

# **EDUCAÇÃO & INTERDISCIPLINARIDADE**

---

**EM CONTEXTOS DE  
APRENDIZAGEM**



**ORGANIZADORAS**

**ROSILENE FELIX MAMEDES**

**MARIA DE FÁTIMA ALMEIDA**

**VERIDIANA XAVIER DANTAS**

**EDITORA**

**SAL DA TERRA**

**ISBN: 978-65-5886-129-4**



978-65-5886-129-4

M264e Mamedes, Rosilene Felix.

Educação & interdisciplinaridade: em contextos de aprendizagem / Maria de Fátima Almeida. Rosilene Felix Mamedes. Veridiana Xavier Dantas (organizadoras); – João Pessoa: Sal da Terra 2022.

Livro digital

ISBN 978-65-5886-129-4

MAMEDES et al. Educação & interdisciplinaridade: em contextos de aprendizagem. João Pessoa: Sal da Terra, 2022.

CDU: 371.3

**CONSELHO EDITORIAL**

**Dra. Rosilene Félix Mamedes**

**Dr. Hermano Rodrigues de França**

**Dra. Maria De Fátima Almeida**

**Dra. Veridiana Xavier Dantas**

**Ma. Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro**

**Ma. Greiciane Pereira Mendonça Frazão**

## **PREFÁCIO**

Desde 2010 eu venho acompanhando o trabalho docente, seja por meio da formação continuada ofertada pelas secretarias da educação, seja recebendo artigos acadêmicos para publicação, ou ainda, como coordenadora de grupos de trabalhos em congressos de educação. Toda essa experiência me mostra o quão grande é a figura do professor, que muitas vezes em meio as suas dificuldades e limitações acabam por enfrentar desafios que nem sempre eles têm respostas. É bem verdade, que tentar entender o problema educacional no Brasil é algo bem maior do que o “chão da escola”, como os professores gostam de chamar seu ambiente de trabalho, porém, é verdade também, que o papel do professor é decisivo no fazer educação, e, além disso, é primordial que a gente reflita que a educação, não jaz na escola, pelo contrário, ela inicia na família, quando a criança precisa ser direcionada para atos e preceitos que a constituirão como cidadã. É nesse sentido, que a figura da família precisa ser trazida para o espaço educacional, como parceira da escola, como apoiadora dos seus filhos.

Mas, como pensar em parceria onde muitas vezes temos famílias desestruturadas? Famílias compostas por pais não letradas? Como esperar que os pais auxiliem aos seus filhos nas atividades escolares, se muitas vezes eles lidam com o não letramento ou até mesmo com o analfabetismo?

Ser professor é lidar não apenas com as suas limitações, mas dos outros, em prol de não apenas passar o conteúdo das disciplinas, porém é preciso entender o seu papel, qual o seu lugar na vida dos seus alunos, pois muitas vezes ele é o único a está próximo, a ser o aliado no ensino-aprendizagem, não só das disciplinas, mas guiando para o exercício da cidadania, na busca de melhores condições de vida, por meio da educação.

É nesse contexto que nasce a coleção de 2022 da Contatos Empreendimentos Educacionais, como forma de refletir a educação no caráter interdisciplinar, em prol de propiciar o debate amplo pelo ato de educar de forma significativa, com o olhar no outros, entrelaçando não apenas a figura professor e aluno, mas todos os agentes que fazem parte desse amplo universo que faz parte da escola, e, conseqüentemente, do contexto amplo da educação.

Rosilene Felix Mamedes

(Doutora em Letras, Mestra em Linguística, Proprietária da Contatos  
Empreendimentos Educacionais)

## SUMÁRIO

MIMESE, LINGUAGEM E SUAS RELAÇÕES: concepções iniciais .....	6
PRÁTICAS DE LEITURA NAS AULAS DE MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA UM ENSINO SIGNIFICATIVO.....	16
UMA REFLEXÃO ACERCA DA LEITURA E DAS ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO ADOTADAS NO ENSINO SUPERIOR .....	24
CHARGES DA INTERNET: UMA ANÁLISE DIALÓGICO-DISCURSIVA SOBRE OS DIREITOS HUMANOS.....	40
OS DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE NA SOCIEDADE MODERNA .....	53
A LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	64
METODOLOGIAS ATIVAS E INOVAÇÃO ESCOLAR.....	75
O CONCEITO DE PESSOA E SUAS CATEGORIAS FUNDAMENTAIS NO PENSAMENTO DE EMMANUEL MOUNIER .....	83
O FAZER PEDAGÓGICO LINGUÍSTICO DENTRO DA SALA DE AULA .....	100
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E OS DISCURSOS SIGNIFICATIVOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	113
SOMA: CONSTITUIÇÃO E PERCURSO.....	122
MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO.....	140
O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NO PROCESSO PEDAGÓGICO .....	148
O PLANEJAMENTO COMO PRINCÍPIO ATIVO DA PESQUISA, DO ENSINO E DA PRÁTICA NO CAMPO DA SAÚDE E DA EDUCAÇÃO.....	157
ESTRATÉGIAS PARA CONSOLIDAR A PROFICIÊNCIA LEITORA EM UMA TURMA DE ALUNOS DO 2º ANO: COMO SUPRIR AS LACUNAS DO(S) ENSINO REMOTO/HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NA ALFABETIZAÇÃO.....	170
UMA NOVA ESCOLA: PONTO DE PARTIDA À TRANSFORMAÇÃO .....	181
O PSICOPEDAGOGO E OS PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS: UM OLHAR SOBRE A INDISCIPLINA ESCOLAR.....	189
CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA EDUCAR PRA VALER NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA EM TURMAS DE 2º ANOS .....	205
A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA ...	216
SEXUALIZAÇÃO INFANTIL: OS DESAFIOS DO PSICOPEDAGOGO NA EROTIZAÇÃO PRECOCE .....	228
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: UM NOVO FAZER PEDAGÓGICO .....	238
A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: DA TEORIA À PRÁTICA NO CHÃO DA ESCOLA.....	249
EDUCAÇÃO INCLUSIVA - O DESAFIO DE UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS .....	257
ANÁLISE CRÍTICA DA MORAL MISÓGENA/VIOLENTA DA SOCIEDADE BRASILEIRA ATRAVÉS DO DISCURSO POLÍTICO BOLSONARISTA .....	267

A PALAVRA COMO TRAÇO DE RESISTÊNCIA EM ESPAÇOS VIRTUAIS DE ENUNCIÇÃO.....	278
O USO DA MÚSICA PARA DESENVOLVER A PRONÚNCIA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	291
A FORMAÇÃO DO EDUCADOR E A LUDICIDADE.....	299
SURDEZ NA ESCOLA REGULAR: VENCENDO BARREIRAS.....	312
O QUE SE PRETENDE QUANDO SE FALA EM DIREITOS HUMANOS? DA POSSIBILIDADE DE SEUS FUNDAMENTOS, DISCURSO E REINVENÇÃO.....	322
A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NA REDE REGULAR DE ENSINO.....	330
EDUCADORES DO CAMPO, NO CAMPO: Um estudo de caso.....	339
ANÁLISE DE TENDÊNCIAS DE MUDANÇAS CLIMÁTICAS NA PRECIPITAÇÃO PLUVIOMÉTRICA NA REGIÃO DO CARIRI PARAIBANO.....	351
EM RELAÇÃO AO SEU OBJETO DE PESQUISA: ANÁLISE A POLÍTICA DESCREVENDO O “CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO” (PROPOSTOS PELO CICLO DE POLÍTICA – S. BALL).....	363
ESTRATÉGIAS NEUROPSICOPEDAGÓGICA E APOIO NOS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM E OS EFEITOS EMOCIONAIS E COMPORTAMENTAIS COMO CAUSA DE INSUFICIÊNCIA ESCOLAR.....	371
PRÁTICAS INCLUSIVAS: DA LEGISLAÇÃO À GESTÃO ESCOLAR.....	384
RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO RENATO RIBEIRO COUTINHO.....	397
REFLETINDO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	411
AS MARCAS DA ORALIDADE NO POEMA “CATIMBÓ” DE ASCENSO FERREIRA.....	419
A CONTRIBUIÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS.....	427
ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A REVISTA “DEDINHO E SUA TURMA” E A PEDAGOGIZAÇÃO: UMA LEITURA A PARTIR DE NORBERT ELIAS.....	450

## **MIMESE, LINGUAGEM E SUAS RELAÇÕES: concepções iniciais**

Luciana Oliveira Atanásio

Petruclia Kelly Oliveira Sousa

### **RESUMO**

O presente trabalho se propõe a apresentar, de maneira sucinta, a relação entre mimese e linguagem, trazendo um breve aporte teórico que nos ajuda a refletir sobre a temática. Dessa forma, inicia expondo, de forma introdutória, um panorama sobre aquisição da linguagem através da análise do histórico de estudos em aquisição da linguagem, apontando as contribuições de diferentes autores como Piaget (1994), Vygotsky (2001), Henri Wallon (2010), entre outros. Em seguida, apresenta alguns conceitos de mimese, desde a sua origem, a partir do pensamento dos filósofos Platão e Aristóteles, até chegar nos estudos mais atuais, trazendo à luz as concepções de Walter Benjamin, para quem a mimese é muito mais do que a pura imitação, mas manifestação da linguagem pela qual o homem é capaz de produzir semelhanças. Pode-se, por fim, concluir que tal capacidade pode permitir ao homem criar sua trajetória, sendo a linguagem indispensável nesse processo de criação.

### **1 INTRODUÇÃO**

Quando se fala em aquisição da linguagem, nos remetemos aos processos de conhecimento e aprendizagem pelo qual as crianças passam na fase de aprender a falar. Os estudos em aquisição da linguagem (doravante AL), são múltiplos e diversos, bebendo em teorias que vão da sociologia, passando pela psicologia e antropologia. Buscamos nesse artigo trazer discussões concernentes à AL e sua relação com a mimese, esta entendida como fazendo parte do processo de conhecimento e aprendizagem pelo qual toda criança passa.

Os estudos em aquisição, conforme Lorandi et al (2011) tiveram várias etapas e fases que refletem o conhecimento que se tem sobre os processos de aprendizagem, com teorias que evoluíram conforme o desenvolvimento dessa linha de pesquisa. Diante disso, o objetivo desse trabalho é analisar a relação entre a Aquisição de Linguagem Mimese, relacionando-as com a perspectiva de estarem diretamente ligadas à aprendizagem a partir do estudo da relação entre ambas.

Como referencial teórico serão elencadas às perspectivas de autores que propõem caminhos para a aquisição e aprendizagem, como Piaget (1999), Vygotsky (2001), Wallon (2010) e Ferreiro (1991). Em relação a mimese traz-se a visão de alguns expoentes dessa área como Benjamim (1985), Gebaur e Wulf (2004), e Castiotra (2001)

É importante ressaltar que não se pretende de maneira alguma trazer perspectivas categóricas ou estanques, mas suscitar o debate sobre o tema e mostrar as possibilidades de estudos e de contribuições ao se relacionar AL e Mímese.

## **2 UM BREVE PANORAMA SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**

Quando se analisa o histórico de estudos em AL, vê-se como a percepção da criança como um ser em formação passou por mudanças. Isso influenciou a forma de se estudar os processos nessa etapa da vida infantil. Lorandi et al (2011), mostra que os estudos passaram por vários momentos, desde observação e anotações em diários, até observações sistemáticas em situações de laboratório. Mas o que nos interessa é perceber como cada fase desses estudos contribuíram para que se chegasse hoje às propostas que contribuem de forma profícua a se entender as formas e processos pelos quais se dá a AL. A partir dessa proposição discutimos alguns estudos e pensamentos que corroboram com as ideias propostas até aqui.

Podemos começar com Freire (1989), que apesar de não escrever sobre AL destaca a importância da primeira experiência da leitura de mundo, do pequeno mundo, no entendimento do ato de ler o mundo particular que move a criança. Desse modo, a primeira leitura que a criança consegue fazer é das relações familiares de interação que aos seus olhos é gratificante. Assim percebe-se que o processo de aquisição da linguagem se inicia desde o nascimento da criança através da imitação de sons articulados, que vai se aprimorando a cada dia, até a fase adulta, em que acontece um verdadeiro aperfeiçoamento técnico, e também uma ampliação nas condições de convívio social e de interação.

Piaget (1994) destaca que a aprendizagem ocorre de acordo com a idade, cada idade a criança vai ampliando seus conhecimentos. Ele desenvolveu estudos dos principais períodos do desenvolvimento e as principais características de cada um: período sensório-motor (0 – 2 anos) – desenvolvimento da consciência do próprio corpo; período pré-operacional (2 – 7 anos) – desenvolvimento da linguagem; período das operações concretas (7 – 11, 12) – desenvolvimento do pensamento lógico; período das operações formais (12 anos em diante) – desenvolvimento da capacidade para construir sistemas e teorias abstratas, para formar e entender conceitos.



Piaget (1999) privilegiou em seus estudos a maturidade biológica, dando ênfase ao fato de que os conhecimentos são elaborados espontaneamente pela criança dentro da fase de desenvolvimento em que está se encontra, em seus estudos o autor demonstrou que a criança apresenta um funcionamento mental diferente do adulto, e defendeu que o equilíbrio e desequilíbrio juntos à assimilação e acomodação nas etapas do desenvolvimento contribuem para melhorar o aspecto cognitivo.

Para Vygotsky (2001) é o próprio meio que influencia na aprendizagem da criança, através de processos internos da mesma com o ambiente sociocultural em que vive, ou seja, constrói o seu conhecimento no momento em que interage com outras crianças. Inclusive essa é a grande divergência entre Vygotsky e Piaget, pois enquanto este teorizou em seus estudos que a criança passa por uma fase de egoísmo, de volta pra si quando ela ainda não desenvolveu a cognição para socializar, já esse processo é de interação com o meio.

Henri Wallon (2010) foi um colaborador de destaque; sua contribuição para a compreensão do desenvolvimento humano, e busca para a compreensão do aluno como pessoa, dentro e fora da escola, fez com que pesquisadores e educadores passassem a despon-lo. A teoria de Wallon facilita compreender o indivíduo em sua totalidade, indica as relações que dão origem a essa totalidade mostrando uma visão integrada da pessoa. Ver a criança dessa perspectiva põe o processo ensinoaprendizagem em outro patamar porque dá, ao contrário desse processo, outro significado, expondo sua relevância para o desenvolvimento concomitante do cognitivo, do motor e do afetivo.

Emília Ferreiro (1991), acredita que as crianças que convivem num ambiente onde as pessoas são cidadãos que tem maior grau de informação, elas podem ter maiores condições de se desenvolverem com mais rapidez, através do processo de imitação. A proposta da estudiosa é propor a autonomia da criança através do construtivismo. Este é tido como o processo pelo qual a criança se desenvolve nos aspectos cognitivos, socialização, interação e conhecimento partindo dos seus próprios processos, sem precisar o adulto estar conduzindo cada etapa.

### **3 ALGUNS CONCEITOS DE MIMESE**

De origem grega, a palavra mimese (μίμησις de μιμῆσθαι) está relacionada a capacidade do homem de reproduzir, imitar. Na concepção da filosofia aristotélica, constitui o fundamento de toda arte, o que corrobora para o entendimento da mimese como capacidade criativa, que, segundo o filósofo, nos acompanha desde a infância. Ele ainda cita a verossimilhança nas artes como natural ao homem.

Se contrapondo ao pensamento de Aristóteles, Platão compreende a mimese como imitação. Ao discorrer acerca da concepção de Platão sobre este tema, Roseno (2014) explica que, para o filósofo, a mimese seria capaz de comprometer e provocar dúvidas na ação do homem, e que poesia e a pintura são imitações. E que, na verdade, “os poetas são imitadores e não teriam conhecimento sobre aquilo que estão imitando” (p.18).

Gebauer e Wulf (2004), defendem o conceito de mimese para além do ato de imitar, e apontam que ela está relacionada com a capacidade humana capaz de criar a partir da produção de semelhanças, apontando que a “capacidade mimética desempenha uma função em quase todas as áreas humanas da ação, da imaginação, do falar e do pensar, e representa uma condição imprescindível à vida social” (Gebauer e Wulf, 2004, p. 21)

Em sua obra intitulada *Mimesis*, Metscher (2004), descreve mimese como inerente à existência humana e explica:

Um motivo básico da educação cultural é a mimesis como uma imitação de tradições, não apenas como uma relação intertextual, mas também como uma relação com os tradicionais, como por exemplo, no nível da reprodução material (trabalho), em relação às habilidades tradicionais (conhecimento, capacidade), no nível social e cultural em relação à convenção, costume, tradição, ao nível literário e estético em relação aos textos tradicionais, obras, procedimentos, e em relação ao material estético em geral. Nesse sentido, a mimesis pode ser adequadamente descrita como uma relação cultural-interna na categorização da apropriação mimética, como ocorre em toda educação cultural (METSCHER, 2004, p. 15).

Vieira (2020), esclarece que o conceito de mimesis “remete à apropriação do ser humano em seu mundo”, destacando a que a noção de “instabilidade ou mutabilidade” estão agregadas a este conceito. É necessário considerar que o conceito de mimese tem sido revisto a partir de momentos históricos diferentes, cada época molda seu próprio conceito de mimesis.

Quando nos voltamos à mimese e vemos sua relação com a ciência, percebemos sua abrangência de sentido, pois a mesma se relaciona com a filosofia, história, psicologia, literatura e outras artes, isso se dá porque nós humanos aprendemos através da imitação, e isso é tão natural e ao mesmo tempo complexo que no cotidiano pouco paramos para analisar os aspectos miméticos das relações sociais.

Ao se voltar à AL nos deparamos com o desenvolvimento infantil e a capacidade da criança em formação de captar as experiências vividas pelas pessoas de seu convívio e que a mesma acaba por representar. Chomsky (2008) ao lançar a ideia de uma gramática internalizada também deu espaço para essa associação na aquisição da linguagem, pois mesmo que todo indivíduo nasça com essa gramática universal ela precisa de estímulos do meio para a desenvolver, precisa ouvir as palavras, precisa imitar os adultos e outras crianças.

Dessa forma, podemos entender a noção de mimese em diferentes condições a depender de estudos. Na AL, Iser (2001), afirma que devemos sempre observar a mímise em seu aspecto contextual, pois a imitação feita pela criança não é mecânica, tem uma razão de ser e se insere em momentos históricos específicos. Podemos exemplificar isso ao analisar as primeiras palavras de uma criança, o vocabulário e repertório linguístico que essa produz. Vemos que tais tem a ver com as palavras usadas em determinada época, em determinado momento, e também os significados atribuídos pela criança.

Mesma as de idade maior, já com a capacidade cognitiva de inventar palavras para lhe servir na interação se remete às experienciais de seu cotidiano. E nisso se vê como os processos de aprendizagem e de internalização se inter-relacionam num continuum não estanque, o que traz a dinamicidade de contatos com a língua nas interações socioculturais.

Na mimese relaciona com a aquisição, os jogos também são importantes de serem observados e analisados, não somente os jogos no sentido de brincar, mas também de formação de palavras, de entendimento do que é dito, da nomeação de situações e objetos. Nisso recaímos em Vygotsky (2001) quando ele diz que uma palavra sem significação é apenas um som. E mesmo que o estudioso argumente que a Linguística não compreendia a relação entre o significado das palavras e o que faz elas se transformarem, mudarem de sentido, vimos que na Linguística o jogo semântico e pragmático se mostra fundamental no entendimento dos processos de aquisição.

Podemos ver como os estudos em Linguística se preocupam e evoluíram em relação ao entendimento das palavras não só como expressão do pensamento, mas como lugar de interação, representação e identidade. Por isso Silva (2009), ao relacionar aquisição e linguagem da criança mostra a gênese do campo da AL a partir de pressupostos linguísticos trazendo um panorama dos estudos dos campos de aquisição.

Ao se chegar ao estágio mais recente de estudos, Silva (2009), mostra como a Psicologia do Desenvolvimento vai ao encontro das teorias mais recentes sobre o tema, ao apresentar esta como um campo de estudos ligado à preocupação em se encontrar explicações para a aquisição do conhecimento pelo sujeito através de sua relação consigo mesmo e com o outro. E aqui percebemos mais uma vez a ideia de mimese como representação, e como meio de se entender os processos que envolvem à língua.

Dessa maneira, voltamos mais uma vez a ideia de jogo, à percepção de brincar da criança. Isso é tão natural, tão próprio dessa etapa do desenvolvimento que nos ajuda a entender em partes a percepção que a criança tem sobre o mundo ao seu redor e sobre as interações estabelecidas na aquisição da linguagem e do conhecimento.

Castriota (2001), ao estudar os conceitos de mimese em Benjamin Walter traz a perspectiva de se analisar a aquisição e sua relação com a mimese a partir do entendimento da relação entre homem e natureza e de como essa relação é mutável, e nisso podemos ressaltar a enunciação (SILVA, 2009) o momento de realização das palavras ocorrendo uma nova significação e por consequência um caminho novo para as palavras. Na enunciação se dá a realização, por assim dizer, do momento mimético, não se separando sujeito e pensamento.

Ao falar sobre a mimese nos momentos de brincar infantil, Castriota (2001) corrobora com Benjamin (1985) ao formular que a criança quando mais liberdade tem nesse processo de imitação, quanto mais distante do mundo adulto, mas autêntico e autônomo é esse momento, ajudando a criança a se relacionar com o mundo nos aspectos linguísticos e socioculturais.

#### **4 MIMESE E LINGUAGEM NOS ESTUDOS DE WALTER BENJAMIN**

Em seus estudos, o filósofo e literário Walter Benjamin (1892-1940), aponta que “todas as manifestações da vida intelectual do homem podem ser concebidas como uma espécie de linguagem”. A partir desse entendimento, a mimese é descrita por ele como a capacidade de produzir semelhanças. Ainda segundo o autor (1985), a produção de semelhanças também pode ser vista na natureza, mas pertence especialmente ao homem a capacidade mimética que lhe permite realizar tal produção de forma criativa.

Para definir o conceito de mimese apresentado por Benjamin, Roseno (2014), explica que o “filósofo se posiciona em defesa da mimese como uma manifestação da linguagem, onde a capacidade mimética não é regressiva para o ser humano, mas uma faculdade que está sempre presente no que é concreto, ou seja, na linguagem, na escrita...”. Schlesener (2009), ainda esclarece a visão do autor e elucida que é pelo processo de mimese que a criança se acomoda à ordem temporal do adulto no movimento de imitar as ações e, assim, criar, inventar, sendo capaz de construir sua própria identidade.

