É LEGAL (30 min)				
CONVERSANDO COM O TEXTO (20 min)				
AB CONHECER (20 min)				
VAI-VEM DAS PALAVRAS (15 min)	PARA GOSTAR DE ESCREVER (20 min)	VAI-VEM DAS PALAVRAS (15 min)	PARA GOSTAR DE ESCREVER (30 min)	VAI-VEM DAS PALAVRAS (15 min)
CADA TEXTO DO SEU JEITO (15 min)				
FLUÊNCIA (20 min)	FLUÊNCIA (20 min)	FLUÊNCIA (20 min)	FLUÊNCIA (15 min)	FLUÊNCIA (20 min)
	OUTRAS DISCIPLINAS (20 min)		OUTRAS DISCIPLINAS (20 min)	
MATEMÁTICA (50 min)	PARA GOSTAR DE LER (25 min)	MATEMÁTICA (50 min)	PARA GOSTAR DE LER (20 min)	MATEMÁTICA (50 min)
EXPLICAÇÃO DO PARA CASA (5min)				

Fig. 2- Imagem retirada do Caderno de Orientação do EpV.

ROTINA DO CADERNO DE ATIVIDADES					
Blocos	1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia
Ler é legal!	X	X	X	X	X
Conversando com o texto	X	X	X	X	X
AB Conhecer	X	X	X	X	X
Vai-vem das palavras	X		X		X
Para gostar de escrever		X		X	
Cada texto do seu jeito	X	X	X	X	X
Para gostar de ler		X		X	

Existem momentos (Blocos) dispostos na rotina que fazem parte do material disponibilizado dentro dos cadernos de atividades dos alunos. São eles:

- Predição (visa preparar o aluno para a leitura através do levantamento do conhecimento

prévio);

- Ler é legal (momento da leitura oral e silenciosa e fluência de leitura);
- ABCConhecer (trabalha a ampliação da leitura visual e a ortografia);
- Vai e Vêm das Palavras (prioriza o trabalho com a gramática);
- Para gostar de ler (trabalha leitura de textos e livros para desenvolver o gosto pela leitura);
- Cada texto tem seu jeito (visa a comparação entre os textos de diferentes gêneros).

O EpV enfatiza o trabalho com gêneros textuais apresentando aos alunos sempre uma diversidade de textos em suas atividades para que eles conheçam e identifiquem os objetivos dos textos e suas características. As demais disciplinas podem ser inseridas na rotina, gerando assim um trabalho interdisciplinar.

4 ANÁLISE DOS DADOS

No decorrer do processo no ano de 2019 podemos perceber algumas mudanças significativas em sala de aula e na leitura dos alunos a partir dos relatos de experiências vivenciadas pelos professores, dentre elas o interesse dos alunos em participar da leitura de fluência todos os dias e de responder os cadernos de atividades, gerando uma grande expectativa para melhores resultados no final do ano, o que se concretizou de acordo com os dados disponibilizados pela Prefeitura Municipal de João Pessoa como veremos abaixo.

Fig. 1 - Imagem disponibilizada pela Prefeitura Municipal de João Pessoa

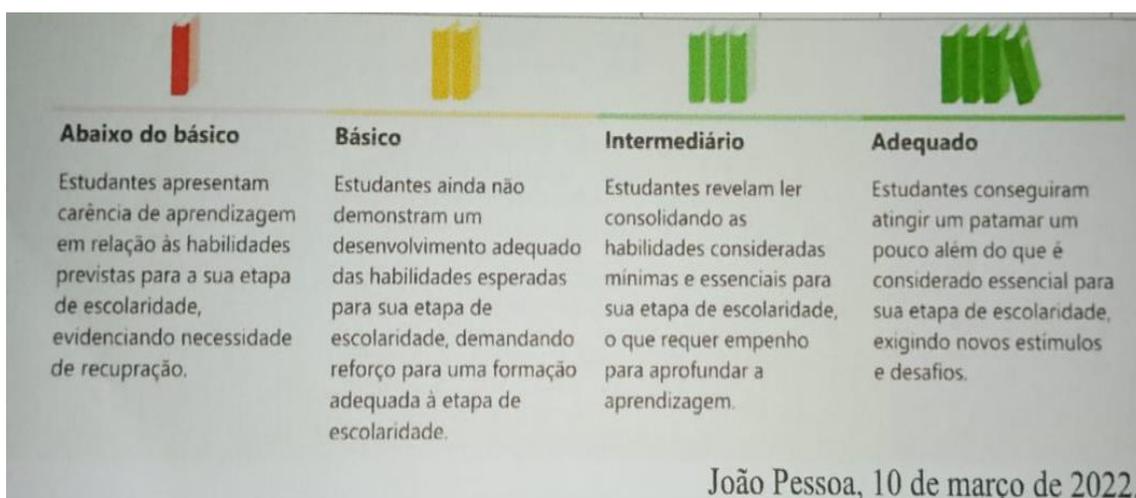


Fig. 2 - Imagem disponibilizada pela Prefeitura Municipal de João Pessoa

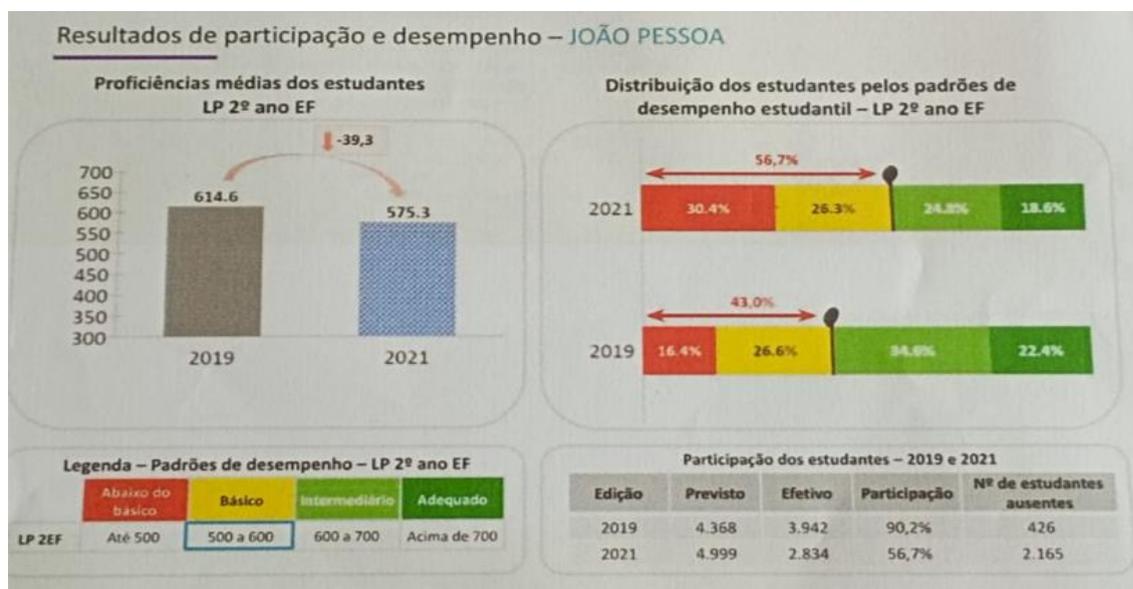
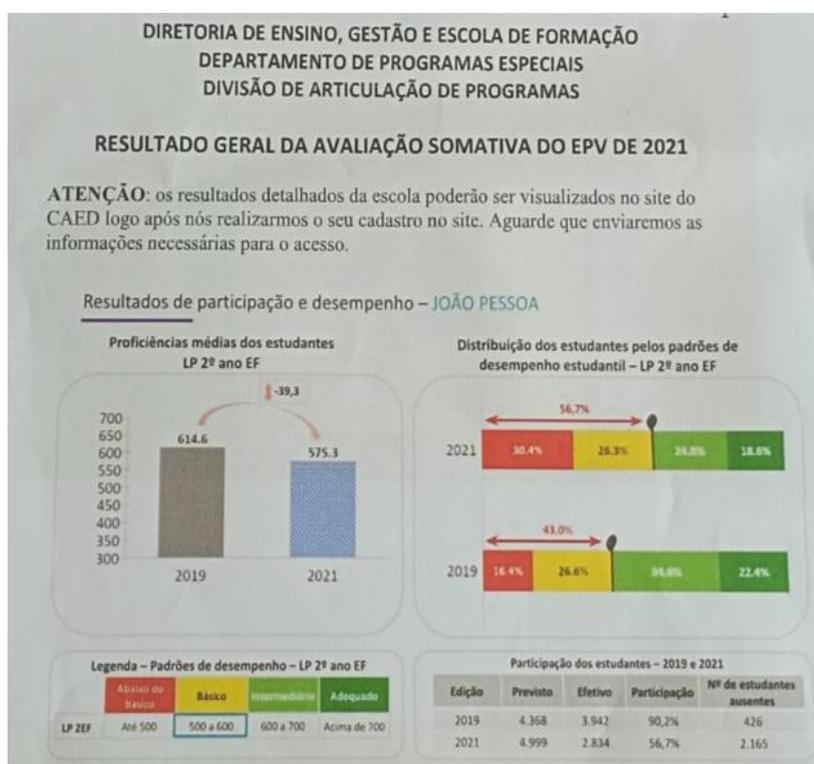


Fig. 3 - Imagem disponibilizada pela Prefeitura Municipal de João Pessoa



Nas figuras acima, podemos observar os dados das avaliações de 2019, assim como também de 2021, onde pode-se observar que em 2019 o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa foi satisfatório, visto que os alunos do 2º ano do município de João Pessoa alcançaram 614,5 na média geral dos padrões de proficiência de acordo com o gráfico

apresentado na figura 2. Esse desempenho está no padrão intermediário (verde claro) que vai de 600 a 700. Os padrões estão caracterizados na figura 1. Ainda não é o esperado, requer ainda que o aluno se aprofunde mais na aprendizagem, porém, esse perfil revela que os alunos consolidaram as habilidades consideradas mínimas e essenciais para sua etapa de escolaridade. Ao distribuir os resultados dos estudantes avaliados pelos padrões de desempenho, observamos que 16,4% está abaixo do básico (vermelho), 26,6% no básico (amarelo), 34,6% no intermediário (verde claro) e 22,4% no nível adequados (verde escuro).

De acordo com a figura 2, em 2021 os alunos obtiveram 575,3 na média geral no desempenho de proficiência em Língua Portuguesa, ficando no padrão de desempenho básico (amarelo) que vai de 500 a 600. Houve uma queda de 39,3% na aprendizagem, ou seja, houve um declínio significativo em relação a 2019

Observando os dados por níveis, levando em consideração os alunos que estão entre o básico (amarelo) e abaixo do básico (vermelho), percebe-se que houve um aumento em 2021, chegando a 56,7%, quando em 2019 43,0% é que faziam parte desses dois níveis. Houve um aumento de 13,7% entre esse período, quando o esperado é que muitos alunos saíssem desses níveis. No entanto, podemos verificar que nos níveis de desempenho intermediário (verde claro) e o adequado (verde escuro) houve uma diminuição de alunos nesses dois níveis de 2019 para 2021. Mas não podemos afirmar de que forma se deu essa movimentação, em que sentido, pode-se apenas supor que os alunos do básico foram pro abaixo do básico, o intermediário foi para o básico e o adequado foi para o intermediário.

5 CONCLUSÕES

Ante os dados apresentado pela Prefeitura em fevereiro de 2022, podemos concluir que o Programa Educar pra Valer teve grande contribuição no resultado do desempenho da Proficiência dos alunos do 2º ano do Município de João Pessoa. De acordo com o resultado geral da avaliação somativa realizada no final de 2021, conseguimos avaliar como estão os alunos nesse momento pós pandemia (fora das salas de aula físicas) e confrontar com os dados de 2019, traçando um perfil do desempenho desses alunos antes e depois da pandemia.

Com a implantação do EpV em 2019, a sistematização das aulas e o trabalho com os cadernos de atividades, os alunos conseguiram consolidar melhor a aprendizagem, melhorar o desempenho principalmente no que se refere a proficiência leitora, ficando no nível intermediário, de acordo com os dados obtidos. Com as escolas fechadas por dois anos

praticamente, a saída foi o ensino remoto, e por diversos fatores, muitos alunos ficaram sem participar das aulas ou fazer as atividades propostas. Os Cadernos de atividades do EpV esteve presente durante o ensino remoto, foi uma ferramenta a mais para os professores. Mas, devido às limitações enfrentadas nesse modelo de ensino, os resultados com o seu uso infelizmente não contribuíram para dados positivos.

Em 2021 os dados não são nada animadores, porém, esperados para o momento pandêmico que atravessamos, retroagindo bastante a aprendizagem dos alunos, deixando uma lacuna grande e uma defasagem enorme que provavelmente levará um bom tempo para ser recuperado, principalmente para os alunos das séries iniciais (1º, 2º e 3º anos), momento em que eles deveriam estar sendo alfabetizados e inseridos no mundo do letramento.

Porém, agora no ano de 2022, com a reabertura das escolas e a retomada das aulas presenciais, os desafios são maiores ainda, pois com a pandemia muitos hábitos foram deixados de lado, professores e alunos precisam se adequar novamente às salas de aula, a rotina. Restabelecer o contato com o outro e a interação inexistente na pandemia será desafiador para todos dentro da escola. O EpV continua presente na Educação de João Pessoa e fará parte da rotina dos professores e alunos, agora de modo significativo e ativo. E diante do que foi analisado, pode-se esperar que o desempenho dos estudantes de João Pessoa voltará a crescer, mesmo diante das dificuldades enfrentadas nas salas de aula pós pandemia.

REFERENCIAS

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

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4 ed -São Paulo. Atlas 2002.

DANTAS, J. A. DANTAS, L, K de S. Conedu-VI Congresso Nacional de Educação. Programa “Educar pra Valer” na Rede Municipal de Educação em João Pessoa: Primeiras impressões. <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62237> acesso em 22 de setembro de 2021.

IDEA. <https://www.qedu.org.br/cidade/3692-sobral/ideb> acesso em 22 de março de 2022.

IDEA <https://www.qedu.org.br/cidade/4586-joao-pessoa/ideb> acesso em 22 de março de 2022.

KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LYCEUNN <https://consultorialyceum.com.br/sobre/> acesso em 22 de fevereiro de 2022.

LEMANN <https://fundacaolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade/aprendizagem> acesso em 22 de fevereiro de 2022.

Marcuschi, Luiz Antonio. Produção textual análise de gêneros e compreensão-São Paulo. Parábola Editorial, 2008.

SILVA, J, C, A da. O programa “educar pra valer”, implicações no processo de avaliação na cidade de Conde-PB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15100> acesso em 22 de abril de 2022



UMA NOVA ESCOLA: PONTO DE PARTIDA À TRANSFORMAÇÃO

BRITO, Adriana Fátima de³¹

CAVALCANTE, Maria Gilliane de Oliveira³²

MENDONÇA, Greiciane Pereira

RESUMO:

Este trabalho se propõe a analisar pontos cruciais para a transformação da escola no contexto atual, algumas possíveis variáveis que possa impossibilitar essa transformação dentro do processo educacional. Busca também refletir sobre a importância do diagnóstico, como parte fundamental para compreensão e definição de ações junto às instituições escolares, pois é através deste que identificamos todo o processo existente nas escolas e as mudanças que se fazem necessárias. Tal como a avaliação, esta, como um processo contínuo que acolhe o aluno em suas dificuldades para torná-la um aliado na construção de novas possibilidades, além do currículo, parte imprescindível nesse processo como norteador da prática educacional. Através de um estudo bibliográfico, reunimos os autores, tais como Libâneo (2001), Luckesi (2020), Soto (1969) e outros, propõe abordar processos que envolvem o contexto educacional contribuindo no direcionamento de mudanças significativas, através de itens importantes como, currículo, diagnóstico, avaliação, planejamento e gestão democrática.

Palavras-chave: Escola, Currículo, Avaliação. Diagnóstico.

1 APRESENTAÇÃO

É sabido que a escola está em séria crise dentro do contexto de aprendizagem pós

³¹ Pós-graduada em Educação e Supervisão Educacional, pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa - CINTEP -PB, anairdabrito71@gmail.com

³² Graduação em Pedagogia (UFPB), Especialização em Docência no Ensino Superior (FMB), gillianejp@hotmail.com

pandemia e que precisa ser repensada, assim surge a necessidade de transformação dessa nova escola e da articulação da proposta pedagógica curricular como uma das ações necessárias para ajudar nessa transformação. Desde muito tempo, fala-se sobre a importância do currículo como sendo fundamental na elaboração de conceitos, métodos, objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientação didática, que foram produzidos historicamente. É o currículo que norteia a escola e suas práticas educacionais de ensino aprendizagem. Objetivamos refletir sobre a importância do currículo e sua prática dentro do espaço educacional atrelando as necessidades de cada contexto e repensar sobre o diagnóstico e seu processo contínuo, além de conhecer o propósito da avaliação.

Dentro daquilo que se pretende alcançar como objetivos de mudança na perspectiva dessa nova escola, o ponto de partida para essa transformação justifica-se a medida que passam, com certeza, por esses pontos acima apontados. Não como únicas formas, mas como itens essenciais e possíveis onde podemos considerar uma prática pedagógica de democratização, a construção e práticas dos aspectos curriculares, de avaliação, diagnóstico e planejamento dentro do espaço escolar para fins de melhores resultados e para que todos se sintam não apenas parte desse processo, mas também tenham responsabilidade e comprometimento nele.

Segundo Soto (1969), o fundamental quando se pensa na construção de um currículo que é todo aquilo que se constrói como atividades e experiências e o processo que está contido nele, a seleção, organização e avaliação. Uma escola, portanto, não pode planejar um currículo coerente que possibilite unidade de ação, sem que defina com clareza sua posição filosófica.

Para Kelly (1981), para que essas transformações curriculares ocorram, é preciso que se mude o chamado “currículo vivo”, que é aquilo que acontece na sala de aula e nas relações pedagógicas de dia a dia.

Dentro da nova proposta curricular da BNCC, as etapas de ensino básico iniciam-se pela educação infantil e seguem ao ensino médio. Focaremos, de forma mais resumida, no processo inicial das etapas de ensino, passando pela educação infantil até a educação fundamental, séries iniciais. forma mais resumida, no processo inicial das etapas de ensino, passando pela educação infantil até a educação fundamental, séries iniciais. Na fase da educação infantil, a criança terá todo um envolvimento a partir da ludicidade para poder se desenvolver livremente dentro daquilo que foi planejado como objetivos de desenvolvimento de aprendizagem, seguindo os campos de experiências e os direitos de aprendizagem. Assim, estimulando de forma plena seu direito de aprendizagem e desenvolvimento, a fim de que possam desempenhar um papel protagonista dentro deste processo, seja aprendendo a conviver e resolver situações no seu

cotidiano, seja amadurecendo e construindo significados consigo e com o mundo ao redor a partir dessas experiências. Seguindo a proposta curricular da BNCC para os anos iniciais, o documento cita conhecer a importância de levar em consideração dentro do processo de ensino, a ruptura dessas etapas e como isso pode afetar diretamente o indivíduo em sua aprendizagem. Dentro desse contexto de mudança curricular metodologias e rotina, foi cuidadosamente pensada a formação integral do discente, trazendo em pauta suas mudanças cognitivas, físicas, emocionais e sociais. Assim, o currículo pretende suprir as necessidades dentro do processo de escolarização, articulando aquilo que foi trazido como conhecimento prévio, ao que foi aprendido e desenvolvido na etapa da educação infantil, com o conhecimento sistematizado do ensino fundamental de forma sequenciada, garantindo dia a dia o uso social desse aprendizado.

Sabemos que a mudança curricular veio com o objetivo de facilitar e assegurar as aprendizagens essenciais definidas pela BNCC para cada etapa da educação básica. Porém, existe uma grande diversidade dentro do Brasil, um país com dimensões continentais e que se aprofunda na mistura de etnias, nas diferentes culturas regionais, religiosas, linguísticas e também nas desigualdades sociais. Portanto, essas diferenças se acentuam nas dificuldades de colocar em prática, tudo aquilo que não se adequa a realidade do aluno. Por isso é preciso fazer a adequação e preparação desse currículo deixando claro a necessidade de as instituições públicas e privadas formularem suas próprias propostas pedagógicas individuais, seguindo as características próprias de cada local respeitando assim a diversidade e buscando manter a equidade.

Seguindo, dentro do currículo temos o processo de avaliação, e desse ponto de vista é preciso saber qual o objetivo de aplicá-la. O processo de avaliar surge de uma necessidade da própria instituição educacional dentro dos parâmetros estabelecidos que se classificam através de notas e médias para serem registradas em históricos escolares individuais. Porém, o mesmo processo de avaliação pode ter outro contexto, a partir daquele que objetiva o crescimento individual e a aprendizagem constante dos conteúdos e seus desenvolvimentos de habilidades necessárias, para sua formação integral e relação com o meio social. O processo de avaliar pode quando não refletido ressaltar aspectos negativos e coibir os positivos.

Historicamente, a avaliação perpetuou-se como um meio de punição, pois, segundo Luckesi (2002. p.32), é “um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola”. Ao aplicar a avaliação com o objetivo meramente quantitativo, o professor a torna instrumento de autoridade. Quando o aluno não corresponde ao resultado esperado, ou seja, não obtém a nota estipulada pela instituição de ensino, o mesmo

torna-se refém dessa condição pois terá que esforçar-se cognitivamente para alcançar êxito. Em contrapartida, não obtendo sucesso na avaliação, sua conduta social dentro da escola poderá sofrer algum abalo, influenciando em seu comportamento e relacionamento com os demais. Assim, portanto, “a atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente.” (LUCKESI, 2002. p. 34). Concluímos que avaliação diagnóstica deveria ter como propósito a identificação daquilo que o aluno já tem como conhecimento prévio para a partir daí, dá sequência a um planejamento e ações específicas voltadas para o desenvolvimento da aprendizagem fortalecendo seus saberes e apresentando novos conhecimentos, e não o objetivo de aprovar ou reprovar e rotulando-os por notas altas ou baixas, em vez de ressaltar o real sentido da avaliação, que deve ser seguida numa proposta diagnóstica constante, cuja finalidade é direcionar e dá o suporte necessário para o crescimento do aluno.

É importante pensar em diagnóstico como uma ferramenta utilizada pelo professor em sua prática metodológica dentro da sala de aula tendo como objetivo identificar os saberes e as dificuldades dos alunos. Deve-se compreendê-lo e definir as ações práticas para alcançar os resultados desejados na evolução do processo de desenvolvimento da aprendizagem, de forma individual, seguindo em busca da equidade. Porém, é importante pensar que o diagnóstico não se detém as quatro paredes da sala de aula com o objetivo de avanço na aprendizagem do aluno, ele deve ser feito em toda a escola em seus diferentes ambientes, com objetivos distintos para intervenção e melhorias que se façam necessárias dentro dos aspectos materiais e humanos.

“O diagnóstico terá a extensão que se julgar mais conveniente. Todavia, se a escola nunca fez um diagnóstico completo, é bom que o faça uma primeira vez e o refaça de tempos em tempos. Nesse caso cabe uma caracterização sócio-econômica, cultural, jurídica, das condições físicas e materiais, do pessoal técnico e docente, do clima da escola, tipo de gestão, relacionamento com pais e comunidade.” (Libâneo, 2001. P. 139).

De acordo com Libâneo (2001), o diagnóstico tem uma finalidade de obter resoluções de situações para problemas que fazem parte do ambiente escolar e que precisam ser revisados. Para este autor, é necessário diagnosticar e planejar a organização de tudo aquilo que será desenvolvido com todos, integralmente para que dessa forma obtenham-se resultados. Nesse processo, o diagnóstico está presente como parte fundamental, pois, é através dele, que serão levantadas as questões sobre as reais necessidades e problemas da escola e com isso pensar em estratégias para solucioná-los. Assim, o diagnóstico é parte essencial do processo para identificar os problemas e definir metas com ações efetivas dentro do espaço escolar como um

todo, na sala de aula em relação ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos aos saberes sistematizados e junto a todas as outras necessidades da escola que darão o suporte para um melhor trabalho pedagógico e com certeza refletirão num melhor resultado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TYLER, Ralph. **Princípios Básico de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

LIBÃNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. Goiânia: ed. Alternativa, 2001.

LEYTON, Soto Mário. **Planejamento educacional**: um modelo pedagógico. Santiago. Editorial Universitário. 1969.

KELLY, Albert Vitor. **O Currículo Teoria e Prática**. São Paulo: Hatper e Row do Brasil, 1981.



OFICINA DE LEITURA NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

SOUSA, Marinalva de
BANDEIRA, Maria de Fatima Ferreira

RESUMO:

O presente artigo busca analisar a habilidade de leitura e criar estratégias que despertem o hábito de ler, além de verificar o nível de compreensão do leitor, bem como, o processo de interação entre leitor e texto. Para tanto, foi aplicada uma oficina com discentes de duas turmas do 6º ano dos anos finais, sendo uma da rede particular de ensino, da cidade de João Alfredo/Pernambuco e a outra de rede pública de ensino, localizada em Bom Jardim/Pernambuco, ambas as escolas apesar de serem de cidades diferentes, são bem próximas umas das outras, cerca de 10 minutos se locomovendo por transporte. Para tanto, o objetivo é fazer com que os educandos se sintam cada vez mais instigados pela leitura, através de estratégias metodológicas inovadoras que contribuem com o encantamento pelos livros. A presente pesquisa teve como arcabouço teórico Solé (1998); Antunes (2018); Kleiman (1997), entre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que se permite uma intervenção educativa; pautada a partir do desenvolvimento de uma oficina de leitura. Os resultados contribuíram com o desenvolvimento de um ensino significativo para a efetivação desta prática no âmbito escolar, despertando o interesse pela leitura e a compreensão dos diferentes textos, uma vez que, um dos desafios deste século é criar leitores ativos que processam e examinam os diferentes livros e informações, de forma a associar a aspectos cotidianos e ter um pensamento crítico. Esta pesquisa demonstra a relevância do tratamento do uso da prática leitora no âmbito da sala de aula. Enfim, traz uma contribuição para o ensino de Língua Portuguesa, bem como, leitura e compreensão de textos na escola, uma vez que se preocupa com a língua e a linguagem em seus diferentes contextos de usos.

Palavras-chave: Oficina de leitura. estratégias metodológicas. compreensão leitora.

1 INTRODUÇÃO

Tornar o discente um bom leitor através do ensino da leitura tem se tornando um dos grandes desafios dos âmbitos escolares. É de fundamental importância acreditar que os

discentes podem atuar de forma autônoma dentro de uma sociedade, sendo leitores críticos e proativos. No entanto, para que tudo isso ocorra de forma eficaz e que traga resultados significativos é necessário criar estratégias, principalmente em sala de aula, para que os alunos descubram o quão importante e deslumbrante é o mundo da leitura. Ensinar o discente a praticar a leitura consiste em um processo longo e complexo, é preciso persistir e ter habilidade sobre o ato de ler até atingir resultados satisfatórios. Desta maneira, buscamos estudar se há dificuldade dos discentes em relação à interpretação de textos durante o processo de leitura, diante dos diferentes gêneros apresentados. Com isso, pretendemos, através da aplicação de uma oficina, tornar as aulas de leitura motivadoras e significativas.

Desse modo objetivamos analisar a habilidade de leitura criando estratégias que despertem o hábito de ler, verificando o nível de compreensão do leitor, e o processo de interação entre leitor e texto, estabelecendo relações entre os elementos do texto, o leitor e o próprio texto. Para pesquisa, escolhemos estas duas instituições citadas anteriormente, devido ao vínculo e conhecimentos de profissionais presentes nestes âmbitos.

Utilizar dos diferentes textos tem se tornado fundamental para melhoria do desenvolvimento do aluno enquanto atuante da sua própria história e ser reflexivo que tem a competência de identificar situações, bem como, interagir sobre um dado fator. É notório que os professores, em determinadas circunstâncias, estão preocupados em realizar inúmeros tipos de produções textuais, a fim de que os alunos pratiquem estrutura e escrita para prestar um futuro vestibular, realizar o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). No entanto, faz-se importante, antes de qualquer tipo de produção, estimular a leitura através das diferentes vertentes, interpretar e utilizar de estratégias para que esse processo do sujeito-leitor se torne mais prazeroso e, como consequência disso, a vontade de escrever sobre o que foi lido aconteça de forma significativa.