Nesse contexto, Gagnebin (1982, p. 80), explica que a “originalidade da teoria benjaminiana está em supor uma “história” da capacidade mimética”, pois, em suas obras, o autor apregoa que, para o homem, a atividade mimética consiste em reconhecer e produzir semelhanças, e resalta que a capacidade mimética que este possui o torna capaz de criar e recriar, de agir sobre o que já existe e, a partir de então, gerar novas situações. Assim, a mimese não é entendida como um mero ato de imitação, mas na capacidade de criar e atribuir sentido a partir das semelhanças.

Ao discorrer sobre o conceito de semelhança proposto por Benjamin, Gagnebin apregoa:

“Benjamin tenta pensar a semelhança independentemente de uma comparação entre elementos iguais, como uma relação analógica que garanta a autonomia da figuração simbólica. A atividade mimética sempre é uma mediação simbólica, ela nunca se reduz a uma imitação. Em vão procurar-se-ia uma similitude entre a palavra e a coisa baseada na imitação. Saber ler o futuro nas entranhas do animal sacrificado ou saber ler uma história nos caracteres escritos entre a coisa e as palavras ou as vísceras, mas uma relação comum de configuração. A imitação pode ter estado ou não presente na origem, ela pode se perder sem que a similitude se apague. Benjamin forja assim o conceito de semelhança não sensível e define a linguagem como o grau último da capacidade mimética humana e o arquivo mais completo dessa semelhança não-sensível.” (GAGNEBIN, 1982, p. 81).

Benjamin defende que a capacidade mimética pode ser encontrada já na infância, o que ele denomina de “adestramento da atitude mimética”. Esta capacidade fornece condições para que as pessoas não sejam apenas capazes de reconhecerem semelhanças, mas também de produzi-las. De acordo com o autor, nos jogos e nas brincadeiras infantis “são impregnados de comportamentos miméticos que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas”. Esta capacidade de produzir, criar, está condicionada ao conhecimento do homem, que se aprofunda e modifica-se com o passar dos séculos, assumindo, portanto, a característica da temporalidade.

Para Benjamin, é na linguagem e na escrita que o ser humano mais aplica a capacidade mimética, sendo a escrita uma forma de representar a realidade através da reconstrução de semelhanças. Ele defende que a linguagem humana só existe devido o processo de socialização, sendo impossível dissociar uma da outra.

A linguagem falada ou escrita nomeia as coisas e engendra o elo espiritual entre presente e passado, como tradição vivida ou perdida, como presença ou como ausência da dimensão comunicativa entre gerações. A linguagem revela no presente os rastros do passado na interposição de palavra e silêncio. É na ligação entre palavra escrita e falada que o autor reconhece que “a semelhança que nela prevalece é comparativamente a menos sensível de todas” e entende que seu significado implica “reconstituir a história de sua gênese” (Benjamin, 1985, p. 111)

Ao referir-se ao surgimento e desenvolvimento da linguagem, no ensaio intitulado “Doutrina das Semelhanças” (1933), Walter Benjamin associa este desenvolvimento a partir da capacidade mimética do homem de desenhar sua trajetória, de criar sua história. Através da capacidade de produzir semelhanças, desde os primeiros meses de vida até a vida adulta,

Para Roseno (2014), as reflexões benjaminianas relacionadas à mimética e linguagem, a partir de *A doutrina das semelhanças*, possibilita a existência de uma dupla função em relação à mimética no homem. Para ele a “problematização sobre a relação linguagem e mimese são apontadas porque as semelhanças acabam não sendo apresentadas a partir de uma forma que não é eterna e/ou imutável”, partindo da “reinvenção do conhecimento”, o que pode depender do homem de forma individual.

Diante de tais perspectivas, os estudos de Benjamin corroboram para reforçar o entendimento de que a relação de mimese e linguagem se dá também a partir da capacidade do homem de produzir semelhanças por meio da comunicação, compreendendo-o como “um ser de linguagem, de linguagem, que o define, lhe escapa de maneira igualmente essencial.” (Gagnebin, 1994)

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Chegamos aqui com algumas ideias debatidas e outras construídas ao longo do texto, vimos a relação entre Aquisição de Linguagem e Mimese, e disso podemos depreender alguns pontos relevantes sobre o tema. Antes é importante entender que aquisição é um processo por ter diversas etapas, mas não é algo estanque e quantificável no sentido que cada criança vai responder a estímulos que envolvem seus próprios processos cognitivos, culturais e sociais.

Linguística, Psicologia, Antropologia e outras áreas rem pontos de estudos sobre a temática que por vezes divergem ou se convergem, a depender da forma com que se veja aspectos intrínsecos ao tema em questão, mas todos contribuem para que possamos entender como dá seus processos.

Ainda temos muito que perceber do mundo infantil, da relação que a criança estabelece com os adultos e outras crianças em sem contexto sociocultural, e a primeira grande contribuição é entendermos que mimese não é somente imitação por parte da criança do mundo do adulto, que mimese parte de uma realidade já existente, mas que abre portas no mundo infantil que impele os adultos a rever seus conceitos sobre o mundo infantil.

Parece paradoxal, mas podemos perceber a originalidade da criança através da mimese ao vermos como ela cria seu mundo, como ela usa as palavras, como ela adquire a fala e como ela se comporta nos momentos miméticos.

Um ponto a ser esclarecer, é que por uma visão geral tudo é mimese, tudo é representação e, por um viés filosófico não temos nada de original, e até uma suposta originalidade tem suas bases em representações já existentes.

No entanto, voltado aos estudos linguísticos podemos relacionar a mimese com a linguagem em nuances que sempre nos surpreende, por mais que a criança copie, imite o mundo adulto, ela inventa palavras novas, pronuncia palavras novas e consegue se situar através da linguagem, mesmo que essa seja incompreensível ao adulto. Nisso se dá a originalidade que só a criança tem nesse período de AL. Quando os indivíduos vão crescendo as brincadeiras, os

jogos, os sons passam a ter uma percepção diferente de quando criança. E talvez por isso, por vezes, o adulto se perca em teorizações que não dão conta do mundo infantil.

Desatracamos a contribuição de grandes estudiosos que tentaram dar conta, descrever o mundo infantil, a relação da criança com a linguagem, com o pensamento com o mundo que a rodeia. Dentre eles foram destacados Vygotsky, Piaget e Benjamin. Suas contribuições, e de outros autores nem sempre tiveram o objetivo de categorizar ou responder algo do universo infantil. Da mesma maneira esse texto não pretende responder aos questionamentos apresentados, mas nos fazer refletir sobre os estudos em Aquisição da Linguagem, sua relação com a relevância da mimese nesse processo e expor contribuições para essa temática.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo, a Educação**. Introdução de Willi Bolle. Trad. Marcus Vinicius Mazzani. São Paulo: Summus, 1984b.

BENJAMIN, W. (1985). Obras escolhidas I: **Magia e técnica, arte e política** (S. P. Rouanet, Trad.). São Paulo: Brasiliense

CASTRIOTA, L. B. Analogia e semelhança: **a 14espond do outro em Walter Benjamin**. In: DUARTE, R.; FIGUEIREDO, V. (Org.). *Mímesis e expressão*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. P. 389-401

CHOMSKY, N. **Linguagem e pensamento**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

ISER, W. “O ressurgimento da estética”. ROSENFELD, D. L. (Org.). *Ética e estética* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. P. 35-49.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva/FAPESP; Campinas, SP: Unicamp, 1994.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Do Conceito de Mimese no Pensamento de Adorno e Benjamin. Perspectivas**. São Paulo, 1993.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Prefácio. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994

GEBAUER, G.; WULF, C. 2004. **Mimese na Cultura**. São Paulo, Annablume, 208 p.

PLATÃO. Diálogos: O Banquete, Fédon, Sofista, Político. Trad. E notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção: Os Pensadores).

SILVA, Carmem L. da C. A Criança e a Linguagem: **enunciação e aquisição**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2009.

Vygotsky Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



**PRÁTICAS DE LEITURA NAS AULAS DE MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES  
PARA UM ENSINO SIGNIFICATIVO<sup>1</sup>**

Gioconda Maria Medeiros Azevedo<sup>2</sup>

Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante

Ana Lúcia Santos Fernandes

Sandra Maria Belo Rodrigues

## **1 INTRODUÇÃO**

Sabemos que a educação brasileira passou por várias mudanças, ao longo dos séculos, em relação a métodos e processos de ensino, sendo esta uma evolução positiva no que diz respeito à evolução educacional. Nosso sistema de ensino apresenta-se em constante modificação com o objetivo de sempre aprimorar nossa educação. Deparamo-nos, muitas vezes, com profissionais que não cumprem com os seus objetivos, em sala de aula, deixando o discente muito aquém da qualidade do ensino ao que lhe é proposto, ou seja, uma educação que priorize um ensino voltado para apropriação do conhecimento e para uma aprendizagem mais significativa. A fim de pensarmos em desafios, nas disciplinas e conteúdos básicos, precisamos entender que as dificuldades apresentadas por nossos alunos vêm, desde os anos iniciais, por falta de práticas pedagógicas voltadas para o ensino da leitura e da interpretação.

Diante da reforma que caracterizava o ensino nos tempos da colônia, observamos que “o ensino em Estudos Maiores e Estudos Menores. Os Estudos Menores compreendiam as Aulas de ler, escrever e contar, também chamada de Primeiras Letras e de Aulas de Humanidades, que correspondiam ao ensino secundário.” (CARVALHO, 2010, p. 13). Paiva (2007) acrescenta que “Desde que chegaram ao Brasil, os jesuítas estabeleceram escolas e

---

<sup>1</sup> Trabalho acadêmico avaliativo proposto pela disciplina "Educação Brasileira", componente curricular obrigatório, ao nível de mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Paraíba, período 2020.1.

<sup>2</sup> 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

começaram a ensinar a ler, a escrever e a contar e cantar”. Sendo assim, temos sempre a leitura e a contagem como princípios basilares para a formação dos indivíduos, em que a matemática e a linguagem estão sempre presentes na vida do aluno, necessitando, portanto, de um plano pedagógico bem-organizado, no qual a leitura se torne ponto primordial, levando o aluno a se desenvolver em todas as áreas do conhecimento e a entender os conceitos matemáticos.

Para se resolver questões em relação à matemática, muitas vezes, precisamos da leitura e da interpretação dos textos e ou enunciados com a finalidade de solucionar questões matemáticas, esse é o grande desafio, uma vez que, normalmente, deparamo-nos com alunos que não dominam a leitura e muito menos a compreensão dos textos que são apresentadas nas questões, dificultando, assim, o rendimento do conteúdo que lhe é apresentado. Os professores, por sua vez, precisam trabalhar conteúdos de maneira interdisciplinar, nos quais, a leitura se faça presente em todas as disciplinas, inclusive na matemática, contribuindo com a prática de leituras significativas que possibilitem o aluno ao entendimento dos conceitos matemáticos.

Nessa perspectiva, Kramer (2006, p. 811) evidencia que as crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. Elas têm direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo, mais que uma escola digna, uma vida digna.

Pensando a escola como espaço de conhecimento, o qual deve estimular essa leitura diária, em que o aluno crie o hábito de ler, instigando um raciocínio lógico, que possa resolver solucionar e criar estratégias para resolução de problemas, proporcionando sempre uma leitura com sentido, traz, portanto como objetivo deste artigo/estudo observar como as práticas de leitura, nas aulas de matemática, devem contribuir para um ensino significativo.

## **2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NAS AULAS DE MATEMÁTICA**

Quando o aluno se apropria do conhecimento da leitura, ele se sente motivado a ler cada vez mais, valorizando e adquirindo autonomia, a fim de criticar e refletir o que está lendo. Precisamos, portanto, oferecer leituras prazerosas que despertem o gosto pela leitura, para que o aluno procure se apropriar dessa prática.

Neste sentido, os PCN's de Língua Portuguesa nos dizem que:

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As

peças aprendem a gostar de ler quando de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura (BRASIL, 1997, p. 36).

Os PCNs para a área de Matemática sinalizam princípios pautados em estudos, pesquisas, diálogos e experimentos. Desse modo, tais apontamentos destacam que a Matemática é relevante para a construção da cidadania, ao passo que consegue fornecer à sociedade conhecimentos científicos e recursos tecnológicos dos quais os cidadãos precisam e devem se apropriar. Nesse sentido, a democratização do ensino da Matemática se faz uma meta necessária para o trabalho docente (BRASIL, 1997).

É importante destacar que o ensino da Matemática, de acordo com os PCNs, permite a construção e a apropriação de um conhecimento pelo aluno, este por sua vez, deve servir para oportunizar a compreensão e a transformação da sua realidade. Nessa perspectiva, o ensino da Matemática concentra-se em dois aspectos básicos: um que permite relacionar observações do mundo real com representações (tabelas, figuras e esquemas); outro que possibilita associar essas representações com princípios e conceitos matemáticos. Nesse ínterim, a interação entre professor e aluno ocupa uma importância fundamental, uma vez que ao estimular para que o aluno fale e escreva sobre Matemática, o professor possibilita condições reais para o aluno explorar representações gráficas e aprender a organizar e tratar dados. Tais perspectivas fortalecem todo um pensamento matemático essencial ao seu desenvolvimento do aluno.

De acordo com os Parâmetros Nacionais, a aprendizagem da Matemática está relacionada à compreensão, ou seja, à capacidade apreensão de um significado, a fim de relacioná-lo com outros objetos de conhecimento. Desse modo, o aluno consegue atribuir um significado para a Matemática, quando consegue de fato estabelecer conexões entre esse componente e as demais disciplinas curriculares, bem como com as relações estabelecidas em seu cotidiano (BRASIL, 1997).

Os PCNs também destacam que a seleção e organização dos conteúdos matemáticos não devem pautar-se em apenas uma lógica interna, mas em uma conjuntura social capaz de contribuir para o desenvolvimento intelectual do aluno. Nesse processo contínuo de construção, o saber matemático precisa ser evidenciado como um elemento em permanente evolução (BRASIL, 1997).

A Matemática contempla aspectos pautados por regularidades e coerências capazes de despertar a curiosidade, favorecendo a formulação do pensamento e do desenvolvimento do raciocínio lógico. Tais dimensões fortalecem a capacidade intelectual do aluno, favorecendo o raciocínio dedutivo nas situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e da cidadania.

Os parâmetros curriculares são ancorados no papel que a Matemática desempenha na formação básica do cidadão brasileiro. Assim, educar para a cidadania significa inserir pessoas no mundo do trabalho, nas relações sociais e culturais. Para tal, é fundamental considerar os conhecimentos trazidos pelos alunos, que por sua vez são oriundos das experiências vivenciadas em seus grupos socioculturais. Nesse sentido, o currículo da Matemática deve procurar contribuir para a valorização da pluralidade sociocultural, de modo que seja capaz de oferecer ao aluno condições para alcançar melhores espaços sociais, tornando-o um indivíduo ativo e crítico na transformação de seu contexto social (BRASIL, 1997).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 – LDBEN) por sua vez, compreende atuais concepções sobre o ensino da Matemática. Sendo assim, atrelada à tendência histórica- crítica a Matemática é entendida como um conhecimento dinâmico, pensado para atender às necessidades sociais e teóricas da população. Para a tendência citada, a aprendizagem da Matemática vai além da simples resolução de cálculos e na fixação de conceitos a partir da memorização. Assim, a compreensão da matemática ocorre, sobretudo por meio de estratégias que possibilitam ao aluno atribuir sentido e construir significados pautados no campo da Matemática. Nesse sentido, a LDB defende um significado real do ensino da matemática, o que permite ao aluno a capacidade de interpretar, analisar e elaborar direcionamentos para a resolução de situações problemas na área da matemática e/ou em relações cotidianas.

É válido destacar que a LDB considera a Matemática como uma linguagem e um instrumento essencial para a compreensão das problemáticas sociais que se materializam nas relações de trabalho, na política, assim como nas relações culturais e sociais. É por meio do conhecimento matemático que o indivíduo pode medir e organizar informações, fatores primordiais para o desenvolvimento do senso crítico. Desse modo, em seu artigo 26, a LDB define que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do Ensino Médio devem ter uma nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada de acordo com as características sociais e culturais do contexto ao qual o educando está inserido. Nesse sentido, a LDB destaca a abrangência obrigatória do ensino da Matemática atrelado ao conhecimento do mundo físico e natural e da realidade física e social do Brasil e do mundo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprofunda a teoria sobre o ensino da Matemática e amplia alguns objetivos dos PCNs. A Base ressalta, sobretudo, a importância da Matemática para a vida em sociedade e a evidencia como uma ciência humana, oriunda das necessidades e demandas de diferentes culturas, em distintos momentos da história. O documento normativo compreende a Matemática como um elemento vivo, que contribui para a

solução de problemas científicos e tecnológicos. Assim, esse documento destaca a importância de uma ferramenta matemática que ofereça ao aluno competências para ler, compreender e transformar a realidade.

É necessário destacar que a BNCC prioriza o ensino da matemática atrelado à reflexão. Podemos perceber essa preocupação quando palavras como “reconhecer”, “identificar”, “utilizar” apresentadas nos PCNs, na Base Nacional Curricular, deram lugar a objetivos como “interpretar”, “classificar”, “comparar”, “resolver”. Assim, a Base deixa evidente a intenção de levar o aluno a pensar a partir de informações recebidas, tendo a capacidade de responder-las e de responder-las com uma postura assertiva.

A BNCC considera que a instituição escolar deve preparar o aluno para compreender como a Matemática pode ser aplicada em situações distintas, em múltiplos contextos sociais. É relevante que o aluno construa uma rede de significados mais ampla, na qual o foco esteja além do cálculo, mas nas relações estabelecidas entre os inúmeros conhecimentos que o aluno possui. Nessa perspectiva, a Base defende a importância das tecnologias digitais, como ferramentas importantes para a modelagem e resolução de problemas matemáticos. Assim, o documento reconhece que as áreas de programação e robótica continuamente aproximam-se do convívio social e profissional, por isso a importância de associá-los ao componente.

A educação financeira é outra área de conhecimento abordada pela BNCC. A preocupação dessa abrangência da matemática concentra-se em formar cidadãos capazes de tomar boas decisões relacionadas ao dinheiro. Para isso, a Base ressalta a importância do trabalho com situações do cotidiano do estudante e a necessidade dos professores de Matemática promover um estudo relacionado à educação financeira na esfera espacial (impactos das decisões financeiras sobre um contexto social específico) e na dimensão temporal (como as decisões tomadas no presente podem afetar o futuro). Tais preocupações retratam que a BNCC detém um olhar pautado em progressões para um ensino da matemática inteiramente vivo, dinâmico e atual.

### **3 A LEITURA E A INTERDISCIPLINARIDADE NA SALA DE AULA**

A leitura é uma das formas mais antigas com o objetivo de ampliarmos nossos conhecimentos, qualquer que seja a leitura, formal ou informal. De acordo com Freire (1994), a leitura do dia a dia sempre vem pela leitura de manuscritos, assim a leitura se concretiza durante o percurso da existência, pelas experiências no decorrer da vida. Por esse motivo,

precisamos apresentar como hábito diário, a fim de desenvolver o raciocínio lógico, a fim de solucionar e criar estratégias de leitura em qualquer disciplina e ou conteúdo.

O caminho da leitura, de maneira contextualizada, auxilia a criança no processo da aquisição do conhecimento mais significativo. Por esse motivo, as práticas escolares devem ser apresentadas de maneira interdisciplinar, cada vez mais, com o objetivo de formar leitores fluentes em quaisquer disciplinas. No ambiente escolar, precisamos disponibilizar leituras variadas, que estimulem a curiosidade das crianças, a fim de desenvolver a imaginação, a criatividade e emoções.

Nesse sentido, as práticas de leituras precisam estar contextualizadas e ligadas diretamente com a formação de leitores. Por esse motivo, as rotinas escolares, precisam disponibilizar estratégias para que esse hábito aconteça de maneira diária, seja na sala de aula, na biblioteca ou em outro espaço que lhe seja disponibilizado. A ação docente nesse caso apresenta papel fundamental nesse processo de motivação da leitura, desde os anos iniciais. Para Paulo Freire (1994), o processo de alfabetização tem no aluno o seu sujeito, que é guiado pelo educador. Na parte pedagógica, o educador não deve anular o desenvolvimento ou criatividade do educando. Mas, sim auxiliar na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta.

Deste modo, destacamos que “a linguagem exerce um papel fundamental no ensino sistematizado, uma vez que ensinar implica desenvolver processos de comunicação sobre o conhecimento acumulado das diferentes áreas, envolvendo professores e alunos”. (AZERÊDO; RÊGO, 2016, p. 01).

Percebemos, no entanto, que “a relação entre a Matemática e a linguagem é bem maior que essa constatação sobre o processo de ensino. Para ampliarmos o debate, dois aspectos merecem ser ressaltados: a relação entre a Matemática e a língua materna e a compreensão da Matemática enquanto uma linguagem”. (AZERÊDO; RÊGO, 2016, p. 01).

Apoiando-se nas considerações de Devlin (2004) que defende a tese de que “a Matemática e a linguagem são inseparáveis e que o surgimento das duas áreas na cultura humana foi possível pela mesma capacidade de evolução nos homens”. Nessa linha de raciocínio, a predisposição genética, hoje conquistada para aquisição da linguagem, corresponderia às mesmas exigidas para lidar, aprender e ensinar Matemática. Na sua argumentação, “as capacidades de formulação e de imaginação que envolve a antecipação e o planejamento, são idênticas às que deram sustentação para o surgimento da capacidade para a linguagem e para a Matemática”. (AZERÊDO; RÊGO, 2016, p. 02).

No ponto de vista de Freire, a leitura da realidade precede a leitura da palavra. Aprendemos a ler o mundo antes mesmo de decodificar os sinais gráficos das letras sendo assim, ler o mundo é tão importante quanto ler a palavra, pois um não está dissociado do outro. São dois momentos que se comunicam no ato de pensar, pois existe uma relação mútua entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, entre a linguagem e a realidade, entre o texto e o contexto (FREIRE, 1994).

#### **4 CONCLUSÕES**

Buscamos nesse artigo, proporcionar algumas discussões sobre a importância das práticas leitoras, com o objetivo de formar o aluno leitor fluente, na perspectiva da construção do conhecimento. Através da fluência leitora, podemos alargar o nosso conhecimento de mundo. A todo o momento, precisamos entender a realidade que nos cerca e para isso, precisamos entender os códigos linguísticos, as palavras que nos cercam, sendo assim precisamos saber ler e conseqüentemente escrever.

O hábito de ler proporciona uma mudança de vida no indivíduo, cabendo, então, ao professor mediar esse conhecimento, instigando o aluno na prática de leitura, apresentando práticas leitoras que façam parte da sua realidade, incentivando para um bom desempenho em diversas áreas do conhecimento. Sabemos que esse hábito precisa ser estimulado ainda em casa, e trabalhado na escola desde as séries iniciais e aperfeiçoado por toda a vida.

A escola precisa oferecer um ambiente motivador e organizar leituras apropriadas para cada faixa etária, tudo isso contribui com a formação de sujeitos leitores. Os professores precisam organizar sua rotina pedagógica, em que a leitura se faça presente diariamente, contemplando não só a Língua Portuguesa, mas também as demais disciplinas, de maneira interdisciplinar.

O presente trabalho nos mostra a leitura de maneira significativa que faça parte de uma prática pedagógica diária, no qual o aluno perceba o sentido dos textos e a sua importância e a sua função social. Entretanto, percebemos que o ato de ler é de suma importância para que os indivíduos exerçam sua cidadania e se torne sujeitos críticos do conhecimento.

Dessa forma, temos, na sala de aula, o professor como mediador do conhecimento, capaz de relacionar os exercícios de matemática com a leitura, planejando atividades com este fim. Entretanto, a matemática nos apresenta desafios diários, fazendo com que os professores elaborem situações diversas de aprendizagem, estimulando o aluno a pensar, argumentar e a buscar novos conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

AZERÊDO, M. A.de; RÊGO, R. G. Linguagem e Matemática: a importância dos diferentes registros semióticos. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.25, Número Especial, p. 157-172, 2016.

BRASIL, LDB nº 9.9394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC/CNE/CEB. Brasília-DF. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 142p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC, SEF, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Abril de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>. Acesso em: 23 mai. 2020.

CARVALHO, M. E. Império e educação: rupturas e continuidades no processo educacional brasileiro durante o Primeiro Reinado (1822-1836). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 5, p. 7-18, 2010.

DEVLIN, K. **O Gene da Matemática**. Trad. Sérgio Moraes Rego. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 29. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial p. 797-818, out. 2006.

PAIVA, J. M. Educação jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta T; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cyntia G. **500 anos de educação no Brasil**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 43-60.



## **UMA REFLEXÃO ACERCA DA LEITURA E DAS ESTRÁTEGIAS DE MEDIAÇÃO ADOTADAS NO ENSINO SUPERIOR**

Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante

Gioconda Maria Medeiros Azevedo<sup>3</sup>

Sandra Maria Belo Rodrigues

Rosilene Felix Mamedes<sup>4</sup>

### **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.

### **1 INTRODUÇÃO**

---

<sup>33</sup> 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

<sup>4</sup> Doutora em Letras (PPGL- UFPB)

A leitura é um requisito indispensável na sociedade letrada que estamos inseridos. Por meio dela, as pessoas são conhecedoras do mundo que a cercam, possibilitando assim, o desenvolvimento humano crítico, reflexivo e autônomo.

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)<sup>5</sup>, 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 apresentam nível básico de alfabetização.

---

<sup>5</sup> [https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2011/10/informe-de-resultados\\_inaf2011.pdf](https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2011/10/informe-de-resultados_inaf2011.pdf) Acesso em 31/01/2022

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 a 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 na 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 recorrermos 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 organismo 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**

<b>Área de Formação</b>	<b>Quantidade</b>
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**

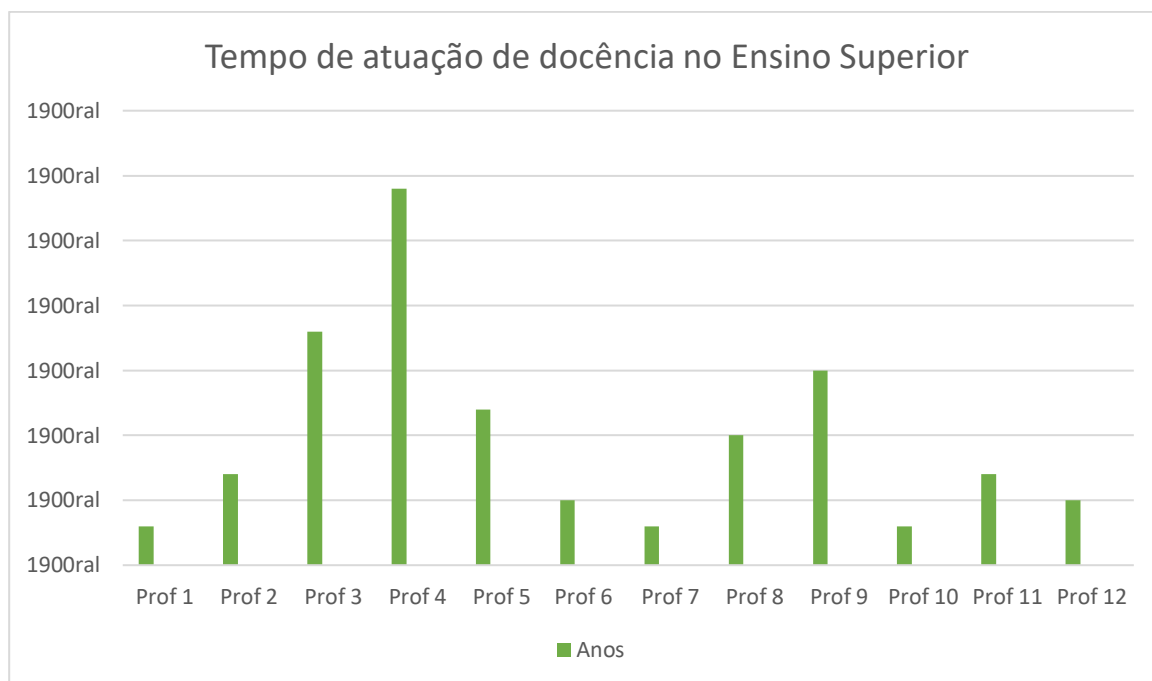
<b>Área de atuação</b>	<b>Quantidade</b>
Licenciatura em Educação Física	01
Licenciatura em Pedagogia	04
Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa)	04
Licenciatura em Letras (Língua Inglesa)	01
Bacharel em Teologia	01
Ciências da Informação	01

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**

<b>Características de um bom leitor</b>
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**

<b>Dificuldades relacionadas a Leitura</b>
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**

<b>Estratégias adotadas</b>
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, independe 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](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.



## **CHARGES DA INTERNET: UMA ANÁLISE DIALÓGICO-DISCURSIVA SOBRE OS DIREITOS HUMANOS**

Heloíza Cristina de Araújo Andrade Coutinho

Manasses Moraes Xavier

Maria de Fátima Almeida

### **1 PALAVRAS INICIAIS**

Este estudo tem seus desdobramentos ancorados na teoria bakhtiniana que traz a linguagem com a essência dialógica e estabelece relações com os aspectos históricos, sociais e culturais, pertinente ao desenvolvimento interação discursiva. Nesse processo de interação, o sujeito se apresenta numa relação de interdependência marcada pela enunciação.

Nesse contexto, a variedade infinita dos gêneros discursivos apresenta uma rede de possibilidades e como exemplo, as charges evidenciam as características de um texto misto, que se utiliza de elementos verbais e não verbais para fazer críticas a temas correlacionados ao contexto social e políticos.

Assim sendo, a pesquisa parte do seguinte questionamento: Quais as perspectivas dialógico-discursivas expressas pelas charges que abordam os direitos humanos na internet? Para responder a essa questão buscamos compreender os aspectos dialógico-discursivos da linguagem e dos gêneros textuais e, analisar dialogicamente charges que abordam os direitos humanos e são veiculadas na internet.

Essa é uma pesquisa de Análise Dialógica do Discurso (ADD), com foco nas análises de charges que instigam a reflexão sobre os direitos humanos, apresentando uma natureza descritiva, explicativa com abordagem qualitativa, cujo *corpus* é constituído pela escolha de três charges disponíveis em sites na internet e com enunciados relacionados aos direitos humanos.

Os pressupostos teóricos que fundamentaram a pesquisa dizem respeito aos gêneros discursivos e Análise Dialógica do Discurso (ADD), apresentados por Bakhtin e o Círculo assim como, estudos de Brait (2008), Sobral (2009), Fiorin (2006), Ferraz (2012) entre outros autores que abordam a temática.

Portanto, a pesquisa se justifica por contribuir com a compreensão da função social das charges e suas relações dialógicas, sobretudo, no que se refere à reflexão dos direitos humanos e seus impactos para os cidadãos.

## **2 DISCUSSÕES TEÓRICAS**

### **2.1 A LINGUAGEM NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA**

Para Bakhtin e o Círculo, o dialogismo é considerado como o princípio constitutivo da linguagem. Segundo eles, a linguagem tem a característica de ser dialógica, por que apresenta natureza concreta, viva, em seu uso real. Nessa perspectiva, ao tratar da linguagem como natureza real/viva considera-se que a língua não é um sistema abstrato de formas linguísticas, mas entende-se a língua a partir desses elementos linguísticos “num contexto concreto preciso, compreende sua significação numa enunciação particular” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009, p. 93).

Assim, Bakhtin (1998) afirma que a linguagem é por constituição dialógica e a língua não é ideologicamente neutra e sim complexa, pois, a partir do uso e dos traços dos discursos que nela se imprimem, instalam-se choques e contradições. E isso acontece porque a linguagem é concebida a partir do estabelecimento de relações entre os aspectos históricos, culturais, sociais e os sujeitos e discursos que a envolve.

Nesse contexto, as relações dialógicas se configuram como relações de sentido estabelecidas entre dois ou mais enunciados discursivos e, nelas, sempre se faz referência ao “outro”, ou seja, “o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu” (FIORIN, 2006a, p. 19).

Dessa forma, o dialogismo representa a condição essencial do ser e agir dos sujeitos. O sujeito só existe na relação com outros sujeitos, assim como, só age em relação aos atos de outros sujeitos. Portanto, o sentido nasce do diálogo entre formas de enunciados/discursos passados já produzidos, e formas de enunciados/discursos futuros, que podem vir a ser produzidos (SOBRAL, 2009a).

Sendo assim, a linguagem vai se efetivando pela comunicação social, orientando-se para o outro de modo que: [...] tanto o falante quanto o ouvinte são participantes conscientes do acontecimento da enunciação e ocupam nela, posições interdependentes (VOLÓCHINOV, 2013b, p. 156). Assim, “todos os enunciados no processo de enunciação independentemente de sua dimensão, são dialógicos”. (FIORIN, 2006b, p. 19).

Bakhtin (2011, p. 271) também afirma que “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele, uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc”. Isso suscita a compreensão de que todo enunciado é vivo e tem uma natureza responsiva e transformadora, de modo que o ouvinte (leitor) também é falante e que todos os seus discursos desencadeiam outros discursos.

Nessa perspectiva, Bakhtin faz menção à necessidade de compreender o enunciado evidenciando que:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.” Assim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma contra palavra. (BAKHTIN, 2006: 135).

Dessa maneira, “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” de modo que um sempre será o ponto de partida para a construção de outros enunciados ou a resposta ao que é dito (BAKHTIN, 2011, p. 272) por isso, “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 2011, p. 121).

Portanto, a linguagem é essencialmente social, estabelecida em um contexto dialógico que se retroalimenta a cada compreensão, que jamais se limita ou se encerra, mas que, de forma viva, responsiva e real estabelece a interação em um contexto complexo e inesgotável.

## 2.2 A INTERAÇÃO DISCURSIVA

A interação discursiva representa, para o Círculo de Bakhtin, a “realidade fundamental da língua” (VOLÓCHNOV, 2017, p. 219), de modo que, a linguagem apresenta em sua natureza, a função de comunicar, de se dirigir ao outro, ou seja, de estabelecer relações de interação discursivas.

Nesse universo, Bakhtin afirma que o ato de falar não deve ser considerado como algo individual, mas como algo de natureza social, e, essa afirmação se consolida a partir da concepção de interação discursiva, já que as unidades reais da cadeia verbal são as enunciações. Dessa maneira, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN; VOLÓCHÍNOV, 2009, p. 112).

O processo de interação entre sujeitos está marcado pela enunciação, pois a palavra possui duas “faces”: começa em alguém com destino a outro alguém, pois toda palavra “serve de expressão ao ‘um’ em relação ao ‘outro’” (VOLCHÍNOV, 2017, p. 205). Com isso, Bakhtin e Volóchinov (1926) estabelecem o princípio dialógico que é na verdade, uma das mais importantes formas da interação discursiva.

Logo, o diálogo é considerado como a essência da comunicação verbal sempre em resposta ao já dito, determinando ao interlocutor uma posição responsiva.

Portanto, a interação discursiva compreende ao processo de expressar-se em relação ao outro, e não simplesmente para o outro. Nessa relação, o eu só existe em relação ao outro, e só assim pode se expressar.

### 2.3 GÊNEROS DO DISCURSO

Para Bakhtin (2011), os gêneros do discurso se apresentam como tipos de enunciados relativamente estáveis presentes na esfera das atividades humanas e vinculados ao campo da comunicação discursiva. Nesse sentido, o autor acrescenta que:

a riqueza e variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 2011, p. 280)

Logo, assim como as atividades humanas são inesgotáveis, o repertório dos gêneros do discurso se amplia e se complexifica através da interação verbal desenvolvida a partir do contexto social.

Nesses aspectos, os gêneros do discurso são “concebidos como [...] dispositivo de organização, troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos culturais específicos” (MACHADO, 2012, p. 158). Ou seja, os gêneros discursivos se apresentam também como produtos dos aspectos cultural e sócio-histórico, vinculados às práticas de linguagem.

Pensando na heterogeneidade dos gêneros do discurso e concomitante a dificuldade de definir a natureza geral do enunciado, Bakhtin (2000a) propõe a distinção entre gênero primário (simples) e gênero secundário (complexo). Os gêneros secundários integram o romance, o teatro, o discurso científico, entre outros e estão presentes em uma circunstância comunicativa mais complexa, principalmente na escrita. Já os gêneros primários são os gêneros do discurso cotidiano e engloba, sobretudo, a réplica do diálogo cotidiano, que conforme o autor:

Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios. (BAKHTIN, 2000a, p. 281).

Nesse panorama, se apresenta uma interdependência entre os dois gêneros, de modo que os gêneros secundários se valem dos primários e estes por sua vez, são influenciados pelos gêneros secundários, visto que circulam na sociedade e estabelecem a interação comunicativa.

Ainda sobre os gêneros do discurso Bakhtin apresenta três elementos constitutivos interligados ao enunciado: *o conteúdo temático, estilo de linguagem e a organização composicional* (BAKHTIN, 2011). Estes três elementos fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.

O conteúdo temático diz respeito aos vínculos dialógicos que o enunciado estabelece com outros textos, uma vez que os “enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 297). Dessa forma, o conteúdo temático não é o assunto em si, mas abrange as diferentes atribuições de sentidos e seus recortes possíveis para um dado gênero do discurso.

Segundo Bakhtin (2003, p. 265 e 268): “Todo enunciado [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual”. Assim como, o autor acrescenta que “a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico”. Ou seja, o estilo é definido até pelas particularidades com as quais o autor organiza o seu discurso.

A forma ou organização composicional, diz respeito à organização estrutural dos textos pertencentes ao um mesmo gênero, ou seja, as particularidades encontradas no texto, evidenciando a sua disposição e organização em partes. Entretanto, essa estruturação é flexível o que segundo Bakhtin (2011), lhe confere a característica relativamente estável, bem como, o tema e o estilo, pois cada autor exprime na organização de seus textos, as suas singularidades.

#### 2.4 GÊNERO DO DISCURSO CHARGE

De acordo com Silva (2011), o gênero charge surgiu na França no século XIX, tendo como função político-social o protesto contra a não liberdade de expressão da imprensa. O termo charge é “proveniente do francês ‘charger’ (carregar, exagerar). É fundamentalmente

uma espécie de crônica humorística, com caráter de crítica, que provoca o hilário, cujo efeito é conseguido por meio do exagero” (MACÊDO; SOUSA, 2011).

De acordo com Ferraz (2012), a charge é:

[...] um texto misto, em que se relacionam os aspectos verbais e não verbais, cuja intenção é a crítica de cunho político e/ou social. Os chargistas se utilizam de temas atuais, aproveitando-se de informações vinculadas por outros gêneros na mídia, o que faz da charge um texto com prazo de validade. [...] No entanto, alguns temas podem ser considerados atemporais, devido à recorrência com a qual são veiculados em nossa sociedade [...]. (FERRAZ, 2012, p. 111).

Ainda sobre a função social da charge, Espíndola (2001) faz referência ao fato desta criticar situações cotidianas da vida política e social de uma sociedade através do humor gerado por vários recursos linguístico-discursivos agregando assim, dois discursos simultaneamente: o político e o humorístico.

A autora acrescenta que para compreender a charge, o leitor deve identificar os personagens e os fatos a que o texto faz referência, o contexto sócio, histórico e político do fato (quando houver), as circunstâncias, os elementos linguísticos (se houver) e as possíveis intenções do chargista. Nesse sentido, Bakhtin (1992) afirma que as relações dialógicas são relações de sentido entre os enunciados e as vozes discursivas ou sociais.

Ainda no contexto de compreensão da charge, levaremos em consideração o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional, apresentados por Bakhtin (2011) como os elementos que definem um gênero.

Em relação ao conteúdo temático, o gênero charge apresenta uma grande variação, pois, giram principalmente em torno de assuntos vinculados a política e a sociedade, incluindo uma crítica social de forma bem-humorada.

Quanto ao estilo verbal, apesar da charge se caracterizar por usar uma linguagem não verbal mesclada, é um gênero que de acordo com Bakhtin (1997) se enquadra dentro dos gêneros secundários, por aparecer em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa, sobretudo, no que se refere à escrita, e assim, requer um raciocínio mais elaborado para compreendê-la.

Já com base na construção composicional, a charge é curta, se apresenta em quadros com predominância de imagens, geralmente coloridas. Em algumas situações, usa de forma harmoniosa a linguagem verbal e, por vezes, caricaturas de personagens famosos com o intuito de facilitar a compreensão ou estimular o humor. E, tem como suporte de circulação, principalmente, os jornais, embora também seja veiculada por revistas e sites.

Outra característica da charge é ser temporal, por se preocupar em retratar aspectos da atualidade e assim, requerer que o leitor esteja sempre informado para conseguir compreendê-la. Para tanto, é necessário levar em consideração o contexto de produção, as circunstâncias históricas, políticas, ideológicas e sociais, bem como, as informações que são veiculadas no período da publicação.

A charge, portanto, não se constitui como um gênero ofensivo, mas discursivamente gera críticas relacionadas aos valores e crenças posto pela sociedade, fazendo com que o leitor reflita sobre o contexto abordado e a partir disso, ressignifique a imagem de si e do mundo. Dessa forma, o discurso é uma ação que transmite uma ideologia e a partir disso organiza e transforma identidades.

### 3 ANÁLISE DISCUSSIVA

As discussões se fundamentaram na análise dialógica discursiva do gênero de charges abordando a temática dos direitos humanos no Brasil com recortes de tempo diferenciados e veiculadas em sites. A análise segue organizada em três tópicos sendo eles: A novidade: direitos humanos no Brasil, perspectivas de dias melhores; a busca contínua: sonhando com os direitos humanos no Brasil e a luta: Direitos humanos no Brasil, privilégios da elite.

#### 3.1 CHARGE 1: A NOVIDADE: DIREITOS HUMANOS NO BRASIL, PERSPECTIVAS DE DIAS MELHORES.



**Fonte:** [https://www.google.com.br/search?q=direitos+humanos+charge&rlz=1C2SQJL\\_pt-.](https://www.google.com.br/search?q=direitos+humanos+charge&rlz=1C2SQJL_pt-.) Acesso:

22/05/2021.

A charge acima é uma obra de Miguel Paiva publicada inicialmente no jornal O Estado de São Paulo em 05/10/1988, no mesmo dia em que a Constituição Federal (CF) de 1988 foi promulgada, posteriormente, a charge passou a ser veiculada em sites na internet.

A CF também é conhecida como a constituição cidadã que traz para a população brasileira uma série de direitos sociais, inclusive, é nela que medidas de inclusão social são aplicadas visando à equidade racial.

A charge 1 faz menção ao “nascimento” da Constituição que apresenta uma série de direitos à população e, e assim, faz surgir a esperança de dias melhores, visto que os direitos nela relacionados, quando praticados integralmente, dignificam o ser.

Nesses aspectos, a charge apresenta um conteúdo vinculado ao contexto social, político e histórico com destaque para o momento de sua publicação, o que agrega características marcantes para a humanidade. Isso ocorre, porque o texto da CF soa de forma agradável aos ouvidos dos cidadãos, pois aborda as necessidades mais urgentes da população, sobretudo, relacionadas à moradia, saúde e educação. A chegada da CF, por assim dizer, trata-se de um marco histórico, pois, reconfigura alguns aspectos políticos e sociais estimulando mudanças ancoradas no sonho e na luta pela efetivação de tais direitos.

As imagens apresentadas em preto e branco e os traços da charge revelam que ela foi publicada há anos e evidencia o aspecto temporal do gênero, exigindo do leitor conhecimento de mundo e do contexto abordado para compreendê-la.

O chargista se utiliza de elementos textuais verbais e não verbais que de forma harmoniosa evidenciam a significação do enunciado, ou seja, “estabelece um elo firme entre o discurso verbal e o contexto extra verbal” (VOLOSHINOV, 1976, p. 06), favorecendo a sua compreensão.

Os elementos verbais correspondem a trechos da CF e mais, especificamente, aqueles que apresentam maior proximidade com o contexto social da família em questão. O primeiro trecho lido pelo homem é aquele que faz referência ao fato de todo brasileiro ter direito a moradia, externando assim, o desejo do homem em ser contemplado com esse direito. Em seguida, a mulher pede para o homem ler “aquele pedaço bonito que fala de comida e saúde”, revelando a escassez destes elementos no cotidiano da família.