Na prática, utilizar das diferentes estratégias para tornar as aulas mais atrativas é de relevante importância. Analisar o processo antes, durante e depois da leitura é um procedimento essencial para tornar os discentes preparados e habilidosos para a busca exacerbada de conhecimentos e aprenderes distintos que o texto pode trazer além dos aspectos interacionais que o falante domina.

Solé (1998) diz que “precisamos entrar em um estado estratégico”, caracterizado pela necessidade de aprender, de resolver dúvidas e ambiguidades de forma planejada e deliberada e que nos torna conscientes da nossa própria compreensão.” Sendo assim, esse estudo surgiu a partir da preocupação em saber se de fato os alunos estão compreendendo os textos propostos,

posicionando-se de maneira coerente e mostrando argumentos convincentes acerca do tema proposto. Acreditamos que um trabalho consistente e dinâmico tende a contribuir significativamente para o desenvolvimento de sujeitos leitores e críticos.

Para realização desse momento, ocorreu a necessidade de entrevistar e realizar diferentes atividades para observar os processos de leitura propostos nas instituições de ensino, de modo a fazer com que os discentes participassem ativamente dos processos de estratégias de leitura. Além da participação dos alunos em atividades propostas, aconteceu uma intervenção para melhoria dos resultados outrora apresentados referentes à compreensão dos textos lidos.

No mais, esse estudo compõe-se na apresentação dos pressupostos: Leitura e gêneros textuais; leitura como ferramenta para a aprendizagem. Posteriormente, é realizada a metodologia e a análise de dados tendo como base a aplicabilidade da oficina de leitura. Os processos são utilizados para averiguar o avanço dos alunos em relação à compreensão e interpretação textual, por meio de oficina como ponto estratégico para despertar interesse nos discentes no que diz respeito à leitura e a busca de conhecimento através da diversificação de gêneros. E, por fim, as considerações finais de forma a ressaltar os aspectos positivos da utilização de estratégias leitoras e da proposta didática interventiva.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LEITURA E GÊNEROS TEXTUAIS

Compreender um texto envolve um conjunto de relações necessárias para que haja construção no desenvolvimento de discentes letrados e críticos, possibilitando diferentes estratégias de modo a prepará-los para o mundo. Por isso é importante realizar a leitura de diferentes textos, interpretação dos mesmos e associação a conhecimentos de mundo que permita ao leitor uma construção comunicativa e um posicionamento perante algumas situações cotidianas.

O texto é um elemento fundamental para o desenvolvimento intelectual dos discentes, e não está direcionado apenas para a gramática ou à restrição de apenas uma situação. Os textos não assumem apenas um propósito, ou seja, não devem atingir um único e determinado fim. É preciso entender o que envolve toda a relação textual. Conforme é postulado por Antunes (2009):

O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua discussão, que promovem seus modos de sequenciação que possibilitam sua relevância informativo-contextual. [...] Um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo somente pode ter como eixo, o *texto*, em todos esses desdobramentos. (ANTUNES, 2009, p.51)

É por meio dessas relações que o leitor pode compreender a intencionalidade de quem escreve, o texto comunica algo a alguém, o qual é apresentado por meio de uma teia de estratégias estruturado através de gêneros textuais. Estes são de grande importância e com os avanços dos meios tecnológicos que envolvem características ligadas ao cotidiano e ao social, só aumentaram. Esses distintos gêneros: chats, blogs, redes sociais e afins, fazem com que os alunos fiquem mais atentos às questões que os rodeiam, tudo isso devido ao avanço da tecnologia e o instrumento de comunicação que a internet proporciona.

Trabalhar em sala de aula utilizando os diferentes gêneros é uma função relevante para os discentes. Diante da complexidade que esses diferentes gêneros abordam se faz necessário criar algumas estratégias com a finalidade de tornar esses discentes seres leitores e capazes de interpretar aquilo que estão lendo e se tornarem interessados a praticarem de forma frequente a leitura de diferentes gêneros. Utilizar tais gêneros textuais na escola gera aspectos positivos nessa busca pelo ser autônomo leitor e proativo, trabalhar com estratégias de leitura, faz com que os alunos se sintam mais instigados ocorrendo um aprimoramento das competências linguísticas dos discentes, além desenvolver o conhecimento prévio dos mesmos.

Elaborar algumas metas e procedimentos é um papel importantíssimo nessa busca de indivíduos leitores, dentre elas, inovar, deixar de lado o método tradicionalista de ensino e criar aulas que sejam atrativas para que o trabalho com os gêneros seja realizado de forma eficaz. Conforme é postulado Valls (1990), a estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos.

Segundo Solé (1998), é preciso que o professor tenha consciência sobre as diferentes estratégias que podem ser utilizadas nas diferentes fases da vida acadêmica. Desse modo não poderá utilizar textos do Ensino Médio com alunos que estão no fundamental [...]. É preciso haver coerência para seguir com a prática de estratégias para leitura; para tanto o professor deve agir de forma atenciosa quanto às escolhas dos gêneros e do nível dos textos a serem trabalhados em sala de aula.

Durante muito tempo consideramos a atividade de ler como uma sequência, na qual o aprendiz passa por certas etapas que poderíamos caracterizar (...) Não vamos esperar que os alunos aprendam o que não lhes foram ensinados, nem vamos esperar que aprendam de uma vez só e para sempre. Trata-se apenas de fazer com a leitura o que se faz com outros conteúdos do ensino: mostrar como um especialista o maneja, planejar situações em que o aprendiz possa abordar progressivamente este manejo e ajudá-lo para que, partindo de onde se encontra, possa ir sempre um pouco além, no sentido do domínio autônomo. (SOLÉ, 1998, p.171-172).

Nesse contexto compreendemos a importância de planejar situações em que o discente desenvolva um domínio autônomo. Para tal, é aconselhável obter uma visão mais ampla acerca de como desenvolver o interesse pela leitura desse indivíduo, modificando processos educativos tradicionalistas e criando métodos eficazes que gere essa autonomia e conseqüentemente o progresso do discente.

2.2. A LEITURA COMO FERRAMENTA PARA A APRENDIZAGEM

A leitura é um processo significativo para formação de um sujeito social. A escola por sua vez deve considerar a leitura como um objeto principal para a aprendizagem do discente, procurando frequentemente métodos eficazes através dos diferentes textos, principalmente, gêneros que atraiam o aluno para que ele possa interagir, discutir e formular questionamentos, para que assim o processo de leitura seja significativo e agregado a outras categorias que a instituição de ensino considera como eficaz para se trabalhar, pois a leitura enquanto estratégia traz significativas contribuições no processo cognitivo do aluno, tornando-o um ser pensante, crítico e autônomo. Kleiman (1997) ressalta que a leitura é um instrumento social e que o ato de ler é construído na interação entre produtor e leitor.

A leitura é um ato social, entre sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Essa dimensão interacional, que para nós é a mais importante do ato de ler, é explicitada toda vez que a base textual sobre a qual o leitor se apoia precisa ser elaborada, pois essa base textual é entendida como a materialização de significados e intenção de um dos interagentes à distância via texto escrito. (KLEIMAN, 1997, p. 10)

Partindo dessa perspectiva, podemos compreender que tanto o leitor quanto o autor participam de processo de interação fundamentais para o ato de leitura, logo um determinado texto elaborado busca traçar objetivos que contenham fatores sociais adequados à determinada situação em que o indivíduo se encontra, fazendo com que haja uma semelhança nos âmbitos interacionais, possibilitando ao leitor uma atração pelo texto a ser lido.

A prática da leitura se torna eficaz para formação de leitores ativos e competentes. Deste

modo, essa prática constrói um bom leitor através de repetitivas leituras de diversidade de textos que por inúmeras vezes está relacionada diretamente a questões sociais. Desta forma, a leitura pode ser instigada através de estratégias, o que vai depender de como esse processo é colocado em prática no âmbito escolar, especificamente, em sala de aula. Partindo desse pressuposto, a leitura por prazer vai muito além de um gostar de ler, ela trará estímulo para leitura de diversos outros gêneros, fará com que o discente se sinta motivado e se encante ainda mais por esse processo. Por isso, o uso de estratégias usadas em sala de aula para formação do sujeito leitor implicará diretamente nesse processo de obtenção do prazer de ler. Como afirma Solé (1998, p. 90) “ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de técnicas. Ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta.”

Nessa visão, a leitura torna-se algo provido de satisfação, sensação agradável e forma voluntária, ou seja, nega a ideia de uma leitura de forma mecanizada, aquela em que será cobrada pelo docente após um determinado tempo ou uma leitura descontextualizada e unicamente aplicada à gramática normativa. A prática leitora agrega o uso da língua dentro de um texto, permitindo que os alunos infiram informações implícitas e explícitas através dos diferentes contextos, a fim de trabalhar também o ato interacional. É preciso, além do prazer, que o professor seja um bom leitor e tenha em mente que ler vai além de técnicas, pois quem não tem o hábito de ler dificilmente despertará em outras pessoas o hábito pela leitura.

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem.

O objeto de ensino, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo no qual o sujeito opera ao participar das práticas mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos, organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços (...) saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem, assume características bastante específicas em função de sua finalidade que é o ensino. (BRASIL, 1998, p.22)

Partindo desse pressuposto, é evidente o quanto a aprendizagem e o conhecimento linguístico são importantes para o discente, e para tornar essa busca de conhecimento eficaz é preciso aprimorar cada vez mais essa tríade entre o sujeito, o conhecimento e o professor este como principal mediador, mostrando as situações que envolvam também contextos sociais

buscando diferentes maneiras de organização e planejamento, visando sempre a eficácia do ensino.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) aborda, na categoria de linguagem, uma exploração de novas competências, dentre elas, utilizar as diferentes linguagens, para se expressar, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, sem se prender unicamente às normas gramaticais, buscando identificar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico, por exemplo.

Ao componente de Língua Portuguesa, cabe então proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar de replicar e interagir. (BRASIL, 2017, p 67\68).

Como visto acima, a BNCC busca novas formas de se trabalhar o estudo de Língua Portuguesa, estratégias que visam a participação e interação ativa do discente, formas essas com objetivo de chamar a atenção dos mesmos fazendo com que atuem significativamente na sociedade e desenvolvam um aprendizado eficiente.

3 METODOLOGIA

A abordagem realizada para esse estudo é quantitativa uma vez que foram realizadas entrevistas com professores, diálogos com os alunos no processo de utilização de atividades referente à diversificação de textos e suas interpretações, bem como, oficinas e exposições. Esse estudo tem por objetivo analisar os fenômenos através de coletas de dados de ações que pertencem a um determinado grupo social.

Como metodologia de pesquisa, adotou-se a partir dos estudos postulados por Gil (2007) um procedimento para investigação que pode ser definida a partir de uma “pesquisa que se desenvolve por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados”.

Assim, buscamos verificar o nível de leitura e interpretação dos discentes de uma rede de ensino privada e pública, bem como a prática do hábito de ler, e quais gêneros eles costumam se interessar mais.

Compõe o corpus de pesquisa, na primeira etapa, uma entrevista que foi realizada com

dois docentes de Língua Portuguesa dos 6º anos finais. A primeira professora leciona em uma escola de rede privada do município de João Alfredo, a outra docente ensina em uma escola de rede municipal localizada em Bom Jardim. Vale ressaltar que tanto João Alfredo quanto Bom Jardim são cidades vizinhas, localizadas no agreste do estado. Ainda nesta etapa, foi realizada uma entrevista com os discentes sobre o hábito de ler.

Na segunda etapa, foi realizada uma atividade de interpretação textual: “O prejuízo - Luís Pimentel”, a fim de verificar os resultados que eles obtiveram através das inferências sobre o texto e se apresentaram resultados satisfatórios.

Na terceira etapa, houve a aplicação de atividades de interpretação textual para analisar se os alunos conseguiam interpretar aquilo que estava lendo, roda de conversa sobre o gênero textual preferido dos alunos, debate sobre tais aspectos.

Foram utilizadas nas etapas posteriores contação de histórias, leituras de livros e, por fim, oficinas de leitura onde mobilizou alunos de outras turmas a participarem e aprender um pouco mais sobre o livro abordado pelo outro colega, buscando visar o desenvolvimento dos educandos em relação à prática da leitura em sala de aula, tornando-os conscientes dos benefícios que essa prática traz. Foi explicado, em sala de aula, sobre a oficina com exposições de livros com temática “Li, gostei e recomendo” referente a livros que os alunos leram na biblioteca, ou em casa, que se gostaram para a produção da oficina.

Logo a análise discorreu a partir de/das:

- i. análise da entrevista com os docentes;
- ii. práticas de leituras;
- iii. análise após intervenção através de oficina de leitura.

3.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A primeira análise a ser feita foi realizada através de uma entrevista com professores da rede de ensino pública e privada, para averiguar e comparar a realidade das escolas em relação à prática de leitura desenvolvida nas aulas pelos docentes e de como são absorvidas pelos discentes. Para melhor sinalizar as perguntas que constitui esse *corpus*, destacaremos cada uma em negrito.

No primeiro momento, houve a entrevista. A primeira pergunta que constou na entrevista foi: “Os alunos presentes nessa escola demonstram interesse pelo hábito de ler textos de diferentes gêneros”?

A professora da rede pública de ensino afirmou que na escola se torna um desafio trazer a maior parte dos discentes para o mundo da leitura, visto que os meios digitais estão cada vez mais se disseminando por todo o mundo e a maior parte dos jovens quer apenas se manter conectada à internet, e quando os professores levam algum tipo de texto com interpretação eles demonstram, através de uma feição negativa, o bloqueio que sentem ao saber que precisam praticar a leitura e reconhecer a estrutura e as características dos gêneros.

Já a professora da instituição privada de ensino ressaltou que a maior parte dos alunos pratica o hábito de ler e demonstra sentir interesse pela leitura, encena alguns livros lidos em determinados projetos, debate sobre algumas sagas e livros que retratam séries e consegue relatar bem o que lê. Ressaltou ainda que existem alguns alunos que não demonstram interesse algum por leitura diversificada de gêneros, mas que a escola sempre busca desenvolver projetos que instigue esse hábito para que o discente pratique a leitura de forma segura e coerente, fazendo com que argumente sobre determinado tipo de texto abordado.

A segunda pergunta da entrevista foi sobre **quais métodos são utilizados na escola para fazer com que desperte cada vez mais o interesse dos alunos por tal hábito.**

A professora da rede pública de ensino ressaltou sobre os projetos que em determinada data são propostos pela prefeitura para que seja realizado em sala e fotografado, o dia do Folclore, por exemplo, em que os alunos leem e produzem lendas para apresentar para os colegas de outras turmas. Informou também que, em sala de aula, os docentes buscam fazer leituras coletivas e pedir a opinião dos alunos acerca de determinado texto, a fim de estimular a criticidade do sujeito. Já a professora da rede privada de ensino, localizada em João Alfredo, informou que a todo ano existe a vivência do projeto “Somos mais, somos leitores Monsenhor”, projeto que começa em março e se estende até o final do ano letivo, o qual apresenta diversas atividades a ser desenvolvida ao longo dos bimestres, como por exemplo, “O leitor do mês” que visa premiar os alunos que leem determinado livro e comenta seguramente sobre ele. A docente também comentou sobre o tipo de livros que esses alunos costumam ler mais, dando ênfase ao “Romance”. Ressaltou também que a cada final de mês é exposto, na quadra da escola, as apresentações vivenciadas através de culminâncias. Por exemplo, no mês de março foi proposto o telejornal, assim cada turma em determinado horário iria para uma sala e fazia uma reportagem sobre alguma notícia que leu e achou interessante para colegas de outra turma, ou até mesmo uma propaganda de um livro para mostrar para os colegas através de argumentos convincentes o porquê escolheu aquela determinada notícia ou livro para apresentar. Explicou que a cada mês um gênero é trabalhado de forma criativa e apresentado para todos prestigiarem,

como por exemplo, o sarau de poesias com exposição através de dramatizações ou danças e recitação da poesia produzida. Além de produções e leituras de lendas urbanas, entre outros gêneros.

A terceira pergunta foi em relação ao **nível de leitura dos alunos, foi perguntado se os mesmos interpretam um determinado texto de forma eficaz e coerente, e sobre quais soluções são tomadas para que os alunos comecem a interpretar de forma positiva.**

A docente da rede pública de ensino afirmou que uma das maiores dificuldades dos alunos, inclusive do 6º ano, é interpretar aquilo que se está lendo e que em vários casos as respostas tomam vertentes totalmente contrárias daquilo que realmente seria a resposta ideal referente à interpretação de um dado texto. Apontou como solução para essa problemática o aperfeiçoamento do aluno vindo da base e a prática da leitura também desenvolvida em casa, e a ajuda dos pais diante desse meio tão importante; a prática da leitura. A docente da rede privada afirmou que a maioria dos discentes interpreta de forma eficaz o que está sendo proposto através de perguntas referentes ao texto. E que também identificam de forma eficaz a gramática aplicada ao texto, mas que a minoria dos alunos, principalmente os novatos, possui certa dificuldade em interpretar aquilo que está sendo proposto. Ressaltou também que todas essas situações juntamente com as soluções foram apontadas em reunião com os pais dos envolvidos, para que haja um elo entre professor e responsáveis mediante o processo de aprendizagem. Ressaltou que uma das soluções seria trazer gêneros que os próprios alunos gostem: um livro de desenho animado, fábulas e afins, para que a partir daquele conteúdo que chame atenção o aluno comece a interpretar e se interessar por outros contextos, de modo a interpretá-los; ressaltou também que a demonstração de carinho e preocupação pelo aluno é um dos fatores que ajuda o mesmo a avançar aliado ao incentivo.

Essa entrevista foi respondida pelos docentes, os quais agradeceram e se colocaram dispostos a ajudar na realização das etapas de estratégias de leitura que foram realizadas nesses âmbitos escolares.

No segundo momento, em sala de aula, foram propostas aos alunos algumas perguntas aos quais se referiam à questão da prática da leitura para que fizéssemos a socialização e diagnóstico sobre quem teria o hábito de ler. A turma do 6º ano da rede pública de ensino tem 32 alunos matriculados; apenas oito deles afirmaram que possuem o hábito de ler livros, gibis, dentre outros. Já a turma do 6º ano da rede privada de ensino é composta por 29 alunos e 21 deles afirmaram que têm o hábito de ler.

Após o referido momento foi proposta uma atividade de interpretação textual onde foi

utilizado o texto: “ O prejuízo - Luís Pimentel”, a fim de verificar os resultados que eles obtiveram através das inferências sobre o texto e se apresentaram resultados satisfatórios. Foram recolhidas as folhas nas quais eles responderam (para análise dos dados) e a correção coletiva referente à atividade foi realizada baseada nos descritores de Língua Portuguesa. Segue abaixo, o quadro de representação das respostas dadas pelos alunos da instituição Pública.

Interpretação do Texto “ Prejuízo- Luís Pimentel”	Total de Alunos: 32 Série: 6º Ano Rede Pública de Ensino
Localizar informações explícitas em um texto	12 alunos.
Inferir informações implícitas no texto	8 alunos
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	28 alunos
Identificar o tema de um texto	17 alunos

Quadro 01: Respostas dos discentes. A autora (2019)

Podemos observar que, no índice de interpretação textual pautada nos descritores, a turma do 6º ano da referida escola obteve um resultado pouco satisfatório, com exceção do descritor que visa inferir o sentido de uma palavra ou expressão no texto, uma vez que o personagem utiliza de uma linguagem coloquial, fazendo parte do contexto social de muitos discentes, que são trabalhadas durante todo processo estudantil. Boa parte deles confunde a relação entre título e tema, onde foram necessárias mais intervenções para que eles pudessem, progressivamente, ir associando essa distinção e obter êxito nas respostas de questões propostas. Outro ponto preocupante é a relação de inferir informações implícitas no texto, os alunos possuem certa dificuldade de ler através das entrelinhas.

Segue abaixo o quadro de representação das respostas, a partir da utilização do mesmo texto, dadas pelos alunos da instituição privada Escola Monsenhor Jonas Menezes e Silva.

Interpretação do Texto “Prejuízo- Luís Pimentel”	Total de Alunos: 29 Série: 6º Ano Escola Mons. Jonas Menezes e Silva
Localizar informações explícitas em um texto	23 alunos.
Inferir informações implícitas no texto	21 alunos
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	29 alunos

Identificar o tema de um texto	24 alunos
--------------------------------	-----------

Quadro 02: Respostas dos discentes. A autora (2019)

É possível identificar, através do quadro 02, que os alunos do 6º ano da rede privada possuíram um resultado satisfatório referente à interpretação textual e análise dos descritores comparados aos da outra instituição. Um dos fatores para resultados tão positivos são as estratégias utilizadas visando à prática leitora, o contexto familiar, onde os pais possuem participação significativa na escola a fim de acompanhar o desenvolvimento escolar do filho, esses fatores influenciam diretamente também na educação do discente.

3.2 RESULTADOS APÓS INTERVENÇÃO

Logo após o resultado apresentado por meio da atividade atribuída para praticar e fazer com que o aluno entenda ainda mais o texto e obtenha resultados ainda mais satisfatórios, foi realizada uma intervenção, para melhoria dos resultados. Para isso ocorreu uma contação do conto de mistério “Perseguição – Paulo André T.M. Gomes”, realizada pelo professor. Os alunos ficaram muito surpresos com a forma que foi contada, curiosos, dando sugestões sobre quem seria o responsável por estar perseguindo o personagem do referido texto, e acharam engraçado o fato de que, no final, era apenas um sonho do personagem, o que gerou diversos comentários. Em seguida foi dada uma folha com o mesmo conto para interpretação, todo esse processo foi realizado com a durabilidade de duas aulas de 50 minutos.

Realizamos a aula de intervenção para corrigir alguns resultados insatisfatórios. De forma expositiva foi trabalhada a interpretação textual pautada nos descritores, trabalhando as estratégias de compreensão e suas competências. Segue abaixo, o quadro com demonstração dos resultados após a intervenção com o número de acertos e os respectivos avanços.

Escola A: 32 Escola B: 29	Escola A (Rede pública) Primeira atividade (Quantidade de alunos que acertaram)	Escola A Segunda atividade (Quantidade de alunos que acertaram após a intervenção)	Escola B (Rede Privada) Primeira atividade (Quantidade de alunos que acertaram)	Escola B Segunda atividade (Quantidade de alunos que acertaram após a intervenção)
Localizar informações	12	20	23	27

explícitas em um texto				
Inferir informações implícitas no texto	8	19	21	25
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	28	29	29	29
Identificar o tema de um texto	17	22	24	27

Quadro 03: Resultados após intervenção (AUTORAS)

Considerando esses dados, podemos analisar, por exemplo, que somente oito discentes da **escola A** (Rede Pública) localizavam informações implícitas no texto e após o processo de intervenção obtivemos um avanço considerável nessa e em todas as outras categorias. Ressalta-se, dessa forma, a importância de um trabalho voltado para a prática de leitura em sala de aula, pois é evidente o quanto o texto e a leitura são ferramentas essenciais na vida de cada pessoa. A forma como se vai contar um texto e a forma que vai abordá-lo pode mudar positivamente no resultado do discente. Por isso, é preciso avaliar e rever algumas práticas de ensino e tornar a aprendizagem o melhor caminho para quaisquer cidadãos e tais posturas ficam mais fáceis quando é uma aprendizagem diferenciada e prazerosa.

Em outro momento, foi realizada em sala de aula, também em duas aulas com 50min. roda de conversa, sem registro, apenas debate, sobre os gêneros preferidos pelos discentes, e o que eles se interessavam por ler. Ainda nesse momento, foi realizada a leitura para os discentes do conto “Cabelos Molhados- Luís Pimentel”. Um conto que relata um suspense sobre um assassinato que não se sabem o verdadeiro responsável.

Em ambas as escolas a leitura do conto gerou muitos debates em sala e manifestações positivas de argumentação sobre o dado texto, já que todos eles queriam defender sua opinião e relatar quem foi o responsável pela morte da esposa de Ananias (Personagem do conto). Em seguida, questionou-se aos discentes a impressão que eles tiveram sobre esse gênero, o que eles notaram das características que norteiam o texto e a partir dessa panorâmica foi ressaltada a importância da leitura, a qual nos traz diferentes histórias e contextos.

Os discentes aprovaram o texto por retratar uma temática que eles gostam, por chamar a atenção deles, logo todas as perguntas realizadas referentes ao texto foram respondidas de forma bastante satisfatória.

No último momento da presente pesquisa, foi realizada uma oficina de leitura cujo tema foi “Li, gostei e recomendo” realizada no pátio da escola, a oficina teve durabilidade de três aulas de 50min. Constou com diversos tipos de apresentações, incluindo dramatizações do conto que eles viram em sala, leitura de livros engraçados, de suspense, exposição através de danças, mensagens para estimular os demais alunos a praticar a leitura e afins. Os resultados foram positivos e satisfatórios, alguns discentes de outras turmas e a equipe gestora expressaram, através de elogios, o contentamento do quanto o momento foi significativo.

5 CONCLUSÃO

Ao concluir esse estudo, torna-se evidente o quanto a leitura é uma ferramenta importante para construção de um sujeito crítico, autônomo e destaque na sociedade. A prática da leitura é indispensável nos dias atuais, e para fazer com que os indivíduos criem o hábito de ler são de extrema importância à utilização de algumas estratégias para melhoria desse processo, ensinar determinado conteúdo utilizando música, trazendo algo que despertem a atenção do discente, vídeos, contações de histórias, são quesitos que vão garantindo avanços de conhecimentos de forma eficaz, proporcionando também o estudo da Língua Portuguesa através das diferentes formas.

Ler é uma prática social. É primordial entender que a leitura acontece em diferentes contextos com características muito distintas; as funções que foram atribuídas para leitura, os gêneros dos textos e afins. Todos esses aspectos são indispensáveis para que o sujeito compreenda, através das competências leitoras, a finalidade de determinado texto. É por esses fatores que o conhecimento e aprimoramento de estratégias, presentes no ato de ler, são fundamentais para o docente, pois lhe possibilitará acessar os mecanismos de leitura ocasionados pelos alunos.

É importante que o docente esteja apto a auxiliar o discente com segurança e eficácia. As estratégias de leitura se conceituam como processos cognitivos, conscientes ou inconscientes, que são atribuídos ao leitor e que facilitam a compreensão da leitura, tornando-a mais prática e eficaz, pois o sujeito precisa atuar de forma significativa visando a sua formação social. A partir de dados e informações contempladas nesse estudo e suas contribuições, percebemos a carência, na instituição pública, de estratégias leitoras para se trabalhar nesse processo de formação de um sujeito leitor.

Nesse estudo, ressaltamos a leitura como elemento essencial para o processo de

aprendizagem do sujeito, que resultará em conhecimentos de si e do mundo, onde obterá através das diferenças informações um posicionamento crítico acerca de um determinado tema, levando em consideração a importância do ato de leitura e a busca exacerbada por conhecimento.

É evidente que todo o processo desenvolvido utilizando estratégias leitoras contribuiu para evolução dos discentes de forma significativa, em relação ao início onde alguns alunos apresentaram dificuldades referentes à detecção de descritores presentes no dado texto. Dessa maneira, vale ressaltar que são necessárias práticas que englobem as estratégias de leitura para fazer com que o discente obtenha maior facilidade de compreensão textual facilitando seu desempenho em âmbito social e em sala de aula. Buscar novos métodos de ensino é parâmetro positivo para que essa leitura se torne prazerosa e eficiente.

As estratégias de leitura possuem uma influente relevância para o discente, uma vez que são recursos para construir determinado significados, que facilitam o processo de compreensão. Ler não é algo mecânico, mas um processo ativo, a mente filtra as informações recebidas, interpreta essas informações e seleciona aquelas que são consideradas atrativas e relevantes, no entanto, para torná-las relevantes é essencial a utilização de estratégias para atrair o sujeito ao mundo da leitura para que assim ele obtenha o significado geral dos textos atribuídos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino-** Outra escola possível. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação infantil e Ensino fundamental. Brasília: MEC\ Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais.** Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa\ secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC\ SEF, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KLEIMAN, A. Texto e Leitor: **Aspectos cognitivos da Leitura.** 8 ed. Campinas: Pontes, 1997.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura.** Porto Alegre: Armed, 1998.