Nesse contexto, é possível pensar sobre o direito a educação, onde só o homem ler a Constituição que provavelmente foi jogada ao lixo. O fato de a mulher pedir para o homem ler o trecho que ela classifica como bonito, remete-nos a compreensão de que ela não foi alfabetizada e, portanto, não sabe lê. O que, possivelmente, também traduz a realidade da criança mais velha (menino) que aparece na cena sem evidências de interação.



Os elementos não verbais (imagens) apresentam a família composta por um casal, duas crianças (sendo uma de colo) e um gato, todos sentados nos degraus de uma escada em um espaço público, cercados por lixo e restos de alimentos, o que traduz uma situação de precariedade que no convívio diário fragiliza a saúde, sobretudo, das crianças. E, é nesse cenário que emerge necessidade dos personagens em alcançar os direitos descritos na Constituição e, conseqüentemente, obter qualidade de vida.

No entanto, a família representada na charge se encontra desprovida de tais direitos, mas fortalecem a esperança de dias melhores lendo e relendo os trechos da Constituição que atendem as suas necessidades mais urgentes.

### 3.2 CHARGE 2: A BUSCA CONTINUA: SONHANDO COM OS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL



**Fonte:** [https://www.google.com.br/search?q=direitos+humanos+charge&rlz=1C2SQJL\\_pt-](https://www.google.com.br/search?q=direitos+humanos+charge&rlz=1C2SQJL_pt-). **Acesso:** 10/07/2021.

A charge 2 representa uma versão atualizada da charge anterior estabelecendo uma relação dialógica entre o contexto vivenciado anteriormente e o atual. Ela traz a mesma família, em situação de rua, que em 1988 viu nascer à esperança de dias melhores com a promulgação da Constituição Federal e, conseqüentemente, a garantia dos direitos humanos.

O chargista, aqui, também fez uso de elementos verbais e não verbais, sendo os verbais são mais sutis enquanto, os não verbais trazem mais detalhes para a significação do enunciado.

A charge parece traduzir a situação daquela família, pelo menos 5 anos depois visto que, o bebê da cena anterior agora é uma menina com aproximadamente essa idade. Também é perceptível que o casal teve mais um filho e que o mesmo nasceu há pouco tempo, apesar de todas as limitações.

Agora a família parece mais debilitada, com roupas remendadas, pés descalços, higiene precária com evidências de sujeira e odor, envoltos por lixo e sempre acompanhados por um animal que nessa versão é um cachorro. Todos esses elementos revelam a situação de uma família que vive nas ruas há bastante tempo e que está a espera dos direitos grafados na constituição.

No entanto, o sonho parece não ter se perdido, pois o homem, ao ver qualquer referência dos direitos humanos ainda se motiva a procurá-los, ainda persiste em encontrá-los, e isso é evidenciado pelo contexto verbal “DIREITOS HUMANOS – Onde?” o questionamento é feito pelo homem que expressa o desejo de encontrá-los e mesmo em menor intensidade, a expressão facial da esposa também demonstra o mesmo sentimento.

Por isso, Bakhtin (2010) afirma que o sujeito se constitui discursivamente, apreendendo as vozes que circulam no âmbito sócio-histórico e a cada momento da história e o enunciado assume um sentido diferente, ou seja, o sujeito traz as marcas do contexto sócio-histórico.

Trazendo esse conceito de Bakhtin para o enunciado da charge 2, é possível compreender que as dificuldades vivenciadas aos longos dos anos por aquela família, sem evidencia reais da garantia dos direitos humanos que na charge anterior representava algo novo, a esperança de mudanças, se transformou no contexto atual, um sonho. Assim, o discurso se atualiza mediante ao contexto vivenciado pela família e traduz os aspectos sócio-históricos que os definem.

### 3.2 CHARGE 3: A LUTA: DIREITOS HUMANOS NO BRASIL, PRIVILÉGIOS DA ELITE.



**Fonte:** <https://pt.slideshare.net/sumare/direitoshumanos-charge>. Acesso em: 13/07/2021.

A charge 3 apresenta uma forte crítica a política brasileira e retrata um cenário social desumano, no qual os cidadãos se encontram aglomerados em um ambiente com as

características do sertão onde impera a fome, a seca e a miséria, clamando desesperadamente pelos direitos que dignificam o ser e que são preconizados pela Constituição e, enquanto, clamam morrem aos poucos desnutridos, desprovidos e esquecidos.

No centro dessa imagem estão os políticos fortes, saudáveis e bem-vestidos carregando a CF em pedaços, uma vez que os direitos nela expressos só têm beneficiado a elite, contradizendo o seu texto que evidencia que todos os cidadãos são iguais. Enquanto, os políticos carregam na cabeça a CF, se preocupam em garantir que nenhum daqueles miseráveis, o povo necessitado, tenha acesso a ela e seguem como se fossem os únicos seres presentes no cenário.

Nessa charge, é possível perceber a função social do discurso humorístico que é a crítica reflexiva, a qual instiga o leitor a assumir uma posição responsiva em relação ao discurso estabelecido.

Afinal, Brait (2008, p. 17) afirma que o discurso humorístico “possibilita o desnudamento de determinados aspectos culturais, sociais ou mesmo estéticos, encobertos pelos discursos mais sérios e, muitas vezes, bem menos críticos”.

Nesse caso, a charge bem colorida com traços bem definidos deixa claro que negligenciar os direitos humanos representa o sofrimento e a morte de muitos indivíduos, situação que ao ser apresentadas em discursos mais sérios parece não ter grandes impactos sociais.

Essa charge denuncia o motivo pelo qual a família apresentada nas charges anteriores passou anos e anos em busca dos tão falados direitos humanos que passaram da expectativa para o sonho e nunca contemplou a sua realidade, pois enquanto, o “povo” luta pela efetivação de tais direitos, os responsáveis por essa garantia dividem entre si os mais as vantagens garantidas pela constituição, rasgando, destruindo todos os direitos e gerando o caos para a população.

#### **4 PALAVRAS FINAIS**

Pensando no questionamento gerenciador dessa pesquisa é possível afirmar que as relações dialógicas é o que estabelece o sentido entre os enunciados. E, no que se referem às charges analisadas, os enunciados transitam por um espaço de tempo se utilizando de uma linguagem mista (verbal e não verbal) e elementos que delimitam o estilo, estabelecendo a comunicação social pela interação dos indivíduos e, instigando um posicionamento ativo e responsivo dos sujeitos, a partir da abordagem dos direitos humanos desde o seu nascimento

com a CF, passando pela realidade vivenciada pelo povo brasileiro e, apontando a causa para a não efetivação de tais direitos.

Nesses aspectos, as charges fazem críticas a aspectos do contexto social, político e histórico com cunho humorístico, esperando que o leitor trace suas impressões acerca da temática e assim, estabeleça o diálogo, de modo que, os indivíduos possam se expressar para o outro e em relação ao outro.

Dessa forma, a compreensão das charges transita pela percepção de que linguagem numa perspectiva viva, responsiva e real estabelece a interação discursiva ancorada em seu princípio dialógico.

Portanto, os gêneros do discurso ao mesmo tempo em se apresentam relativamente estáveis, também refletem a individualidade do sujeito na interação e favorecem as réplicas como efeito da continuidade do discurso.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato**. São Carlos - SP: Pedro & João, 2010.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000a. p. 277-289.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. [tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzeller]. São Paulo Martins Fontes, 1997.— (Coleção Ensino Superior)

\_\_\_\_\_. O problema do texto (1959-1961). In.: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992:327-358

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª Edição. HUCITEC, 2006.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora F. Bernardini et al. 4 ed. São Paulo: Editora da UNESP, HUCITEC, 1998.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 13. ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.

\_\_\_\_\_; VOLOCHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte**. Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza. Circulação restrita, 1926.

BRAIT, Beth. **Ironia: em perspectiva polifônica**. 2. ed. Campinas - SP: Editora da UNICAMP, 2008.

ESPINDOLA, Lucienne. **A charge no ensino da língua portuguesa**. Letr@ Viv@ UFPB. 2001

FERRAZ, Mônica Mano Trindade. **Ensinando com textos de humor: sugestões de leitura do gênero charge**. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (org.). *A didatização de gêneros no contexto de formação continuada em EaD*. – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012. (p. 95-124)

FIORIN, José Luiz. **Polifonia textual e discursiva**. In: BARROS, D.; FIORIN, J. L. (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: EDUSP, 2006a, p. 83-101.

MACÊDO, José Emerson Tavares; SOUZA, Maria Lindaci Gomes. **A charge no ensino de história**. Disponível em: [http://www.anpuhb.org/anais\\_xiii\\_eeph/textos/ST%2004%20-%20Jos%C3%A9%20Emerson%20Tavares%20de%20Macedo%20TC.PDF](http://www.anpuhb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2004%20-%20Jos%C3%A9%20Emerson%20Tavares%20de%20Macedo%20TC.PDF). Acesso em 31/07/2021.

MACHADO, Irene. **Gêneros discursivos**. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chaves*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 45-97.

SILVA, Daniele de Barros Macedo. **A charge em sala de aula**. *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*, 2011. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/03.htm>. Acesso em 01/08/2021.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

VOLÓCHINV, Valentin Nikolaevich. *Que é a linguagem?* (1930). In \_\_\_\_\_. **A Construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos. Pedro & João, 2013b, p.131 – 156.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

\_\_\_\_\_. **A estrutura do enunciado**. 1930. Tradução de Ana Vaz, para fins didáticos, com base na tradução francesa de Tzevan Todorov (“La structure de l’énoncé”), publicada em Tzevan Todorov, Mikail Bakhtin – *Le principe dialogique*. Paris, Seuil, 1976.

## **OS DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE NA SOCIEDADE MODERNA**

Crislani Lima de Amorim<sup>6</sup>

Paulo Henrique Lima Barroso<sup>7</sup>

Adriana Fátima de Brito<sup>8</sup>

Josiane Barbosa Pereira<sup>9</sup>

Rosilene Félix Mamedes<sup>10</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

No cotidiano escolar nem sempre paramos para 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.

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

---

<sup>6</sup> E-mail: crislanilima@hotmail.com

<sup>7</sup> E-mail: paulo.barrosoh1b@gmail.com

<sup>8</sup> E-mail: anairdabrito71@gmail.com

<sup>9</sup> E-mail: josianesobrado@gmail.com

<sup>10</sup> E-mail: rosilenefmamedes@gmail.com

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 BREVE HISTÓRICO DA PROFISSÃO DOCENTE**

Para uma melhor compreensão do que é *ser professor* na atualidade e da importância deste para a educação recorreremos primeiramente a um histórico sobre a profissão docente e uma compreensão inicial do termo professor. Tomamos como referência o Dicionário Aurélio (2001), segundo essa obra professor é “aquele que ensina uma ciência, uma arte, técnica, mestre”.

Deste modo a figura do professor no Egito, era responsável pelos dirigentes que seriam futuros membros de conselhos formados pela nobreza. Na Grécia antiga a educação estava voltada para o homem culto onde os mestres da retórica ensinavam a arte do discurso dos poemas, ou de manter conversação. Na Idade Média a educação estava muito ligada como questão religiosa, as escolas que existia pertencia à igreja e localizava-se dentro de mosteiros e sedes episcopais, os responsáveis pela educação eram os padres das paróquias e mosteiros. Já no período que se segue a Revolução Industrial a educação passou a ser pensada para responder as exigências do novo modelo industrial, dessa forma aumentou o número de professores que deveria instruir os futuros operários das fábricas. (ROMANOWSKI, 2001).

Já no contexto brasileiro a profissão docente surge embebida em um caráter fortemente religioso, associada às missões dos jesuítas, ao passar dos anos, sofre a influência do modelo europeu, trazida pelos filhos da elite que para lá tinham ido estudar e ao retornarem buscavam implantar o pensamento europeu. Aos poucos a educação vai assumindo traços laicos. Todavia, é importante mencionar que a formação docente durante séculos aconteceu nas escolas de nível

médio, que tinham como público as moças, que para lá se dirigiam na esperança de ter uma profissão vista como feminina”.

Nas últimas décadas do século XX e neste que se inicia vimos que o desenvolvimento no campo da tecnologia e o avanço do processo de globalização que a profissão docente também passa a ser questionada. São várias as incertezas no interior da escola, além de novas exigências feitas ao trabalho do professor, que vão desde o conjunto de saberes necessários a sua profissão, até as questões do mundo globalizado.

O dia a dia da sala de aula ficou mais complexo, pois estamos formando uma nova geração onde as práticas de ensinar e aprender já não são tão eficazes, por isso é importante formar crianças e jovens para aprender a aprender em diversas situações. Mas sozinho o professor terá dificuldades, em cumprir sua missão de educar. É preciso dividir as responsabilidades, exercendo uma influência significativa ao educando. Nas palavras de Nóvoa (2001):

Há hoje um excesso de missão de professores, pede-se demais aos professores, pedem-se demais as escolas (...). Não podemos imaginar escolas extraordinárias, espantosas, onde tudo funciona bem numa sociedade onde nada funciona. Acontece que, por uma espécie de um paradoxo, as coisas que não podemos assegurar que existam na sociedade, nós temos a tendência a projetá-las para dentro da escola e a sobrecarregar os professores com um excesso de missões. Os pais não são autoritários, ou não conseguem assegurar a autoridade, pois se pede ainda mais autoridade para a escola. Os pais não conseguem assegurar a disciplina, pede-se ainda mais disciplina a escola. Os pais não conseguem que os filhos leiam em casa, pede-se a escola que os filhos aprendam a ler. É legítimo eles pedirem sobre a escola, a escola está lá para cumprir uma determinada missão, mas não é legítimo que seja uma espécie de vasos comunicantes ao contrário. Que cada vez que a sociedade tem menos capacidade para fazer certas coisas, mais sobem as exigências sobre a escola. (NOVOA. A. Entrevista concedida ao programa salto para o futuro, 2001)

Exige-se muito da escola e conseqüentemente dos professores, porém, em algumas realidades pouco tem sido os incentivos, para sua formação e atuação no modelo atual de sociedade. Concordando com Pereira & Martins (2002) os profissionais docentes deveriam na luta pela valorização do magistério, com o objetivo de mudar a sua história, construir uma imagem positiva da categoria no seio da sociedade brasileira, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento do papel por eles desempenhado como praticantes críticos, reflexivos e intelectuais transformadores, que prestam serviços a educação para que se formem cidadãos.

## 2.1 EM MEIO À COMPLEXIDADE DA EDUCAÇÃO, COMO É SER PROFESSOR NA SOCIEDADE MODERNA?



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 abaxios 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 reproduzidor 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 como o CD-Rom 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 os professores nessa nova forma de organização social estão na condição de simples cidadãos, sua tarefa é produzir cidadania com os educandos interagindo com suas emoções e problemas. 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, ensinando-lhes a serem humanos.

### **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

<b>Professores</b>	<b>Idade</b>	<b>Profissão/ anos</b>	<b>Sexo</b>	<b>Série/ Ano</b>
<b>P.1</b>	39 anos	21	Feminino	1 ano
<b>P.2</b>	45 anos	15	Feminino	3 ano
<b>P.3</b>	27 anos	5	Feminino	4 ano
<b>P.4</b>	30 anos	5	Masculino	5 ano
<b>P.5</b>	47 anos	25	Feminino	2 ano
<b>Total : 5</b>				

**Fonte:** pesquisa própria

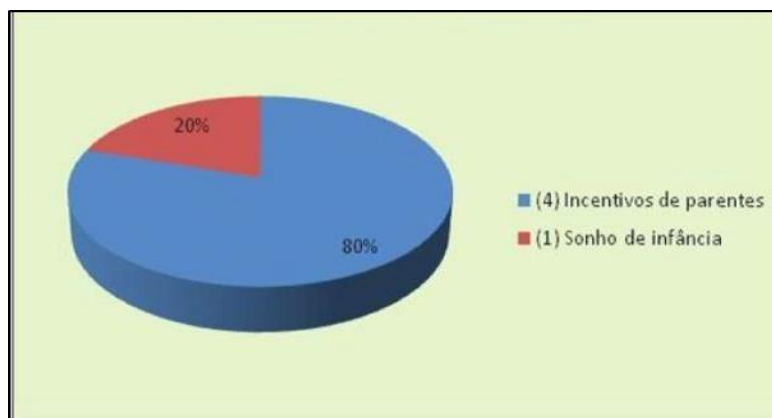
Observamos que a maioria dos sujeitos da pesquisa é do sexo feminino, talvez pelo fato da profissão docente vir, ao longo da história, sendo ocupada por mulheres. A predominância do gênero feminino. Como nos lembra Costa (1995).

As mulheres foram de certa forma impelidas 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

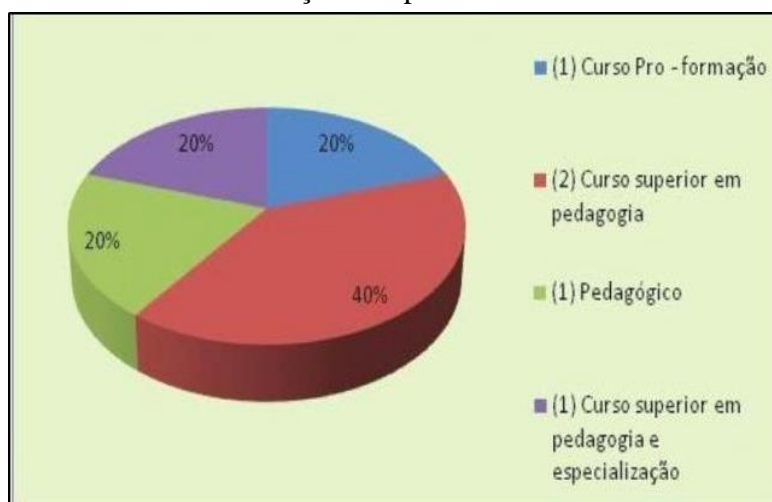
Nossa entrevista teve início perguntando aos docentes sobre como esses abarcaram a docência como profissão. As respostas foram próximas para sua maioria: 80% responderam que a escolha da profissão se deu por influência dos familiares e apenas 20% respondeu que ser professor era um sonho de infância e 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.

**Gráfico 1:** A escolha da profissão docente



Em relação à formação dos docentes constatamos que 20% fizeram o curso de pro-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 2:** 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 CONCLUSÃO**

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.

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. 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 falas 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)
- FEREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1910-1989. Miniaurélio Século XXI Escolar. 4ª. ed. rev. ampliada.- Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001
- 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 educacionais 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.io.blogspot.com](http://desafio.io.blogspot.com). Acesso em 10 de novembro de 2011

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Reforma Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes / 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.



## **A LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Betânia de Oliveira Pereira Arruda

Elleneide da Costa Firmo Fideles

Jéssica Silva de Oliveira Costa

### **RESUMO**

No processo educativo com criança, o educador deve levar em conta que a brincadeira é inata em sua existência, diante disso é importante que ele busque utilizar a ludicidade no seu trabalho educativo. O presente artigo trata a ludicidade como peça fundamental, para se ter êxito no processo de ensino e aprendizagem, assim, ao utilizar a ludicidade como ferramenta pedagógica o professor consegue chegar a sua finalidade educativa através de jogos e brincadeiras sem perder no entanto a importância dos conteúdos transmitidos, pois a ludicidade consegue fazer com que as crianças desenvolvam a imaginação, a socialização, os sentimentos, entre outros processos que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. Para se chegar a este estudo muitas reflexões puderam ser feitas através de pesquisas bibliográfica, com uma abordagem qualitativa onde será apresentado um levantamento teórico sobre o assunto abordado afim de ser entendido a importância da utilização do lúdico em sala de aula, e mostrar que a escola que adota esta prática consegue maiores êxitos nos objetivos traçados.

### **1 INTRODUÇÃO**

Ao falar de ludicidade, muitos têm em mente a ideia de brincadeira, e de fato em um processo lúdico os jogos e o brincar são norteadores deste processo.

No entanto, não podemos delimitar que em um processo lúdico o brincar seja a principal função, a ludicidade é uma forma de trazer prazer ao processo de ensino e aprendizagem e deve ter a finalidade de educar, ensinar os conteúdos e transmitir conhecimento através das brincadeiras.

É quase que impossível que um professor queira trabalhar com crianças e não fazer uma única atividade que envolva a ludicidade, até porque a brincadeira é um direito da criança e está presente no estatuto da criança e do adolescente, mas é importante destacar que esta brincadeira

não é feita aleatoriamente, assim como se planeja uma aula envolta de atividades e assimilação de conteúdos as atividades lúdicas, devem ser pensadas para que tenha carácter e finalidade educativa.

Diante deste contexto, ao elaborar uma aula para uma turma de educação infantil o professor deve estar atento aos objetivos que ele deseja alcançar e deve planejar atividades que sejam de fácil entendimento para o seu público alunos, e notoriamente em um planejamento adequado para crianças não se pode deixar de lado aquilo que é de sua natureza, a brincadeira. Mas como fazer isso de forma que aula não se torne apenas uma atividade recreativa?

Para isso o educador deve planejar bem a atividade, as brincadeiras devem apresentar regras, objetivos e uma finalidade e devem estar atreladas a um conteúdo, ou objetivo a que se pretende alcançar com a turma. Ao elaborar e realizar uma atividade com jogos e brincadeiras o professor também tem que estar atento para que a atividade transmita conhecimento, promova a socialização com a participação de todos, e que sejam adequadas para todos os níveis de conhecimento.

Diante deste tema, podemos demonstrar para o educador a importância da ludicidade na educação infantil, sendo está um meio de desenvolver a aprendizagem, o prazer em aprender e estimulando o desenvolvimento construtivo da criança. Esta pesquisa mostrará também que diante de um mundo com tantas alternativas de entretenimento e tecnologias, as atividades lúdicas podem ser usadas para criar nos alunos a ideia de que a escola é divertida e assim atrair a atenção deles para a aprendizagem.

A pesquisa bibliográfica aqui feita, trará referências a inúmeros autores que consideram a ludicidade como importante processo de aprendizagem para crianças, e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, e expor citações para apoiar, esclarecer e sustentar as ideias pesquisadas neste trabalho. E para que este caminho possa ser compreendido muitas reflexões puderam ser feitas e minuciosamente apresentadas a fim de que este processo aqui apresentado se torne cada vez mais utilizado no campo educativo contribuindo para a melhoria do ensino e aprendizagem.