VALLS, E. (1990). **Ensenyança i aprenentatge de continguts procedimentals.** Una proposta referida a área de la Història. Tese de Doutorado. Universidade de Barcelona.



AVALIAÇÕES EXTERNAS: ANÁLISE DOS IMPACTOS PARA O ENSINO DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO

SOUSA, Marinalva de

RESUMO:

O presente artigo pretende analisar a habilidade de leitura de discentes do Ensino Médio, na Escola EREM Desembargador Renato Fonseca, na cidade de Olinda/Pernambuco com base no uso das questões do SAEPE – Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco, de modo a verificar a competência de interpretação, a partir da leitura de textos aplicados em sala de aula, bem como, as concepções de linguagem e os elementos necessários do texto. Objetiva, ainda, verificar a compreensão da leitura e a habilidade do leitor em estabelecer relações entre os elementos do texto e a sua capacidade de associações entre o conhecimento prévio e a informação impressa, estabelecendo através dessas atividades um desempenho positivo de interação entre o aluno e o texto. Tem como arcabouço teórico Brasil (1997), Solé (1998) e Travaglia (1997). Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa em que se permite uma intervenção educativa, realizada a partir da aplicação de uma sequência didática para discentes do Ensino Médio. A análise e a discussão dos dados discorreram a partir do desenvolver da sequência didática, bem como, aplicações de questões, análise de desempenho com relação aos descritores, estratégias para a melhoria de descritores mal desenvolvidos durante a leitura, aplicação de novas questões para verificar um novo desempenho. Espera-se com este estudo contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, especificamente, para a leitura e compreensão de textos na escola, uma vez que se preocupa com a língua e a linguagem em seus diferentes contextos de usos.

Palavras-chave: Texto. Leitura. Interpretação Textual.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de leitura consiste em imensos desafios no âmbito escolar e, com isso, é de fundamental importância perceber que os discentes podem atuar de forma autônoma dentro de uma sociedade letrada, sendo leitores criativos e reflexivos. Mas, para isso, é necessário criar estratégias que façam esses alunos descobrirem quão fascinante é o mundo da leitura. Ensinar a ler consiste em um caminho de imensa complexidade que engloba a persistência dos discentes e professores durante todo o processo de ensino-aprendizagem, até atingirem suas próprias

metas.

Desse modo, buscamos estudar a dificuldade dos alunos durante a prática de leitura por meio das questões de provas do SAEPE – Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco, permitindo indagar e refletir sobre algumas indagações: Será que a leitura atua como um processo de interação para a inovação no ensino de língua? Até que ponto trabalhar as estratégias de leitura contribui para a formação de um leitor ciente, crítico e proficiente? Em resposta a primeira pergunta, sabemos que leitura, de fato, atua para a inovação do ensino de língua. Entretanto, a escola, na maioria das vezes, trabalha a língua como ferramenta e não realiza nenhuma contextualização para modificar esse processo de ensino. É perceptível uma parcela dos professores acharem que o aluno que sabe escrever, automaticamente, sabe ler e pensar dessa forma é uma atitude, possivelmente, equivocada. Dessa maneira, não há, em sala, uma prática leitora entre aluno-texto.

Sabemos que, professores do ensino médio, muitas das vezes, estão mais preocupados em realizar excessivas produções de textos, pois, estimular a escrita dos discentes é o alvo principal para o ENEM. Entretanto, consideramos que a escrita tem sua relevância no âmbito escolar, mas não podemos apenas utilizá-la e banalizar o uso da leitura na sala de aula. Cada eixo de ensino cumpre sua função na formação do aluno-sujeito, exercendo, assim, o seu devido valor social. Considerando o segundo questionamento, na maioria das vezes, os professores em sala utilizam a leitura de forma superficial, sem nenhum questionamento da relação de aluno-texto para estimular os conhecimentos prévios desses discentes. Talvez não realizando uma inferência desses questionamentos, as perguntas são lançadas e as respostas estão no próprio texto, não estimulando, muitas das vezes, a capacidade cognitiva desses alunos. Na prática, o uso das estratégias de leitura em que suceda: um antes da leitura, durante a leitura e após a leitura precisa estar presente como forma de galgar novos conhecimentos e, conseqüentemente, influenciar positivamente na habilidade de leitura dos discentes, utilizando o texto como um conjunto de regras que o falante domina para interagir com os demais.

Este estudo surgiu a partir de uma inquietação em perceber uma enorme dificuldade de alunos do Ensino Médio ao realizar a prova do SAEPE. Era perceptível, no momento da execução das provas, certo bloqueio dos discentes ao interagirem com o texto, acabando por diminuir o desempenho desses educandos. Assim, a proposta dessa pesquisa é averiguar o que há por trás de toda complexidade que envolve a execução da prática leitora na sala de aula.

A língua atua como processo de interação, fazendo com que o aluno precise relacionar-se com o texto, de modo a conhecer e a interpretar a realidade das atividades em torno da

linguagem, com o objetivo de proporcionar reflexões, propor soluções e contribuir com o ensino e a aprendizagem.

Precisamos possibilitar a construção de diversos conhecimentos e, com isso, valorizar a busca por mais informações no texto lido. Ao organizar conhecimentos adquiridos, por meio de acontecimentos que a realidade nos impõe, começamos a estabelecer relações entre experiências e com isso resolvemos problemas que se apresentam. A leitura nos habilita a ler toda e qualquer coisa em um imenso espaço de conhecimentos.

A proposta desta análise foi acompanhar, na Escola de Referência Desembargador Renato Fonseca, no Município de Olinda (PE), os conflitos que os alunos vivenciam ao longo dos processos de leitura. Adotamos como metodologia a aplicação de uma Sequência Didática para analisar a competência leitora desses alunos, por entendermos que existem lacunas que devem ser trabalhadas para que os discentes rompam suas limitações e tornem-se leitores proficientes dentro e fora do ambiente escolar. De acordo com Solé:

A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor. Talvez pudéssemos dizer que na leitura ocorre um processo de aprendizagem não intencional, mesmo quando os objetivos do leitor possuem outras características, como no caso do ler por prazer (SOLÉ, 1998, p. 46).

Logo, incluir a leitura como suporte de contribuição para a formação do sujeito permite ampliar sua capacidade cognitiva dentro e fora do contexto escolar. Assim, por meio dela, o sujeito aprende a ler de forma significativa e a efetuar tarefas diferenciadas que o leva a realizar uma compreensão do ensino da leitura de maneira satisfatória e eficaz, garantindo um real sentido de como a prática leitora contribui para a construção de um leitor ciente, proficiente e crítico. Traçamos, então, como objetivo geral: Analisar a competência leitora dos discentes do Ensino Médio com base no uso das questões do SAEPE. Como específicos, concebemos: a) Verificar a compreensão da leitura e a habilidade do leitor em estabelecer relações entre os elementos do texto e a sua capacidade de associações entre o conhecimento prévio e a informação impressa; b) Desenvolver no aluno a capacidade de perceber as concepções de linguagens que auxiliam na construção de sentido do texto; c) Estabelecer através de atividades de leitura maior interação entre aluno e texto de forma a construir ideias com sentidos significativos.

Comprendemos que o texto exerce uma função primordial dentro e fora do contexto escolar. É por meio dele que o sujeito dialoga, realiza funções comunicativas interacionais e

assume seu papel social fazendo uso de suas intenções verbais e não verbais. Apreendendo todas as situações funcionais do texto, realizamos por meio desse estudo uma análise de bastante relevância, permitindo uma apreensão em saber como procede a prática leitora com discentes do Ensino Médio, utilizando como suporte as questões de provas do SAEPE. A partir desse estudo, constatou-se que alguns alunos estão, de fato, compreendendo o uso e a função do texto, entretanto, houve um resultado que nos assegura que ainda há discentes com certa dificuldade de compreender o texto.

O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE tem como suporte educativo, realizar uma proposta significativa aos gestores, alunos e professores das escolas da rede estadual e das redes municipais de Pernambuco, atuando com um diagnóstico sobre a qualificação da educação no estado. As observações aplicadas por meio das provas buscam identificar o desempenho dos estudantes concluintes do 3º, 5º e 9º anos iniciais e finais, além da 3ª série do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática.

O sistema avaliativo tem como finalidade analisar a eficácia das políticas públicas e de certo modo reformulá-las, se necessário. Assim, os gestores escolares e as equipes pedagógicas têm a oportunidade de examinar todas as práticas adotadas pelas escolas, tendo em vista o progresso do ensino oferecido a seus estudantes.

A partir dessa visão, adotamos como abordagem metodológica um estudo quali-quantitativo, que tem como objetivo compreender os fenômenos através da coleta de dados de ações que pertencem a um determinado grupo social. Nossos tipos de dados foram reunidos através de observações, aplicação de atividades relacionadas aos descritores de Língua Portuguesa, aula de intervenção.

Para a realização dessa pesquisa, ocorreu a necessidade de observar os fenômenos, compartilhando a experiência dos sujeitos pesquisados, participando de todo o processo da pesquisa, inclusive, das suas atividades. Assim, através dessa observação, além de apreender, houve uma intervenção para modificar toda a situação apreciada.

Para tanto, esse estudo estrutura-se na apresentação dos pressupostos: Função do texto e o ato de ler; Compreensão leitora; O desafio da leitura na escola. Em seguida, apresenta-se uma abordagem quali-quantitativa, que visa compreender os fenômenos apresentados pela língua de maneira interacional. Na sequência, realiza-se uma análise e discussão acerca do texto e sua contribuição ao exercício da prática leitora. E, por fim, as considerações finais. Em suma, o que visamos aqui é constatar como é desenvolvida a habilidade leitora com os discentes do ensino médio e, como, de fato, ocorre uma abordagem dos gêneros textuais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 FUNÇÃO DO TEXTO E O ATO DE LER

Compreender um texto envolve fatores múltiplos de cognição que levam o sujeito a entender recursos e estratégias mentais com relação ao ato da compreensão. Tal entendimento leva o sujeito a refletir sobre aspectos que contribuem para a sua formação, propondo ao leitor o exercício de construção e desconstrução de tais conhecimentos vivenciados no convívio social. O sentido do texto não está voltado, apenas, às palavras, muito menos ao limite da gramática, mas, também, ao significado de um texto sendo consequência de fundamentos que estão dentro e fora dele. Antes de qualquer discussão sobre essa alternativa de ensino se faz necessário entender o que é texto e o que o constitui. Segundo Travaglia (1997, p. 67):

O texto será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.

Os textos, enquanto unidades comunicativas, manifestam diferentes intenções do emissor: procuram informar, convencer, seduzir, entreter, sugerir estados de ânimo, etc (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 2008, p. 13).

No cotidiano, a interação ocorre por meio de gêneros textuais que o usuário utiliza para se comunicar através de uma prática social. A preferência do gênero textual depende da intenção do sujeito e da situação sociocomunicativa. Todos os textos que o sujeito produz, durante o dia, são gêneros textuais, sendo orais ou escritos. Podemos observar alguns gêneros textuais presentes no nosso dia a dia (bilhete, carta comercial, e-mail, reunião, lista de comprar e telefonema).

Com o avanço da tecnologia as variedades de gêneros só aumentaram, por exemplo, o blog, o site, e-mail, o facebook, o chat e também as aulas virtuais são gêneros recentes que tem uma presença bastante marcante nesse novo suporte tecnológico na comunicação: a internet.

Reconhecer que os gêneros textuais têm um papel importantíssimo na interação sociocomunicativa é perceber que eles passaram a orientar o ensino da língua, levando em consideração a interpretação, produção de textos e o trabalho com a análise. Utilizar os gêneros textuais nas escolas desenvolve a competência linguística e discursiva do aluno, amplia a

participação social do indivíduo e estimula seus conhecimentos prévios ao utilizar a língua como instrumento comunicativo. Conforme Rocha (2007, p. 3) “ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto.”

A leitura começa a realizar o seu papel por meio do diálogo entre o leitor e o objeto lido, seja ele escrito, sonoro, por meio de imagem ou até mesmo por um acontecimento. Sabemos que cada leitor tem seu tempo ao realizar determinadas leituras, o que varia de acordo com seus desejos e anseios.

Para que ocorra uma diminuição com relação ao problema da escassez de leitores, os professores devem buscar estratégias para que o hábito da leitura esteja presente na sua vida, tornando-se um elo significativo para um processo educacional diferenciado que proporcione uma formação completa ao indivíduo.

Desde então, constatamos que os fatores cognitivos influenciam no processo de ensino-aprendizagem do aluno durante a sua formação. Enfatizar esses aspectos faz com que percebamos o quanto é necessário manter uma relação direta com o conhecimento. A cognição atua como um fator importante durante todo o processo de formação do indivíduo. Com base nessas informações detectamos que a aprendizagem depende de um mecanismo mantendo uma relação mediadora entre o sistema nervoso central e a transmissão que é criada, provocando a organização de pensamento no comportamento do indivíduo.

No Brasil, especialmente nas escolas públicas, ocorre uma “crise leitora”, ou seja, a ausência de leitura, de textos escritos e até mesmo os orais, especialmente os livros. A questão é mais ampla, vem da falta de estímulos por parte das instituições escolares, para que o jovem saiba valorizar o hábito de ler, tornando-o não um “sacrifício”, mas um “ato prazeroso” (ROCHA, 2007, p. 4).

Nesse contexto compreendemos que existe uma enorme dificuldade de alcançar o ponto alvo para diminuir esse déficit de leitores no âmbito escolar, pois, a escola, acaba limitando as expectativas desses alunos. Com isso, não há um sujeito leitor ativo que percorra um caminho significativo, para que, assim, supere desafios propostos durante todo o processo de ensino da compreensão leitora.

Se pararmos para observar, a didática de trabalhar a língua na escola é de maneira insatisfatória para os discentes, pois os materiais didáticos utilizados pelos professores são, na maioria das vezes, uma ferramenta em que aprender a ler e a escrever é saber gramática, resultando, assim, um desempenho ineficaz na prática de realizações das questões nas provas do SAEPE. Com isso, percebemos que o ensino de leitura nas escolas sofre inúmeros desafios,

pois, às vezes não são utilizadas estratégias de leituras para que esses alunos tenham um ensino da língua portuguesa de forma diferenciada, ou seja, a língua como processo interação.

[...] O problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. Estas propostas não representam o único nem o primeiro aspecto; considera-las de forma exclusiva equivaleria, na minha opinião, a começar a construção de uma casa pelo telhado (SOLE, 1998, p. 33).

Assim, é necessário que os professores explorem a habilidade leitora de seus alunos, utilizando o texto como suporte essencial para entender a língua em sua totalidade. É importante que os discentes entendam que a língua vai muito além de regras gramaticais, na qual, as mesmas só exercem seu real sentido por meio do texto. Pois, explorar o idioma nessa perspectiva é dar a ele o seu devido sentido, a língua enquanto processo interacional.

É de fundamental relevância refletirmos acerca desse fator social, e perceber as funções individuais e sociais da leitura. Sabemos que a prática da leitura é um assunto interminável, sendo assim, direito de todos. Entretanto, constatamos que leitor proficiente é mais frequente nas classes mais privilegiadas da sociedade, pois o excesso acessivo ao uso da pluralidade de textos é mais evidente em tal classe. Por outro lado, cabe à escola proporcionar aos seus alunos que não têm grande contato com os textos, a vivência dessa execução. Garantindo, assim, um reforço de reflexões acerca do texto que permite a esses sujeitos entrar em uma infinita teia comunicativa, descobrindo e construindo o objeto de compreensão.

2.2 O DESAFIO DA LEITURA NA ESCOLA

O ato de ler envolve fatores bastante importantes para um processo significativo durante as etapas da aprendizagem da leitura. Fatores esses que variam conforme a competência cognitiva do leitor. Os mesmos são classificados em: físicos/fisiológicos, sociais, emocionais e culturais; perceptivos; cognitivos e linguísticos, incluindo o papel que desempenha a literatura. Entretanto, o processo da aprendizagem da leitura não ocorre da mesma maneira em todos os leitores, pois existem pessoas que têm fatores distintos e isso pode variar no processo da aprendizagem. Mas para isso, é necessário conhecer, analisar e identificar a realidade da escola e desses alunos, percebendo quais as dificuldades apresentadas por eles e com isso, criar estratégias que tragam esses alunos a descobrirem quão fascinante é o mundo da leitura. É importante que o sujeito compreenda o papel da leitura, associando à sua capacidade cognitiva

com relação a essa prática.

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 15).

Contudo, estabelecer aspectos importantes que ajudarão a compreender o processo de aprendizagem tanto na leitura, quanto na escrita, ajudará ao sujeito a produzir conhecimentos positivos durante todo o seu processo. Para que ocorra a compreensão da língua é necessário que exista uma relação ampla de colaboração social, pois é por meio dela que o sujeito interage, expõe e argumenta suas ideias, construindo visão de mundo e produzindo conhecimentos.

A escola é o lugar de leitura, no qual, assume seu papel de estimular os alunos com relação ao gosto pelos livros, pela informação que eles transferem e, sobretudo, pela produção literária. Mas, infelizmente, a escola, ainda, não é o ambiente em que o aluno mergulha completamente no mundo leitura e escrita. Sendo assim, compreender a competência leitora do aluno no âmbito escolar é de fundamental importância para que ocorra um desempenho positivo desse aluno, assim, a escola deve realizar uma intervenção para que a produção de conhecimentos seja relevante e dê acesso ao objetivo do aluno, de acordo com a sua necessidade, priorizando e ampliando as suas habilidades, de forma que possam intervir positivamente quanto ao processo de ensino-aprendizado.

A capacidade de ler é fundamental para a nossa vida cotidiana e que ao aprender a ler, leitores devem dominar os dois tipos básicos de processos perceptuais: os processos léxicos e os processos de compreensão. No processo lexical o leitor identifica letras e palavras, enquanto que o segundo processo, a compreensão é usada para entender o texto como um todo (SILVA, 2014, p. 17).

A escola tem a função de entender as dificuldades dos seus alunos e realizar estratégias para que eles tenham condições de alcançar o nível de compreensão de forma independente, ou seja, ser capaz de fazer uso de uma leitura significativa durante todo o processo de ensino-aprendizado para que comece a entender o real significado da sua capacidade cognitiva.

3 METODOLOGIA

Considerando que há uma necessidade de trabalharmos a habilidade leitora nas escolas, estabelecemos uma perspectiva com relação à prática de trabalhar a língua como processo

interacional, ou seja, utilizando o contexto social. A abordagem realizada por meio deste estudo é qualitativa e tem como objetivo compreender os fenômenos através da coleta de dados de ações que pertencem a um determinado grupo social. A análise de dados ocorreu através de observações, aplicação de atividades/provas, aulas de intervenção e por fim, contabilidade em gráficos dos “erros” das questões respondidas pelos discentes sobre Interpretação e Compreensão Textual. Para a realização dessa pesquisa, ocorreu a necessidade de observar os fenômenos, partilhando a experiência dos sujeitos pesquisados, participando de todo o processo da pesquisa. Com isso, ao mesmo tempo em que se realizou um diagnóstico e a análise dessa pesquisa-ação, foi proposto aos sujeitos um envolvimento de mudanças que os levaram a um aprimoramento das práticas analisadas de forma interacional. Nossa análise de conteúdo constituiu em aplicar questões do SAEPE com a finalidade de analisar a compreensão leitora dos alunos, realizando uma intervenção no intuito de ocorrer uma busca significativa dessa execução a partir da utilização da Matriz de Referência de Língua Portuguesa – SAEPE.

Assim, por meio dos descritores verificamos se os discentes estavam aptos para encarar uma vida além da sala de aula, explorando suas capacidades cognitivas. No quadro seguinte, destacamos uma visão panorâmica do local, envolvidos na pesquisa, quantitativo de cada turma, turnos e idade desses alunos.

Quadro 1: Alunos do 2º ano e 3º ano

Escola	Número de alunos	Turma	Idade
Erem Desembargador Renato Fonseca	33	“A” (Manhã)	Entre 17 a 19 anos
Erem Desembargador Renato Fonseca	31	“B” (Tarde)	Entre 17 a 19 anos

Fonte: Autor 2018

De acordo com Guimarães (2007): “as relações contextuais firmam-se como de suma importância na constituição do texto.” Isto é, toda forma desvinculada do contexto atua sem nenhum sentido dentro de qualquer produção textual, sendo ela oral ou escrita. Assim, na elaboração de todo o processo de regência das aulas, no Ensino Médio com a turma do 3º ano, optamos, também, por desenvolver uma prática pedagógica diferenciada, aplicando uma sequência didática por meio de gêneros textuais de forma a sinalizar as dificuldades apresentadas ao estabelecer relações com as informações presentes nos textos. A elaboração da sequência didática ocorreu da seguinte forma:

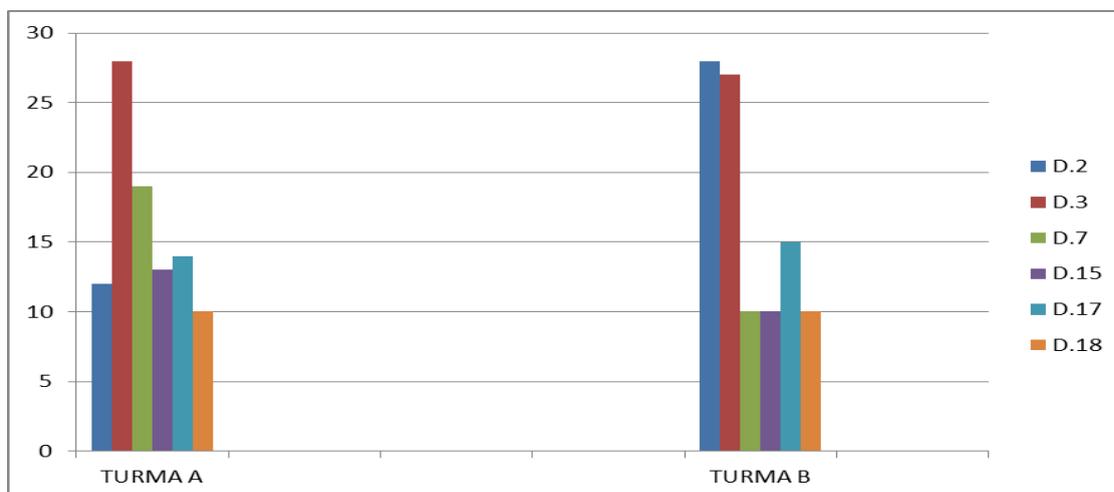
Quadro 2: Sequência Didática

Passo 1	Apresentação sobre a proposta educativa: Aqui, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar a primeira aplicação de 30 questões do SAEPE – Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco - com isso, verificamos a habilidade de interpretação a partir da leitura de textos aplicados. Por meio dessa aplicação obtivemos o primeiro resultado das turmas: 3º ano A e 3º ano B do Ensino Médio;
Passo 2	Análise dos resultados após a aplicação das questões, percebendo quais foram as dificuldades mais existentes durante toda a prática, especialmente, os descritores que os alunos consideraram mais complexos;
Passo 3	Debata com os alunos com relação às questões analisadas e respondidas durante o primeiro processo de aplicação, questionando e inferindo informações ausentes no texto;
Passo 4	De maneira expositiva houve uma transmissão do conteúdo sobre interpretação e compreensão textual, dando ênfase aos descritores em que os discentes apresentaram maiores dificuldades. Execução de atividades por meio do texto, trabalhando os aspectos presentes, bem como, textos para identificação da tese e inferência do sentido de palavra ou expressão a partir do contexto. Com a finalidade de trabalhar estratégias e competências de compreensão textual, atingindo um resultado satisfatório na aula;
Passo 5	Segunda aplicação com mais 30 questões do SAEPE. Aqui, houve uma seleção de questões dos descritores que os alunos apresentaram mais dificuldades. Foram distribuídas as atividades nas turmas, sendo uma pela manhã (3º ano A) e outra à tarde (3º ano B), sendo destinado um tempo correspondente a duas aulas (cada uma de 50 min.) para responder as questões. Todas as etapas realizadas em cada passo fizeram uso de duas aulas de 50 min.

3.1 RESULTADOS E ANÁLISES

Inicialmente, como consta na Sequência Didática, realizamos uma análise em duas turmas do Ensino Médio para averiguar como estava o desempenho da competência leitora desses alunos, e como essa prática estava sendo efetivada no âmbito escolar. Constatamos a utilização dos descritores e notamos nitidamente que a maioria desses alunos sentia a necessidade de certo estímulo para tornar-se um leitor ativo no processo de ensino-aprendizagem, o que corrobora para uma prática de ensino capaz de trabalhar esse déficit para garantir um futuro brilhante e sucedido aos indivíduos. A princípio apresentamos os primeiros resultados das aplicações de provas com o objetivo de analisar a compreensão leitora dos alunos. Abaixo, seguem os resultados obtidos com os respectivos descritores utilizados na primeira aplicação.

GRÁFICO 01: Descritores de maior nível de dificuldade/Quantitativo de erros



Conforme é postulado nos PCN, o discente tem que exercer uma relação direta com diversos gêneros textuais primários e secundários, garantindo um enriquecimento de desempenho em sua vida. Por meio dessa aproximação o caminho que o leva ao mundo da leitura ocorrerá de forma ampla, dilatando seus conhecimentos.

Compreendemos que os professores sabem o quão importante é a função do texto para o ensino de língua, entretanto, com base no gráfico acima, o uso do mesmo não ocorre de forma constante, visto que o resultado é insatisfatório. É evidente que critérios devem ser estabelecidos para melhor envolvimento do discente com o texto, contribuindo assim para melhores resultados.

Partindo para uma análise micro, observamos de forma minuciosa os primeiros resultados obtidos pelos discentes com relação às questões aplicadas e vimos que de acordo com o gráfico 01 a turma A apresentou um quantitativo de 28 respostas insatisfatórias no “Descritor 3” e a Turma B apresentou 28 de um rendimento insuficiente com relação ao descritor 2. Além disso, o gráfico exibe resultados de outros descritores que esses discentes demonstraram certa fragilidade de respostas outrora esperadas.

Realizamos essa comparação para evidenciar a relação que cada turma apresentou quanto a esses descritores e perceber o grau de dificuldade exibido. Por isso, há uma necessidade de ajudá-los a se tornarem sujeitos proficientes da prática leitora. Entretanto, para que esse aluno seja um indivíduo que mergulhe de forma profunda nos textos, é necessário que ocorra uma desconstrução e reconstrução de como a leitura está sendo desenvolvida em sala de aula, sendo os docentes os principais sujeitos capazes de reverter esse cenário desagradável. Enquanto não ocorrer esse posicionamento, o aluno continuará fazendo uso da prática leitora

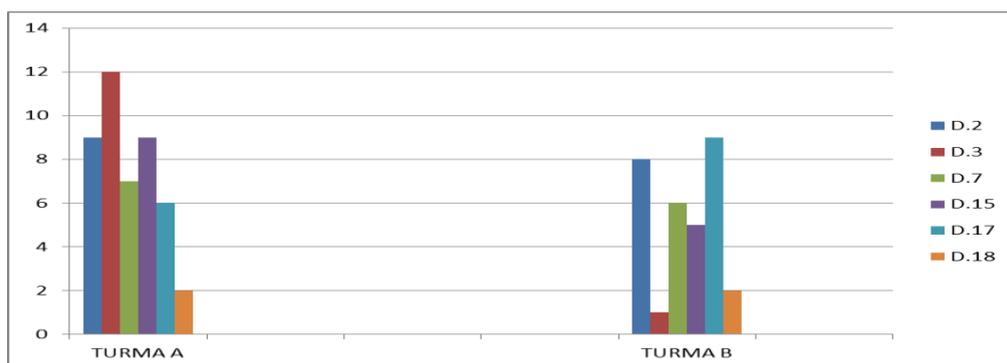
sem muita importância, sem nenhuma valorização.

De acordo com as respostas obtidas constatamos a dificuldade desses alunos e a necessidade de trabalhar as estratégias de leitura (SOLE, 1998): um antes da leitura, durante e após, para que, assim, haja uma relevância significativa nessa prática. Por essa razão, explorar a habilidade de leitura nas escolas amplia novos conhecimentos aos alunos, priorizando a construção de um ensino diferenciado e eficaz. Com isso, fica explícito que ainda há um ensino mecanizado nas escolas e isso é comprovado por meio resultados apresentados.