## **2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

A história da educação infantil no Brasil, tem um grande marco pela constituição de 1988 que reconheceu a educação infantil como parte do sistema educacional no Brasil, pois antes as crianças eram desconsideradas, ficando em espaços que o principal foco era o cuidar, nessa época os locais tinham apenas carácter assistencialista.

Em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi outro grande marco para a educação infantil, pois estabelece os princípios da educação e os deveres do estado em relação à educação escolar pública.

A partir dessas leis a criança passou a ser visto como um sujeito de direitos, a percepção que tinha que com os espaços era apenas para cuidados foi sendo deixado de lado e substituído pelo conceito de educação.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, subdividida em creche e pré-escola. Creche de 0 a 3 anos e pré-escola 4-5 anos de idade. A partir da promulgação da LEI nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB nº 9394/96. A educação obrigatória e gratuita no Brasil passa a ser dos 4 aos 17 anos de idade. Porém a lei deixou de fora a obrigatoriedade da creche de 0 a 3 anos de idade (LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013).

A Lei de Diretrizes e Bases em seu art. nº 29, mostra que a educação infantil, como “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010, p.15):

É indispensável a matrícula na educação infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. As crianças que completarem 6 anos depois o dia 31 de março devem ser matriculadas na educação infantil. A frequência na educação infantil não é pré-requisito para a matrícula no ensino fundamental. As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às moradas das crianças. É considerada educação infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

Percebe-se que a educação infantil teve grandes marcos e ainda está em constante evolução, tendo sua evolução marcada pelas transformações da sociedade que trouxeram um novo olhar para a criança.

Após tantas conquistas e notoriedade a criança ganhou espaço e direitos importantes na sociedade, e na educação um desses direitos é o de brincar que esta firmada na Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959 e fortalecida pela Convenção dos Direitos da Criança de 1989, onde enfatizam que: “Toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantirem a ela o exercício pleno desse direito.”

A brincadeira desta forma não pode e não deve ficar de fora da vida das crianças e dessa forma o processo de ensino e aprendizagem deve ser organizado de forma que os direitos e

deveres da criança sejam resguardados e implementados dentro da instituição. Assim práticas como a ludicidade ganham espaço como forma interdisciplinar para educar brincando.

### **3 O QUE É LUDICIDADE?**

Abrindo o dicionário Aurélio Buarque de Holanda, encontramos a seguinte definição de lúdico: “Lúdico: [De lud(i)- + -ico2.] Adj.1. Referente a, ou que tem o caráter de jogos, brinquedos e divertimentos: a atividade lúdica das crianças [...]” complementando a definição acima, podemos dizer que ludicidade, é um substantivo que se refere a qualidade do que é lúdico. O lúdico por sua vez é o ato de brincar.

Na educação, esse termo é utilizado para designar uma atividade que envolva diversão, ou seja os educadores ao aplicar um jogo, uma brincadeira, ou uma dança em sala de aula estão aplicando atividades lúdicas, que estimulam, as crianças e promovem uma distração e descontração em sala de aula. No entanto esses jogos devem ter uma finalidade educativa, ou seja, devem ser pensados e planejados como uma metodologia onde os conteúdos são transmitidos através de jogos, dinâmica, etc.

A ludicidade é um instrumento importante e rico no processo de ensino e aprendizagem, pois permite uma conexão do indivíduo com o mundo e as situações que o rodeiam.

Vygotsky (1984, p. 117) “Atribui a ludicidade a um importante papel para o desenvolvimento cognitivo, pois à medida que sistematiza as experiências, colabora com a organização dos processos em andamento”. Por isso, é importante que se valorize a brincadeira, e a utilize como instrumento pedagógico, pois assim processos de pré-alfabetização, por exemplo, podem acontecer de forma natural e fluida quando realizados à partir da ludicidade.

“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em sala sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem”. Carlos Drummond de Andrade (1980).

Este texto apresenta uma breve reflexão a respeito da criança e a importância da brincadeira em sua vida, podemos assim perceber um pouco do que se pretende conquistar com a utilização do lúdico uma vez que viemos de um contexto histórico onde o tradicionalismo impunha muito a figura do professor como um ser autoritário ou dono do saber, e os alunos receptores de conhecimento, após muitas mudanças começou-se a pensar em uma educação que buscasse colocar os alunos como o principal elemento da sala de aula e com isso tornar as escolas um centro de troca de saberes, onde professor e alunos são transmissores e receptores de conhecimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), consideram as crianças sujeitos que se desenvolvem à partir de suas experiências afetivas, sociais ou cognitivas, ou seja de forma integrada. Neste contexto, os professores devem oferecer as crianças experiências diversificadas, levando em conta os saberes de cada um, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento de suas ideias, sentimentos e vontades.

Para Vygotsky (1984):

“o que define o brincar é a situação imaginária criada pela criança”. Ainda de acordo com o autor, “É brincando, jogando que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e de entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos”. (Vygotsky, 1984, p. 123)

Diante disso, podemos compreender que para envolver as crianças nesse mundo educativo devemos transformar as aulas em momentos dinâmicos, levando em conta suas experiências. Assim a ludicidade se torna muito importante no campo educativo, a brincadeira consegue chamar a atenção das crianças e fazer com que a escola e as experiências vividas nela sejam prazerosas.

#### **4 A LUDICIDADE E A APRENDIZAGEM**

A alfabetização é um processo importante na vida escolar dos alunos, é a fase que compreende a base da educação, todos nós temos que passar por esse processo para aprender a ler e escrever. Mas assim como caracteriza-se como um processo importante na vida dos seres humanos é também o momento de transição onde a criança se depara com situações e vivências diferentes além de aprender a ter mais responsabilidades.

Segundo Rogério (2016) “O brincar é o principal modo de expressão da criança, por isso é compreendido como uma linguagem.” Desta forma a linguagem da brincadeira permite que a criança compartilhe sentidos de sua cultura e o meio em que está inserida. Ao brincar a criança aprende a conviver, a ser e a desenvolver sua autoconfiança e autonomia.

A ludicidade proporciona ao educando seu desenvolvimento pessoal, cognitivo e social, ela não se limita a brincadeiras e sim é um amplo campo de conhecimento e desenvolvimento para o ser humano. Ela permite que os exercícios praticados em sala de aula sejam adaptados e moldados a forma como as crianças veem o mundo, o que faz com que o aprendizado aconteça de forma leve.

Kishimoto (2001, p. 3) nos mostra que:

## *Educação & interdisciplinaridade: em contextos de aprendizagem*

Ser criança é ter identidade e autonomia, é poder expressar suas emoções, suas necessidades, é formar sua personalidade, é socializar-se em contato com a multiplicidade de atores sociais, é expressar a compreensão do mundo pelas linguagens gestuais, artísticas além de oral e escrita. Ser criança é ter direito à educação, ao brincar, aos amigos ao conhecimento, mas é principalmente, à liberdade de escolha.

Não só crianças, mas também jovens e adultos podem usar a ludicidade como forma de interação social, desenvolvimento cognitivo e psicológico além de ter e ser um forte aparato cultural, isso faz com que em todo lugar a ludicidade se torne aliada ao entretenimento e aprendizado.

O lúdico contribui para o processo de alfabetização, pois compreende um modo mais prazeroso de desenvolver a aprendizagem, fazendo com que o aluno se aproprie da escrita e da leitura mais facilmente e mais rapidamente. Um dos pontos importantes de serem destacados é a importância de um ambiente educativo lúdico, a sala de aula pode ser colorida, com desenhos e brinquedos que proporcione aos alunos um ambiente tranquilo e alegre.

Outro ponto importante que a ludicidade deve estar presente é na transmissão dos conteúdos. Quando um educador trabalha uma atividade de forma tradicional, é normal que os alunos achem a aula chata, enfadonha e busque outras formas de tirar o tédio daquele momento, é muitas vezes que por esse motivo que se inicia uma “bagunça” na sala de aula, os alunos correm, conversam, se distraem facilmente e o professor fica “falando sozinho”.

Assim, como foi mencionado por Miranda et. al. (2018) e ainda enfatizado por Souza, Juvêncio e Moreira (2018):

Os professores devem e podem adaptar ao seu plano de aula o brincar como um ato atrativo e satisfatório na aprendizagem da criança, desta forma haverá uma contribuição, à formação de atitudes sociais como respeito mútuo, cooperação, relação social e interação.

Ao administrar uma aula em que o uso de materiais são diversos, as táticas de expor os conteúdos são descontraídos, a metodologia é lúdica e pode haver o envolvimento de todos da turma, onde cada um se torne importante dentro daquela atividade, ou seja, onde cada um desempenhe um papel dentro da atividade, o professor não só consegue fazer sua aula ser um sucesso, como consegue a atenção dos seus alunos.

Vygotsky (1988) diz que, “para entendermos o desenvolvimento da criança, é extremamente necessário levar em conta as necessidades dela e os incentivos que são eficazes para colocá-las em ação”. É aí que a ludicidade, pode transformar o ambiente em um local atrativo e empolgante para as crianças, o que faz com que tudo seja mais fácil e gostoso de aprender.

O educador ao planejar suas práticas pedagógicas deve organizar atividades com significados e que promovam experiências de diversas naturezas usando sempre a ludicidade como meio de ensinar e aprender. É importante que ele trace o caminho que pretende trilhar, e os objetivos que deseja alcançar na hora de planejar suas atividades, para isso o professor tem que ter em mente que a ludicidade não é uma mera recreação, ela tem que ser dotada de conhecimentos.

Um conteúdo de matemática, por exemplo, pode ser passado através de uma atividade lúdica, sem perder sua importância e de forma que vai chamar a atenção de todos.

Ao romper com as ideias tradicionais e usar a ludicidade como aliada o educador tende a chegar ao sucesso e nesse jogo os alunos e o conhecimento que são os grandes ganhadores.

## **5 O PROFESSOR NO PROCESSO LÚDICO DE ENSINO**

Para que as atividades lúdicas sejam transmitidas de forma significativa e promova o desenvolvimento que se deseja alcançar o papel do professor, educador, é de fato muito importante pois ele será o principal responsável por orientar a atividade que será realizada.

Essas atividades devem ser pensadas e planejadas com um objetivo e uma metodologia bem definida e deve buscar o desenvolvimento de um conteúdo ou uma habilidade determinada.

As atividades lúdicas contribuem para o ensino aprendizagem na educação infantil, pois nota-se o prazer das crianças nas atividades lúdicas, o modo de interação entre elas com os colegas e professores. Os jogos e brincadeiras despertam na criança, afetividade, a autoconfiança, vários meios de socialização, pois quando a criança está brincando ela aprende as regras e os limites dos jogos (SILVA, 2013.).

As atividades lúdicas promovem na criança o desenvolvimento de suas funções psicológicas e emotivas, pois quando a criança entra na escola acontece a interação com os colegas e elas começam a se socializar, pois até então sua vida era voltada a brinquedos e ao meio familiar (SANTOS, 2016).

Assim a brincadeira influencia de forma positiva no cotidiano, desta forma o professor deve deixar as crianças desenvolverem e socializar.

Segundo Leal (2011), o desenvolvimento da ludicidade, desenvolve o pessoal, cultural, facilita a interação, construção do conhecimento e colabora para saúde mental. Logo, as atividades lúdicas ao longo do tempo vêm trazendo contribuições positivas para a aprendizagem.

Para Macedo, “o educador deve assumir uma posição de ser brincante em sala de aula para que o seu objetivo de trazer a atenção das crianças para a sala de aula seja positiva”. Ou seja, o educador além de planejar a aula ele tem que estar envolvido na prática desta atividade assim como com os educandos.

Macedo, ainda enfatiza que et al. (2000) "o uso do lúdico em sala de aula não se caracteriza apenas pelo uso de jogos e brincadeiras, vai além disso, se configura como atitude por parte do Professor para melhorar o processo de aprendizado da criança de maneira mais dinâmica”. Assumir essa postura implica sensibilidade, envolvimento, uma mudança interna, e não apenas externa, implica não somente uma mudança cognitiva, mas, principalmente, uma mudança afetiva.

Ressaltamos que para isso, o educador precisa romper com ideias tradicionais, ele tem que se envolver na sua prática e tornar as atividades uma transmissão mútua de conhecimento onde todos os elementos são transmissores e captadores de ensinamentos.

Encontrar boas ideias para se trabalhar a ludicidade em sala de aula não é tão complicado como se imagina. Hoje em dia com o aparato das redes sociais é fácil encontrar atividades e jogos prontos, além de músicas e vídeos que são importantes para se trabalhar a ludicidade em sala de aula. Além disso podemos usar muitas ideias e propostas antigas, como cantigas de rodas, leituras e brincadeiras que mesmo não tendo um carácter educativo o professor pode inovar e recriar, ou aperfeiçoar uma brincadeira, de forma que, transmita e promova o desenvolvimento de habilidades que se pretende atingir na turma.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Assim sendo, vimos que o brincar é uma ferramenta importante no processo de ensino e aprendizagem, que ajuda não só os professores, mas que também contribui para o aprendizado significativo dos educandos, uma escola que se planeja e tem como princípios o ensino através do lúdico não só consegue fazer com que seus alunos gostem e sintam prazer em estudar, como também conseguem seus objetivos de forma prazerosa.

A criança que tem essa possibilidade de aprender em um ambiente lúdico, consegue socializar com mais facilidade, aprender e desenvolver-se com mais facilidade assim como expõe Negrine (1994, p. 19):

[...] as contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a



motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança.

O professor consegue traçar metas e atingir seus objetivos de forma descontraída e com mais facilidade uma vez que todos os alunos se sentem atraídos pelas atividades, por isso que é importante que o planejamento seja feito com a intenção de transmitir conteúdos importantes para a formação dos alunos, mas de forma dinâmica.

Segundo Piaget (1978), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio com o mundo, o ato de aprender, é um processo de investigação pessoal e as verdadeiras aprendizagens não se faz copiando do quadro, prestando atenção ao professor.

O professor ainda tem que assumir esse papel de ser brincante, quebrando paradigmas de que o tradicionalismo é o que funciona em sala de aula. O professor que souber planejar e assumir esse papel com a real intenção de ensinar brincando ele terá bons resultados e conseguirá que o processo de ensino e aprendizagem seja significativa.

Dessa forma, este trabalho se mostra relevante no campo educativo pois busca de forma sucinta, porém importante mostrar e abrir a mente dos educadores para a importância do lúdico na sala de aula, assim ele deve pensar em metodologias e estratégias criativas para transmitir saberes podendo ter resultados significativos e importantes não só para o seu crescimento pessoal, mas também chegando a seus objetivos educativos em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

A ludicidade na educação infantil: como aplicar brincadeiras no ensino. Disponível em: <<https://educacaoinfantil.aix.com.br/ludicidade/>> acesso em: 09 out. 2021.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Reunião. 10 livros de poesia. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. Secretária de Educação Básica: MEC, 2010.

Brincar, direito garantido pela onu e pela constituição brasileira. Manual de redação: Agência Senado, Jornal do Senado. Brasília: Senado Federal, 29/11/2016.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. **O lúdico na educação infantil**: jogar, brincar, uma forma de educar. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, 2004.

Editora opet, 2017. **A importância da ludicidade na educação infantil**. Disponível em: <<http://www.editoraopet.com.br/blog/a-importancia-da-ludicidade-na-educacao-infantil/>>. Acesso em: 09 out. 2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortes, 2001, p.3.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 15 mar. de 2021.

LEAL, F. de L. **A importância do lúdico na educação infantil**. [S.l.: s.n.], 2011. Disponível em: <<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/picos/arquivos/files/Monografia%20%20Corrigida.pdf>>. Acesso em: 24 mar.22.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprender com Jogos e Situações – Problemas**. Artmed Editora, Porto Alegre, 2000.

MIRANDA, A.M. et al. **O lúdico como um recurso pedagógico na sala de aula: educação infantil**. In: VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 6, 2019, Fortaleza. Anais do VI CONEDU [...]. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>. Acesso em 25 out. 2021.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994, p. 19.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3ªed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 119.

ROGERIO, Rosa Maria de Freitas. **A Criança como Produtora Cultural**. Valinhos: 2016.

SANTOS, F.F. **Artefatos lúdicos como ferramenta na construção do processo de ensino e aprendizagem na educação infantil**. [S.l.: s.n.], 2016.

SILVA, A. M. A ludicidade construindo a aprendizagem de crianças na educação infantil. [S.l.: s.n.], 2013. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/50878/a-ludicidade-construindo-a-aprendizagem-de-criancas-na-educacao-infantil#!8#ixzz4BCWSatGo>> . Acesso em 24 mar.22.

SOUSA, E. S. C.; HONORATO, R. F. S. **A importância do lúdico na educação infantil**. Rio de Janeiro, universidade federal do rio de janeiro, 2014, p. 02. Significado da ludicidade, 2013. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/ludicidade/>>. Acesso em: 09 out. 2021.

SOUZA, M.N.J.; JUVÊNCIO, J.S.; MOREIRA, M.A. **Jogos e brincadeiras: o lúdico na educação infantil**. In: VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 6, 2019, Fortaleza.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et alii. Livraria Martins Fontes, São Paulo, 1984, p. 117 a 123.

VYGOTSKY, Lev Semenovick; LURIA, Alexander Romanovick; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização do docente**/Joana Paulin Romanowski.-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. II.

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 Vasconcell

## **METODOLOGIAS ATIVAS E INOVAÇÃO ESCOLAR**

Betânia de Oliveira Pereira Arruda<sup>11</sup>

Elleneide da Costa Firmo Fideles<sup>12</sup>

Jéssica Silva de Oliveira Costa<sup>13</sup>

### **RESUMO**

Os desafios para o desenvolvimento das práticas pedagógicas por meio de metodologias ativas são inúmeros, de distintos níveis, formatos e situações. Diante dos pressupostos, o objetivo geral deste estudo foi: dissertar sobre as metodologias ativas e inovação escolar. Salienta-se que as metodologias ativas assinalam para uma educação transformadora, onde as aulas ocorram através estilos significativos, vivos, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem seja significativo para os alunos e alunas. Dessa forma, a admissão de metodologias ativas, corrobora para tornar as aulas mais sedutoras e funcionais para os alunos e facilita o trabalho do professor. Buscou-se nesse estudo uma pesquisa bibliográfica, utilizando um estudo com aspecto qualitativo. As informações foram coletadas por meio de leituras de artigos, dissertações, livros, de autores clássicos e contemporâneos. Através desse estudo, se percebeu que se faz necessário a técnica de implementação de metodologias ativas, as quais podem oferecer um amplo interesse dos alunos, dos professores, da comunidade escolar, beneficiando o progresso no rendimento educacional.

**Palavras-chave:** metodologias; ativas; inovação; escolar.

---

<sup>11</sup> Professora, licenciada em pedagogia pela universidade UEPB. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Cristo Rei. Mestra em Ciências da Educação na WORLD ECUMENICAL UNIVERSITY. E-mail: betaniaarruda48@gmail.com

<sup>12</sup> Professora, Licenciada em Pedagogia pela universidade UNINTA- Especialista em Educação Infantil: Alfabetização e Letramento & Gestão escolar: Administração, Supervisão, Orientação e inspeção, pelo grupo educacional FAVENI. Mestranda em Ciências da Educação na WORLD ECUMENICAL UNIVERSITY. E-mail: ellen\_fideles@hotmail.com

<sup>13</sup> Professora, Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Integrada De Araguatins- FAIARA- Especialista em Educação Infantil pela Universidade Pitágoras- UNOPAR- Mestranda em Ciências da Educação na WORLD ECUMENICAL UNIVERSITY. E-mail: jessica.hj@hotmail.com

## **1 INTRODUÇÃO**

É importante levar uma discussão aos profissionais da educação sobre as metodologias ativas e inovação escolar, para que esses compreendam que essa prática educacional inovadora crie possibilidade de modificar aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e expressivas para os estudantes, atualmente, introduzidos nos sistemas de educação formal, onde demandam de seus professores disposições, aptidões didáticas e metodológicas para as quais eles não foram e não estão sendo aparelhados. (BACICH; MORAN, 2018)

Diante dos pressupostos, é importante oferecer aos estudantes, uma atmosfera que promova métodos e programas práticos e dinâmicos, assim, desenvolvendo nos alunos e alunas, um ensino prazeroso, envolvente e criativo, corroborando no processo educacional efetivo.

Para tanto, busca-se responder o seguinte questionamento: quais as características sobre as metodologias ativas e inovação escolar? É importante salientar que a metodologia ativa promove uma influência no desenvolvimento na aprendizagem, Para impulsionar o engajamento dos estudantes, nos processos de ensino e aprendizagem. E nesse contexto é importante agregar as mídias e as TDIC na ampliação e na recriação de metodologias ativas. (BACICH; MORAN, 2018).

A escolha deste assunto estende a uma reflexão que venha a revelar a conjectura das metodologias ativas e a inovação escolar. O objetivo geral é: dissertar sobre as metodologias ativas e inovação escolar. Os específicos são: debater os pressupostos referentes as práticas pedagógicas da contemporaneidade; promover um estudo bibliográfico sobre a temática metodologias ativas e inovação escolar.

Para a concretização deste artigo, busca-se uma pesquisa bibliográfica, utilizando um estudo qualitativo. Os dados foram colhidos por meio de leituras de artigos, dissertações, livros, de autores clássicos e contemporâneos.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Nas últimas décadas ocorrerão inúmeras variações sociais, econômicas, políticas, culturais e tecnológicas, as quais têm gerado grandes impactos na educação e vida dos indivíduos. Portanto, para acompanhar essas mudanças faz-se necessário inovar, criar novos paradigmas capazes de interpor diante dessas. Para tanto, surge às metodologias ativas para inovar o sistema escolar. Vejamos.

### **3 METODOLOGIAS ATIVAS**

A metodologia ativa é um ato educativo que utiliza metodologias que estimulem os estudantes no processo de aprendizagem. Esse processo incide numa situação prática de informações, por meio de provocações estáveis, que permite o descobrimento de soluções, em ajuste com a realidade do estudante. (FREIRE, 2006).

Existem distintos tipos de metodologias ativas que podem ser aproveitadas no ensino e aprendizagem. Elas têm o objetivo de excitar diferentes agilidades entre os alunos, a exemplo da autonomia e reflexão crítica. É importante salientar que essas, também podem ser aplicadas na Educação a Distância (EAD), em classes presenciais ou no ensino híbrido. Seguem, lista de 8 tipos de metodologias ativas: 1. Gamificação - é deliberada pelo aproveitamento de ferramentas, em jogos para atividades com fins didáticos; 2. Sala de aula invertida - essa foi planejada por J. Wesley Baker e tem como apoio investigações das universidades de Harvard e Yale; 3. Rotação por estações de aprendizagem - A mesma indica uma divisão da turma em distintos grupos e a concepção de uma organização em sala de aula, as chamadas estações. 4. Aprendizagem entre pares – de acordo com a sala de aula invertida; 5. Aprendizagem baseada em problemas – essa metodologia ativa norteia os professores a indicarem atividades para os alunos; 6. Aprendizagem baseada em projetos A aprendizagem baseada em projetos, propostas pelo professor; 7. Cultura *Maker*, “cultura *maker*” se baseia em atividades organizadas pelo educador. é importante que os alunos tenham autonomia e que os professores sirvam como organizadores; 8. Storytelling ou contação de histórias - é um procedimento de grande importância no processo educacional<sup>14</sup>.

Para tanto:

[...] um sistema multirreferencial, integrado por linguagens verbais; imagéticas; míticas; gráficas; plásticas; de referenciais de mundo; conhecimento sistematizado; saber popular e senso comum; em que os sujeitos, em interação, constroem e reconstroem a si mesmos. [...] (NOGUEIRA, 1996, p. 35).

É importante salientar que para a implementação de uma educação inovadora se exige um processo educativo criativo, no qual, os professores estejam habilitados por conhecimentos

---

<sup>14</sup> O que são as metodologias ativas?-disponível em: <https://blog.saraivaeducacao.com.br/tipos-de-metodologias-ativas/-acesso: 10 de março de 2022>.

didáticos e metodológicos, dessa forma, estejam subsidiados com ferramentas que facilite o manuseio dos componentes curriculares, na prática pedagógica. Portanto, o uso efetivo das metodologias ativas, promove uma inovação no processo de ensino e aprendizagem.

Diante dos pressupostos, supracitados, vejamos como se caracteriza a metodologia ativa

A metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem [...] (BACICH; MORAN, 2018, p. 17).

Dessa forma, a aprendizagem ocorre por meio de um conjunto de técnicas pedagógicas centralizadas no aluno, de forma que ele adquira o conhecimento, através da influência mútua, da socialização do conhecimento, assim, excitando o pensamento crítico e reflexivo. Para tanto, “[...] não apenas para nos adaptarmos à realidade, mas, sobretudo, para transformar, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 1996, p. 28).

Segundo Dolan; Collins (2015), estudos revelam que na aprendizagem significativa de forma ativa o professor deve falar menos e nortear o aluno a participar de forma efetiva, levando-o a aprender com de forma cooperada, atraente, buscando sempre o envolvimento.

Diante do exposto, é necessário perceber que

Aprendemos também de muitas maneiras, com diversas técnicas e procedimentos, mais ou menos eficazes para conseguir os objetivos desejados. A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes. (Moran, 2018, p. 2).

De acordo com Bacich; Moran (2018), as metodologias ativas corroboram para uma compreensão do processo de ensino e aprendizagem que atende a participação ativa dos alunos na constituição da sua aprendizagem, valorizando os distintos contornos pelos quais eles podem ser submergidos nesse procedimento para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo.

Dessa forma

O aluno, portanto, deve se sentir parte do processo de aprendizagem. Ele tem a sua identidade e subjetividade próprias, mas quer pertencer ao grupo em que está inserido; ele trará consigo suas experiências, interesses e voz para as tarefas e atividades desempenhadas; ele ganha mais autonomia sobre seu aprendizado e, conseqüentemente, maior responsabilidade sobre o mesmo; com mais autonomia e responsabilidade, somados a trabalhos colaborativos, ele constrói o próprio conhecimento junto a outros colegas e analisa e avalia criticamente o que construíram [...] (WALTER; FOLETTI; BORTOLUZZI, 2020, p. 16).

Luckesi (2002), afirma que a aprendizagem ativa é aquela construída pelo estudante a partir da assimilação ativa dos conteúdos socioculturais. Isso significa que o educando assimila esse conteúdo, tornando-os seus, por meio da atividade de internalização de experiências vividas.

É importante resaltar que

A variedade de estratégias metodológicas a serem utilizadas no planejamento das aulas é um recurso importante, por estimular a reflexão sobre outras questões essenciais, como a relevância da utilização das metodologias ativas para favorecer o engajamento dos alunos e as possibilidades de integração dessas propostas ao currículo. É certo que as pessoas não aprendem da mesma forma, no mesmo ritmo e ao mesmo tempo. Inserir as tecnologias digitais, por meio de metodologias ativas, de forma integrada ao currículo escolar requer uma reflexão sobre alguns componentes fundamentais desse processo e, entre eles, o papel do professor e dos estudantes em uma proposta de condução da atividade didática que privilegia as metodologias ativas. (BACICH; MORAN, 2018, p.23).

Diante da citação, é importante salientar que, desenvolver um processo de ensino e aprendizagem do século passado, neste momento, a uma geração de alunos envolvidos em meio as tecnologias da informação e comunicação, não é fácil, onde o conhecimento é acessado facilmente e a qualquer momento, das mais distintas maneiras e lugares. Dessa forma, é importante que o professor passe por capacitação contante para poder se envolver com essa nova geração de alunos.

Conceber o ato de ensinar como ato de facilitar o aprendizado dos estudantes faz com que o professor os veja como seres ativos e responsáveis pela construção de seus conhecimentos, enquanto ele passa a ser visto pelos alunos como facilitador dessa construção, como mediador do processo de aprendizagem, e não como aquele que detém os conhecimentos a serem distribuídos (Oliveira, 2010, p. 29).

Para Dewey (1978), a ação do processo de aprendizagem se confere a partir da aquisição do saber e esse deve acontecer a partir do interesse do estudante, ou seja, buscando sua realidade, sua vivência. Para tanto, os conteúdos devem se conectar ao cotidiano do aluno, para que a assimilação do saber faça sentido. Essa tarefa deve ser facilitada pelo professor.

## **2 O PROFESSOR E AS ESTRATÉGIAS ATIVAS BASEADAS NA METODOLOGIA DE CONTEXTUALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

De acordo com Walter; Foletto; Bortoluzzi (2020), o Principal papel do professor na contemporaneidade é ser um “*designer* e não apenas um expositor”. Esta ação se dá porque a principal tarefa do professor consistir em projetar e instrumentalizar aulas que deixarão os alunos edificarem conhecimento de forma colaborativa, com o mínimo de ajuda do professor.



Portanto, o novo professor é um “*designer* de aprendizagem significativa”, não apenas um seguidor de currículo.

Dessa forma, o professor deve ser um mobilizador, ser competente, para tanto:

Uma competência é um saber-mobilizar. Não se trata de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos — conhecimentos, *know-how*, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes — a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas. (PERRENOUD, 1998, p. 206).

Diante da citação, entende-se que competência é saber fazer, ou seja, através do conhecimento desenvolver diversas atividades de acordo com as exigências do momento. Portanto: “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível [e que] o mundo não é, o mundo está sendo” que o professor precisa-se utilizar as experiências de formação. (FREIRE, 1996, p. 85).

Dessa forma

[...] se não há, a mudança nas ações, não assimilação, na vivência dos fatos, de narrativas, dos percursos cotidianos no contexto de cada sala de aula, novas experiências significativas do aprender e do ensinar. Considera-se que o conceito com que “a aprendizagem é uma aprendizagem significativa que está de acordo com a adoção de um enfoque profundo”. (ZABALA, 1998, p. 37-38).

Para Goulart (2010), a circunstância que envolve professor e aluno não é uma relação fria entre um sujeito agente que tem um produto a oferecer e um ser paciente, receptor, o qual será feita a transferência de conhecimentos/conceitos. Sim, a importância de conhecermos, de ensinarmos, na relação de ensino das relações pessoais entre os envolvidos no processo acerca da ‘metodologia ativa’. Os entraves, da aprendizagem às vezes, é a relação com o ensino.

Assim sendo, podemos perceber que as metodologias ativas superam os métodos clássicos de ensino, pois estimulam o aluno a refletir de maneira independente e a operar ativamente em uma coletividade que se modifica a cada dia e, deste modo, não permite mais um ensino apático, engessado e antiquado. [...] Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. (PERRENOUD, 1999, p. 7).

De acordo com Freire (2015), é importante perceber o papel do professor, não apenas em seu trabalho docente, não apenas em informar os conteúdos, porém ensinar a refletir. Portanto, não se tornar um professor que repita de forma mecânica os conteúdos programáticos.

Esse pensamento de Paulo Freire, mostra que a sala de aula deve ser um ambiente de interações, onde se ocorre um debate entre os pares, assim, desenvolvendo a autonomia e ocorre

o processo de ensino e aprendizagem de forma efetiva, corroborando para um aprendizado crítico.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Discutiu-se neste estudo as contribuições das metodologias ativas como inovação escolar, ou seja, como coadjuvante no processo educacional, ou como um novo paradigma que ultrapasse o ensino tradicional. Assim, ao invés de transmitir apenas conhecimento, passa-se a instruir para o aprendizado de habilidades e competências, reflexão crítica dos conteúdos. Dessa forma, tornar as aulas interessantes e motivadoras para os estudantes da educação.

As metodologias ativas, além de inovar a educação, desperta reflexões, dinamizam a aula, conseqüentemente motiva os profissionais da educação. É importante salientar que a intencionalidade da implementação dessa prática educativa, deve ser planejada para ser sistematizada, para que haja bons resultados.

Nesse sentido, é necessário reorganizar o planejamento, para tornar a sala de aula, um ambiente de influência mútua entre os pares, onde possa se desenvolver um debate, a conseqüentemente a socialização do conhecimento, proporcionando um aprendizado de acordo com a vivência dos estudantes.

Salientamos que não basta aplicar uma metodologia ativa, é importante direcionar uma prática associada à realidade do aluno, pois esse direcionamento proporciona um aprendizado prazeroso, reflexivo, participativo e crítico, portanto o processo de aprendizagem atingira a práxis desejada.

### **REFERÊNCIAS**

ABRUCIO, L. F. (Org.). **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para mudança**. São Paulo: Moderna, 2016.

BACICH, L.; TANZINETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso 2015.

BACICH, Lilian; MORAN, José. (Org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico] – Porto Alegre: Penso 2018. e-PUB.

CHIOVATTO, M. **O professor mediador**. Boletim Arte na Escola, n. 24, 2012. Disponível em: <[www.artenaescola.org.br](http://www.artenaescola.org.br)>. Acesso em: 14 setembro de 2015.

DOLAN, E. L.; COLLINS, J. P. We must teach more effectively: here are four ways to get started. *Molecular Biology of the Cell*, v. 26, n. 12, 2015. Disponível em: <<http://www.molbiolcell.org/content/26/12/2151.full>>. Acesso em: 2 maio 2017.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_, P. **Pedagogia do oprimido**. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, Paz e terra, 2015.

GOULART, I. do C. V. **Entre o ensinar e o aprender: reflexões sobre as práticas de leitura e a atuação docente no processo de alfabetização**. Cadernos da Pedagogia, São Carlos, v. 4, n. 8, p. 23-35, julho-dez. 2010.

LILIAN Bacich, José Moran. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico] / Organizadores, – Porto Alegre:Penso, 2018 e-PUB.

MORAN, J. M.; BACICH, L. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. *Revista Pátio*, v. 25, jun. 2015. Disponível em: <[http://www.grupoa.com.br/revista-patiolartigo/11551/aprender-e-ensinar-com-focoma-educacao-hibrida.a\\_spx](http://www.grupoa.com.br/revista-patiolartigo/11551/aprender-e-ensinar-com-focoma-educacao-hibrida.a_spx)>. Acesso em: 10 agosto de. 2016.

NOGUEIRA, S.M.do N. A **Teleinformática na Educação**. Revista da FAEEBA. Salvador. v.5 nº 6, p. 5-42. 1996.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor**. Ideias: Sistemas de Avaliação Educacional, n. 30, p. 205-248, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1993.

WELTER, Renato Brandão, FOLETTO, Denize da Silveira, BORTOLUZZI, Valéria Iensen - **Metodologias ativas: uma possibilidade para o multiletramento dos estudantes**. Research, Society and Development, v. 9, n.1, e106911664, 2020.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **O CONCEITO DE PESSOA E SUAS CATEGORIAS FUNDAMENTAIS NO PENSAMENTO DE EMMANUEL MOUNIER**

Maria do Rosário Pereira de Sousa

Lorraine Ramos Dobrovosk

### **RESUMO**

Tanto o conceito como as categorias de “pessoa” são estudados por várias áreas do conhecimento. De modo especial, é um tema relevante à filosofia desde suas origens – mesmo que neste período seja ainda incipiente – até a contemporaneidade, este último é assunto preponderante. O objetivo do presente estudo é apresentar o conceito e as categorias fundamentais do ser pessoal a partir do personalismo de Emmanuel Mounier que tem como ideia central a pessoa na sua inobjetividade, liberdade, responsabilidade, encarnação e constituição comunitária. A sua principal obra, “O Personalismo”, será o fio condutor do estudo. Percebe-se que tal estudo se faz necessário no mundo contemporâneo marcado pela tecnologia, avanços científicos e globalização, a fim de pautar suas ações e conduta numa ética que tenha como base a dignidade inviolável da pessoa, sua singularidade irreduzível e riqueza inesgotável.

**Palavras-chave:** pessoa; comunicação; liberdade; dignidade.

### **1 INTRODUÇÃO**

O presente projeto tem por objetivo apresentar o conceito e as categorias fundamentais do ser pessoal segundo Emmanuel Mounier, filósofo francês do século passado. Emmanuel Mounier não deixou muitas obras e a maioria ainda não foram traduzidas do francês. O desafio do trabalho presente é aprofundar o tema a partir de sua principal obra: “O Personalismo”.

Desde a filosofia, no período clássico, há diversas abordagens sobre o conceito de pessoa nas principais escolas filosóficas e seus expoentes, pois a pergunta sobre o homem é intrínseca à filosofia. Tal tema é, de certo modo, estudado desde o mundo grego antigo que, inicialmente, voltou-se para a questão da origem, constituição e sustentação do mundo;

estendeu-se progressivamente a ver o homem como centro de sua pesquisa sob diferentes ópticas. Foi Sócrates, com o seu “conhece-te a ti mesmo”, quem passou do tema predominantemente cosmológico para o antropológico. No entanto, foi a filosofia cristã que definiu o conceito de forma mais clara, com o objetivo de elaborar a doutrina trinitária. Já na modernidade, surgiram conceitos como indivíduo, subjetividade e sujeito moral que deram um novo limiar para conceber o que vem a ser “pessoa”.

É importante compreender todo este percurso para chegar à obra “O Personalismo”, de Emmanuel Mounier, em que analisaremos quatro dos seus sete capítulos que constituem as bases de sua filosofia e de sua compreensão de pessoa como um ser objetivável. O termo “Personalismo” foi utilizado para designar três doutrinas filosóficas diferentes, mas interligadas: doutrina teológica, doutrina metafísica, doutrina ético-política. Por isso, não podemos falar “do” personalismo, mas “dos” personalismos. Aquele do qual tratamos aqui, foi um movimento associado ao Humanismo, idealizado por Emmanuel Mounier, após a crise de 1929 na Europa. De início, segundo Ricoeur (1968, p.138), era “uma pedagogia de vida comunitária vinculada a uma conversão da pessoa”. Progressivamente, toma um caráter mais filosófico, principalmente no período posterior à guerra contra o nazismo. O Personalismo é visto como uma das filosofias da existência.

O próprio Mounier (2004, p.14) vai designá-lo como “uma filosofia e não apenas uma atitude. É uma filosofia e não um sistema”. Isto porque trata da pessoa que é imprevisível. A pessoa ultrapassa os sistemas, ela é a única realidade que só se constrói de dentro. Em síntese, o Personalismo mounieriano afirma que o modo pessoal de existir é a mais alta forma de existência e todo o universo converge para esse movimento, chamado de *personalização*. Tal movimento leva a pessoa para a consciência de seu papel no mundo e do esforço que deve empenhar para humanizar a humanidade.

Segundo Martins (1997, p.15), o Personalismo surgiu numa época em que se fazia presente o espírito burguês em todas as camadas sociais, o capitalismo e a perda do sentido do outro e do amor. A chamada “desordem estabelecida”. Acreditava que o problema das estruturas sociais era econômico e moral e a saída para isso era a teorização e a construção de uma comunidade de pessoas.

O Personalismo foi posteriormente adotado pela Democracia Cristã e influenciou fortemente o Papa João Paulo II e, conseqüentemente, muitos católicos.

## **2 QUEM FOI EMMANUEL MOUNIER**

“O homem tem áreas no seu pobre coração que não existem ainda e em que a dor entra a fim de começarem a existir.” (LÉON BLOY. Apud MOIX, 1968, p. 34). Com essas palavras de Leon Bloy, podemos definir a pessoa de Mounier como um homem que descobriu a imensidão das áreas do seu coração a partir dos sofrimentos que teve e, sobretudo, pela forma como os viveu. Cita Moix (1968, p.33) que, para ele, “a única e verdadeira desgraça é a de sofrer isoladamente e como de costas para o outro”. As muitas experiências que teve de sofrimento aguçaram sua delicadeza e abertura aos outros.

Emmanuel Mounier nasceu em Grenoble, no dia 1 de abril de 1905. Sua família de origem camponesa tinha condições financeiras modestas. Moix ainda o reconhece como um homem do campo, mais do que da cidade, de índole indecisa, espontâneo e inclinado mais para a contemplação do que para empreendimentos dogmáticos. Contudo, mesmo nos momentos mais difíceis, ele tinha uma constante alegria.

Cedo, aprendeu a encarar, de frente, a vida, na sua realidade total, a um tempo trágica e luminosa: ‘Encontrar pessoas era tudo o que esperava da vida, e eu sentia que isto queria dizer: encontrar sofrimento [...] parecia-me não poder imaginar a alegria senão através da partilha do sofrimento (Apud MOIX, 1968, p. 4).

Quando chegou o tempo da juventude e de escolher seu caminho, Mounier começou a estudar medicina por influência de seus pais. Mas logo descobriu aquilo que chamaria sua “vocação”. Iniciou o curso de Filosofia de J. Chevalier, em Grenoble, mestre e amigo que o confortou nos momentos mais difíceis de sua vida. Chevalier influenciou Mounier no que diz respeito à busca de um método de estudo seguro e rigoroso. Isso marcará Mounier que transparece em sua filosofia esse gosto pela objetividade. Ainda em Grenoble, ele fundou um círculo de estudos católicos, em 1926, com reuniões semanais, chamado de grupo dos “platonizantes”. Em 1927, Mounier defendeu sua tese que tinha como tema: “O Conflito do antropocentrismo e teocentrismo na filosofia de Descartes”. Com vinte e dois anos, foi a Paris fazer sua formação teológica com o Pe. Pouget.

Sua afinidade pelas questões sociais se deve ao contato com Mons. Guerry, coadjutor do Arcebispo de Cambrai, e à sua participação na Conferência de São Vicente de Paula. Tais relações o fizeram conhecer a miséria de povo.

Mounier recebeu influência da obra de Charles Péguy, homem que, segundo Mounier, pensa e que age tendo a preocupação não apenas de produzir, mas de servir. De Péguy, recebe o influxo sobre o sentido de encarnação, tão presente em sua filosofia assim como de Bérgrson e Maritain, esse último considerado grande amigo de Mounier.

Aos vinte e sete anos, Mounier tornou-se um homem público. Assim, em 1932, o projeto da montagem de uma revista se concretiza, a Revista *Esprit*. Paralela a esta, iniciou-se um

movimento que teve como objetivo ser prolongamento da revista, o “Movimento Terceira Força”, com forte caráter político. No entanto, a conciliação entre o movimento e a revista não se prolongou, já que o primeiro buscava soluções táticas e o segundo era um laboratório de ideias novas, mesmo não sendo uma revista de puro pensamento. “Tal conflito entre a vida interior e a ação política deixa transparecer o que foi para Mounier ‘um drama interior permanente’” (MOIX, 1968, p. 15).

Não há como negar o homem cristão que Mounier foi. “Sinto-me livre como o ar para recomeçar o que Deus quiser” (MOUNIER. Apud MOIX, 1968, p. 20), dizia. O sofrimento que sempre esteve presente em sua vida, principalmente, a da enfermidade de sua filha, Françoise, que caiu num estado de inconsciência após uma vacinação antivariólica, sempre foi vivido com resignação cristã. Exatamente nesta situação, Mounier comprova a grande dignidade da pessoa humana. Não obstante suas limitações físicas e psíquicas, sua filha é vista na perspectiva da imagem de Cristo em meio aos homens.

Que sentido teria tudo isso, se nossa filhinha não passasse de um pedaço de carne estragada não se sabe onde, um pouco de vida acidentada, e não essa pequena hóstia branca que ultrapassa a todos nós, uma infinidade de mistério e de amor capaz de nos deslumbrar, se o víssemos face a face (MOUNIER. Apud MOIX, 1968, p.21).

Os anos de 1940-41 foram duros. Diante da ofensiva alemã de Hitler, Mounier se posicionou abertamente contrário ao nazismo e a todo regime totalitarista. Durante esses anos, Mounier foi impedido de lecionar na Escola de *Uriage* e a publicação de *Esprit* foi interdita. No entanto, precisamente nesse período, sua consagração foi vista pela reação dos leitores. Tal perseguição culminou com sua prisão em janeiro de 1942. Sobre esta situação declarou: “Estou profundamente feliz de ter passado por aqui. É uma falta para um homem não ter conhecido a doença, o infortúnio ou a prisão” (MOUNIER. Apud MOIX, 1968, p.27). Somente em outubro do mesmo ano foi absolvido da acusação de lutar contra a propaganda e a dominação alemã. Foi libertado, mas buscou o asilo já com sua saúde comprometida. Foi nesse período que escreveu *Traité du Caractere* e o *Affrontement Chétien*. Lá também aprofundou o estudo de sua linha filosófica.

Retornando a Paris, em 1944, tentou retomar a segunda geração de *Esprit*. Mounier, neste período, estava mais seguro e seu prestígio crescia. No entanto, depois de várias crises cardíacas, morreu em 1950, com quarenta e cinco anos de idade.