3.2 RESULTADOS E ANÁLISES APÓS A INTERVENÇÃO

Logo após os resultados apresentados por meio da primeira aplicação para observar a compreensão leitora desses alunos, realizamos um processo de intervenção para mudar a realidade exibida anteriormente. Como consta na Sequência Didática, ocorreu uma nova aplicação de 30 questões baseadas no SAEPE. Foram distribuídas atividades com as duas turmas, tendo uma durabilidade de duas aulas de 50 min. para responder as questões. Realizamos a Aula de Intervenção, para modificar o desempenho insatisfatório apresentado nos primeiros resultados, dando ênfase aos descritores em que os discentes apresentaram maiores dificuldades. Assim, trabalhamos as estratégias e competências de compreensão textual, atingindo um resultado satisfatório na aula e, conseqüentemente, nos próximos resultados que veremos a seguir:

GRÁFICO 02: Demonstração dos descritores após a “Aula de Intervenção” / Quantitativo de erros



Observando esses resultados, percebemos que após a Aula de Intervenção houve um desempenho positivo quanto ao percentual do “Descritor 2” na Turma A, pois, na primeira

aplicação o mesmo consta em 12 (doze) o quantitativo de erros, no entanto, após a Intervenção, o cenário mudou, houve uma redução para 9 (nove). Na Turma B, o mesmo ocorre com o “Descritor 2” o primeiro resultado foi de 28 (vinte e oito) e agora consta com 08. A respeito do “Descritor 03” nas duas turmas houve uma redução com relação ao quantitativo de erros, na Turma A antes constava 28 (vinte e oito) após a Intervenção exibe 12 (doze), já na Turma B antes era 27 (vinte e sete) e agora apresenta uma margem de 1 (um) erro.

Realizando uma visão comparativa, as turmas A e B apresentaram uma redução bastante considerável à margem de erros que apresentavam diante de questões envolvendo os descritores, 2; 3; 7; 15; 17 e 18. Mediante o resultado obtido, fica clara a necessidade de trabalhar a língua como processo interacional, sendo o texto a ferramenta que ajudará o aluno a compreender e dominar a prática leitora de forma significativa. Assim houve uma garantia de um domínio maior desses alunos ao realizarem a relação de leitor-texto após todas as etapas da Sequência Didática. A seguir verificaremos a quantidade de erros antes da Intervenção e após a mesma em ambas as turmas de forma clara e sucinta.

QUADRO 03: Demonstração dos descritores após a “Aula de Intervenção” / Quantitativo de erros

Turma A: 33 Turma B: 31	Turma A 1º Aplicação	Turma A 2º Aplicação	Turma B 1º Aplicação	Turma B 2º Aplicação
Descritor 02	12	09	28	08
Descritor 03	28	12	27	01
Descritor 07	19	7	10	06
Descritor 15	13	09	10	05
Descritor 17	14	06	15	09
Descritor 18	10	02	10	02

Considerando esses dados, constatamos que o texto é um suporte essencial que contribui para uma aprendizagem diferenciada, garantindo a expansão de novos conhecimentos e fortalecendo o elo que engloba o ensino, faz-se importante em meio a tantas dificuldades que enfrentamos na escola rever essa prática de ensino e fazer dela o melhor caminho, assegurando uma aprendizagem significativa e prazerosa.

Após todos os métodos de análises é notório que executar a prática leitora juntamente com as suas estratégias de leitura surte um efeito no processo de ensino-aprendizagem significativo utilizando essa ação inovadora para o ensino. Constatamos que não houve um

resultado 100% após toda a aplicação da Sequência Didática, entretanto, ocorreu um resultado positivo e satisfatório com relação aos descritores trabalhados. Dessa forma, faz-se necessário trabalhar a língua como instrumento comunicacional, em que o sujeito, ao interagir com o texto obtenha uma resposta favorável ao construir suas ideias com um resultado considerável.

4 CONCLUSÃO

Ao finalizar este estudo fica evidente que a leitura atua como uma trajetória de bastante relevância para a construção do sujeito enquanto destaque na sociedade. Logo, a prática de leitura é fundamental nos dias atuais, para que o sujeito-leitor atue como indivíduo ciente e crítico sobre o que se ler. Garantindo uma constituição de conhecimentos de maneira eficaz, proporcionando ao sujeito o ensino de Língua Portuguesa não apenas as divergências linguísticas, como também, tudo que engloba o social, sendo indispensável para uma aprendizagem efetiva.

Ensinar a prática leitora de maneira significativa é desenvolver competências de leitura, compreensão e interpretação de diversas tipologias e gêneros textuais ao sujeito. A leitura faz parte do cotidiano de um indivíduo e permite-lhe a ampliar conhecimentos simples em complexos, que começa dentro da escola e vai além dela.

Aos professores, cabe observar a realidade do aluno e criar estratégias que colaborem com a leitura de mundo que ele apresenta. Pois, o sujeito-aluno precisa atuar na sociedade, de fato, com um posicionamento significativo a respeito de toda a sua construção no processo de formação social. A partir das análises das informações alcançadas nesse estudo e as suas contribuições, percebemos a grande problemática sobre a carência de leitura no âmbito escolar e no contexto social, agindo com suas consequências para a formação cognitiva do sujeito.

Para que o aluno construa sua formação social é necessário que os professores realizem uma didática diferenciada para aprimorar o ensino de língua, por meio desse novo olhar o discente receberá um devido estímulo que acarretará na motivação de estudar e despertar o gosto pela leitura, desta maneira a utilização de métodos adequados é de fundamental relevância para que esses alunos desenvolvam uma boa aprendizagem, intencionando combater as dificuldades, além de explorar tudo que há de melhor no ambiente educacional.

Neste estudo, destacamos que a leitura atua como um papel primordial durante o processo de aprendizagem na vida do sujeito, e mobiliza a capacidade de desenvolver conhecimentos prévios sobre si e sobre o mundo, permitindo compreender com relação ao

contexto, negociar sentidos e compreensão, sendo eles, implícitos ou explícitos por meio do texto. Tal negociação mais do que estrutura o texto, provoca diferentes percepções na recepção dos leitores, evidenciando a riqueza do mesmo nas variáveis situações interacionais. Para isto, traçamos como alvo principal da pesquisa verificar como os alunos do 3º ano do ensino médio utilizavam as estratégias de leitura como fonte essencial para a sua formação enquanto sujeito em uma sociedade letrada.

É perceptível que todo o processo realizado por meio da Sequência Didática contribuiu para a evolução com relação às dificuldades que no início alguns alunos apresentaram com relação a certos descritores. Desta forma, torna-se emergente uma prática que corrobore com o ensino de leitura nas escolas, especificamente, nas turmas de ensino médio, para que haja mudança nesse quadro tão insatisfatório para a formação de um sujeito participativo na vida social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

GUIMARÃES. Elisa. **A articulação do texto**. 8ª edição ed. São Paulo: Ática, 2007.

KAUFMAN. RODRÍGUEZ. Ana María. María Helena; Trad. Inajara Rodrigues. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ROCHA, Selma Maria de Lima. **Leitura como ato social: Uma análise do processo no Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos**. Bananeiras, 2007.

SILVA, Silas Ferraz. **Compreensão da leitura: sob a lente da metacognição**. 1. Edição. Curitiba: Appris, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Arned, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.



DESIGUALDADES EDUCACIONAIS, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: Uma experiência compartilhada com professores de Educação Básica de 5º anos

BANDEIRA, Maria de Fatima Ferreira ³³

ALENCAR, Alina Oliveira de

SOUSA, Marinalva de

MAMEDES, Rosilene Felix

RESUMO:

Este resumo tem o objetivo de levar o leitor a pensar e refletir sobre a disparidade educacional enfrentada no Brasil, e o quanto essas desigualdades afetam e comprometem as aprendizagens. É notório perceber que a escola cada vez recebe crianças cada vez mais com problemas de aprendizagem, o que interfere na sua vida social. Os discentes que sofrem com a vulnerabilidade sóciofamiliar, estão sendo cada vez mais negados de seus direitos constitucionais, alunos que concluem o ensino fundamental I sem estarem alfabetizados e letrados, alunos que mesmo frequentando a escola não conseguem exercer suas habilidades cognitivas, levando-os a evasão escolar. Neste contexto é entendido que cada vez menos os alunos estão aprendendo de forma insuficiente, as escolas não estão dando conta da avalanche de problemas, e as desigualdades educacionais se perpetuam por gerações, causando a triste realidade da desigualdade social. Para construção deste artigo, foi utilizado 1 questionário para que foi distribuído para três professores de 5ºanos de 3 escolas distintas da Paraíba, o qual discutimos sobre o processo de alfabetização, letramento e desigualdades educacionais.

Palavras-chave: alfabetização, letramento, desigualdades educacionais, vulnerabilidade sociofamiliar.

1 INTRODUÇÃO

³³ Maria de Fatima Ferreira Bandeira, graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú e UVA/UNAVIDA e pós-graduanda em Psicopedagogia Institucional-IESP-PB, Professora de Ensino Fundamental I, no Município de João Pessoa-PB e professora da EJA, da rede Municipal de Sobrado/PB. E-mail: fatimafmbandeira@gmail.com

Este trabalho é fruto de uma conversa entre colegas professores de escolas públicas municipais da Paraíba/PB, onde os relatos e experiências de três professoras, levaram a produção deste artigo. Mostrando a importância de socializar as dificuldades vivenciadas na escola, como forma de apoio e busca de novos caminhos.

Este estudo visa refletir sobre as desigualdades educacionais, e o quanto essa desigualdade afeta o processo de alfabetização e letramento. Pois com a pandemia da COVID-19, afetou ainda bem mais a escola pública e por consequência os alunos com problemas sociofamiliares, econômico, tecnológico, entre outros. Tudo isso foi sentido de forma muito doída pelos professores pesquisados, pois se viram em uma situação, segundo eles nunca vividos. Alunos de 5º anos sem autonomia para os estudos, sem saberem lê, escrever, nem compreender as atividades propostas.

Nossa pesquisa tem como objetivo descrever como o processo de aprendizagem foi prejudicado com as aulas remotas e o quanto os professores estão lidando com a volta das aulas presenciais, onde grande maioria dos alunos de 5º anos encontram-se com níveis baixíssimos de aprendizagens.

2 METODOLOGIA

Para construção deste artigo, foi utilizado 1 questionário que foi distribuído para três professores de 5º anos de 3 escolas distintas da Paraíba, o qual discutem sobre o processo de alfabetização, letramento e desigualdades educacionais.

No questionário foram perguntados aos professores, quais dificuldades eles encontraram ao receber os discentes novamente presencialmente?

Também utilizamos como método, a pesquisa bibliografia, o qual fortalece e embasa nossa pesquisa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

Vivemos em uma sociedade onde as desigualdades são tidas como troféu, como se as consequências não povoasse uma geração inteira. Antes da pandemia muito se falava sobre dificuldades de aprendizagem, mas o que é dificuldade de aprendizagem?

De acordo com Mavichian:

a **dificuldade de aprendizagem** é uma condição passageira que ocorre quando influências externas atrapalham esse processo. Pode ser causada por questões emocionais, problemas familiares, alimentação inadequada, ambiente desfavorável e a atual situação de incerteza mundial como a pandemia. (Mavichian, 2022)

Sobre os impactos vistos nas aprendizagens dos alunos após as aulas remotas devido a pandemia da COVID-19, relacionado a leitura, e compreensão das praticas leitoras e sociais, levantaremos o conceito de letramento segundo autores renomados. Compreendendo o letramento e alfabetização sob a luz de Magda Soares e Angela kleimam.

Há muitas definições sobre o letramento, de acordo com, Kleimam, (1995, p. 19) define o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistemas simbólicos e enquanto tecnologia, em contextos específicos”. A autora dá ênfase à necessidade de se considerar o ambiente social em que o sujeito está interagindo. Apesar de estarem indissolúveis e interligados, escrita, alfabetização e letramento nem sempre têm sido enfocados como um conjunto pelos pesquisadores; enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito.

Já segundo, (Soares, 2001, p. 47) letramento é “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Esse conceito leva a nós professore enquanto mediador do conhecimento nessa volta aulas pós pandemia, nos atentar para a grande tarefa de alfabetizar e letrar esses adolescentes tão prejudicados pelo ensino remoto e ausência de políticas que priorize sobretudo os que sofrem vulnerabilidades sócio familiar.

Traremos parte de uma entrevista feita por Maria Alice Junqueira de Almeida à tv Futura, são perguntas muito e respostas muito relevantes, que fará grande diferencial nas nossas práticas educativas e em nosso modo de pensar educação neste período tão difícil de recomeços. Vejamos abaixo, trechos desta conversa.

Futura: Com a retomada das aulas presenciais, especialistas falam da importância da avaliação diagnóstica para ajudar a estabelecer um plano justo ao estudante no período pós-pandemia. O que é a avaliação diagnóstica e qual a sua importância?

Maria Alice Junqueira de Almeida: Este é um assunto muito urgente. Após a pandemia, tivemos um **aumento de crianças entre 6-7 anos que não aprenderam a ler, afetando ainda mais as crianças mais pobres e pretas**. O ensino fundamental também apresentou um número grande de alunos do 6º, 7º, 8º e até 9º ano que ainda não estão alfabetizados. A pandemia agravou muito a desigualdade educacional no país. (Almeida, 2022)

Esta realidade trazida pela autora ao ser provocada pelo entrevistador, nos põe demonstra os pobres e pretos sempre estão penalizadas por um sistema, que insistem em lhe

anular e silenciar, é uma cultura onde leva as classes marginalizadas se anular. Se quisermos um mundo melhor para todos, nós professores precisamos levar a sociedade a pensar, e começamos por agir assim como relata Almeida (2022), “É preciso mapear as habilidades adquiridas pelos estudantes e identificar quais não podem deixar de ser construídas para não prejudicar o aprendizado do ano seguinte.” Ainda analisando a entrevista emitida pela Futura, destacamos mais essa pergunta:

Futura: Pode explicar um pouco mais sobre esse conceito de reenturmação?

Maria Alice Junqueira de Almeida: Muito provavelmente, o diagnóstico vai revelar turmas bem heterogêneas, com estudantes com diferentes níveis de conhecimento. A reenturmação tem como objetivo agrupar os alunos por níveis de conhecimento. Em alguns casos, talvez seja preciso mexer na carga horária também. Algumas redes estão trabalhando até em ensino integral, com turnos maiores. Muitas soluções criativas estão sendo encontradas para potencializar esse aprendizado. (Almeida, 2022)

A ideia exposta sobre reenturmação, é para grande maioria um termo desconhecido, mas nos convida a rever nossas práticas em sala após tantos desafios a serem encarados, uma vez que no pós pandemia os níveis dos alunos oscilam bastante e o professor tem a missão de desvencilhar e criar meios de ensinar com tantos desafios. Para tais dificuldades de aprendizagem e sequelas deixadas no ensino público em destaque foi perguntado o seguinte:

Futura: Existe uma estimativa de quanto tempo será necessário para recuperar a aprendizagem que foi interrompida/prejudicada na pandemia?

Maria Alice Junqueira de Almeida: Vamos levar, pelo menos, mais de um ano para recuperar essas perdas. Alguns estudos têm mostrado que vamos recuperar, no mínimo, em dois anos. Em algumas cidades, as escolas ficaram fechadas por mais de 2 anos. (Almeida, 2022)

Ainda acreditamos que a entrevistada foi bastante esperançosa pois o que fica claro é sim, se os problemas destes estudantes forem ignorados, teremos uma geração comprometida ao fracasso, e o aumento da pobreza, desigualdade e analfabetismo terá grandes índices. No prosseguir da entrevista sobre os desafios encontrados pelos alunos mais vulneráveis. Vejamos que rica fala da entrevistada:

Futura: Quais os desafios para os alunos mais vulneráveis?

Maria Alice Junqueira de Almeida: Para elas e eles foi muito difícil ficar numa casa, muitas das vezes, precária, com poucos cômodos, sem poder brincar na rua, sem merenda e com muita dificuldade familiar para botar pão na mesa. As crianças que já eram mais desfavorecidas. Por estarem em condições precárias, ficaram ainda mais vulneráveis pós-pandemia. A desigualdade, que já existia, só aumentou. “As crianças, que já eram mais desfavorecidas por estarem em condições precárias,

ficaram ainda mais vulneráveis pós-pandemia.”

Essas crianças, jovens e adolescentes estão voltando com muitas sequelas emocionais da pandemia. Não só elas e eles, mas também a equipe escolar.

Por isso, criar espaços de acolhimento para discutir o que está sendo vivido é muito importante, assim como o trabalho intersetorial, em parceria com a Secretaria de Saúde e com psicólogos. As famílias também precisam ser acolhidas. É uma reconstrução, não só do ponto de vista pedagógico, mas também do emocional.

“É uma reconstrução, não só, do ponto de vista pedagógico, mas também do emocional.”
(Almeida, 2022)

E por fim a entrevistada fala ela faz uma crítica sobre os modelos de avaliação, nos mostrando que esse novo normal veio nos mostrar que não somos máquinas apenas que produz, mas sobretudo, nossa humanidade requer cuidado, escuta e acolhida.

Futura: Os modelos de avaliação educacional também devem ser revistos?

Maria Alice Junqueira de Almeida: Não existe ensino sem avaliação através de prova. É preciso acolher, sem caráter punitivo, em tom de conversa, e de forma muito respeitosa. (Almeida, 2022)

Uma avaliação jamais medirá nossas aprendizagens, pois o único meio de lê alguém é conhecendo sua história e experiências. Jamais um aluno de classe rica pode ser comparado, ou avaliado como aquele aluno pobre, que descobriu na dor o sentido da dor e sobrevivência.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em unanimidade os 3 professores das respectivas escolas A, B e C, relataram ser uns dos momentos mais delicados das suas carreiras, pois a maioria dos alunos dos 5º anos não se encontram nem letrados, nem alfabetizados, e que apesar de planejar, rever o planejamento, mudar suas metodologias, as aprendizagens não estão sendo consolidadas, pois estes alunos não têm a menor autonomia para conduzir os estudos.

Os três professores também construíram uma tabela de fatores que influenciam as desigualdades educacionais, o que resultou nos seguintes pontos:

- questões relacionadas ao nível socioeconômico dos estudantes e suas famílias,
- aspectos históricos e culturais, contextos dos territórios, segregação social, estrutura de empregos e status social,
- ampliação e diversificação da oferta escolar,
- seletividade das escolas,

- fracasso escolar, experiências classificatórias e excludentes que permeiam a cultura escolar.

Quantos de nossos alunos não carregam rótulos por alguns desses pontos destacados, quantos já não entram no chão da escola com a ideia plantada na sua psique que nasceu para dá errado, que a escola não fará diferença em suas vidas. Há infinitos impedimentos que arrastam esses alunos a viverem estas dificuldades de aprendizagem. Mas fica a pergunta: quem está falhando? Como não perder um aluno? Pois um aluno que deixa a escola sem adquirir as aprendizagens necessárias perdeu a possibilidade de viver com dignidade na sociedade.

Para minimizar os impactos catástrofes percebidos no ensino após as escolas ficarem fechadas, são necessários a formação continuada do professor, a ação conjunta e humanizada por parte dos especialistas e distribuição bem feita das horas aulas destinadas as necessidades mais urgentes e necessárias. As consequências causadas por essa baixa aprendizagem, e não bem trabalhadas, levará sequelas severas para aqueles mais marginalizados, pois uma educação superficial e frágil, mata uma geração inteira.

Não é justo que um estudante desprovido de políticas públicas, de dinheiro, alimento, respeito, moradia, e de seus direitos constitucionais, após anos de escolaridade experimente a amarga desesperança de um futuro cinzento, e sem oportunidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tamiris. “Mais do que recuperar, é preciso potencializar a aprendizagem dos estudantes pós pandemia”. 25 de abr. 2022. Disponível em: <<https://www.futura.org.br/mais-do-que-recuperar-e-preciso-potencializar-a-aprendizagem-dos-estudantes-pos-pandemia/>>> Acesso em: 02 de maio. 2022.

BURIEL, Lorena, Rosa. Desigualdades Educacionais sob a perspectiva da aquisição da língua portuguesa: **o que diz os dados das avaliações externa?** 22 de set. 2021. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/3004/desigualdades-educacionais-sob-a-perspectiva-de-aquisicao-da-lingua-portuguesa-o-que-dizem-os-dados-das-avaliacoes-externas>> Acesso em: 05 de mai. 2022

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento:** uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 1995.

MAVICHIAN, Helen. Volta às aulas: **atenção aos transtornos de aprendizagem.** 14 de mar. De 2022. Disponível em: <<https://saude.abril.com.br/coluna/com-a-palavra/volta-as-aulas-atencao-aos-transtornos-de-aprendizagem/>>. Acesso em: 30 de abril de 2022.

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

SILVA, Marcos, Antônio, B,da. AZEVEDO, Cleomar. Desigualdades Educacionais e Letramento. 2018. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ep/a/NGKSqMDjvjrj3sdgwzYZgfP/?lang=pt>> Acesso em: 05 de mai de 2022.



FERRAMENTAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE NAZARÉ DA MATA – PE

SILVA, Jean Brito da³⁴

MOURA, Kelly Dias³⁵

MELO, Márcio de

MAMEDES, Rosilene Felix

RESUMO:

Este trabalho pretende apresentar os resultados de um curso formativo intitulado “Ferramentas Digitais na Educação” ofertado pela Secretaria de Educação de Nazaré da Mata - PE. O curso teve como objetivo oferecer aos professores da rede municipal aporte prático sobre o uso de mídias e ferramentas digitais e sua aplicabilidade no processo de ensino e aprendizagem considerando o contexto pandêmico frente à COVID 19. Pensar em mídias e ferramentas digitais no ensino híbrido, remoto, requer direcionamento das ações estratégicas e adaptação do conteúdo de forma articulada colocando o estudante como o produtor de conhecimento. E este novo modelo de ensino gestado a partir das necessidades oriundas deste vírus possibilitou aos professores a realização de aulas mais dinâmicas e participativas, característica essencial nas metodologias ativas. Em contrapartida, a falta de formação no que tange a estes recursos, impossibilitou resultados do processo de ensino e aprendizagem. Assim, fica certo a necessidade de formação a estes profissionais. Dessa forma, a importância desta análise deste curso a partir dos dados coletados na pesquisa, alinhados às ideias de Moran (2018), Berbel (2011), dentre outros. Os resultados apontam que o curso houve fortalecimento na prática docente e que é necessário mais intervenção neste teor para que continue a dinamicidade de ensino diante desse cenário pós-pandêmico.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino Híbrido. Prática docente.

1 INTRODUÇÃO

Diante da situação pandêmica, no dia 17 de março de 2020, algumas regiões

³⁴ Universidade de Pernambuco (PPGE), e-mail: jeanbritods@email.com

³⁵ Universidade Federal da Paraíba, e-mail: fgakellydias@gmail.com

determinaram a paralisação das aulas presenciais, sendo suspensas e substituídas por aulas remotas. Diante da suspensão e o enfrentamento do isolamento social, as escolas passaram por uma remodelagem no ato de ensinar. Se por um lado os impactos causados pela pandemia acionaram a criatividade na pesquisa de soluções, por outro, elas deixaram desafios para grande parcela destes profissionais. Dada essa mudança de forma inesperada, sem período hábil para se providenciar a preparação adequada nem oferecer formação aos docentes ou aclimatação aos alunos, inevitavelmente estudantes, famílias e professores tem aprendido muito sobre si mesmos e sobre seus pares.

Métodos de ensinos que assumam um papel pedagógico que possibilite uma aprendizagem que não seja excludente, mas sim inclusiva, que priorize o educando como um sujeito histórico, autônomo, instigado a pensar e refletir sobre seu entorno. -A aprendizagem ativa pode ser considerada como um caminho do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, na utilização de experiências reais ou simulativas, visando as condições de gerar solução com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes vertentes.

Se pensarmos na formação futura do professor, sobretudo o da escola básica, a utilização de metodologias ativas será uma via de mão dupla: revitaliza sua atuação de modo construtivo unido aos estudantes, como também na promoção da sua motivação autônoma, ou seja, a aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral de níveis mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida. Esses avanços são realizados por diversas trilhas com movimentos, tempos e desenhos diferentes, que se inserem como mosaicos dinâmicos, com uma diversidade na ênfase, cores e sínteses, resultados das interações pessoais sociais e culturais na qual estamos situados. (MORAN, 2018)

Certamente muitos fatores contribuem para isso, mas, para que haja um progresso no processo ensino aprendizagem, é preciso que o professor busque alternativas para que as aulas sejam interessantes, interativas, atuando como mediador na construção de novos saberes, oportunizando aos alunos a serem protagonistas do seu conhecimento.

Santos e Carneiro (2013, p.6) afirmam que:

É fundamental que o professor modifique o seu foco de preocupação sobre o que, quando e como ensinar para a reflexão sobre o que fazer para que a criança aprenda de modo a se propiciar verdadeiramente, de nosso sistema de leitura e escrita, e não apenas reproduzi-lo. Nesse sentido o professor precisa ter clareza de que “o que ele ensina é diferente daquilo que o aluno aprende”, pois cada criança vai assimilar as informações que circulam no seu meio e aquelas trazidas pelos colegas e pelo professor, de acordo com as concepções que ela tem sobre a escrita naquele momento.

Seguindo esse pensamento, todo professor precisa direcionar sua prática a fim de que possa colocar o aluno no centro da aprendizagem. Isso o leva ao caminho do ensino ativo e oportuniza o aluno a ter um papel de protagonista na construção do seu próprio conhecimento, saindo, portanto, da posição de receptor das diversas informações que lhes são expostas na sala de aula. Nessa perspectiva, uma estratégia para contribuir na assimilação dos conteúdos é justamente a inserção de metodologias ativas e ferramentas digitais, pois, promovem de forma mais estimulante o processo de aprendizagem, desenvolvendo o trabalho em grupo, a curiosidade e o interesse de adquirir mais conhecimento.

Podemos entender, a partir de Berbel (2011), que as Metodologias Ativas baseiam-se em caminhos do desenvolvimento da aprendizagem, na utilização de vivências sejam elas reais e/ou simuladas, na tentativa de resolver desafios oriundos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

Assim, metodologias que evidenciem uma participação ativa dos estudantes frente às questões sociais paralelamente aos conteúdos que estão de forma explícita no currículo escolar e associado a estratégias que despertem interesse e prazer nos alunos deve ser pensado e aplicado quando se trata na busca de protagonismo. Se pensarmos na formação do futuro professor, sobretudo o da Escola Básica, a utilização de Metodologias Ativas será uma via de mão dupla: revitaliza sua atuação de modo construtivo unido aos estudantes, como também na promoção da sua motivação autônoma. Logo, quanto mais opções de atuação pedagógica o professor experimentar e desenvolver durante a sua formação, melhores condições pessoais e profissionais disporá para atuar com seus alunos.

Além disso, proporcionam os estudantes a serem participantes ativos da sua aprendizagem, tomando decisões, resolvendo problemas e reagindo aos resultados das suas próprias decisões (CARNEIRO *et al*, 2018). Considera-se que a assimilação e a aprendizagem significativa de conhecimentos são facilitadas quando interligados a uma forma aparente de atividade lúdica, pois despertam os entusiasmos ao receber a proposta da aprendizagem de maneira mais interativa e divertida, resultando em uma aprendizagem mais significativa.

Segundo Nicola, *et al* (2016, p.259):

Dessa forma, as utilizações desses recursos no processo de ensino podem possibilitar a aprendizagem dos alunos de forma mais significativa, ou seja, no intuito de tornar os conteúdos apresentados pelo professor mais contextualizados propiciando aos alunos a ampliação de conhecimentos já existentes ou a construção de novos conhecimentos. Com a utilização de recursos didáticos diferentes é possível tornar as aulas mais dinâmicas, possibilitando que os alunos compreendam melhor os

conteúdos e que, de forma interativa e dialogada, possam desenvolver sua criatividade, sua coordenação, suas habilidades, dentre outras.

Para o processo de ensino aprendizagem contribuir de maneira mais efetiva é preciso compreender as necessidades dos alunos, para que ocorra uma intervenção mais contextualizada. Segundo Guimarães et al (2014), materiais didáticos são instrumentos importantes para que esse processo ocorra de forma concreta, configurando-se como uma alternativa possível, favorecendo a (re)construção do conhecimento do aluno, a socialização de conhecimentos prévios e a formação de conceitos mais elaborados. “Nos últimos anos tal estratégia vem amadurecendo adicionando-se elementos para que os futuros professores elaborem seus conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado e sobre o planejamento didático-pedagógico” (JUNIOR; SOUZA, 2009, p.2).

A respeito de Ferramentas Digitais, Barbosa (2018, p.30) afirma que:

A utilização dessas novas ferramentas, muitas delas se aplicam de forma on-line e virtualmente, auxiliando as diversas intervenções em que o professor possa precisar realizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, com as ferramentas colaborativas on-line, resulta uma ampliação do ato de ensinar, conduzindo assim, de forma mais dinâmica e interativa, em tempo real, de forma mais concreta e visual para o aprendizado do aluno.

Sob esse viés, professores se atualizarem em temáticas atuais como a utilização de ferramentas digitais de apoio pedagógico e estratégias didáticas de metodologias ativas para utilização nas aulas presenciais ou remotas, é um caminho essencial para que os profissionais possam se inserir com uma maior qualidade no modelo híbrido de ensino que, hoje, tem uma mediação tecnológica forte: físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras possibilidades, combinações, arranjos, itinerários, atividades. (MORAN, 2018)

Neste sentido, métodos de ensinamentos que assumam um papel pedagógico que possibilite uma aprendizagem que não seja excludente, mas sim inclusiva, que localize o educando como um sujeito histórico, autônomo, instigado a pensar e refletir sobre seu entorno, experimentando a imaginação sociológica; é preciso que os mediadores desse processo conheçam, busquem e introduzam essas metodologias para a emancipação do seu alunado.

Nesse contexto educacional, os professores realizar suas atividades pedagógicas de forma remota, em decorrência da pandemia do Covid – 19, se aportaram através de ferramentas digitais que vieram para melhoria nas condições de ensino, facilitar a mediação do conhecimento, interação entre educador e aluno, relação de união além do ambiente escolar,

melhoria na qualidade do ensino e do conhecimento apresentado em sala de aula, entre outras possibilidades infinitas que a tecnologia pode oferecer à educação (SBROGIO, 2015). Algo que pretendemos demonstrar nos tópicos a seguir a partir do estudo de caso na Rede Municipal de Nazaré da Mata – PE durante o ano de 2021.

2 METODOLOGIA

Para a construção deste trabalho utilizou-se como abordagem metodológica a pesquisa-ação com recorte qualitativo, a fim de investigar como o curso de metodologias ativas e modelos híbridos vivenciado entre julho-agosto de 2021 permeou na Rede Municipal de Nazaré da Mata – PE.

Dessa forma, buscamos uma teoria que fundamentasse uma proposta de investigação voltada para a prática, interação social e a pesquisa-ação, pois, a base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

A pesquisa-ação segundo Tozoni Reis (2010.pag.180) “não é apenas uma etapa do processo da pesquisa realizada, mas parte essencial, porque comunica o resultado da investigação e suas originais interpretações, tornando, então, o conhecimento socializado”.

A escolha desta metodologia inicialmente deu-se por possibilitar tanto o posicionamento ativo e crítico, quanto a intervenção, neste caso, o curso e conseqüentemente a busca da transformação através da construção de novos conceitos e valores a partir da participação coletiva dialógico-dialética.

Tratando-se da pesquisa qualitativa deste trabalho parte da sala virtual como uma espécie de laboratório, onde se percebem as necessidades e a realidade do professores-cursistas. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...) A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo (LUDKE/ANDRE, 1986, p.11).

Em seguida, tendo como base esses dados, iniciou-se o processo de intervenção em que o pesquisador conduziu os professores-cursistas a construírem um Roteiro de Aprendizagem (Plano de Aula Sequenciado) como proposta final.

Dessa forma, primamos por uma leitura atenta de todos os materiais produzidos, em seguida, fizemos a seleção de (2) dois roteiros que mais se aproximaram da proposta do curso em que foram analisados num caráter descritivo.

Após a coleta destes dados durante a pesquisa ação, categorizamos e analisamos os estes roteiros a partir de Bardin (2011), pela análise de conteúdo que é entendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Aqui, utilizamos a inferência para o estudo, que trata-se de uma interpretação do pesquisador acerca do produto investigado, logo, compreender se os roteiros são compatíveis com a vivência do curso e se houve auxílio na prática docente do professor-cursista. Para Bardin (1977, p. 133), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 ANÁLISE DOS ROTEIROS DE APRENDIZAGEM

Segundo Farias e Mendonça (2019), o roteiro de aprendizagem corresponde:

É um instrumento elaborado de forma intencional e planejada pelo professor a fim de orientar o estudo dos alunos. Os roteiros favorecem o engajamento e autonomia dos estudantes, além de contribuir para que os mesmos desenvolvam estratégias de sistematização de estudo para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos pelo professor. Este produto educacional tem por objetivo auxiliar professores da Educação Básica e Superior a planejar, elaborar e aplicar roteiros de aprendizagem com seus estudantes a fim de maximizar a apreensão do conteúdo, direcionar os estudantes na resolução de tarefas e fazê-los progredir na leitura e aprofundamento do estudo dentro e fora da sala de aula. (FARIAS; MENDONÇA, 2019)

Para nossa pesquisa, os (61) sessenta e um Professores-Cursistas no término do Curso foram direcionados a construção de um Roteiro de Aprendizagem - em grupo - para que pudessem planejar uma aula remota inserindo estas ferramentas que foram trabalhadas e discutidas ao longo do percurso formativo. E assim, em seguida, pudessem desenvolver na prática com seus estudantes. Para este artigo, foram selecionados apenas (02) dois destes

materiais para análise, tendo como proposição as construções que mais atenderam a proposta do curso, abaixo, reproduzimos os roteiros na íntegra.

a) Roteiro de aprendizagem (1)
Parte 1.

Tema: Ferramentas Tecnológicas: possibilidades de interação na EJA.	Turma: 3ª e 4ª fase	Disciplina: Matemática Português Geografia Ciências	CH: 5h/a
<p>Orientações didáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assistir vídeos aulas, análises de imagens, leitura de textos informativos e atividades de interpretação; - Elaborar cartazes, construir sólidos geométricos e objetos reciclados.; - (EIXOS: LEITURA E ORALIDADE) Construir argumentos orais, defesa de ponto de vista sobre identificando as <u>características literárias</u> e não literárias, dos textos escritos. 			
<p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - EA18: Compreender os principais problemas ambientais e a questão da qualidade de vida dos habitantes da cidade; - EA 61: <u>Quantificar e estabelecer a relação entre o número de vértices, arestas e faces de prismas e de pirâmides;</u> - EA12. Identificar a produção de lixo como um grande problema que ameaça a vida na Terra, que atrai animais que transmitem doenças, polui o solo, a água, o ar. - EA6 – Produzir textos argumentativos orais (debate, propagandas, respostas a questões, justificativas, defesa de ponto de vista) - EA7 – Reconhecer suportes textuais como <u>jornais, revistas, blogs, portais</u> que circulam em <u>esferas sociais</u> diversas. 			

Neste primeiro material, percebe-se que os professores-cursistas pensaram em um plano interdisciplinar, contemplando as disciplinas das áreas de linguagens, humanas e exatas, intitulado de “Ferramentas Tecnológicas: possibilidades de interação na EJA – Educação de Jovens de Adultos”, direcionado a 3ª e 4ª fase da modalidade com uma carga-horária de 5h. Amparados pela Base Nacional Comum Curricular, elencaram algumas das habilidades a fim de que pudesse transitar por todos os eixos das áreas então pensadas. No entanto, este roteiro demonstra, inicialmente o uso de vídeos, análise de imagens virtuais, leitura de textos e elaboração de cartazes geométricos-recicláveis, desenvolvendo os eixos da leitura, oralidade e escrita.

Parte 2.

Conteúdos:					
<ul style="list-style-type: none"> - Meio ambiente (Problemas ambientais urbanos); - Saúde e Saneamento Básico; - Sólidos Geométricos; - Gêneros textuais: Jornais, Revistas, blogs Portais, debates. 					
Descrição das atividades ¹	Tipo		Materiais (link, referências)	Ferramenta	Data
	Síncronas	assíncronas			
“ANTES”					
1 – Foi trabalhado anteriormente os conteúdos sobre: - Espaço de vivência e Paisagem; - Espaço Geográfico: as paisagens e ação Humana; (Grupos do Whatsapp)		X	Link: https://youtu.be/Ik1sMWJhJui https://youtu.be/Z3d1AHvcGGI	You Tube	Durante todo 2º Bimestre.
2 – Apresentação dos conteúdos de ciências e matemática, através de: Vídeos, Apps e fotos das páginas do livro. (Grupos do Whatsapp)		X	https://youtu.be/yXYooR_QZ3Y https://youtu.be/qrx1Fj-6vJs https://youtu.be/c3mwdEPT6T8 https://wordwall.net/resource/10047782 https://forms.gle/4QFoFd9aBb9DqvKK9 https://forms.gle/HPxsN9cwUJdmNY3q7 e outros.	You Tube InShot	Durante todo 2º Bimestre.

Nesta segunda parte desta construção, os professores-cursistas tiveram o interesse de trabalhar os conteúdos que pudesse, de forma interdisciplinar, contemplar as diversas disciplinas envolvidas, através dos conteúdos: Meio ambiente (Problemas ambientais urbanos); Saúde e Saneamento Básico; Sólidos Geométricos e os Gêneros textuais: Jornais, Revistas, blogs Portais, debates. Isso através de vídeos no youtube com auxílio do aplicativo Inshot, ferramenta estudada no curso.

Como ainda no período em que o curso foi gestado/vivenciado, todas as aulas nesta rede de ensino investigada, estavam acontecendo de forma remota, optaram por uma aula assíncrona. Todavia, é preciso esclarecer que nem todas as aulas remotas são iguais, mas, em geral, o ensino remoto possui duas categorias: aprendizagem assíncrona e aprendizagem síncrona.

Parte 3.

3 – Analogia de textos, após isso um quadro comparativo das características dos textos literários e não literários.		X		Textos	
“DURANTE”					
1 - Assistir a video aula sobre: Problemas Ambientais urbanos; - Leitura do texto: Problemas ambientais nos centros urbanos;		X	https://youtu.be/1ybcobZL4Po https://brasilecola.uol.com.br/geografia/problemas-ambientais-dos-grandes-centros.htm	YouTube	
2 – Orientação de Trabalhos com retorno em vídeos e fotos para causar motivação e interação dos estudantes;		X	https://youtu.be/bDoIBAn0A84	InShot PIC.COLLAGE	
3 – Apresentado de um Desafio (Observação dos textos 1, 2 e 3 e responda: qual deles é literário? Por quê? Não literário? Por quê? Você acha que eles têm uma finalidade, servem para quê? Onde podemos encontrar cada um destes gêneros textuais (textos 1,2 e 3)?					

Nesta parte 3 da construção, como percebe-se, os vídeos disponíveis na plataforma Youtube, foram ponto de partida para auxilia-los no desenvolvimento do conteúdo. O que indica é que, caso o aluno tenha concluído de assistir a esses vídeos, seria direcionado a um Trabalho Colaborativo com o intento de desenvolver a interação entre os estudantes com fotos e vídeos, certamente os docentes utilizaram o Inshot justamente para que pudesse compartilhar estes produtos enviados pelos estudantes da modalidade.

Parte 4.

1- Atividade de interpretação;	X			Whatsapp	
2 - Apreciação e avaliação dos trabalhos realizados pelos estudantes.	X			Whatsapp	
3- Produção de vídeos com os argumentos orais respostas a questões defesa de um ponto de vista		X		Whatsapp	
CONCLUSÃO					
- Retorno dos trabalhos realizados pelos estudantes; - Maior interesse e interação dos estudantes, pois com certeza os recursos tecnológicos facilitaram e facilitam nosso processo de ensino aprendizagem, uma vez que nos permitem utilizar ferramentas que proporcionam uma maior e melhor motivação aos nossos alunos. - Aproveitando o dia Língua Portuguesa assistimos a importância dela, da leitura do processo de escrita e fala foi disponibilizado vídeos de espaços e atividades importantes da língua Portuguesa e os vídeos dos estudantes da 4 Fase mostrando a iniciação deles no ato da oralidade sobre determinado tema, no caso textos literários e não literários - Apresentação dos vídeos para toda turma no dia da Língua Portuguesa. MURAL COLABORATIVO - PADLET	X		https://youtu.be/uc5QaTXatKw https://youtu.be/ha6xtpWpKGs	https://youtu.be/KBXmfxpmgWs https://youtu.be/8JRE7eVhoD8 https://youtu.be/v4U-KKh5B80	

Nesta última parte do Roteiro de Aprendizagem, como conclusão, entende-se que houve retorno por parte dos estudantes destes professores-cursistas e que certamente as ferramentas digitais foram favoráveis para este retorno. Por fim, houve o auxílio do PADLET que contribuiu para o desenvolvimento da aula.

b) Roteiro de aprendizagem (2)

Parte 1.

ROTEIRO DE APRENDIZAGEM
TÍTULO: CORDEL – UMA CULTURA POPULAR

Tema: CORDEL	Turma: 3º, 4º e 5º anos	Disciplina: LINGUA PORTUGUESA	CH: PERÍODO DE 07/06 A 25/06/2021
<p>Orientações didáticas: Iniciamos o projeto apresentando aos alunos o gênero textual CORDEL, através de vídeos aulas, audiogramas e atividades impressas nos encartes didáticos interdisciplinares. Após este momento ofertamos variedades de cordéis para melhor entendimento, buscando incentivar – los para o prazer e o gosto pela leitura, Levando em consideração uma leitura feita com ritmo, entonação, expressividade e compreensão. Finalizamos o projeto com a produção de um cordel feita pelos alunos apresentação através de vídeos e evidencias fotográficas.</p>			
<p>Habilidades: Apreciar e valorizar o gênero <u>textual cordel</u> como manifestação popular . Incentivar o gosto pela leitura. Ler o gênero cordel em voz alta, com ritmo, e <u>entonação adequados</u> expressividade e compreensão. Produzir o <u>gênero cordel</u> com características próprias, considerando a situação comunicativa.</p>			
<p>Conteúdos: Leitura (<u>compreensão</u>, expressividade, entonação , ritmo) Escrita (<u>ortografia</u>, <u>pontuação</u>, <u>concordância</u> e <u>acentuação</u>)</p>			

Este roteiro como se percebe foi construído por professores-cursistas que lecionam nos anos iniciais – ensino fundamental 1, contemplando a língua portuguesa na perspectiva do gênero textual cordel. Como evidencia as orientações didática o foco foi o elucidar o prazer pela leitura/escrita literária com ritmo, entonação, expressividade e compreensão através de vídeos e imagens com o uso de mídias digitais, uma delas destaca-se o audiograma como apresentação do gênero cordel.

Parte 2.

1 – Vídeos aulas sobre o gênero cordel (características do gênero)		X		<u>Youtube</u>	07/06 /2021
2 – Vídeos aulas com o professor declamando o cordel			https://youtu.be/rvJnpbz8TJM https://youtu.be/bQt1dxETW-8 https://youtu.be/r1gbbpLGD0U	<u>Youtube</u>	

Aqui, mais uma vez, se destaca o uso do Youtube como mecanismo e auxílio pedagógico nas aulas remotas desses professores-cursistas. Subentende-se que direcionaram seus estudantes a assistem vídeos que evidenciando as características do gênero cordel, mas como também, os próprios professores foram os youtubers em que disponibilizaram seus vídeos recitando cordeis.

Parte 3

“DURANTE”					
4 – Atividades propostas nos encartes didáticos interdisciplinares, apreciação dos vídeos apresentados,.	x			Vídeos e audiograma	
“PÓS” AULA					
5 – Produção do gênero cordel Gravação de vídeos e audios.	X	X		Video	
CONCLUSÃO					
6 – Apresentação de vídeos e fotos .	X	X	Link: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx xxxxxxxx	Padlet	

Na parte final deste roteiro de aprendizagem, os professores-cursistas, instruíram seus estudantes a produção (escrita) de cordeis e em seguida, a confecção de vídeos a serem apresentados na ferramenta digital estudada durante o curso, o padlet.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, é perceptível como o curso foi uma importante ação no processo ensino aprendizagem dos professores-cursistas da rede de ensino, levando-os a um trabalho pedagógico e a compreenderem na prática a importância do uso das mídias e ferramentas digitais. Mesmo estes profissionais não possuindo tantas habilidades com as ferramentas tecnológicas, buscaram se (re)inventar e aperfeiçoarem suas metodologias diante do contexto pandêmico na qual fomos suprimidos a vivenciar.

Vale destacar, sem dúvidas, a importância de cada professor mediador neste processo, afinal, mesmo com as inseguranças frente a esse processo de reinventar-se com o distanciamento social e aulas remotas, eles precisaram acreditar, insistir, para que seus alunos pudessem sentir o “ ser protagonista” ainda que de forma virtual. Já dizia Paulo Freire: “É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que, num dado momento a tua

fala seja a tua prática. ” A cada trabalho concluído é sinônimo de missão cumprida, ao mesmo tempo em que novas ideias nascem.

Dessa forma, podemos dizer que o “Curso Ferramentas Digitais na Educação” foi um exemplo palpável de direcionar professores também ao protagonismo com resultados significativos.

Freire (1996) afirma que como docentes contemporâneos não podemos deixar de conhecer a tecnologia, mas devemos usufruí-la, e principalmente discuti-la e trazê-la entendendo os benefícios que ela garante ao nosso favor para as nossas aulas. Tal pensamento se faz muito pertinente a esta corrente pandêmica que nos impôs um novo andar da carruagem em convivência e relações interpessoais com nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. São Paulo: Penso, 2018.

BARBOSA, Vivian Antunes. **A importância da utilização de ferramentas digitais no ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, São José dos Campos – SP, 2018.

BARDIN, L. 2011 [1977]. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. In: Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v.32, n. 1, p. 25-40, jan-jun. 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 10 de março de 2021.

CARNEIRO, C. C. M., et al. Elaboração de jogos educativos para o ensino de célula eucarionte: relato de uma extensão universitária. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. V.17, n.2, p.1-17. 2018.

FARIAS, Marcella Sarah Filgueiras de; MENDONÇA, Andréa Pereira. **Roteiro de Aprendizagem – estruturação e orientações**. Manaus, 2019.

FERRETE, Anne Alilma Silva Souza; FERRETE, Rodrigo Bozi. **Reflexões sobre a tecnologia computacional na educação: a experiência do IFS**. 1 ed. Aracaju: IFS, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUILHERME, B. C.; SILVA, A. M. P. M.; GUIMARÃES, W. N. R.; Análise de propostas de ensino de genética através do uso de modelos didáticos. VI Colóquio Internacional, p.2-10, 2012.

GUIMARÃES, B. O., et al. **Uma experiência na produção de materiais didáticos por alunos do curso de licenciatura em ciências biológicas do instituto federal goiano - campus ceres: uma forma de ensino aprendizagem ativa.**Disponível em:<<https://www.anais.ueg.br/index.php/simpec/article/view/3511>> Acesso em: 14 de Out. de 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas: Papirus, 2008.

LEMOV, D. Ensinando na sala de aula on-line: sobrevivendo e sendo eficaz no novo normal. Porto Alegre: Penso, 2021.

LEVY, Pierre. **Cibercultura.**Rio de Janeiro: Editora 34,1999.

Moreira, J. A., Henriques, S., Barros, D. (2020). **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia.** Dialogia, 34, 351-364

MOTA, Karine Matos; MACHADO, Thallyanna Paiva Pessanha; DOS SANTOS CRISPIM, Rayane Paes. Padlet no contexto educacional: uma experiência de formação tecnológica de professores. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 6, n. 1, 2017.

NICOLA, J., PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. **Rev. NEaD-Unesp**, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016.

SANTOS, Dangelá; CARNEIRO, Stânia. **Dificuldades de escrita diagnosticadas em alunos do ensino fundamental.**Exitus, n. 02, p. 195-205, 2013.

SBROGIO, Renata. **Alfabetização e letramento digital: de alunos e professores.** São José do Rio Preto. 2015. Disponível em: <<https://pt.calameo.com/read/000226210b33735aa15b4>> Acesso em: 04 jul. 2021.

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar.** In: I encontro de pesquisa em educação, IV jornada de prática de ensino, XIII semana de pedagogia THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Do projeto ao relatório de pesquisa.** In: PINHO, S. Z. (Org.). Cadernos de formação: formação de professores. Educação, cultura e desenvolvimento. v. 3. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

ZANETTE, Marcos Suel. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. Educar em Revista**, n. 65, p. 149–166, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00149.pdf>>. Acesso em: 10 de março de 2021.



OS DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE NA SOCIEDADE MODERNA

AMORIM, Crislani Lima de³⁶

CAVALCANTE, Maria Gilliane de Oliveira³⁷

PEREIRA, Josiane Barbosa³⁸

MAMEDES, Rosilene Felix³⁹

RESUMO:

Este trabalho pretende analisar a profissão docente a partir da ótica dos próprios sujeitos, de que forma é visto pela sociedade, quais as dificuldades encontram em seu espaço de trabalho. Há um grande julgamento social sobre a figura do professor e geralmente recai sobre estes o peso dos baixos índices de aprendizagem, e as falhas no sistema educacional. Assim, a escolha da presente temática se justifica a partir das vivências na profissão docente e aborda questões relacionadas a compreensão do que é ser professor na atualidade seja na perspectiva do sujeito, seja de como a sociedade o vê. Para tanto se buscou não só um aprofundamento teórico, mas também uma pesquisa junto a esses sujeitos. A partir do estudo da temática compreendemos que a recuperação do sentido em ser professor faz necessária na tradição mais secular do nosso ofício: de ensinar a seres humanos, podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a sermos humanos sem a relação e o convívio com outros seres humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa.

Palavras-chave: Docência. Professor. Sociedade. Valorização

1 INTRODUÇÃO

No cotidiano escolar nem sempre paramos para analisar a profissão docente a partir da

³⁶ E-mail: crislanilima@hotmail.com;

³⁷ E-mail: gillianejp@hotmail.com;

³⁸ E-mail: josianesobrado@gmail.com;

³⁹ Universidade Federal da Paraíba (PPGL), e-mail: rosilenefmamedes@gmail.com

ótica dos próprios sujeitos. De que forma é visto pela sociedade, quais as dificuldades encontram em seu espaço de trabalho.

Com as mudanças ocorridas na sociedade e na escola ao longo da história, gerou entre os professores um mal estar docente, é comum encontramos relatos desses profissionais angustiados, desapoiados e agredidos em sua profissão nos tempos atuais. As queixas vão desde os baixos salários, as condições precárias de trabalho, a violência no ambiente educativo e esbarram na desvalorização do magistério. É como se todo o trabalho do professor fosse insuficiente para a sociedade, isso tem motivado as desistências da carreira docente, e motivado perturbações como ansiedades, e stress ou depressão.

Há um grande julgamento social sobre a figura do professor e geralmente recai sobre estes o peso dos baixos índices de aprendizagem, as falhas no sistema educacional. Os professores são constantemente acusados de serem desinformados ou ultrapassados naquilo que fazem. Se o aluno não obtém resultados satisfatórios na escola os professores são acusados, se a escola tem muita violência é porque o professor não sabe lidar com essa problemática. As cobranças são de toda parte: gestores, técnicos, alunos, familiares e pela sociedade.

Tais cobranças acontecem em um momento histórico em que o mundo passa por grandes transformações. Vasconcelos (2006, p.16) afirma que vivemos uma crise de paradigmas, um crescimento desenfreado na área tecnológica ao lado de uma impaciência religiosa e de mudanças na ordem mundial. Essas transformações terminam por refletirem na profissão docente, já que o docente *trabalha com a produção de sentidos*.

Assim, a escolha da presente temática se justifica a partir das vivências na profissão docente, e questionamentos sobre a profissão docente na atualidade. Este artigo aborda questões relacionadas a compreensão do que é ser professor na atualidade seja na perspectiva do sujeito, seja de como a sociedade o vê. Para tanto se buscou não só um aprofundamento teórico, mas também uma pequena pesquisa junto a esses sujeitos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste novo modelo de sociedade para uma parte das pessoas o professor e a escola são tidos como necessários uma vez que prepara crianças, jovens e adultos para uma vida de mudanças rápidas, tendo a impressão que a educação ainda é uma perspectiva de ascensão social.

Na medida em que a escola forma para a leitura o cálculo, as questões geográficas e

ambientais estão contribuindo para a qualificação de mão -de -obra nos setores de serviços, além da submissão a classe dominante. Nesta lógica a escola instrui o futuro trabalhador a incorporar tarefas sem sentidos, oferecendo a sociedade os mais hábeis dentre o “sucesso escolar” através de suas práticas curriculares focada em uma disciplina que mantém trabalhadores e patrões em seus devidos espaços.

Na compreensão de Vasconcellos (1995, p. 23) “o professor esta órfão de pai (Estado) e mãe (sociedade civil) ambos já estão descartando a função do docente”. O Estado e a sociedade, assim como a importação de tecnologias e robotização industrial contribuíram para a substituição da mão de obra. A televisão e outros meios de comunicação também têm se encarregado de transmitir uma ideologia da classe dominante.

De certa forma o Estado não tem interesse, que o professor contribua para a superação da posição de dependência cultural, já que isso dificultaria a manipulação econômica e ideológica das camadas mais pobres da sociedade. Nóvoa (2008) entende que:

Os professores têm que afirmar sua profissionalidade num universo complexo de poderes e relações sociais, não abdicando de uma definição ética - e, num certo sentido, militante - da sua profissão, mas não alimentando utopias excessivas, que se vira contra eles, obrigando-os a carregar aos ombros o peso de grande parte das injustiças sociais. (NÓVOA, apud FADANELLI, p. 106)

Nestas últimas décadas o professor tem convivido com as cobranças da sociedade, além de ser desvalorizado em sua função ainda precisa desenvolver suas atividades em meio abaxos salários, faltam de recursos, precárias estruturas das escolas e escasso reconhecimento social. Na mesma perspectiva, Pereira & Martins (2002) afirmam:

O que tem ocorrido nesses últimos anos é uma política de desvalorização do professor, prevalecendo às concepções que o consideram como mero técnico reprodutor de conhecimentos, um monitor de programas pré-elaborados, um profissional desqualificado, colocando-se à mostra a ameaça de extinção do professor na forma atual. A realidade retrata uma carreira quase inexistente, com condições de trabalho aviltadas, pouca retribuição financeira e discutível reconhecimento social. (PEREIRA & MARTINS, p.123)

Mesmo assim a profissão docente tem resistido e cumprido o seu papel com a sociedade. Portanto faz necessário apoiar o professor que é antes de tudo um ser humano, alguém que tem uma historia de vida, que tem sonhos, medos e esperança. É uma pessoa que convive com os conflitos de sua existência e tem um grande desafio, ao qual foi confiado à responsabilidade de conduzir as gerações futuras o conhecimento de seus antepassados, tornando-se um organizador da aprendizagem, alguém capaz de colaborar com os discentes e enxergá-los na sua realidade.

Com a democratização do ensino o professor se encontra com a questão da diversidade, a cada dia chega alunos a escola das diversas classes sócias com toda uma c religiosa e cultural. Daí a importância do professor refletir sobre o ensino reconstruindo seus saberes de forma a promover uma educação mais humana e consciente.

Nesse sentido “um professor é antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa, e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”(TARDIF, 2010, p.31) Podemos dizer também que um professor é um guia na jornada do aprendizado, alguém que fixa metas, que têm objetivos a serem alcançado entre eles desenvolver as capacidades e colaborar junto às necessidades dos estudantes.

A função do professor vai além da transmissão do conhecimento, isso qualquer recurso tecnológico poderia fazer, mas o aluno tem necessidade de alguém que seja capaz de organizar o conhecimento, que os ajude a olhar as informações de maneira critica e o desperte a aprender através de situações problematizadoras que desafiam o pensar do educando.Por isso dar significado ao ensino é uma tarefa árdua do docente, pois um professor competente trabalha com a experiência direta com o aprendizado e subsidia os educando naquilo que desconhece.