Os artigos publicados na Revista *Esprit* foram reunidos num volume chamado *Révolution Personnaliste et Communautaire*, publicados em 1935. Nesse mesmo ano, foram publicados “Da propriedade Capitalista a propriedade humana” e em 1949 sua principal obra “O Personalismo”.

Pelo texto abaixo podemos entender o ideal e vida que teve Mounier:

Foi no momento em que realmente não tive mais nada em mão daquilo que eu desejava de desejo individual, quando renunciei a querer o futuro desta ou daquela maneira, quando não me obstinei na perspectiva da próxima vida, é que encontrei primeiro a paz profunda, e depois, as próprias esperanças terrenas que foram devolvidas desde que minhas mãos não se crispavam mais sobre elas num capricho de criança (MOUNIER. Apud MOIX, 1968, p. 21).

### **3 AS ESTRUTURAS DO UNIVERSO PESSOAL**

Como dito, o conteúdo específico que trata sobre o personalismo seguirá a principal obra de Emmanuel Mounier, *O Personalismo*. Na primeira parte da obra, *As Estruturas do Universo Pessoal*, Mounier discorre seu pensamento em sete capítulos: A Existência Incorporada, A Comunicação, A Conversão Íntima, O Afrontamento, Liberdade em Condições, A Eminente Dignidade e O Compromisso. Trataremos aqui dos quatro primeiros capítulos.

Em suma, a ideia central do pensamento personalista é a de pessoa em sua inobjetividade (o homem não consiste num simples conjunto de matéria), inviolabilidade, liberdade, criatividade e responsabilidade, compreendendo a pessoa com a alma encarnada num corpo, situada na história e constitutivamente comunitária. Não se trata, portanto, da subjetividade isolada do existencialismo, mas da singularidade irreduzível e da riqueza inesgotável do ser humano na dinâmica de todas as determinações, inclusive da que vem de si próprio, enquanto liberdade. Assim, pessoa que realiza, a um só tempo, a ele mesmo e ao outro nas características práticas e teóricas de sua comunicabilidade, sem esgotar-se e sem prescindir de sua singularidade, na mesma medida em que não abre mão de sua vida em comunidade.

A pessoa não é uma realidade definível, posto que não pode ser apreendida do exterior pelo olhar objetivante das ciências: ‘a pessoa se apreende e se conhece em seu ato, como movimento de personalização’, sua experiência fundamental sendo a da comunicação (JAPIASSÚ & MARCONDES, 1990, p. 193).

A exterioridade é o plano da ação pela qual as circunstâncias são urdidas entre as pessoas, a partir de sua ação comunicativa e das circunstâncias interativas, sejam harmônicas, sejam conflituosas. A tentação de objetivar a pessoa a partir de sistemas de pensamento totalizantes está fadado à falha, posto que não captura o que há de imprevisível no horizonte aberto da pessoa.

### **4 A EXISTÊNCIA INCORPORADA**



O conceito de pessoa, para Mounier, exclui o dualismo que divide o mundo em matéria e espírito.<sup>15</sup> O homem é uma unidade integral, corpo e alma. Espírito no sentido moderno do termo, tratando, ao mesmo tempo, de pensamento (*nous*), a alma (*psyqué*) e a própria respiração.<sup>16</sup>

Para falar desta unidade inseparável, o personalismo mounieriano parte da concepção da pessoa mergulhada na natureza,<sup>17</sup> ou seja, a condição humana é marcada pela realidade do tempo e do espaço onde está inserida. Usando uma expressão de Mounier (2004, p.29), “não há nada em mim que não esteja imbuído de terra e sangue”. O homem é um ser natural profundamente encarnado.

Tudo isso significa dizer que a encarnação não é uma queda, não é uma diminuição ou uma imagem imperfeita da realidade. Assim, como não significa reduzir o ser humano apenas à sua realidade física ou a um conceito materialista da natureza.<sup>18</sup> “O homem é um ser natural, mas é um ser humano”, dizia Mounier citando Marx (2004, p. 32). O caráter natural não anula, portanto, seu impulso de superação e sua dimensão transcendente.

E, exatamente, o homem singulariza-se por uma dupla capacidade de romper com a natureza. Só ele conhece esse universo que o absorve e só ele o pode transformar, ele, o menos armado e o menos poderoso dos grandes animais. E, o que é infinitamente mais, é capaz de amar (MOUNIER, 2004, p.32).

Transcender a natureza é ser capaz de conhecer, transformar e amar. Tudo isto concede ao homem a capacidade de criar possibilidades, interferir e não estar encerrado no destino pelo determinismo aprisionador.<sup>19</sup>

Exatamente por esta capacidade, o homem personaliza a natureza. É ele, segundo Mounier (2004, p. 33), que inicia este movimento em que a vida aparece seguidamente como uma acumulação de energia cada vez mais organizada. A natureza não é só um dado, mas, também, uma obra pessoal. Assim, dependendo da natureza, o homem torna-se seu dominador. Este domínio significa que a produção humana sobre a natureza, longe de escravizá-la, liberta-

---

<sup>15</sup> Cf. MOUNIER, Emmanuel. **O Personalismo**. São Paulo: Centauro Editora, 2004, p.29.

<sup>16</sup> Cf. Ibid. p.30.

<sup>17</sup> Cf. Ibid. p.29.

<sup>18</sup> Cf. Ibid. p.31.

<sup>19</sup> Cf. Ibid. p.32.

a e visa o seu mais alto fim: a instauração de um mundo pessoal.<sup>20</sup> “As relações entre a pessoa e a natureza não são pois relações de pura exteriorização, mas relações dialéticas de permuta e ascensão” (MOUNIER, 2004, p. 38).

O personalismo não recai no jugo do espiritualismo nem do moralismo, pois esses desprezam o biológico e o econômico, mas procura a verdade que une os dois, indo, no entanto, além, pois a “solução biológica ou econômica de um problema humano é incompleta e frágil, se não forem tomadas em linha de conta as mais profundas dimensões do homem” (MOUNIER, 2004, p. 35).

Transcender também significa considerar a realidade espiritual do homem; realidade sem a qual o ser humano encontrar-se-ia privado do caráter transcendente e, portanto, já não poderia ser chamado deste modo. Para Mounier (2004, p. 35), o espiritual é também infraestrutura.

Para o Personalismo, compreender a pessoa como espírito está longe de um espiritualismo ou idealismo.<sup>21</sup> Estes sistemas de pensamento desprezam ou, pelo menos, minimizam a importância da condição material do homem, considerando-a apenas aparência e estabelecem a dimensão racional-ideal como se essa pudesse ser a única verdade confiável e efetiva. De outro modo, o personalismo concorda, em certa medida, com a concepção moderna a partir de Kant, quando afirma que:

Não podemos falar de um objeto e, por maioria da razão, não podemos falar de um mundo, senão em relação com a consciência que o percebe. Ou seja, tudo o que temos vindo a dizer demonstra bem que a matéria é um feixe de relações (MOUNIER, 2004, p. 36).

Sendo assim, considera o homem como um ser que conhece estabelecendo, necessariamente, uma relação entre o mundo material e sua dimensão espiritual e subjetiva, através da consciência; possui, entretanto, o cuidado dialético de não percebê-la em oposição. “As duas experiências não são separáveis: existir subjetivamente, existir corporalmente são uma única e mesma experiência” (MOUNIER, 2004, p. 36).

Mounier conclui seu capítulo sobre a existência incorporada reconhecendo os obstáculos da personalização da natureza, bem como a condição incansável do homem na realização de sua práxis transcendente. “É posto em causa a cada momento, diante de novas

---

<sup>20</sup> Cf. Ibid. p.39.

<sup>21</sup> Cf. Ibid. p.34.

dificuldades, em face da escolha pessoal de cada um de nós, e cada um de nós o abandona e o compromete. [...] Sempre que a liberdade tenta seus voos, a natureza prende-a em mil laços” (MOUNIER, 2004, p. 40).

A natureza e a matéria não são inertes e passivas diante da ação do homem. No entanto, é preciso reconhecer nessa realidade, como chama Mounier, um otimismo trágico. Esse consiste em perceber exatamente nesta “luta” e conflito uma possibilidade. Segundo ele, a perfeição e a harmonia desta relação não é uma ordem estática, mas a perfeição de uma liberdade que combate, que gera vida e novidade.<sup>22</sup> Entre o otimismo impaciente da ilusão liberal ou revolucionária e o pessimismo impaciente dos fascismos, o caminho do homem está nesse otimismo trágico onde encontra a sua justa medida num clima de grandeza e de luta (MOUNIER, 2004, p. 41).

## **5 A COMUNICAÇÃO**

A experiência fundamental da pessoa, para o Personalismo, reside em sua capacidade de comunicação. A vida em sociedade pode, pela ótica do individualismo, ser uma permanente guerrilha, em que a amizade e o amor parecem perdidos. Nesse contexto, o instinto de autodefesa do indivíduo é acionado. Um reage tentando suprimir toda a possibilidade de contato, outro fazendo das pessoas objetos manipuláveis, outro ainda, tenta reduzir o semelhante a um simples espelho.

Mounier reflete que a comunicação para Sartre<sup>23</sup> está envolvida pelo desejo de possuir e de submeter. Cada um é, necessariamente, ou um tirano ou um escravo; o outro é um limite à própria individualidade e liberdade. Assim, de acordo com Mounier, quando o ser humano tem medo da comunicação, ele cria “máscaras” (sentido primeiro de persona), personagens para enganar-se a si mesmo e aos outros, evitando a zona de verdade que nasce do encontro com o nosso próprio olhar e os dos outros.

---

<sup>22</sup> Ibid. p.41.

<sup>23</sup> “Para Sartre o outro é aquele que eu vejo e que, por sua vez, me vê. Vejo outra pessoa como objeto, mas ao mesmo tempo sou visto por ela como objeto. [...] O olhar do outro medusa, petrifica, faz-me objeto. E objeto despojado e possuído. ‘Ser visto’, ‘ser-feito’ são sinônimos de ‘ser-roubado’. Quando o olhar do outro entra no meu corpo, os elementos do meu universo escoam-se todos para fora, para esta perspectiva estrangeira. O olhar do outro me eviscera; é um olhar ladrão” (MARTINS, 1997. p.87).

Isto não significa, o próprio Mounier reconhece, que o outro é um “jardim de delícias”,<sup>24</sup> mas é visto como uma provocação à luta, a nos transcender, incitando-nos a ir mais além. A autodefesa do indivíduo não é o ataque ou o individualismo entendido como:

um sistema de costumes, de sentimentos, de idéias e de instituições que organiza o indivíduo partindo de atitudes de isolamento e de defesa. Foi a ideologia e a estrutura dominante da sociedade burguesa ocidental entre o séculos XVIII e século XIX. Homem abstrato, sem vínculos nem comunidades naturais, deus supremo, no centro de uma liberdade sem direção nem medida, sempre pronto a olhar aos outros com desconfiança (MOUNIER, 2004, p. 44).

Se o individualismo centra o homem sobre si mesmo, “a primeira preocupação do Personalismo é descentrá-lo para colocá-lo nas largas perspectivas abertas pela pessoa” (MOUNIER, 2004, p. 45), numa perspectiva de universalidade.

A verdadeira atitude humana é a atitude dialogal. A comunicação é, assim, compreendida como relação. O personalismo mounieriano define a pessoa como “o relacionado essencialmente com outra pessoa”; não há “eu” sem “tu”. A dimensão comunitária ou intersubjetiva pertence à essência mesma da pessoa, sendo esta autônoma, mas, simultaneamente, abertura ao outro. Igualmente, o relacionamento, o contato da pessoa com o outro, leva à compreensão de “quem” (e não o que) eu sou e de “quem” o outro é. O indivíduo não se torna pessoa voltando toda a sua atenção unicamente sobre si mesmo, mas, diferentemente, abrindo-se e tornando-se disponível aos outros.

O eu que encarna o ser pessoal implica um tu para o qual tende (Deus e outras pessoas); e não só em diálogo intelectual e racional, mas de compreensão no amor, que é a atitude/atividade na qual um sujeito pessoal encontra sua realização mais plena como pessoa (AQUILINO, 1994, p. 243).

A pessoa é também indivíduo, possui uma dimensão própria, mas isso não significa aprisionamento subjetivo; o indivíduo é uma parte, digamos, é uma das “camadas” da pessoa. Como poderíamos falar de um caráter singular, senão através da compreensão de que há uma “camada” individual em nossa composição pessoal? De fato, conceitualmente, por coerência, ele não pode aceitar tal separação.

A comunicação é chamada por Mounier como fator primitivo, pois está presente na primeira infância, revelando o ser humano num movimento para outrem; só o homem, enquanto

---

<sup>24</sup> Cf. MOUNIER, 2004, p. 43.

ser no mundo, exerce a função da fala e da comunicação passível de universalização. Uma comunicação que é, essencialmente, expressão de ser para os outros.

As outras pessoas não a (a pessoa) limitam, fazem-na ser e crescer. Não existe senão para os outros, não se reconhece senão pelos outros, não se encontra senão nos outros. A experiência primitiva da pessoa é a experiência da segunda pessoa. O tu e, dentro dele, o nós, precede o eu, ou pelo menos acompanha-o. [...] O sujeito não se nutre autonomamente. Só possuímos aquilo que damos ou aquilo a que nos damos, Não nos salvamos sozinhos, nem social, nem espiritualmente (MOUNIER, 2004, p. 46).

Negar, portanto, este dado da natureza humana é perder-se. Segundo Mounier (2004, p.46), “todas as loucuras são uma falha nas relações com os outros – o *alter* torna-se *alienus*, torno-me também estranho a mim mesmo, alienado”.

Etimologicamente, o termo latino *alter* indica o outro numa relação estabelecida entre dois elementos – o um (de dois); *unus et alter*. O *outro* também é *um*: a alteridade só se realiza partindo da unidade; analogamente, o *um* sem o *outro* não pode sequer ser pensado como unidade. Ele só é afirmado *um* em função da relação que estabelece com o que o sucede, o seguinte, o segundo, enfim, o outro. A unidade não pode ser pensada nem compreendida isoladamente; sua compreensão isolada já pressupõe o que lhe sucede, embora não o enuncie.

A etimologia de *alienus*, por outro lado, indica aquilo que pertence a outro, que é alheio, estranho e, em sentido figurado, aquilo que é hostil, afastado, contrário a mim; não se trata, por conseguinte, do sentido positivo do outro (*alter*), mas daquilo que essencialmente ameaça à constituição intrínseca do *unus et alter*, que não pertence à sua estrutura fundamental, que lhe é inimigo. Neste sentido, a alienação é o estado de guerra do sujeito consigo mesmo e com o outro por ter-se deslocado ou por ter sido privado de sua condição própria.

Uma sociedade entendida como comunidade de pessoas que vivem a alteridade como valor tem uma série de atos originais que não têm equivalentes em mais nenhuma parte no universo e são eles:

a) *Sair de nós próprios*. A ascese central é a do despojamento pessoal, pois só liberta os outros e o mundo, quem se libertou de si mesmo;

b) *Compreender*. É colocar-se no lugar do outro, sob o seu ponto de vista, evitando assim, buscar somente aqueles que têm pensamentos comuns. Compreender não é dissolução nos outros, mas é ser capaz de perceber a singularidade própria e alheia numa atitude de acolhimento;

c) *Tomar sobre nós e assumir* as alegrias e dores dos outros, sentindo-as com ele;

d) *Dar*, pois, segundo Mounier (2004, p.47), a força “pessoal não está, nem na reivindicação (individualismo), nem na luta de morte (existencialismo), mas na generosidade e

no ato gratuito”, que não busca nada em troca. Nesta atitude generosa, a pessoa abre-se e anula sua solidão;

e) *Ser fiel*, porque “as dedicações pessoais de amor e amizade só podem ser perfeitas na continuidade” (MOUNIER, 2004, p. 48). Uma sociedade de pessoas é construída na medida em que cada um aventura-se em ser fiel, numa continuidade criativa e dinâmica que significa renovoamento das convicções diante de situações sempre novas.

Mounier reconhece também os obstáculos à comunicação. Há sempre algo nos outros que foge ao maior esforço de comunicação. Existe em nós, também, certa resistência à reciprocidade, de alguma forma, não somos tão transparentes a ponto de ter uma livre comunicação. Negar esta realidade seria iludir-se quanto ao limite humano. Até mesmo quando se formam grupos de reciprocidade como família, pátria, etc., tende-se a tornar-se um grupo fechado que alimenta certo egocentrismo.

No universo da comunicação o homem não se encontra sozinho, ele está diante de um mundo, de uma coletividade. Nesta concepção social, pode, no entanto, acontecer um empobrecimento da relação pessoal. Mas, Mounier afirma que a forma mais rasteira de conceber um universo de homens é aquela que Heidegger chamou de *o mundo do man*,<sup>25</sup> um mundo aglomerado no qual renunciamos à condição de pessoas lúcidas e responsáveis. O que, em suma, Mounier afirma é que a universalidade não pode esquecer a pessoa. O pensamento só existe na pessoa singular. Se, no entanto, o pensamento não se tornar comunicável e, portanto, em certa medida, impessoal, já não será pensamento, mas delírio incomunicável.

O cerne do pensamento mounieriano sobre comunicação poderia ser resumido em um trecho clássico que culmina na afirmação que o grande “cogito” existencial humano, não consiste simplesmente em pensar, mas amar; é o amor que confirma o ser e nos faz reconhecer quem somos e quem o outro é, portanto:

Esta dialética das relações pessoais aumenta e confirma o ser de cada um de nós. Trata o outro como um objeto quando o trato como ausente [...] ou como instrumento à minha disposição; quando o classificamos definitivamente, [...] quando desesperamos dele. Tratá-lo como sujeito, como ser presente, é reconhecer que não o posso definir,

---

<sup>25</sup> Para Heidegger, “regularmente existimos como “todo mundo” (*das man*), participantes do “co-ocorrer de um povo” (*volk*) historicamente constituído. A inserção da nossa existência num contexto cultural explica nossa inveterada tendência para a inautenticidade. À medida que somos iniciados nas práticas da nossa comunidade, somos inclinados a deixar-nos levar pela multidão, fazendo aquilo que “se” faz, representando papéis estereotipados, e com isso perdendo nossa capacidade de assumir e definir nossas próprias vidas” (AUDI, 2006. p.454).

nem classificar, que ele é inesgotável, pleno de esperanças, esperanças de que só ele dispõe. [...] Ao contrário, a crença que a generosidade permite é infinitamente fecunda. É apelo, invocação. [...] Por vezes, se diz, e erradamente, que o amor identifica. Esta afirmação só é verdade no caso da simpatia, das afinidades eletivas, onde ainda procuramos algo de bom para assimilarmos, uma ressonância de nós próprios numa pessoa semelhante a nós. O amor plenamente realizado é criador de distinções, é reconhecimento e afirmação do outro enquanto outro. A simpatia é ainda afinidade da natureza, o amor é uma nova forma de ser. Dirige-se ao sujeito para além da sua natureza, quer a sua realização como pessoa, como liberdade. [...] O ato de amor é a mais forte certeza do homem, o “cogito” existencial irrefutável: amo, logo o ser é, e a vida vale a pena ser vivida. Não me confirma apenas pelo movimento em que o afirmo, mas pelo ser que o outro me entrega (MOUNIER, 2004, p. 48 e 49).

## **6 A CONVERSÃO ÍNTIMA**

Quando o Personalismo afirma a pessoa como um “ser-para” os outros,<sup>26</sup> não está negando a realidade da natureza humana que é a sua subjetividade e interioridade, estas, diz Mounier (2004, p.57), “não [são opostas] ao movimento de comunicação, mas pulsação complementar.”

Para que haja verdadeira comunicação, é preciso que haja, igualmente, recolhimento e unidade interior, ou seja, é preciso que a pessoa se reconheça em sua identidade pessoal e íntima muito além de seus hábitos e instintos. O recolhimento não é uma fuga do mundo, mas a atitude de quem “recua para depois saltar melhor” (MOUNIER, 2004, p. 58).

A pessoa humana em sua subjetividade e vida interior tem singularidades que ultrapassam o que podemos perceber e dizer dela mesma, ela está além das análises. É como se estivesse “escondido” dentro de cada pessoa um segredo inexplicável e inexprimível. As pessoas que perdem o sentido deste mistério íntimo e vivem “viradas para fora” não têm densidade e profundidade interior.<sup>27</sup>

Neste ponto, Mounier (2004, p.59) leva em consideração o tema do pudor, “como sentimento da pessoa que não quer ser esvaziada nas suas expressões”. O pudor físico ou dos sentimentos, para ele, significa compreender que a pessoa é muito mais do que seu corpo ou aquilo que ela expressa.<sup>28</sup> Contrária ao pudor encontra-se a vulgaridade, isto é, o “consentimento em não ser mais do que o que oferece a aparência imediata quando se exhibe perante os olhares públicos” (MOUNIER, 2004, p. 60).

---

<sup>26</sup> Cf. MOUNIER, 2004, p. 57.

<sup>27</sup> Cf. Ibid. p.59.

<sup>28</sup> Cf. Ibid. p.59.

Nesse sentido, a filosofia de Mounier é uma constante dialética entre comunicação e vida social e, ao mesmo tempo, intimidade e privado:

Os regimes totalitários baseiam-se nesta sofisticação para radicalmente eliminar a esfera do privado. É preciso simplesmente que desmistifiquemos o privado, impedindo que este seja elevado à posição de defesa contra a vida pública (MOUNIER, 2004, p. 61).

Podemos perceber, ainda, outra dialética que é consequência da anterior, a da apropriação à desapropriação:

A vida pessoal é sucessiva afirmação e negação de nós próprios. Afirmar-se é antes de tudo, ter espaço. O ter e o ser, como duas atitudes existenciais entre as quais fosse preciso escolher. Não é possível ser sem ter, embora nosso ser seja infinita capacidade de ter, não seja nunca esgotável pelo que tem e o ultrapasse em muito nos objetos. Possuir é entrar em contato, renunciar à solidão, à passividade (MOUNIER, 2004, p. 62).

Assim, da mesma forma como dar é um modo autêntico de ser pessoa, possuir é exigência para a pessoa desenvolver-se, mesmo compreendendo que o desenvolvimento da pessoa ultrapassa as suas posses e pede, inclusive, o despojamento das mesmas, pois “a pessoa só se encontra quando se perde. A sua fortuna é o que lhe fica quando se despojou de tudo o que tinha – o que lhe fica à hora da morte” (MOUNIER, 2004, p. 63).