Deste modo na visão de Novoa (2001) o professor é visto como alguém que compreende e que detém um determinado conhecimento sendo capaz de reelaborá-lo no sentido de sua transposição didática, como agora se diz, no sentido da sua capacidade de ensinar a um grupo de alunos.

Ser professor é ser um investigador da realidade, mostrando-se curioso perante o mundo, reconhecendo que somos enquanto seres humanos inacabados e aprendemos durante toda nossa vida. A verdade absoluta das coisas não lhe pertence, mas busca aprender com a experiência de vida e contribuição de outras pessoas. Segundo Freire (2002, p.16)”Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.”

Ser professor é ser um agente de transformação da realidade, muito dessas mudanças passam pelo trabalho escolar do docente, não de forma isolada pode até ser conduzida por um sujeito, mas é através de um conjunto de profissionais comprometidos com o avanço da humanidade que realmente podemos colaborar no sentido de uma sociedade mais justa e solidária.

Na modernidade com as novas tecnologias a nossa volta, cada vez mais cedo crianças e jovens têm contato com o mundo tecnológico e o professor tem um profundo receio de ser

substituído nesse processo onde as novas tecnologias estão a serviço da aprendizagem. Por isso é necessário que o professor não cruze os braços perante o mundo globalizado, mas repense sua prática diante as mudanças tecnológicas, e busque condições de usá-las em seu cotidiano na construção do conhecimento com seus alunos.

A esse respeito, Bregmann apud Souza (2006), referindo-se ao impacto das novas tecnologias na educação, nos lembra:

Assim, frente a essa situação, as instituições educacionais – e o professor em particular – necessita não apenas incorporar as novas tecnologias como conteúdos de ensino, mas principalmente reconhecer a partir das concepções que os jovens têm sobre tais tecnologias para elaborar, desenvolver e avaliar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de uma disposição reflexiva sobre os acontecimentos e os usos tecnológicos. (BREGMANN apud SOUZA, p.65)

Se quisermos que nossos alunos encontrem o caminho para a transformação da sua realidade, devemos, enquanto educadores, interferir em nossa própria realidade, nas questões que nos inquietam, sejam na escola, na família ou até mesmo na sociedade.

Práticas que façam um convite ao outro para o debate e o compromisso com a mudança do mundo, enquanto professor está em nossas mãos à incumbência de propagar esperança aos nossos alunos e de trabalhar com as novas gerações por uma vida melhor.

3 APRESENTAÇÕES E ANÁLISE DOS DADOS

A principal fonte de coleta de dados no presente trabalho, além da bibliografia consultada, foi à entrevista semi-estruturadas (ver apêndice I) realizada com cinco professores da Escola X no município de Pilar/PB. Nosso objetivo foi analisarmos a profissão docente na atualidade a partir da ótica dos próprios sujeitos, além de refletir como a sociedade vê o trabalho do professor e sua importância na formação de cidadãos. Desta forma apresentaremos a seguir a análise dos dados obtidos na entrevista com os docentes, da escola pesquisada.

3.1 PERFIL DOS PROFESSORES E APRECIÇÃO DAS RESPOSTAS

Os entrevistados têm idade entre 27 e 47 anos, atuam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, o tempo de profissão varia entre 4 e 25 anos de atuação como docentes. Apenas um dos entrevistados é do sexo masculino no início da carreira, já outra professora está iniciando a docência, as demais entrevistadas são educadores numa fase intermediária da

profissão.

Tabela 1: Perfil dos professores, 2011

Professores	Idade	Profissão/ anos	Sexo	Série/ Ano
P.1	39 anos	21	Feminino	1 ano
P.2	45 anos	15	Feminino	3 ano
P.3	27 anos	5	Feminino	4 ano
P.4	30 anos	5	Masculino	5 ano
P. 5	47 anos	25	Feminino	2 ano
Total : 5				

Fonte: pesquisa própria

Observamos que a maioria dos sujeitos da pesquisa é do sexo feminino, talvez pelo fato da profissão docente vir, ao longo da história, sendo ocupada por mulheres. A predominância do gênero feminino. Como nos lembra Costa (1995).

As mulheres foram de certa forma impelida para [essa profissão] em função do argumento construído e reafirmado dentro da lógica do patriarcado, em sua versão moderna, de associação da tarefa educativa com a maternidade. (COSTA, p. 160)

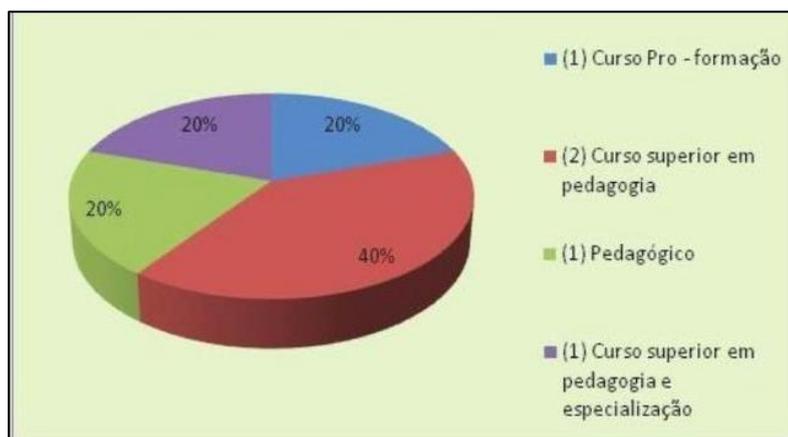
3.2 REFLEXÕES ACERCA DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS

Nossa entrevista teve início perguntando aos docentes sobre como esses abarcaram a docência como profissão. As respostas foram próximas para sua maioria: 80% responderam que a escolha da profissão se deu por influência dos familiares e apenas 20% respondeu que ser professor era um sonho de infância e esta profissão sempre lhe chamou a atenção. Observamos que a maioria dos docentes pesquisados escolheu a profissão por incentivo de parentes, a opção pela docência não ocorreu por vontade própria.

Em relação à formação dos docentes constatamos que 20% fizeram o curso de formação, e 40% tem o curso normal ou pedagógico e a posterior adquiriu formação em nível superior, optando pelo curso de Pedagogia; e 40% têm curso superior em pedagogia e fez curso de pós-graduação – especialização - na área de supervisão e orientação educacional. Neste

contexto alguns profissionais nos revelaram que são muitos os problemas para concluir um curso superior, mas é necessário ter um entendimento teórico para atuar em sala de aula.

Gráfico 1: Formação dos professores entrevistados



Os dados acima nos mostram a preocupação dos docentes com a formação em nível superior, pois a profissão tem exigido um novo conjunto de saberes que vai além da experiência. Isso nos leva a compreensão de que uma formação de qualidade torna o professor mais confiante em si mesmo e o encoraja na busca das resoluções dos problemas que afetam o espaço escolar.

Nesse sentido Lopes & Torman (2008) enfatizam a formação como a valorização social, a capacidade de articular informações, percepções e conhecimentos necessários à sistematização das atividades, o desenvolvimento de habilidades que envolvam as várias dimensões dos sujeitos, com ênfase em sua capacidade crítica e atuação autônoma.

No discurso dos professores apareceu uma ênfase nas dificuldades encontradas na profissão docente referindo-se a disponibilidade de material didático, 40% responderam que a escola não oferece sequer os recursos didáticos simples como papel e giz, isso atrapalha o desempenho do planejamento das aulas, às vezes o professor pensa em determinado conteúdo e sua aplicação com os alunos, e se vê limitado pelas precárias condições de recursos. A questão da desvalorização profissional foi colocada por 60% dos entrevistados, levando-os a questionarem sobre sua permanência na docência. Vejamos a seguir trechos da entrevista:

Gostaria muito que na escola tivesse material de apoio para o trabalho com a turma, até mesmo folhas de papel não têm na instituição. (P.1)

A falta de apoio e a falta de recursos didáticos afetam a melhor qualidade do ensino com os alunos. (P.2)

A falta de respeito com o professor e valorização do docente. (P.3) O não reconhecimento do professor. (P.4)

A falta de material didático. (P.50)

É de conhecimento de todos que as ferramentas de ensino por si só não garantem a boa qualidade, mas auxiliam o desempenho do educador, que ao fazer uso delas tornam suas aulas mais dinâmicas, despertam a curiosidade do aluno em diversas situações da aula e podem ser exploradas de acordo com as necessidades de aprendizagem permitindo ao aluno interagir com o conteúdo apresentado pelo professores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha dessa temática parte das reflexões da formação inicial que nos dá a base para a ação docente, e por outro lado o exercício profissional que nos possibilitou a inserção na realidade, o contato com os alunos, com os colegas e com a comunidade. Observamos que nos dias atuais a sociedade tem cobrado inúmeras funções dos docentes, o seu trabalho tem sido pressionado pelas novas tecnologias de informação e comunicação, dessa forma resistir a tantos desafios tem sido desgastante para a profissão professor.

Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a sermos humanos sem a relação e o convívio com outros seres humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa. Que nos ensinem essas artes, que se proponham e planejem didaticamente essas artes. Que sejam pedagogos mestres desse humano ofício (ARROYO, 2008). Assim a função do professor não desaparecerá nesse mundo globalizado, embora seja necessário que o professor entenda das novas tecnologias e as utilize em seu trabalho docente.

A pesquisa nos possibilitou a compreensão que, se por um lado existem todas essas exigências por outro existem também a falta de recursos e falhas na formação, quer seja esta inicial ou continuada e também precariedade na infraestrutura das escolas entre outros problemas que temos de enfrentar. Ser professor ou educador na contemporaneidade é lutar contra um sistema que desvaloriza e impõe limites a sua atuação, assim como vimos nas fala s dos sujeitos dessa pesquisa é romper barreiras de comodismo e limitações e atuar com empenho e vigor, na esperança de que um dia tudo isso mudará e o profissional docente venha a ser reconhecido e valorizado da forma como merece.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**/Miguel G. Arroyo. 10. Ed. –Petrópolis,RJ: vozes, 2008.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. – Porto alegre: Sulina, 1995.

FADANELLI, Margareth (Org). **Formação de professores: abordagens contemporâneas** / - SãoPaulo: paulinas, 2008 .- (coleção docentes em formação)

FRANCISCO, Geraldo. **Historia geral da educação** / Geraldo Francisco Filho. Campinas, SP:Editora Alínea, 2005. (2ª edição)

FREIRE, Paulo. Disponível: em >> [http://pensador.uol.com.br /citacoes_de_paulo_freire](http://pensador.uol.com.br/citacoes_de_paulo_freire)> acesso em 01 de fevereiro de 2022.

GUSTORF, Georges, 1912-. **Professores para que? Uma pedagogia da pedagogia**/GeorgesGuodorf; tradução M.f-3 Ed - São Paulo: Martins Fontes, 2003._(Psicologia e Pedagogia).

KULISZ, Beatriz. **Professores em cena: o que faz a diferença?** / Beatriz Kulisz. Porto Alegre:Mediação, 2004. 129 p. – (Cadernos Educação Infantil; v. 15).

LIBÂNEO, Jose carlos . **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionaise profissão docente. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, Zildete. **Profissão Professor. Identidade e profissionalização docente**.In BRZEZINSKI, Brasília: Plano Editora, 2002 119p.

NOVOA. A.**O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida ao programa salto parao futuro. desafio.blogspot.com. Acesso em 10 de novembro de 2011

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reforma Educacionais na América Latina e os trabalhadoresdocentes** / Dalila Andrade Oliveira – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PARAMENTROS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO MEC\SEF, 1998.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Leopold; (Org).**Formando professores profissionais: Quais estratégias/Quais competências?**/ed.rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERREIRA, Liliana. **Profissão Professor. Identidade e profissionalização docente**. In BRZEZINSKI, Brasília: Plano Editora, 2002 119 p.

PULLIAS, Earlw ; YOUNG Young D. James. **A arte do magistério – Brasil**, 1976: ZiharEditores.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**/Joana PaulinRomanowski.-3ª.ed.rev.e atual. - Curitiba: ibpex, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**/ J. Gimeno Sacristán e A. I. Perez Gomés: trad. Ermani F. da Fonseca Rosa- 4ª ed.-Art Med, 1998.

SOUZA, Edvaldo (Org.) – **A vida no Orkut: narrativas e aprendizagem nas redes sociais** / Salvador: EDUFBA 2010. 216p. Il.

TARDIF, Maurice. **Saberes e formação profissional**/Maurice Tardif. 10ª. ed.-Petrópolis, RJ:vozes,2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, 1956-**Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**, 12ª ed/Celso dos Vasconcelos



DESENVOLVIMENTO DA PROFICIÊNCIA LEITORA DURANTE E PÓS ENSINO REMOTO

PEREIRA, Josiane Barbosa⁴⁰

MACHADO, Adilma Gomes da Silva⁴¹

BRITO, Adriana Fátima de⁴²

AMORIM, Crislani Lima de⁴³

MAMEDES, Rosilene Félix⁴⁴

RESUMO:

Este artigo foi escrito, a partir das experiências vividas, por mim na turma de 2º_ano de ensino fundamental I, da rede de Pilar-PB no ano de 2022 e na turma de 3º_ano de ensino fundamental I de uma escola da rede Municipal de João Pessoa-PB no ano de 2021. Pude participar e observar como se deram a continuação do desenvolvimento da Proficiência leitora desses alunos, que tiveram suas rotinas escolares modificadas no durante e pós Pandemia do Covid-19. A turma do 3º_ano citada teve seu ciclo de Alfabetização desenvolvido presencialmente, e experimentou o ensino do 2º_ e 3º_anos de maneira remota algo novo para alunos dessa modalidade de ensino. A experiência com a turma do 3º_ano em 2021, no ensino remoto me levou a refletir sobre os impactos sofridos pelas crianças, que passaram pela Alfabetização através do ensino remoto e me levou a pesquisar como uma turma de 2º_ano encontrava-se em relação a sua Proficiência leitora. A turma do 2º_ano iniciou a Alfabetização de maneira remota e concluiu no formato híbrido. Iremos abordar no decorrer desse artigo, como ocorreu o processo de ensino das duas turmas e seus respectivos níveis de leitura, bem como o impacto da Pandemia, sofridas por ambas asturmas e as possíveis metodologias utilizadas com o intuito de amenizar as possíveis defasagens na leitura.

Palavras-chave: Proficiência Leitora. Pandemia. Metodologias.

⁴⁰ E-mail: josianesobrado@gmail.com

⁴¹ E-mail: adilmalibrasp@gmail.com

⁴² E-mail: anairdabrito71@gmail.com

⁴³ E-mail: crislanilima@hotmail.com

⁴⁴ E-mail: rosilenefmamedes@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Na educação infantil são trabalhadas nas crianças habilidades necessárias para a alfabetização, através de brincadeiras e interações com seus pares, resolução de conflitos, autoconhecimento e expressão oral e corporal.

Nesse sentido, é papel do professor fazer com que esse aluno consolide habilidades para aquela faixa etária.

Sendo assim, o professor tem como uma das funções levar ao aluno a despertar a curiosidade e a reflexão, sobre a importância dos códigos e letras para a sua própria comunicação e autonomia social.

Com a Pandemia do Covid-19, em 2020, o ensino que outrora acontecia presencialmente passou a ser remoto e com essa nova modalidade de ensino as aulas passaram a ser executadas por meios tecnológicos, nem sempre acessíveis a todos os alunos, ou por meio de atividades impressas que em muitos casos não são realizadas por falta do domínio da leitura por parte dos pais ou responsáveis, não conseguindo, assim, orientar seus filhos.

Nesse sentido, a pandemia criou o que nomearei, aqui, como “frutos da pandemia”, em que não tiveram suas habilidades e competências desenvolvidas na íntegra, devido à ausência e o impacto da escola e suas rotinas com as crianças que estavam em fase inicial.

Sabe-se que a família é de suma importância para todos os seres, é ela a primeira instituição que a conhecemos, mas, não há como negar a necessidade da escola na vida dos sujeitos.

É na escola que apreendemos novos códigos, somos inseridos na sociedade e somos orientados e guiados para sermos cidadãos conscientes e críticos. Além de várias outras funções da escola, apontamos como primazia a função social, em que os sujeitos interagem uns com os outros e aprendem a ser seres sociais.

E é exatamente nesse contexto, o maior impacto na educação infantil, no contexto pandêmico, o de privar os alunos de conviverem uns com os outros, e, que para as crianças oriundas de classes sociais mais humildes, o impacto se assevera, já que são filhos de pais ou têm como responsáveis sujeitos analfabetos, que não possuem um bom nível de letramento para auxiliá-los na inserção das práticas letradas.

1.1 OBJETIVO

Analisaremos como os alunos do 2º ano de uma turma da Escola Municipal Augusto Mouzinho de Brito da rede de ensino de Pilar/PB, vivenciou a educação infantil, durante o ensino remoto e híbrido e como esses alunos foram impactados no desenvolvimento da proficiência leitora na idade certa.

2 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Partindo da realidade vivenciada em 2021, em uma turma de 3º ano que lecionei em uma escola da rede municipal de João Pessoa-PB, a qual vivenciou o ensino da educação infantil presencialmente, acompanhamos como aconteceu o processo de consolidação da Alfabetização e Letramento desta turma.

No mapeamento a turma formada por 26 alunos, dos quais 16 davam retorno das atividades com frequência, desses 08 alunos encontravam-se no nível alfabético da escrita e liam com fluência, 05 alunos liam sem fluência e se encontravam no nível silábico, 02 liam apenas palavras e estavam no nível pré-silábico da escrita, tínhamos 01 aluno, especial e apresentou avanço dentro de suas limitações.

Observamos o avanço na leitura e na escrita de maneira tímida dos alunos que participavam, no entanto, nossa maior preocupação era, com os outros 10 alunos os quais 05 não davam retorno de atividades e 05 mandavam raramente.

Desses alunos não obtivemos materiais suficientes para identificar o nível de escrita, pudemos constatar que 01 lia sem fluência, 02 lia apenas palavras, 01 não lia e o restante não nos forneceu material suficiente ou adequados para análise e acompanhamento da leitura, não nos foi enviado atividades de produção da escrita e leitura, apenas exercícios com perguntas e respostas.

Quando procurados pela escola, as justificativas eram inúmeras. Alguns dizem estarem realizando as atividades e prometiam um retorno que não chegou durante todo o ano letivo, algumas crianças os pais estavam separados e um jogava a responsabilidade para o outro. Havia aqueles que não sabiam ler e escrever e, por este motivo, não davam o apoio necessário as crianças.

Nesse sentido, essa vivência inspirou o estudo aplicado em uma turma de 2º ano do ensino fundamental 1, do ano de 2022, por entender que esses alunos, de acordo com as

diretrizes educacionais, precisam ter a proficiência leitora, e, conseqüentemente serem alfabetizados.

Considerando que os alunos do 3º ano, vivenciaram a educação infantil presencialmente, fase essa de suma importância para a aquisição de algumas habilidades, e, mesmo assim, não conseguiram desenvolver a habilidade leitora durante o ensino remoto nos desperta a preocupação em relação àqueles que não vivenciaram a educação infantil e/ou a alfabetização (1º ano) presencialmente.

Analisamos níveis de leitura e escrita de uma turma de 2º ano da Escola Augusto Mouzinho de Brito, da cidade de Pilar/PB. Turma essa que vivenciou o ensino do 1º ano de maneira online e híbrido no ano de 2021.

Iniciaram o ano letivo de 2022 no 2º ano do ensino fundamental, de maneira híbrida e no início do mês de março, passaram a assistir as aulas de forma 100% presencial.

A metodologia para essa pesquisa foi de cunho qualitativa, onde em um primeiro momento fizemos um levantamento de dados juntamente com os pais e responsáveis, através de rodas de conversa e conversa informal sobre como aconteceu o ensino remoto para cada criança, bem como sua participação nesse processo.

Aplicamos atividades diagnósticas de maneira escritas e orais com o objetivo de colher dados que comprovassem os níveis de leitura e escrita das crianças. A professora do ano anterior também nos forneceu algumas informações.

A turma é formada por 19 alunos, desses 2 alunos têm laudo e encontra-se no nível pré-silábico nível 1 e não identifica as letras do alfabeto, 6 crianças encontram-se no pré-silábico e não sabem ler, 2 estão no silábico e leem silabando palavras com famílias simples, 9 estão no silábico-alfabético e leem sem fluência.

As atividades propostas são para o aluno realizar individualmente, em dupla e coletivamente, onde proporcionamos oportunidades dos mesmos se perceberem como sujeitos em diferentes situações.

Uma das estratégias que estamos utilizando é o continuum currículo, mapeamos as habilidades do 1º e 2º ano, e estamos dando continuidade as habilidades que não foram consolidadas no 1º ano e ao mesmo tempo introduzindo as habilidades indispensáveis ao 2º ano.

Utilizamos o método de alfabetização fonética, associando os sons parecidos das letras, P/B, D/T, M/N, G/J, V/F, aliados aos jogos pedagógicos que têm se mostrado aliados importantíssimos, bem como recursos áudio visuais

A construção da escrita foi proposta de forma sucinta, com sugestão de desenhos livres, evoluindo de acordo com a habilidade de cada um, os fazendo perceber a necessidade do domínio dos signos e sua leitura para a comunicação.

De início os alunos contavam com o professor como escriba, em construções coletivas de gêneros textuais do seu uso diário.

Realizamos uma pesquisa de campo, colhemos e analisamos dados que comprovaram nossa hipótese, dados estes que estão nos ajudou a realizar as intervenções necessárias para que esse alunos desenvolvam a linguagem oral e a escrita com o objetivo adquirirem a proficiência leitora.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Obviamente, o impacto veio de um jeito ou de outro para todas essas crianças, tanto para as mais humildes, quanto para as mais abastardas socialmente, porém para as primeiras os impactos não serão supridos com professores de reforços e horas extras em aulas de redação no ensino fundamental, como é comum acontecer no ensino privado.

É em meio a esse contexto que esta pesquisa se insere, na busca de suprir as demandas dos alunos do 2º ano de uma turma de ensino fundamental, para que haja a consolidação das habilidades indispensáveis à proficiência leitora, público-alvo desse trabalho. Assim, na Educação Infantil são exploradas as competências necessárias para o desenvolvimento da criança das habilidades cognitiva, emocional e motora, para a conscientização do ser quanto sujeito. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), nos traz uma como pré-requisitos de temas que:

1) Professor: parceiro, pesquisador e mediador; 2) Eixos das práticas pedagógica: interações e brincadeiras; 3) Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Brincar, explorar, expressar, conviver, praticar, conhecer-se; 4) Campos de experiências: Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) Campos de experiência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; 6) Campos de experiências: Traços, sons, cores e formas; 7) Campos de experiências: Corpo, gestos e movimentos; 8) Campos de experiências: O eu, o outro e o nós;(SITE DO PLANALTO, 2021, p.01).

A Temática 1 traz o professor como mediador das relações das crianças entre si, bem como da observação dela com o objeto e da construção do autoconhecimento por meio das intervenções feitas pelo professor com base nas suas observações.

Além disso no último tópico traz o que julgamos ter sido mais comprometido no ensino

pandêmico “Campos de experiências: O eu, o outro e o nós”, já que as crianças passaram a ser enclausuradas e a viverem apenas com seus principais familiares, como seus pais apenas.

Em muitos casos houve famílias que deixaram e ainda estão de conviverem com seus familiares, como tios, primos, avós, por medo da contaminação, coibindo, assim, a socialização dessas crianças com outras crianças.

Em meio a todo esse momento pandêmico, uma grande aliada para o ensino foi a tecnologia, pois muitos familiares passaram a interagir por chamadas de vídeos com seus pais, e as aulas, em alguns casos, também passaram ter como interação com o docente apenas os vídeos que eram postados pelos grupos de whatsapp, modelo esse adotado, pela Prefeitura de João Pessoa, ao longo do período pandêmico.

Como estamos no contexto híbrido, o retorno às aulas já aconteceu, ainda com restrições, mas é bem verdade que essas crianças terão suas habilidades e competências comprometidas, haja vista foram impedidas de desenvolverem-nas na íntegra, de acordo com os postulados pelas orientações do MEC.

Com a promoção desses alunos para o fundamental I, ao chegar no ciclo da alfabetização os próximos docentes lidarão com alunos que terão mais carências em determinadas habilidades e competências, já que por exemplo, não desenvolveram a sua motricidade, a consciência fonológica, na idade certa, nem o simples ato de manipular seus materiais escolares adequadamente, sem noção de espaço, tempo e direção.

Sendo assim, se faz necessário que os docentes dos anos iniciais do fundamental tenham a consciência do seu papel frente às necessidades das crianças que foram fruto da pandemia, já que elas foram sendo promovidas aos anos seguintes, sem que houvesse uma avaliação criteriosa.

As brincadeiras coordenadas que possibilitem as crianças a se expressarem, e vivenciarem experiências com seus pares é de fundamental importância para a construção e desenvolvimento de habilidades pedagógicas necessárias para seu reconhecimento quanto ser social. A BNCC nos traz os eixos Interações e Brincadeiras:

Pesquisas recentes têm comprovado que práticas pedagógicas que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento na etapa da Educação Infantil são aquelas que respeitam e valorizam a forma peculiar da criança se expressar e aprender sobre o mundo, a cultura, as pessoas, as relações e sobre si mesmas. Essa aprendizagem se dá por meio de brincadeiras, de experiências provocadoras de investigação, permeadas por interações de qualidade e por relações de vínculo seguras e estáveis. (BNCC, 2017. p.4).

O ensino infantil proporciona essas vivências, conduzidas pelo professor, quando planejadas com intervenções adequadas, preparam a criança para alfabetização. Ao falarmos da alfabetização se faz necessário contextualizar, pois esse termo vai muito além do mero ato de decodificar e reproduzir códigos e signos, o sujeito envolvido precisa entender a sua utilidade no seu dia a dia e as possibilidades que está lhe proporcionando.

Nesse sentido Soares ressalta que “em outras palavras, aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas, alfabetiza, mas alfabetizar e Letrar, Alfalettar”. (SOARES, 2020).

Durante a Pandemia as crianças tiveram o direito de convivência com seus pares ceifados. Convivência, essa, que as possibilitam a expressar-se e conhecer a si, e ao outro fornecendo materiais para os professores analisarem o meio social e os avanços no que tange à aprendizagem a partir da inserção de cada criança a partir do seu meio. Nesse sentido, o professor embasado no acompanhamento com os alunos pode propor estratégias coerentes para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, motoras, emocionais e psíquicas.

Os direitos expressos da BNCC são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. É muito importante que o professor conheça cada um deles, valorizando no dia a dia a forma peculiar da criança de construir sentido e significado sobre o mundo, as pessoas, as relações e, nesse processo, construir sua identidade. (DIREITO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO, 2021, p.05).

O distanciamento social provocado pela Pandemia, acarretou prejuízos no desenvolvimento da linguagem das crianças comprometendo, assim, o seu desenvolvimento de comunicação. “O isolamento social - medida adotada para combater a propagação do novo coronavírus pode trazer prejuízos no desenvolvimento da fala e linguagem das crianças obrigadas a ficar em casa à pandemia, alertam especialistas”. (AGÊNCIA BRASIL, 2020, p.01).

O ato de alfabetizar, só acontece com e por meio da criança, e antes de pensarmos em metodologias A ou B, realizar ou não intervenções, é preciso conhecer suas vivências, pensamentos, opiniões e visão de mundo. “... enquanto ato de conhecimento o ato criador, o processo de alfabetizar tem, no alfabetizando o sujeito”. (FREIRE.1989, p.11).

4 CONCLUSÃO

Acompanhei a turma do 2º ano, entre fevereiro e início de maio e durante este período pude constatar através das atividades diárias e observações de como elas ocorriam que a

utilização de atividades diferenciadas e quebrando a rotina as crianças se envolviam de maneira mais produtivas.

A estratégia de utilizar contação de histórias, gêneros textuais de seu cotidiano os quais despertam seu interesse como: bilhete, convite, listas. , bem

como jogos lúdicos e recursos áudio visuais fazem com que os alunos desenvolvam a habilidade leitora de maneira mais prazerosa.

Pudemos constatar os impactos da Pandemia do Covid-19, no desenvolvimento da Proficiência leitora das crinaças, levará algum tempo para que tais danos sejam superados, é preciso o empenho de todos os sujeitos envolvidos nesse processo de aprendizagem, na busca de metodologias atrativas para a prática da leitura diária e constante dentro e fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Isolamento Social pode prejudicar desenvolvimento da fala de crianças. Disponível em: 27 dez. 2020. <

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-12/isolamento-social-pode-prejudicar-desenvolvimento-da-fala-de-criancas>> . Acesso em: 29 nov.2021.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: Brincar,

explorar, expressar, conviver, participar, conhecer-se. Disponível em: 22 out.2021.<
<https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/materiaiseducacaoinfantil-tema3-direitosdeaprendizagem-vf.pdf> . Acesso em: 29 nov.2021.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de lê. 23ª _Ed. São Paulo. Editora:Cortez,1989,p.11

FERREIRO e TEBEROSKY: Emilia Ferreiro e Ana Teberosky e a gênese da língua escrita. Disponível em: 09 jun. 2015. <
[ducacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/11/emilia-ferreiro-ana-teberosky-e-a-gnese-da-lngua-escrita](http://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/11/emilia-ferreiro-ana-teberosky-e-a-gnese-da-lngua-escrita)> . Acesso em: 01 abr. 2022.

PREFEITURA DE JOÃO PESSOA, SME e CME, Resolução: No_001/2020 .

Disponível

em:<<https://transparencia.joaopessoa.pb.gov.br:8080/covid/legislacao/385/file/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20do%20Conselho%20Municipal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%200012020%20-%20Disp%C3%B5e%20sobre%20regime%20especial%20de%20atividades%20escolares%20n%C3%A3o%20presenciais%20no%20Sistema%20Municipal%20de%20Ensino%20de%20Jo%C3%A3o%20Pessoa,%20como%20medida%20de%20preven%C3%A7%C3%A3o%20e%20combate%20%C3%A0%20COVID-19>> . Acesso em: 23 nov. 2021.

QEDU. Distribuição dos alunos por nível de Proficiência. Disponível em: 2021<
<https://www.qedu.org.br/brasil/proficiencia>> Acesso: 30 nov.2021.

SITE DO PLANALTO. Educação Infantil: material para apoiar professores e gestores
p.01,2021.

Disponível em: https://observatorio.movimentopelabase.org.br/educacao-infantil-materiais-para-apoiar-professores-e-gestores/?gclid=CjwKCAiAnO2MBhApEiwA8q0HYdqGNrpb3HiCvuasE0lKkwu_CEb14VfE-QG2cXIIuavVtPkzwqW3PhoCBPEQAvD_BwE . Acesso em: 22,nov.2021.

SOARES Magda. **ALFALETRAR. Toda criança pode aprender a ler e escrever.** Editora: Contexto.2020,p.12.



O USO METODOLOGIAS ATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

VALENTE, Fernanda Silva Gurgel

fevalente82@yahoo.com.br

RESUMO:

O artigo visa analisar a situação do aluno com necessidades educacionais especiais dentro da estrutura do ambiente escolar privado, indicar mudanças e propor algumas atividades de língua inglesa adaptadas para alunos com essas necessidades, com o uso das metodologias ativas. O objetivo é, não só focar nos alunos portadores de deficiência, mas também incluir todos os que por motivos diversos, possuem alguma dificuldade em se integrarem no ambiente escolar tradicional. Para isso, algumas atividades realizadas dentro do contexto do ensino fundamental I serão relatadas e demonstradas como meio de inserir esses indivíduos de maneira mais democrática nesse ambiente, de forma que, mesmo com suas particularidades, possam sentir-se parte do sistema educativo. A relação desses alunos com a escola, funcionários especializados, demais alunos da classe e os familiares, também será considerada e discutida nesse trabalho, já que é clara a necessidade de estruturar o ambiente caótico, sem estrutura, que geralmente recebe esses alunos. Por isso surgiu a demanda de buscar alternativas estruturais e metodológicas eficazes individualizadas e inclusivas, para atender a esse público crescente em nossa sociedade. Por isso, é importante trazer à luz alguns problemas relacionados ao tema, para que sejam discutidos, analisados e transformados, com vista a contribuir para um sistema educacional mais personalizado e criativo e que atenda a necessidade de todos os alunos, sem distinção. Serão citados autores como: BACHICH E MORAN (2018), MATOS (2019), entre outros, e documentos oficiais do Ministério da Educação para embasar o trabalho, além de divulgados os resultados das atividades realizadas.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Necessidades educacionais especiais. Metodologias ativas. Educação especial. Educação inclusiva no ensino fundamental I.

1 INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial tem como objetivo promover ensino de excelência aos educandos da educação especial, de acordo com o Art. 4º do Decreto Nº 10.502,

De 30 De Setembro De 2020. (Brasil, 2020). Apesar disso, os profissionais de educação ainda enfrentam grandes empecilhos que impedem que um ensino de excelência seja dado a esses estudantes. Sabe-se que as escolas públicas possuem problemas diversos relacionados à falta de verbas aplicadas adequadamente a educação e a estrutura educacional ideal, mas muitas vezes as escolas particulares, apesar de venderem aos pais serem escolas que dispõem de uma estrutura adequada às demandas do século 21, (como um ensino inclusivo de excelência), não tem estrutura para receber esses alunos e não oferecem o suporte necessário para que isso aconteça. Da mesma forma, grande parte dos pais de alunos da educação privada não deixam de dar suporte aos alunos por problemas financeiros, e sim por negligência.

Para que esse cenário mude, é necessário que haja uma mobilização conjunta tanto por parte de toda equipe docente escolar, quando por parte dos pais e responsáveis dos alunos, para que assim possam unir as forças necessárias para colocar em prática todas as medidas que precisam ser tomadas.

Dentro desse contexto, o artigo irá sugerir mudanças estruturais que possam modificar esse cenário, assim como utilizar as metodologias ativas como forma de incluir estes alunos de forma a respeitar e valorizar suas histórias, talentos, particularidades e limitações. Assim, algumas atividades serão sugeridas para lidar com a diversidade atual que se convive em sala de aula.

As atividades foram realizadas em uma escola particular, no ensino fundamental 1, e foram adaptadas para cada contexto, onde as turmas eram compostas de alunos com necessidades especiais diferentes umas das outras, e por isso, precisaram de que houvesse uma pequena pesquisa sobre as características e dificuldades dos alunos, para que fossem feitas as adaptações adequadas a cada uma delas.

Após a análise do contexto e a descrição das atividades, serão apresentados os resultados dessas experiências e os comentários finais.

Espera-se com esse trabalho, chamar a atenção de todos para a urgência de reformular o sistema de ensino e nos aprofundar na busca de novos métodos para que haja futuramente um ensino de excelência para todos.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar a situação dos alunos com necessidades educacionais especiais em instituições privadas, no ensino fundamental I e propor algumas atividades de língua inglesa adaptadas para os alunos com essas necessidades, com o uso das metodologias ativas.

1.1.2 Objetivos específicos

- Identificar as adversidades encontradas no ambiente escolar que impedem a inclusão adequada de alunos com necessidades educacionais especiais.
- Indicar os fatores e apontar medidas que contribuem para um ensino verdadeiramente inclusivo
- Desenvolver atividades que atendam a diversidade de alunos do ensino fundamental I.

2 METODOLOGIA

Considerando que é importante que haja um ambiente mais favorável e estimulante para o aprendizado de diversos perfis de alunos, entende-se a urgência de desvendar os problemas que tem dificultado a criação de escolas que verdadeiramente respeitem as diferenças e estimulem o desenvolvimento de cada indivíduo dentro de suas características próprias, além de encontrar alternativas didáticas para serem testadas e aperfeiçoadas em sala de aula, que atendam a esse objetivo.

Por esse motivo, foi escolhida a metodologia de pesquisa-ação, já que no caso, o trabalho “além de compreender visa intervir na situação, com vistas a modifica-la”. (SEVERINO, 2016, P.127). Assim, é possível por em prática ideias que possam ter surgido após a reflexões acerca de tentativas anteriores frustradas ou não tão bem-sucedidas, o que permite o aperfeiçoamento e avanço de técnicas e métodos a serem aplicados nesse contexto.

Primeiramente será descrito o meio em que estes alunos têm estudado e as questões que impedem o ensino inclusivo de excelência, para que então sejam sugeridas mudanças que amenizem ou eliminem tais impedimentos.

Após essas etapas, que garantem o entendimento da situação e os elementos básicos para que a escola inclusiva seja realizada, atividades práticas testadas em uma escola privada serão apresentadas aqui e comentadas, como exemplos didáticos a serem aplicados com alunos de diferentes perfis.

As primeiras atividades foram realizadas com um aluno autista que se comunica com

poucas palavras e apresentava dificuldades para interagir com o restante da turma. As outras, com outro aluno autista, que se expressa e interage com mais facilidade e possui algum domínio da língua inglesa, as seguintes, com um aluno autista com altas habilidades, e por fim, com um aluno que possui TDAH, além de grande dificuldade na escrita e baixa tolerância a frustração..

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Bachich e Moran (2017, p.328) Todas as crianças nascem com potencial de aprender e se desenvolver, no entanto, esse potencial irá depender em que contexto elas estão inseridas para que desenvolvam tais habilidades. Muitas vezes a escola não tem estrutura para receber esses alunos, o que prejudica o desenvolvimento deles e a possibilidade de acompanharem o conteúdo juntamente com a classe. Problemas como falta de mediadores especializados, falta de suporte da escola e dos pais em suprir as crianças com materiais básicos como cadernos ou xeroxes das atividades adaptadas, tem causado transtornos frequentes na rotina diária, o que torna o ambiente conturbado e estressante para todos.

De acordo com o Art. 1º do Decreto Nº 10.502, De 30 De Setembro De 2020:

A Política Nacional de Educação Especial implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação

A partir da citação acima, é visível que programas e ações adequados a este ambiente precisam ser criados para que os direitos de todos os alunos com necessidades educacionais especiais sejam garantidos. Dentro desse contexto, não podemos ignorar alguns fatores que prejudicam estudantes que possuem algumas deficiências físicas e transtornos, e que não afetariam estudantes que não possuem tais condições, como por exemplo, a estrutura física de alguns prédios escolares que impossibilitam alunos com deficiência física de acessar esses locais, assim como ambientes com muito barulho são prejudiciais para o bem-estar de alunos com transtornos TEA (Transtorno do Espectro Autista) e TDAH. Matos, 2019, relata que: “Ashburner et al.⁹ realizaram observações e aplicaram instrumentos de avaliação sobre perfil sensorial em pais/cuidadores e em professores de 28 crianças com TEA e 51 crianças sem transtornos do neurodesenvolvimento, com idades entre 6 e 10 anos”, e concluiu que: “Crianças com TEA apresentaram dificuldades no entendimento das instruções verbais na presença de ruído de fundo, o que muitas vezes resultou em problemas comportamentais”. Silva (2014,

p.40), afirma que os indivíduos que possuem TDAH possuem hipersensibilidade a ruídos, o que caracteriza um dos sintomas secundários do transtorno.

Para Laureano e Zapatel (2018):

Através da construção do conhecimento do meio é que o ser humano inicia o processo para reconhecer o seu corpo dentro do espaço. O corpo participa ativamente na adaptação e apropriação dos elementos espaciais. Por isso, a compreensão de “mundo” para uma criança com autismo pode se apresentar de forma fragmentada e ou sobrecarregada para seus sentidos, já que sua percepção sensorial é mais apurada do que para as pessoas sem autismo.

A inclusão precisa considerar algumas adaptações no ambiente, para que possa ocorrer de forma satisfatória e eficaz, respeitando a individualidade e limitações desses indivíduos. Rampas, banheiros adaptados, precisam ser pré-requisitos básicos para o funcionamento de escolas, assim como turmas menores e uma educação dos alunos que não possuem necessidades educativas especiais, sobre essas questões. Essas medidas são fundamentais para garantir o funcionamento desse processo, pois apenas dessa forma haverá o real sucesso no processo da educação inclusiva.

Não só a estrutura física, mas também a preparação de professores e a contratação de mediadores especializados, são fatores fundamentais para reverter esses problemas que os estudantes com necessidades educacionais especiais têm enfrentado. Assim, poderá ser construído um método mais personalizado, que atenda os alunos em suas particularidades e promova seu desenvolvimento. Para Pavão e Pavão (2021):

ao personalizar esses percursos, com a mediação docente, os alunos com deficiência têm potencializadas suas aprendizagens, seja através do desenvolvimento de processos compensatórios – com o estímulo à outras partes do organismo humano que substituam funções originárias afetadas negativamente pelo “defeito” – seja pela mudança de paradigma em relação à deficiência, que passa a ser vista em suas potencialidades e diversidades, e não mais apenas como fator de limitação, atenuando os efeitos da menos valia identificada já nos estudos de Vygotski.

Segundo Carrara (2004), A criação de uma mediação eficaz entre o aluno e um parceiro mais experiente é fundamental para que haja o processo de aprendizagem, dentro da teoria histórico-cultural de Vygotsky. Dessa forma, o professor deve encontrar a maneira de comunicação possível e mais adequada com esses alunos, de forma a adaptar a aula de acordo com as possibilidades de cada caso e partir disso, criar metodologias que facilitem essa ponte de comunicação entre o aluno e o professor.

A educação inclusiva deve buscar o equilíbrio entre inserir o aluno especial, ou com alguma dificuldade de aprendizagem, nas aulas regulares, de forma que ele possa tentar receber os mesmos conteúdos que estão sendo ensinados para toda turma, e entender qual ponto de contato pode ser usado para que ele desperte o interesse para o aprendizado. Para que isso aconteça, a linguagem particular de cada aluno tem que ser considerada, para que haja um aprendizado significativo. Para Bachich e Moran (2018):

Para fomentar uma aprendizagem integradora, ativa e significativa, é necessário que as ações educativas estimulem que o estudante construa o seu conhecimento, ou seja, contextualize e reconstrua o “conhecimento poderoso” definido pelo currículo, atribuindo significados ancorados na sua vida. Nessa construção, a experiência com o conhecimento envolve construção de sentido, desenvolvimento de enfoque profundo e busca intrínseca por motivação.

As metodologias ativas favorecem o aprendizado nesse caso, já que a educação inclusiva deve ser individualizada e adaptada a cada indivíduo e o aluno precisa estar no centro de todo esse processo, sendo respeitado com suas características próprias e bagagens de vida. É interessante buscar o conhecimento prévio que o aluno já tem, nunca menosprezando sua capacidade, independente do diagnóstico que tenha sido dado a ele, pois na maioria das vezes eles nos surpreendem com sua capacidade de aprendizado, dentro de suas possibilidades. Segundo Pavão e Pavão (2021):

Percebe-se a importância das práticas educativas e dos processos de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento das crianças com deficiência. Assim, no campo escolar, as metodologias ativas de ensino vêm ganhando cada vez mais credibilidade, pois traz o sujeito com e/ou sem deficiência para o protagonismo destes processos e busca valorizar o potencial de cada um através de atividades diversificadas e da participação ativa.

Também é fundamental que os pais estejam engajados para colaborar com as partes que lhes cabem, porque sua influência é maior do que de qualquer outra pessoa que possa conviver com eles. Para Marques, Cavassa e Romero (2020):

O primeiro contato que a pessoa estabelece com o outro é por meio de seu contexto familiar. Assim sendo, a família é o mais importante agente para promover a socialização e desenvolvimento da prole, independentemente da situação e tipos de deficiência de uma criança. A família, e em que pese sua estrutura, atua no contexto social, transmitindo ensinamentos, cultura e valores.

No entanto, muitas vezes as dificuldades das crianças estão relacionadas a negligência dos pais, que não fornecem o apoio necessário aos filhos e entregam unicamente à escola o papel de educar os filhos, o que sobrecarrega a equipe escolar e impede que haja um sucesso

real no desenvolvimento das habilidades da criança. Apesar desse comportamento por parte dos pais ser frequente, o artigo 229 da Constituição Federal de 1988 afirma que: “Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores” (BRASIL, 1988), o que não os isenta da responsabilidade, com a justificativa de que estão pagando uma escola para fazer esse papel, já que a equipe docente não possui esse poder sem a colaboração dos responsáveis. Segundo Texeira (2014) “Está comprovado que o "efeito família" é responsável por 70% do sucesso escolar. O envolvimento dos adultos com a Educação dá às crianças um suporte emocional e afetivo que se reflete no seu desempenho”.

Por outro lado, entende-se que os pais possuem muitos compromissos e que nos dias de hoje o mercado de trabalho exige muita preparação e muitas vezes uma carga excessiva de trabalho. Apesar disso, para que os filhos possam crescer e se desenvolver corretamente, sejam portadores de deficiência ou não, é necessário que haja um planejamento por parte dos pais para que possam receber a atenção devida, que permita que passem um tempo de qualidade com os filhos. Para Texeira (2014):

O que não pode ocorrer são os pais querendo ou não, devido muitas vezes por sua própria ambição profissional deixar ao cuidado de terceiros as obrigações a ele inerente, uma que com isso provavelmente estará assumindo um risco que mais tarde fará toda a diferença, posto que, o que adiantará alcançar um sucesso profissional se ele vier acompanhado do fracasso dos filhos como pessoas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todas as crianças com necessidades educacionais especiais possuem capacidade de desenvolverem suas habilidades. Para isso, é imprescindível que haja uma equipe de apoio que possa dar suporte a elas nesse processo, de maneira a auxiliá-las nessa caminhada de aprimoramento. Esta equipe precisa incluir os familiares e a escola, que são os principais agentes educativos de maior convívio com esses alunos.

Apesar disso, ainda existem muitos problemas relacionados à falta de acompanhamento adequado desses agentes, juntamente com a falta de estrutura básica e profissionais especializados, que auxiliem nesse desenvolvimento. Por parte de escolas privadas, isso acontece através da falta de impressoras coloridas para xeroxes de materiais adaptados, falta de mediadores especializados de qualidade, prédio sem acessibilidade para deficientes físicos e falta de treinamento dos professores para lidar com esse público. Alguns pais com filhos nessas

escolas também não têm colaborado com medidas básicas como: Compra de cadernos, ausência nas reuniões e falta de aceitação de um possível laudo, o que prejudica o desenvolvimento deles e a possibilidade de acompanharem o conteúdo juntamente com a classe.

Para que o Art. 4º do Decreto Nº 10.502 seja devidamente cumprido e as necessidades educacionais de todos os alunos sejam sanadas, é fundamental que esse modelo de escola de ensino inclusivo de excelência seja criado por profissionais experientes e capacitados através de treinamento específico sobre o assunto, e que tenham conhecimento das técnicas corretas e medidas adequadas para atender verdadeiramente a todos os alunos, sem distinção. A direção escolar precisa ser altamente especializada no assunto da inclusão, de maneira a estar apta a reunir os componentes fundamentais para adaptações nas instalações físicas do prédio escolar, assim como no treinamento da equipe docente.

Além do professor devidamente treinado para atuar nesse contexto, um mediador especializado que tenha conhecimento sobre as características de cada necessidade especial ou transtorno, é fundamental para auxiliar o professor a dialogar e ajudar os alunos em suas dificuldades. Da mesma forma, pode auxiliar sugerindo técnicas a serem usadas em cada caso. Além disso, o mediador precisa ser alguém que também tenha a paciência e o espírito investigativo para descobrir as particularidades de cada indivíduo, e a melhor forma de comunicação com eles.

A família precisa ser informada desde o início sobre a importância de estar ativamente incluída nesse processo, estando verdadeiramente incluída e responsável pela parte que lhe cabe. Participar de reuniões, dispor do diagnóstico e materiais escolares necessários, trabalhar atividades de casa com eles, são fatores primordiais, que não podem ser menosprezados.

A falta de um método de ensino que contemple a diversidade presente na sala de aula e estimule esses estudantes a aprender, de maneira a respeitar sua individualidade, talentos e limitações, dificulta a verdadeira inclusão dessas pessoas de forma satisfatória. As metodologias ativas são altamente apropriadas para esse contexto, já que leva em conta as especificidades de cada indivíduo, incluindo seu conhecimento prévio e histórico de vida, levando eles a se sentirem parte importante de todo o processo educativo.

Diante de experiências em uma escola privada inclusiva, foram experimentadas algumas atividades dentro dessa metodologia, que levaram a resultados interessantes.

A primeiras atividades foram realizadas com um aluno autista, que se comunica verbalmente através de poucas palavras soltas, mas consegue apreender comandos curtos e objetivos, escrever e copiar do quadro. Outra informação passada pelo mediador, foi que apesar

dessas habilidades, as atividades dele precisam ser adaptadas.

No início foram trabalhados alguns conceitos que estavam sendo ensinados nas aulas regulares, primeiro verbalmente, e depois de forma escrita. Após isso, foram confeccionadas folhas de exercícios com esses conteúdos de forma adaptada, com figuras e letras maiores, e o significado das palavras primeiro em português e depois em inglês. Apesar de conseguir repetir o vocabulário transmitido e copiá-lo para a folha de exercícios, percebeu-se certa instabilidade emocional no aluno, que muitas vezes apresentava resistência para fazer essas atividades e não conseguia guardar as informações por muito tempo. Por isso, pensou-se posteriormente em mudar a estratégia, escolhendo um conteúdo mais básico, para que ele pudesse ir se adaptando à língua de forma progressiva e natural. Começou-se a trabalhar as cores de forma isolada, uma de cada vez, durante 3 aulas cada uma. Foi percebida uma mudança muito positiva no comportamento do aluno, pois além de estar mais disposto a fazer as atividades orais e escritas, ele absorveu o conteúdo de forma melhor, de maneira a reproduzi-lo nas aulas subsequentes. Percebeu-se também a importância de respeitar seu tempo de aprendizagem, e não sobrecarregá-lo de atividades em cada aula.

Buscou-se formas de incluí-lo em atividades com outros alunos, onde foi possível observar resultados interessantes. Ele se mostrou muito satisfeito em participar como ajudante nas aulas, distribuindo material para os amigos, apagando o quadro e auxiliando em alguns jogos com a turma. Assim como em participar de atividades onde os alunos sentaram em círculo e batiam palmas um com os outros, contando de 1 até 10 em inglês. Quando se chegava em algum número escolhido pela professora ou alunos, eles falavam como se diz o objeto nas figuras de um cartão em inglês. Ele participou bem da atividade, assim como os outros alunos. A única questão que foi importante salientar para os demais alunos, foi o fato de precisarem evitar fazer barulho, já que isso incomodava o amigo autista. Por isso, é importante que a escola ofereça palestras, vídeo educacionais e instruções para que os colegas saibam como lidar com esses alunos corretamente, de forma a facilitar sua aprendizagem e socialização e entenderem também o que precisam evitar.

Outras experiências aconteceram com outros dois alunos autistas, um que já se comunica com um vocabulário maior, e possui mais domínio da língua inglesa, e outro que possui altas habilidades e tem conhecimentos avançados sobre vários assuntos.

Com o primeiro aluno, foi utilizada a técnica de perguntar a ele se sabe os conteúdos a serem aprendidos, antes de serem ensinados. Na maioria das vezes ele já sabia bastante e a partir disso, era pedido para que ele escrevesse tais palavras, o que ele se interessou muito, pedindo

inclusive para escrever as palavras no quadro. Por se interessar muito por desenho, foi pedido também que desenhasse as figuras relacionadas a tais conteúdos, o que o deixou bastante concentrado nas atividades.

Já com o segundo, foi muito enriquecedor recebê-lo na classe após um mês de aula, já que a turma possuía muita dificuldade com o idioma. Além de dizer o vocabulário que seria ensinado em inglês, quando perguntado, ele ainda acrescentava algumas informações extras, o que começou a despertar o interesse maior da turma para a língua e se concentrarem nas aulas. É importante também observar o que esses alunos com altas habilidades almejam aprender além do que já sabem, e permitir que avancem no conteúdo antes do restante da classe, para que se sintam motivados. Em uma atividade sobre países, pediu-se para que eles encontrassem o Brasil no mapa, e pintasse o país com as coisas de sua bandeira. Eles fizeram a atividade, mas o aluno autista manifestou a vontade de fazer o mesmo com outros países bem incomuns. Foi permitido que ele continuasse essa atividade, enquanto o restante da classe estava produzindo bandeiras de países que já estavam aprendendo, para um jogo posterior. O aluno se mostrou muito interessado e curioso em pesquisar as cores das bandeiras e confirmar ou não se eram as cores que ele pensava ser. Depois do jogo acontecer, o aluno disse ter vontade de apresentar essas bandeiras incomuns para o restante da classe, que ficaram muito intrigados e satisfeitos em conhecer. Dessa forma o aluno foi incluído na aula e também pode contribuir com suas habilidades.

Além desses alunos, um aluno com TDAH com dificuldade na parte escrita, participou de uma atividade com toda a turma sobre o alfabeto em inglês. Foi sugerido que cada um escrevesse uma letra do alfabeto em post its e as organizassem na parede. Depois disso, cada um deles foi chamado para formar palavras com esses post its no quadro. Todos os alunos se envolveram positivamente na atividade e o aluno com TDAH não apresentou a resistência usual em produzir textos.

Pode-se observar também que esse aluno se mostrou mais tranquilo quando a professora ficava ao seu lado, chamando a atenção para as tarefas a serem feitas, assim como quando era dito a ele com antecedência o que seria feito na aula. Utilizou-se também um recurso de aproveitar algumas ideias que ele sugeriu na aula, como desenhar corações no quadro para indicar se o aluno estava se comportando ou não. Os alunos que estavam com os nomes escritos perto do coração que estivesse inteiro, eram os que estavam se comportando; os que estavam com os nomes perto do coração rachado, seriam o que estavam no meio termo de comportamento, e os que estavam perto do coração quebrado, eram os que não estavam se

comportando.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse trabalho, pode-se constatar que a estrutura escolar em que os alunos com necessidades especiais estão estudando ainda precisa ser muito aperfeiçoada, para que eles possam dispor das condições necessárias para seu crescimento adequado.

Além disso, foram observados os pontos a serem reestruturados para que eles sejam recebidos da forma correta nesse ambiente, e como os agentes desse processo devem se posicionar para que isso aconteça.

Dentro disso, houve a análise de como as metodologias ativas são ideais para serem utilizadas nesse processo, e como devem ser utilizadas em pró de um processo educativo mais inclusivo, com a análise de atividades práticas. Com isso, chegou-se à conclusão de que as atividades precisam ser constantemente revistas para que possam ser aperfeiçoadas, levando sempre em consideração as ideias, sugestões e preferências dos alunos, assim como devem ser construídas buscando amenizar as dificuldades deles, através de alternativas didáticas, que possam alcançar o mesmo propósito inicial.

Autores como José Moran, Lilian Bachich e Laureano e Zapatel, entre outros, foram consultados como referências teóricas nesse trabalho, para que houvesse maior profundidade e embasamento nas análises e discussões.

Atividades como as citadas no trabalho devem ser testadas e aperfeiçoadas, buscando incluir esses alunos em todos os contextos escolares, com o objetivo de uma educação mais personalizada e diversificada, porém coletiva, preparando-os para que futuramente possam exercer a cidadania e construir uma sociedade mais justa para todos.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91972/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988#art-229>> Acesso em 09 de abril de 2022.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de

Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário oficial da união**. Publicado em: 01/10/2020. Edição: 189 | Seção: 1 | Página: 6
CARRARA, Kester. **Introdução à psicologia da educação**. São Paulo: Avercamp, 2004.

LAUREANO, Claudia de Jesus Braz; ZAPATEL, Juan Antônio; **Um olhar arquitetônico para o autismo: um estudo de caso analisando ambientes de terapia sensorial voltados a crianças autistas**. São Paulo: Blucher, 2018.

MATTOS, Jací Carnicelli. **Alterações sensoriais no Transtorno do Espectro Autista (TEA): implicações no desenvolvimento e na aprendizagem**. São Paulo: Revista psicopedagogia, 2019. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862019000100009>
Acesso em 09 de abril de 2022.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. **Metodologias ativas na educação especial/inclusiva**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2021. Disponível em:
<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2021/08/Metodologias-Ativas-na-Educacao-Especial-Inclusiva.pdf> Acesso em: 25 de março de 2022.

TEXEIRA, John Lincoln Santos. **Educação: dever do Estado e da família – principalmente da família**. Revista Jus Navigandi, Outubro de 2014. Disponível em:
< <https://jus.com.br/pareceres/32818/educacao-dever-do-estado-e-da-familia-principalmente-da-familia>> Acesso em 09 de abril de 2022.

XAVIER, Bruna Gonçalves; CAVASSA, Francisca Iracema de Souza; MARQUES, Heitor Homero. **O papel da família para a concretização da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino regular**. Revista Jus Navigandi, agosto de 2020. Disponível em: <
<https://jus.com.br/artigos/84471/o-papel-da-familia-para-a-concretizacao-da-educacao-inclusiva-de-alunos-com-deficiencia-no-ensino-regular#:~:text=O%20primeiro%20>> Acesso em: 09 de abril de 2022.



A PERCEPÇÃO AMBIENTAL COMO UMA FERRAMENTA MODELADORA DE POLÍTICAS AMBIENTAIS

ALENCAR, Alina Oliveira de⁴⁵

CAVALCANTE, Maria Gilliane de Oliveira⁴⁶

BANDEIRA, Maria de Fatima Ferreira

MAMEDES, Rosilene Felix⁴⁷

RESUMO:

A percepção do ambiente unida à educação ambiental é a ferramenta básica para estabelecer uma relação mútua entre o homem e a natureza, no intuito de minimizar os impactos ocasionados pelo uso incorreto dos recursos que o meio propicia. Além de abordar sobre as questões referentes ao princípio do pensamento sustentável, enfatizando seus conceitos, importância e sua atuação nas práticas educacionais, focando nas ações voltadas a percepção do ambiente dentro e fora das escolas, contribuindo para visualização do espaço que circunda, despertando a sensibilidade do indivíduo para com a natureza, adentrando nas atuações das políticas públicas educacionais e ambientais, relatando suas ações e contribuições para construção efetiva do desenvolvimento socioeconômico e ambiental.

Palavras-chave: Meio Ambiente, Educação e Percepção Ambiental.

1 INTRODUÇÃO

Perceber o ambiente como uma ferramenta que agrega espaço e atribui valores

⁴⁵ Graduanda do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG-CSTR), E-mail: alina.alenk@gmail.com

⁴⁶ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Maciço do Baturité, E-mail: gillianejp@hotmail.com

⁴⁷ Professora doutora em Linguística (PROLING-UFPB); – PPGL/UFPB/CNPq - E-mail: rosilenefmamedes@gmail.com

estimados a todos os seres que o povoam, faz deste recinto palco de preservação e atributo de tamanha importância ao reger os cuidados com recursos oferecidos pela natureza, no intuito de fazê-los suprir as gerações vindouras.

O fato de ampliarmos os nossos sentidos faz com que a visão aguçada das paisagens que nos cercam, torne-se a condição primária e fundamental para nos humanizarmos e descobrirmos como parte integrante da natureza.

Para, Tuan (1980), a visão é um dos sentidos mais extraordinários, tendo em vista que, as informações são detectadas na medida em que o ser interage com o meio, tornando-o a criatura mais dependente do olhar que dos outros sentidos para explorar os recursos que os rodeiam.

E, no entanto, as pessoas precisam estar abertas para o novo e elas passam a perceber melhor o mundo quando se envolvem com as questões socioambientais, agindo com responsabilidade e exercendo práticas efetivas a cidadania. Certamente; “Cada cidadão tem a sua maneira de pensar e agir, e cada um percebe os problemas à sua volta de diferentes maneiras, segundo a sua história de vida, sua cultura” (MARQUES; CARNIELLO; GUARIM NETO, 2012, p. 347).

Deste modo, é notória a necessidade em criar políticas que estabeleçam um equilíbrio dinâmico entre sociedade, ambiente e natureza, amenizando os impactos da biodiversidade, através dos vínculos que os seres vivos estabelecem em seu espaço natural, na capacidade de se conscientizar, de se indignar e comover-se, gerando afetividade necessária para garantir o convívio de todos na biosfera terrestre.

Sendo assim, cada ser sente em máxima ou mínima escala a necessidade de tomar cuidado do ambiente a sua volta e, isso garante a base para edificação de um pensamento voltado as questões educativas, as quais atribuem a cada indivíduo entrelaçado no processo de conscientização a respeito da qualidade de vida no planeta (SEGURA, 2001).

Mesmo que sejam debatidos diversos pontos sobre as atuações que submergem a natureza e, estas serem atuais, ainda assim, as culturas humanas vêm historicamente transformando o recinto habitado de acordo com suas necessidades e ambições.

Em suma, é essencial manter-se uma postura modeladora diante de atitudes que envolvam um pensamento sustentável no intuito de desenvolver ações que possam contribuir na anulação de barreiras que venham medir os desafios regidos a práticas educativas e as noções de sustentabilidade.

1.1 SUSTENTABILIDADE

1.1.1 O contexto histórico que levou ao pensamento sustentável

Vivenciamos uma época onde tudo ao nosso contorno sobrevém de modo acelerado e de fato, há tempos contribuimos para o desgaste do planeta através do capitalismo exacerbado e o consumo dos recursos que ele nos oferece.

Neste caso, a única forma de apaziguar tais situações é justamente por meio do consenso e de uma convivência mútua com o ambiente. De fato, a civilização humana sempre esteve conectada ao ambiente, e isso faz com que o homem realmente sinta-se parte integrante dele, ao ponto de tomar consciência, para tentar conter uso exagerado da matéria-prima que ela mesma propicia, pois, o desgaste desta, pode causar uma perda irreparável a todos (FERNANDES *et al*, 2012).

Por via das dúvidas, a atividade humana vem sendo um dos fatores primordiais que colaborou para o desequilíbrio ambiental, ocasionado pela destruição e exploração de habitats, contribuindo em massa para extinção além de dificultar o processo evolutivo das espécies e, tais mudanças, foram justamente provocadas pela ação do homem à natureza (HERO; RIDGWA, 2006).

Perante tantas catástrofes causadas pelo consumo demasiado e principalmente pela falta de compreender que não herdamos os recursos vigentes, apenas os tomamos emprestados para garantir nossa existência e as das espécies vindouras, é que passamos a ter uma postura mais adequada frente aos problemas ambientais, agindo com mais cautela para com as questões referentes à natureza (MEC, 2000).

O pensamento sustentável vem sendo propagado ao longo da história do homem, devido à tomada de consciência dos limites dos recursos naturais e do resultado que sua falta trará para a extinção não só da biodiversidade existente, como também futuramente colaborará para o desaparecimento da própria espécie humana.

Neste sentido, esse pensamento atuaria sobre a ação e o gasto, de modo a gerar adaptações e transformações que possam ser desempenhadas a partir de alterações conceituais e culturais aptos a estabelecer novos padrões de conduta, e não obstante, um novo modelo de vida (CARLETTO; LINSINGEN; DELIZOICOV, 2012).

Entretanto, sabe-se que a humanidade deveria estar ciente dos deveres desempenhados dentro do quadro ambiental e social, minimizando assim, as consequências provocadas pela

atuação inadequada da sua atividade, por outro lado, é claro que infelizmente uma Nação inteira não tenha plena consciência de que é possível desenvolver sem extinguir o meio ambiente (BARBOSA, 2012).

Deste modo, é notável que ao ampliar o pensamento sustentável voltado às ações ambientais, implicará numa constante melhoria no processo de mudanças. Mudanças estas, que vislumbrariam um crescimento, mas, objetivando uma integração do progresso ao meio ambiente para que se consiga desenvolvimento sem degradação.

Para Seiffert (2006), na medida em que o ser humano passa a conectar-se com a natureza extrai para si as condições necessárias para viver economicamente, dependendo da forma como desfruta diretamente da qualidade ambiental, já que dela depende para conceber sua qualidade de vida. Deste modo, isso os torna seres ecologicamente dependentes do ambiente para poder garantir sua existência e economicamente responsáveis pelo uso e controle do que a terra os oferece.

Portanto, se tirar da natureza apenas o necessário para sobrevivência, ela mesma cuidará para que mais tarde não falem recursos durante longas existências, garantindo assim, o conforto, o controle e o equilíbrio dinâmico na biodiversidade.

1.2 A PERCEPÇÃO AMBIENTAL

1.2.1 A percepção ambiental como instrumento de apoio para educação

A ideia de perceber o meio em que vive torna o homem conhecedor dos recursos utilizáveis e protetor do espaço que circunda e que garante sua existência. A propósito, visualizar o ambiente faz com que indivíduo tome consciência dos seus atos e usufrua de maneira coerente, os recursos que a natureza propicia (NOVAIS; GUARIM NETO, 2012).

Acrescentando, entende-se que, todo organismo estabelece uma conexão com o meio em que está inserido e isso acontece na medida em que ele intui, reage e correspondem as ações do ambiente. Desta forma, “as respostas ou manifestações daí decorrentes são resultado das percepções (individuais e coletivas), dos processos cognitivos, julgamentos e expectativas de cada pessoa” (FERNANDES *et al*, 2003, p. 01, *apud* NOVAIS; GUARIM NETO, 2012, p. 02).

À medida que o tempo passa, o ser humano vem se distanciando da natureza, rumo ao extremado egocentrismo, o que necessariamente leva o indivíduo a interferir de forma incoerente no equilíbrio dinâmico da natureza (GUIMARÃES, 1995). Entretanto, podemos

observar que no decorrer dos anos, as ações sugestivas sobre educação ambiental, vêm sendo refletidas e abraçadas com a finalidade de elucidar as atuações da degradação socioambiental vigente.

A percepção ambiental vem atuar como um estudo de fundamental importância na abrangência dos preceitos que vinculam o homem e o ambiente, com suas expectativas de vida na biosfera.

De acordo com Segura (2001), o ambiente escolar age como um dos primeiros recintos a abraçar as causas ambientalistas da sociedade, no intuito de promover uma eventual interação entre o homem e a natureza, conscientizando e informando a população sobre sua real qualidade de vida no planeta. Para Capra (2000), essas ações ampliam as dimensões que tangem os conhecimentos de uma cidadania que visualiza a necessidade de criar vínculos com o meio ambiente, estabelecendo uma analogia entre o homem e a natureza a sua volta.

Em suma, faz sentido associar às questões ambientais as instituições no intuito de fornecer aos educandos, propostas que avaliem e instiguem a construção de uma visão mais apurada do meio que circunda, compreendendo os efeitos que sucederão desse aprendizado no mundo.

1.3 O AMBIENTE ESCOLAR E O MEIO AMBIENTE

Há tempos, a escola veio tornando-se um ambiente que abre horizontes e estimula o indivíduo a se aprimorar e apropriar-se de conhecimentos. E, é justamente nesse lugar, que passamos a compreender e entender sobre a importância do ambiente que nos contorna (SEGURA, 2001).

Desta forma, agregar a educação ao meio ambiente é uma maneira de averiguar os preceitos humanistas, direcionando-os a uma sociedade igualitária, onde necessariamente, as práticas sociais possibilitem em suprema, a forma como deve ser manuseado os recursos que a natureza oferece (LIMA, 1999).

Costa (2004, p. 221, *apud* CAVALHEIRO, 2008, p.15), compartilham desse ponto de vista quando afirmam que:

A Educação Ambiental trata-se do processo de aprendizagem e comunicação de problemas relacionados à interação dos homens com seu ambiente natural. É o instrumento de formação de uma consciência por meio do conhecimento e da reflexão sobre a realidade ambiental.

Deste modo, ela age como uma ferramenta transformadora no intuito de captar soluções que minimizem os impactos ambientais negativos em uma organização, prevenindo dos conflitos que podem ser ocasionados por uma administração incoerente.

Parafrazeando Mansano (2006 *apud* ABÍLIO, 2010), educar o ser e incentivá-lo a perceber o meio a sua volta faz com que o homem certifique-se de sua conduta em prol de detectar e solucionar os problemas postos por atitudes em relação a sua existência, tal como sua contribuição para desenvolvimento do planeta.

Para Reigota (1994), instruir o cidadão sobre os preceitos da gestão ambiental no intuito de orientá-los sobre as similaridades que os vinculam a natureza é torná-los sabedores do espaço em que vivem.

Em síntese, é importante notificar que, essa visão de espaço opera com objetivo de ajustar práticas igualitárias, que visam fortalecer o acesso à informação, unidas a uma educação ambiental em uma expectativa integradora.

1.4 COMO O USO DA PERCEPÇÃO AMBIENTAL VEM SENDO TRABALHADO NA SALA DE AULA

Na intenção de proteger os habitats naturais dos abalos proporcionados pela falta de uma visão mais apurada do homem com seu meio circundante, o ambiente escolar vem despertar no espaço urbano a vontade de cuidar do espaço natural (TUAN, 1983).

Em seguida, educar o indivíduo para perceber o espaço a sua volta, torna-o conhecedor dos atributos que pode despontar de forma coerente em seu hábitat natural, garantindo um futuro mais promissor para sua vida cotidiana (FERNANDES *et al*, 2012).

Nesse sentido, a escola é vista como uma ponte onde a educação ambiental cria uma interface entre o aluno, o meio ambiente e a sociedade como um todo. Além de agir como uma forma de transformação e instrumento de defesa socioambiental.

Todavia, conscientiza ecologicamente os indivíduos sobre a importância do uso de recursos naturais, gerando assim um processo de atitudes cidadãs volvidas para alternativas sustentáveis de desenvolvimento, e ainda, contribuir com práticas educativas que estimulem na construção de uma nova ética voltada à Educação Ambiental.

Segundo Reigota (1994) a Educação Ambiental é considerada uma política que dispõe ao ser humano uma autogestão para exigir o conhecimento de percepções regressadas ao meio ambiente das pessoas com a natureza.

Nessa perspectiva, a Educação Ambiental atua como um processo de ensino/aprendizagem buscando valores que direcionem a uma convivência harmoniosa entre o ambiente e as demais espécies, favorecendo desta maneira, o comprometimento de habilidades e formação de atitudes responsáveis condizentes ao exercício da cidadania.

Conforme Medina (1996, p.20, *apud* CAVALHEIRO, 2008, p.19):

A Educação Ambiental, como tema transversal, possibilita a opção por diferentes situações desejadas, balizadas por valores como responsabilidade, cooperação, solidariedade e respeito pela vida, integrando os conteúdos disciplinares e os temas transversais. Coloca-se dentro de uma concepção de construção interdisciplinar do conhecimento, visa à consolidação da cidadania a partir de conteúdos vinculados ao cotidiano e aos interesses da maioria da população.

Com isso, a mesma possibilita uma temática ambiental onde tais valores contribuam para a compreensão, responsabilidade, competência e sensibilidade, atuando de forma interdisciplinar para a construção da cidadania. Sobrepondo como componente ativo no processo de formação e educação constante, encaminhada para uma resolução de problemas com o objetivo de um acréscimo bem estar nas comunidades humanas.

No entanto, aperfeiçoar a população mundial de maneira consciente diante das questões ambientais e dos problemas vinculados é desenvolver uma educação que atenda as suas próprias exigências, sem comprometer ou agredir o meio em que vive ou as gerações futuras de prover suas próprias necessidades.

1.5 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AMBIENTAIS

1.5.1 Políticas públicas educacionais: o que são?

A educação é a base fundamental que contribui para formar e conscientizar o cidadão. Nesta concepção, as Políticas Públicas são diretrizes que apontam a resolução de problemas ligados á sociedade como um todo, englobando a saúde, segurança e principalmente a educação, visando desta forma o crescimento e aprimoramento que rege o futuro e o bem – estar da nação.

Neste sentido, as Políticas Públicas Educacionais sucederia como ‘Instituição Escolar para Todos’ e em todos os níveis, atuando de modo qualitativo, estabelecendo acesso a todo cidadão. Azevedo (2003, p. 38), definiu que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

Destarte, é notável que as políticas públicas educacionais sejam um tratamento mais

específico sobre a educação, que em geral se aplica as questões escolares. No entanto, o governo se insere como foco nas questões públicas procurando formular os processos das políticas traduzidas em ações que produzam mudanças e que venham futuramente estabelecer resultados desejados ao mundo como todo.

Para Sá (2005, 2009), a má atuação desse gênero de políticas e das ações da mesma em relação à qualidade da educação brasileira, as instituições federativas tentam sanar os problemas educacionais por meio de programas voltados ao âmbito escolar.

A Constituição Federal de 1988 (CF/ 88) cita a educação como um direito de todos, enfatizando no “Art. 23, V. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e a ciência”.

Neste caso, os órgãos públicos têm como obrigação proporcionar uma educação digna de qualidade, favorecendo acesso a uma escola com padrão característico, no qual os estudantes desfrutem de recursos financeiros necessários ao seu desenvolvimento intelectual, garantindo assim, aprendizagem acessível a todos os indivíduos ao longo de suas existências.

No entanto, a educação é algo que vai além do ambiente escolar e, nenhuma esfera de governo, sozinha, conseguirá assegurar um bom ensino para todos, tornando assim, inadiável a definição das responsabilidades próprias e compartilhadas de cada sistema de ensino.

1.6 POLÍTICAS AMBIENTAIS

A inquietação em virtude da temática ecológica teve um grande impacto nas discussões sociais a partir do fim da Segunda Revolução industrial, tendo em vista a produção em massa ter acontecido de maneira mal planejada, produzindo-se em excesso e não havendo uma reposição na natureza dos seus recursos limitados.

Sem dúvida os novos mecanismos e as formas de produção, são acrescidos da exploração intensiva e sistemática dos recursos naturais trazidos pela Revolução Industrial, generalizaram-se e se espalharam de forma descontrolada, sem prever as consequências para o meio ambiente. Os processos de industrialização aumentaram de forma espetacular, mas foram concebidos de forma irracional, tendo como resultado o grave problema ambiental que afeta todo o planeta nos dias de hoje (DIAS, 2006, p.7).

Dentre as políticas de proteção ambiental cabe citar: A Segunda Conferência Mundial da Indústria sobre a Gestão do Meio Ambiente de Roterdã em 1991, teve como foco um conjunto de princípios voltados para a gestão ambiental, conhecida como Carta de Roterdã.

Logo após o *British Standards Institute* (Instituto de Padrões Britânicos) propaga a norma BS 7750, preceito que propõe um Sistema de Gestão Ambiental ‘voluntário’ (DONAIRE, 1999).

Em 1993, o *Strategic Advisory Group on Environment* (Grupo Aconselhador estratégico em Padronização de Ambiente) da Organização Internacional de Normalização (ISO) institui um comitê técnico para desenvolver normas e guias sobre Sistemas de Gestão Ambiental, em 1996 a ISO oficializa com base na BS 7750 as primeiras normas da série ISO 14000 que busca instituir diretrizes para aplicação de sistema de gestão ambiental (DONAIRE, 1999).

A ISO 14000 propõe um conjunto de normas concernentes ao meio ambiente, tais como: gestão, auditoria, rotulagem, avaliação e desempenho, análise do ciclo de vida, tempos e definições e a relação entre os aspectos ambientais e as normas de produto (TOLEDO, TURRIONI; BALESTRASSI, 2003).

Parafraseando Cajazeira (1998, p.3), “O desenvolvimento de Sistemas de Gerenciamento Ambiental, de maneira normatizada, deve-se, sobretudo a uma resposta com relação às crescentes dúvidas sobre a proteção do meio ambiente”.

O Protocolo de Kyoto foi firmado no Japão em 1997, com o propósito de minimizar os impactos causados ao ambiente através da emissão de gases na atmosfera, estes ocasionados pelos monopólios industriais (Gomes, 2012). No entanto, o Protocolo age no intuito de controlar o aquecimento global evitando prejuízos maiores para toda biodiversidade do planeta.

Apesar dos constantes conflitos de interesse e do problema da escassa fiscalização, no que diz respeito às demandas ambientais o governo brasileiro vem demonstrando, ao longo do tempo, em grande envolvimento. E, em 1974 foi criada a Secretaria Especial de Meio Ambiente, atual Ministério do Meio Ambiente, da qual os primeiros planos de ação e legislações ambientais foram criados (PERINOTTO; QUEIROZ, 2008).

Ainda para os mesmos autores já mencionados, em meados do ano 1975, firmou-se a criação do lançamento do II Plano Nacional de Desenvolvimento, que focalizou o problema ambiental; a elaboração da lei 6983, que estabeleceu a Política Nacional de Meio Ambiente, em 1981; a instituição, em 1986, da obrigatoriedade da elaboração do EIA (Estudos de Impacto Ambiental) e do RIMA (Relatório de Impacto Ambiental) para empreendimentos; a promulgação da Constituição de 1988, a primeira do planeta a prever a avaliação de impacto ambiental; a ocorrência, em 1992, no Rio de Janeiro, da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – CNUMAD ou Eco92.

Assim, países do mundo todo discutiram problemas ambientais e firmaram acordos

visando um melhor equacionamento da questão; a ocorrência, em 199, do evento Rio + 5, que teve como propósito principal a avaliação dos resultados da Eco92; a promulgação da lei 9605, em 1998, que prevê responsabilidades administrativas e penais para infrações ambientais; o encontro Rio + 10 e a efetiva participação de nosso país no desenrolar do Protocolo de Kyoto (PERINOTTO; QUEIROZ, 2008).

Em junho de 2012, foi realizado um novo encontro na cidade do Rio de Janeiro, a Rio +20, na qual os chefes de 188 governos reafirmaram os princípios e as decisões tomadas nas reuniões que a antecederam e enfatizaram o desenvolvimento sustentável como um dos principais objetivos a serem conquistados.

De acordo com a resolução adotada pela assembleia geral da Rio +20, o documento intitulado: “O futuro que queremos” (<http://www.uncsd2012.org/thefuturewewant.html>), para o alcance desses objetivos um dos pontos a serem trabalhados nos próximos anos é o desenvolvimento de recursos humanos, ou seja, deve-se iniciar as discussões das demandas ambientais desde os níveis iniciais da formação acadêmica, para que este cidadão esteja preparado para tomadas de decisões de cunho ambiental no futuro.

Em suma, as políticas ambientais visam combater e controlar os recursos que são utilizados no planeta, evitando o desgaste, andando para uma política ambiental responsável e consciente, sociabilizando os governantes ou empresários a manter um relacionamento mais favorável para com a natureza e os recursos por ela atribuídos.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi estabelecida por recursos bibliográficos e de forma qualitativa, através de fontes inovadoras como (sites, livros e revistas), no intuito de fornecer subsídios que possam relatar o desempenho necessário às questões socioambientais e suas políticas e práticas educativas.

No entanto, as citações aqui tomadas partiram de cientistas renomados, especializados na área em estudo, agindo com a finalidade de estabelecer proteção e objetividade ao trabalho em tese.

3 CONCLUSÃO

O foco de fundamental importância em estudo foi descrever o pensamento sustentável

sobre a percepção ambiental, unido as suas práticas educativas e as políticas que visão a preservação do ambiente. Assim, na medida em que o homem toma conhecimento sobre a natureza ele sente-se parte integrante dela, aprecia e conforta a ideia de zelo pelo que lhes garante a existência.

As teorias mostradas no decorrer do trabalho revelam o quanto é imprescindível relatar fora e dentro de sala de aula sobre a preservação do Meio, certificando desta maneira a evolução da biodiversidade e proteção dos ecossistemas nos princípios vindouros.

Entretanto, o estudo da percepção ambiental conecta o indivíduo as ações impostas ao meio vivente, trazendo para se valores em maior ou menor escala no intuito de garantir melhor qualidade de vida, angariando conhecimentos que os conduza a preservar o ambiente natural, indo de encontro a uma tomada de consciências sobre os impactos a este causado, buscando a compreensão de que a humanidade é totalmente dependente da natureza e cabe a ela e somente ela, ter o dever de conter-se sobre o ambiente e manter seu comportamento a certo nível de apropriação.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, F. J. P. (Org.). **Educação ambiental e ensino de ciências**. João Pessoa: Editora Universitária da UEPB, 2010.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: **discutindo modelos e alguns problemas de implementação**. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARBOSA, G. S. **O Desafio do Desenvolvimento Sustentável**. Revistas visões 4ª Edição, Nº 4, Volume 1, jan – jun 2008. Disponível em: <http://www.fsma.edu.br/visoes/ed04/4ed_O_Desafio_Do_Developolvimento_Sustentavel_Gisele.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2012.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CAJAZEIRA, J. E. R. **ISO 14001: manual de implantação**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

CARLETTO, M. R.; LINSINGEM, I. V.; DELIZOICOV, D: **Contribuições a uma educação para sustentabilidade**. Disponível em: <<http://www.oei.es/memoriasctsi/mesa16/m16p04.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2012.

CAVALHEIRO, J. de Souza. **Consciência ambiental entre professores e alunos da Escola Estadual Básica Dr.Paulo Devanier Lauda**. 2008. 62 f. Monografia de Especialização –

Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2008.

CAPRA, Fritjof. **Uma nova Compreensão Científica dos Sistemas Vivos**. São Paulo: Cultrix, 2000.

DIAS, R. **Gestão ambiental: responsabilidade social e sustentabilidade**. São Paulo: Atlas, 2006.

DONAIRE, D. **Gestão ambiental na empresa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

FERNANDES, R. S, *et al.* **Uso da Percepção Ambiental como Instrumento de Gestão em Aplicações Ligadas às Áreas Educacional, Social e Ambiental**. Disponível em: <http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro2/GT/GT10/roosevelt_fernandes.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2012.

GOMES, L. J. **O que é sustentabilidade?** 2007. Disponível em: <http://WWW.peabirus.com.br/redes/form/post?topico_id=3074>. Acesso em: 23 jan. 2012.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papyrus, 1995.

HERO, J.; RIDGWA, Y. T. **Declínio global de espécies**. In: ROCHA, C.F.D.; BERGALLO, H. G.; SLUYS, M.V.; ALVES, M.A.S. **Biologia da conservação: essências**. São Carlos: Rima, 2006.

LIMA, G. F. C. **"Questão ambiental e educação: contribuições para o debate"**. Ambiente & Sociedade, NEPAM/UNICAMP, Campinas, ano II, nº 5, 135-153, 1999.

MARQUES, L. M.; CARNIELO, M. A.; Neto, G. G. **A percepção ambiental como papel fundamental na realização de pesquisa em educação ambiental**. Disponível em: <[WWW.unioeste.br/travessias/EDUCAÇÃO/A PERCEPÇÃO AMBIENTAL. pdf](http://WWW.unioeste.br/travessias/EDUCAÇÃO/A_PERCEPÇÃO_AMBIENTAL.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2012.

MEC - Ministério da Educação. Educação Profissional. **Referenciais Curriculares de Educação Profissional: Meio Ambiente 2000**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=com_content&task=view&id=74&Itemid=198>. Acesso em: 09 fev. 2012.

NOVAIS, A. M.; NETO, G. G. **A percepção ambiental de estudantes da escola “Dr. José Rodrigues Fontes, Cáceres, Mato Grosso”**. Disponível em: <[http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_001/educacao/PERCEP%C7%C3%20AMBIENTAL%20DE%20ESTUDANTES%20DA%20%20ESCOLA. pdf](http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_001/educacao/PERCEP%C7%C3%20AMBIENTAL%20DE%20ESTUDANTES%20DA%20%20ESCOLA.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2012.

PERINOTO, A.R.C; QUEIROZ, O.T.M.M. **HISTÓRIA AMBIENTAL & TURISMO: Território, ambiente, exploração e decadência da atividade mineradora e o processo atual de turistificação do espaço na Chapada Diamantina/BA**. Vol. 4 - Nº 1 – Maio, 2008.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo; Brasiliense.1994. Coleção Primeiros Passos; n.1.

SÁ, M. A. de. **Políticas Públicas Educacionais Brasileiras – 2005 a 2009**. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/politicas-publicas-educacionais-brasileiras-2005-a-2009-3304856.html>>. Acesso em: 20 fev 2012.

SEGURA, D. S. B. **Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2001.

SEIFFERT, M. E. B. S. **ISO 14001 Sistemas de Gestão Ambiental: implantação objetiva e econômica**. São Paulo: Atlas, 2006.

TOLEDO, T. P. A.; TURRIONI, J. B.; BALESTRASSI, P. P. **Implantação do sistema de gestão ambiental segundo a ISO 14001: um estudo de caso em uma empresa do sul de Minas Gerais**. Disponível em: <WWW.iem.efei.br>. Acesso em: 15 mar. 2012.

TUAN. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. New Jersey:Ed.DIFEL, 1980.