Tal autenticidade pessoal se dá pelo fato de que a pessoa singular e íntima tem dentro de si uma vocação. Para Mounier (2004, p.64), esta palavra significa que todo homem “tem uma significação tal, que o lugar que ocupa no universo das pessoas não pode ser preenchido por outra qualquer”. Desta afirmação, extraímos que Mounier pensa, não em aspectos puramente técnicos, mas no homem que, por ser uma pessoa única, irrepetível e singular, é chamada (vacionada) a ser e exercer um papel, ousaremos dizer, uma missão que ninguém no mundo poderá realizar em seu lugar. É na união e na diversidade das vocações que se constrói um mundo de pessoas.

Mounier apresenta, também, a dialética da interioridade e objetividade:

Assim, a existência pessoal permanece sempre entre um movimento de interiorização e um movimento de exteriorização que lhe são essenciais e que podem, quer fixá-la, quer dissipá-la. O recolhimento liberta-nos desta prisão das coisas. Demasiada ruminação dissipa-nos, demasiada interioridade subtiliza-nos, instala o egocentrismo como um cancro em terreno próprio. Como dizem os psicólogos, a vida captativa suplantou a vida oblativa e faltou logo de início a adaptação à realidade e aos outros (MOUNIER, 2004, p.65).

Percebemos, assim, que o ser humano vive em constante movimento. Ele não é só comunicação, é também segredo; não é só doação aos outros, é também interioridade; é



generosidade e desenvolvimento. O misto desta condição, longe de revelar dualidade, revela a imensa capacidade humana de expandir-se interior e exteriormente.

## **7 O AFRONTAMENTO**

O que significa “afrontar” no universo personalista da filosofia mounieriana? A palavra grega mais próxima da noção de pessoa é prósopon: aquele que olha de frente, que afronta. Mas encontra por vezes um mundo hostil: a atitude de oposição e proteção pertence, pois, à sua própria condição. É aqui que começam as confusões (MOUNIER, 2004, p.67).

O afrontamento aqui descrito está no sentido de existir se expandindo como ser singular e excepcional. Existir significa dizer sim,<sup>29</sup> este sim está sempre acompanhado de ruptura e protesto. Aceitar sempre, sem nunca recusar, é deixar-se submergir. “A mais humilde existência é já separação, decisão” (MOUNIER, 2004, p. 68). A pessoa deve saber colocar em dúvida suas crenças e relações para saber sob que influência dirige sua vida e tornar-se, cada vez mais, senhor do seu meio.<sup>30</sup>

Muitos Estados quiseram extirpar a luta e a revolta, na utopia de uma condição de repouso e harmonia. Tal aspiração não passa de uma simples convenção que abafa os conflitos para fazer reinar o totalitarismo. Diz Mounier (2004, p.71): “querer extirpar toda a agressividade da educação, afogar muito cedo a força viril em sonhos idealistas, é arrancar um combatente aos seus ideais, fabricar, muito sossegadamente, um eunuco”. Não se trata, portanto, de simples mecanismos de controle social para criar uma paz artificial, uma harmonia mecânica. A realidade deve ser reformada a partir de uma compreensão do universo pessoal como universo essencialmente amoroso e combatente.

O amor é luta, a vida é luta contra a morte, a vida espiritual é luta contra a inércia e o sono vital. A pessoa toma consciência de si própria, não no êxtase, mas numa luta de força. A força é um de seus principais atributos; mas não a força bruta do poder ou da agressividade, mas a força humana, simultaneamente interior e eficaz, espiritual e manifesta (MOUNIER, 2004, p.70).

Vê-se que este afrontamento e esta luta estão relacionados com a força interior do ser pessoal que constrói sua individualidade, seu ser singular. Nisto está a sua maior força. A

---

<sup>29</sup> Cf. Ibid. p.68.

<sup>30</sup> Cf. Ibid. p.69.

grandeza do homem está em construir tudo isso no cotidiano de sua vida pelas opções que faz: escolher e re-escolher. Tais escolhas fazem a pessoa atingir a maturação do seu ser.

Ser é amar, é afirmar-se, escolher e agir.<sup>31</sup> Esta é a pessoa autêntica que assume a sua vida, assume sua existência e abre sempre novos horizontes, edifica a si e aos outros. Sempre que uma pessoa, guiada por suas convicções, faz opções, afronta (positivamente) o mundo. Convicções estas que, muitas vezes, lhe exigem recusas e renúncias. Porém, estas partem de uma plenitude e não de uma indignação.<sup>32</sup> Por isso, são cheias de vida e geram vida. A pessoa cresce à medida que sabe fazê-las responsabilmente, mesmo que lhe custe.

Há escolhas irredutíveis, tal como diz Mounier (2004, p.71): “uma pessoa só atinge a plena maturidade no momento em que opta por fidelidades que valem mais do que a vida”. Há momentos em que, para além de defender a vida, torna-se imperativo defender a dignidade da vida.<sup>33</sup> “Revolta em tempo de domesticação, a resistência à opressão, a recusa face ao aviltamento são privilégios inalienáveis da pessoa, seu último recurso quando o mundo se levanta contra o seu reino” (MOUNIER, 2004, p.73). Neste sentido, Mounier nos diz arrebatadoramente que:

Qualquer organização, qualquer técnica, qualquer teoria que negue à pessoa esta vocação fundamental da opção responsável ou diminua a sua concretização, mesmo quando acompanhada de mil e uma seduções, é veneno mais perigoso do que o desespero (MOUNIER, 2004, p. 72).

Para Mounier, todos os mecanismos de controle e disciplina social que negligenciam o universo da pessoa não são apenas prejudiciais para o ser humano, mas um caminho que conduz, inelutavelmente, ao mais profundo niilismo, a mais contundente aniquilação da beleza humana.

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O conceito e as categorias fundamentais do ser pessoal são estudados por psicólogos, educadores, políticos, juristas, etc. Atualmente, as linhas filosóficas não têm como não tocar nesta questão. Centramo-nos no conceito proposto por Mounier, assim como foi o objetivo deste trabalho. Percebemos que a antropologia mounieriana leva em consideração a amplitude

---

<sup>31</sup> Cf. Ibid. p.71 e 72.

<sup>32</sup> Cf. Ibid. p.72.

<sup>33</sup> Cf. Ibid. p.73.

do ser humano, o homem é visto não apenas pelo prisma metafísico, racionalista, sensitivo, produtivo, mas em todos, ao mesmo tempo, tendo como base sua dignidade e inobjetividade intrínsecas. Porém, a pessoa “torna-se”, a partir da dialética de sua interioridade, aberta para a relação com o mundo e com os outros, a pessoa decide ser livre e crescer. É uma antropologia da responsabilidade e fidelidade.

A abordagem do pensamento personalista de Mounier leva-nos a perceber as bases de uma ética fundada na pessoa, tanto na sua dimensão pessoal quanto comunitária. Não há como negar que ser pessoa, para Mounier, significa sair de si e encontrar o outro, compreendendo os limites e possibilidades de sua liberdade e ação no mundo. Pois um grande valor da filosofia mounieriana é o fato de ser um pensamento encarnado, que se torna ação. Não há como pensar personalismo sem integração com o mundo e a vida social.

Além de estar imerso numa realidade encarnada e na historicidade, o homem é chamado a transcender, tanto a si mesmo pela fecundidade de sua vida e de sua ação, como também, a considerar o Absoluto que transcende o mundo e a história humana, mas se faz presente nela e a ultrapassa, elevando o homem e o universo.

Na medida em que Mounier expõe seu pensamento, fica clara sua intenção de unir pensamento e ação. Não foge da tentativa de elucidar o que seja o homem, como também não se esquivava da tarefa de edificar uma ética pautada, sobretudo, no respeito à pessoa humana. Buscar um conceito de pessoa na filosofia de Mounier não é nada fácil, pois ele não o faz. Para nós, tal realidade não é um limite, mas um traço importante no personalismo, porque não fazê-lo significa, para nós, compreender a grandeza da pessoa, ela não é um objeto, pois, para Mounier (2204, p.15), “só se definem objetos exteriores ao homem que se podem encontrar ao alcance de nossa vista”.

A nosso ver, Mounier lança fundamentos de uma filosofia que não procura enquadrar a pessoa, ao contrário, acredita na capacidade, liberdade e responsabilidade humana. Assim, estamos certos de que a proposta mounieriana mostra-se fecunda e propícia para a ética na contemporaneidade.

Acreditamos que o referencial teórico do pensamento de Emmanuel Mounier pode contribuir largamente para uma acurada concepção de pessoa e suas categorias fundamentais no mundo moderno, pois concebe o humano na sua mais alta dignidade ontológica. Trata-se de uma antropologia encarnada e atuante na história.

## **REFERÊNCIAS**

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Nomes e temas da Filosofia Contemporânea**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

AQUILINO, Pedro. **Dicionário de Termos Religiosos e Afins**. Aparecida: Editora Santuário, 1994.

ARANHA, Maria Lucia de A. & MARTINS, Maria Helena P. **Temas de Filosofia**. 3ª Ed. São Paulo: Moderna, 2005.

\_\_\_\_\_. **Filosofando**. 3ª Ed. São Paulo: Moderna, 2003.

AUDI, Robert. **Dicionário de Filosofia de Cambridge**. São Paulo: Paulus, 2006.

JAPIASSÚ, Hilton & MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

MARTINS, Antonio C. **Metafísica e Ética da Pessoa: A Perspectiva de Emmanuel Mounier**. Fortaleza: CDU 111, 1997.

MOIX, Candide. **O Pensamento de Emmanuel Mounier**. Tradução de Frei Marcelo L. Simões O.P. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1968.

MONDIN, Batista. **Introdução à Filosofia**. 12ª Ed. São Paulo: Paulus, 1980.

\_\_\_\_\_. **O Homem quem é ele?** 11ª ed. São Paulo: Paulus, 1980.

MORA, Ferrater J. **Dicionário de Filosofia**. Tomo III. São Paulo: Loyola, 2001.

MOUNIER, Emmanuel. **O Personalismo**. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

OS PENSADORES. **História das Grandes Idéias do Mundo Ocidental**. São Paulo: Editor Victor Civita, 1972.

RICOEUR, Paul. **História e Verdade**. Tradução de F. A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1968.

VAZ, Henrique C. **Antropologia Filosófica**. Vol I. 7ª Ed. São Paulo: Loyola, 2004.

## **O FAZER PEDAGÓGICO LINGUÍSTICO DENTRO DA SALA DE AULA**

Lorraine Ramos Dobrovosk\*

Maria do Rosário Pereira de Sousa\*\*

### **1 INTRODUÇÃO**

Nos estudos linguísticos, a linguagem é vista como atividade de interação humana e por intermédio dela os indivíduos praticam ações, que envolvem tanto fala quanto escrita, considerando o contexto sócio-histórico e ideológico que estão envolvidos no ato comunicativo. Ou seja, a língua é encarada como um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas em diversas esferas de comunicação da atividade humana.

Consideramos a língua um patrimônio social, um sistema não unitário em que se entrecruzam diversos subsistemas, resultados de situações sociais, culturais e geográficas diversas. “Porque toda língua, além de variar geograficamente, no espaço, também muda com o tempo”. (BAGNO, 2000, p. 22).

E essas mudanças precisam ser estudadas em sala de aula, o aluno precisa dominar a própria língua, fazendo dela um objeto de estudo. Uma vez que, essas mudanças linguísticas fazem parte do cotidiano dos discentes, daí surge a necessidade de uma abordagem eficiente por parte dos professores de Língua Portuguesa.

Ao instaurar o estudo da língua no âmbito escolar, a ampliação de conhecimentos poderá contribuir para a emancipação do sujeito, tornando-o um cidadão com uma visão mais ampla do mundo, ajudando-o na transformação de si e do meio em que está inserido.

Sendo assim, trabalhar com a perspectiva das variações linguísticas e seus contrastes em sala de aula possibilitará aos alunos um conhecimento identitário e social de sua própria linguagem e fará com que se sintam à vontade com as palavras e os ambientes que frequentam diariamente, ajudando-os a construir o sentido no uso da língua falada e escrita. Além disso, esse estudo será posto como principal fonte de todo aprendizado, tanto para sua formação social, quanto para o ensino da língua contextualizado que irá ser visto como algo oportuno ao aprendizado.

Entretanto, infelizmente, o cenário que podemos perceber, atualmente, nas salas de aula é o ensino de uma língua desconhecida para os discentes, pois ela foge de tudo que eles já viram. Quase sempre, nas salas de aula, é passado aos estudantes um conjunto de regras e normas gramaticais, em que é preciso decorá-las, com conceitos já formulados do que é “certo” e

“errado”, tornando a aula mecânica e cansativa, destoando da concepção de ensino linguístico defendido atualmente.

Logo, é necessário ensino da língua atribua sentido aos alunos, possibilitando-os um redescobrimto da linguagem que utilizam diariamente. Para isso, as ciências sociais ensinam que a vida em sociedade é regida por normas, estabelecidas entre os membros da comunidade para regular os comportamentos e preservar a coesão social. É perfeitamente justo e compreensível que os alunos questionem: “É certo ou errado falar assim?” Mais justo ainda é que os professores que vão responder essa pergunta estejam conscientes que as normas linguísticas, como todas as normas sociais, mudam com o tempo e que de nada vale lutar contra essa mudança, sendo o mais sensato tentar se adaptar a elas. E, é justamente na escola que os discentes irão aprender a adaptar a linguagem, fazendo a junção dos conhecimentos empíricos com os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Ensinar português, em suma, e não tratar os alunos como devessem ter aprendido a língua escrita antes de chegar na escola, pois eles só vão aprender português, uma língua que não falam, na escola, lendo uma grande quantidade de textos, expondo-se à língua escrita assim como aprendem a língua que falam ouvindo-a o dia inteiro por toda parte e tentando falar como falam as pessoas ao seu redor. (GUEDES. SOUZA, 2005, p.143)

Se a maneira de ensinar a língua não estiver configurada desta forma, resultará em mera codificação, fugindo totalmente da rotina e costumes dos discentes, fazendo com que haja grande desinteresse pelo ensino, como observa Ângela Kleiman (2004): “Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido. (KLEIMAN, 2004, p.16).”

O estudo linguístico precisa atribuir e gerar significado, é necessário que os alunos reconheçam nele traços identitários e sejam capazes de ressignificar as realidades de fala e escrita cotidianas nos âmbitos escolares e fora deles.

Dentre as razões para o aprendizado das variações linguísticas, em sala de aula, se faz necessária a linguagem como objeto e objetivo do ensino da língua, para que esta se torne uma profunda transformação do perfil socioeconômico e cultural da população que frequenta as escolas brasileiras, seja para ensinar, seja para aprender. “A língua é lugar e meio de conflito, porque a sociedade em que vivem os seus falantes também é conflituosa.” (BAGNO, 2007, p.83).

Sendo a língua este objeto de estudo, os alunos serão oportunizados a conhecer os mecanismos de fala e de escrita que circundam os meios sociais, pautados sob a ótica da

sociolinguística, e a partir disso compreenderão a língua como reflexo da sociedade, com seus conflitos e desafios.

## **2 OBJETIVO**

Tais estudos objetivam contribuir para encaminhamentos que favoreçam ao aprendiz produzir e ler textos nos mais variados contextos de sua vida pública e privada, utilizando-se das mais diversas linguagens. Uma vez que, estudos linguísticos em sala de aula podem contribuir para novos enfoques relacionados ao ensino da língua materna, que procurem respeitar as variedades e variações linguísticas e os diversos falares que os usuários da Língua Portuguesa apresentam.

Nesse contexto, os saberes se multiplicarão e a interação professor – aluno será pautada sob um novo olhar na Língua Portuguesa, e poderão subsidiar formas de respeito às diversidades linguísticas existentes entre as pessoas de idades diferentes, de menor grau de escolarização, das diversas regiões, dentre outros aspectos demarcados pela língua em funcionamento. Tendo sempre em vista que o conhecimento é entendido como algo a ser construído e o aprendiz é visto como um ser ativo nesse processo de ensino-aprendizado.

## **3 METODOLOGIA**

Assim, analisaremos neste trabalho as relações entre sujeito, linguagem e sociedade, de acordo com as teorias propostas no livro “Nada na língua é por acaso”, do linguista Marcos Bagno, entre outros autores. Conceitos como o estudo da língua e o papel da sociolinguística, contrastes entre a língua falada e língua escrita, concepções, variações e diversidades linguísticas, juntamente com suas implicações dentro do ambiente escolar, a sala de aula.

## **4 AS MUDANÇAS LINGUÍSTICAS NA CONTEMPORANEIDADE**

A língua se modifica continuamente ao longo do tempo e sempre passa por mudanças, notórias ou não. Mas, apesar dessas constantes mudanças, as línguas continuam organizadas e deixando exposto aos seus falantes os recursos para o entendimento dos significados.

O fato é que a língua vai se modificando em partes e não ao todo, fazendo com que um falante perceba essa mudança ao entrar em contato com textos antigos ou na convivência de pessoas mais jovens ou mais velhas. “A língua se transforma, isto é, estruturas e palavras que

existiam antes, não ocorrem mais ou estão deixando de ocorrer; ou, então, ocorrem modificadas em sua forma, função e/ou significado” (FARACO, 1991).

Há duas maneiras de se perceber as mudanças de uma determinada língua, através das mudanças em tempo real (contrastos entre manifestações linguísticas afastadas no tempo) e as mudanças em tempo aparente (fenômenos de mudança percebidos no tempo presente). O português, embora mantenha algumas características do século XIII e XIV, passou por algumas mudanças nestes seis ou sete séculos, desde alterações estilísticas até substituições lexicais e alterações sonoras, sintáticas e semânticas.

Cada usuário modifica e age em sua língua, expressando novas marcas com que se depara e ajustando-as à sua fala e escrita. A língua torna-se assim a projeção de um povo, incluindo sua cultura e traços específicos.

A língua é uma atividade social, ela é parte integrante (e constitutiva) da vida em sociedade. Por isso as mudanças que ocorrem na língua são fruto da ação coletiva de seus falantes, uma ação impulsionada pelas necessidades que esses falantes sentem de se comunicar melhor, de dar mais precisão ou expressividade ao que querem dizer, de enriquecer as palavras já existentes com novos sentidos (principalmente os sentidos figurados, metafóricos), de criar novas palavras para dar uma ideia mais precisa de seus desejos de interação, de modificar as regras gramaticais da língua para que novos modos de pensar e de sentir, novos modos de interpretar a realidade sejam expressos por novos modos de dizer. (BAGNO, 2007; p.168)

A língua é uma entidade viva, dinâmica e utilizada de diferentes formas nos mais variados contextos para que o ser humano possa se comunicar com seus semelhantes, trocar informações, difundir ideias e conceitos.

Há muitas diferenças dialetais da língua portuguesa falada no Brasil, e cabe a escola o papel de dimensionar o que isso representa na formação dos alunos, uma vez que os mesmos que frequentam as instituições escolares vêm de diferentes regiões do país e pertencem a diferentes estratos sociais, lembrando que, o social, também é um fator determinante das variações linguísticas, de acordo com Bagno:

[...] mesmo que tenhamos tudo isso muito claro em nossas mentes, é preciso sempre lembrar que, do ponto de vista sociológico, o “erro” existe e sua maior ou menor “gravidade” depende precisamente da distribuição dos falantes dentro da pirâmide das classes sociais, que é também uma pirâmide de variedades linguísticas. [...] O “erro” linguístico, do ponto de vista sociológico e antropológico, se baseia, portanto, numa avaliação estritamente baseada no valor social atribuído ao falante, [...]. (BAGNO, 2002, p.73).

Considerando assim que todas as variedades e mudanças constituem sistemas linguísticos perfeitamente adequados para a expressão das necessidades comunicativas dos falantes, dadas às práticas sociais e os hábitos culturais de suas comunidades. Assim, considerar



determinadas variedades como melhores e estigmatizar as demais é, antes de tudo, emitir um juízo de valor sobre os falantes dessas variedades, usando as diferenças linguísticas como um pretexto para discriminação social dos indivíduos.

No âmbito escolar, precisamos compreender que é no seio da sociedade e da cultura, através da linguagem, com suas particularidades e afinidades, que as falas fluem, que a interação entre os indivíduos ocorre. Defendendo, assim, a ideia de que linguagem, cultura e sociedade estão ligadas entre si por laços indissolúveis. Todos os sujeitos falantes possuem uma linguagem própria, fazem parte de uma sociedade e carregam consigo uma cultura marcada pela história de suas vidas. Por isso, o princípio de indissociabilidade entre língua, cultura e sociedade não pode ser tangenciado pela escola no fazer docente.

Portanto, no processo de interação professor-aluno o uso da linguagem deve ser considerado e ocupar um lugar privilegiado no ensino, uma vez que, o conhecimento é constituído pela linguagem e ela interpõe-se em todas as disciplinas. Por conseguinte, reflexões sobre a relação entre linguagem e conhecimento envolvem tanto as concepções de linguagem quanto as de educação. Quando se pergunta ao professor por que se ensina o que se ensina, o enfoque dado aos conteúdos, a metodologia, a biografia utilizada, o sistema de avaliação, a relevância da leitura no processo ensino-aprendizagem, a oralidade, entre outros, ficam claras as opções didáticas feitas por ele no ensino da língua. Por isso, o professor deve assumir um papel de mediador, utilizando-se dos aportes linguísticos dos alunos, mesclando aos conhecimentos ensinados na escola.

#### 4.1 O ESTUDO DA LÍNGUA E O PAPEL DA SOCIOLINGUÍSTICA.

No ensino da língua o papel da sociolinguística é analisar a fala do sujeito e a sociedade. Ou seja, seu estudo é a língua em uso dentro das comunidades de fala, correlacionando aspectos sociais e linguísticos. É uma ciência que focaliza os empregos linguísticos concretos e heterogêneos no sentido das múltiplas possibilidades da língua, ou seja, apresenta um dinamismo inerente.

Se a sociolinguística tem um papel a desempenhar na educação linguística dos cidadãos brasileiros, esse papel é de reconhecimento da heterogeneidade intrínseca da sociedade brasileira e, portanto, da inescapável heterogeneidade da nossa realidade linguística. Um reconhecimento que não pode ficar na simples constatação, mas que tem de incorporar também uma instância de crítica e questionamento das crenças linguísticas estabelecidas e, sobretudo, de militância na reivindicação do direito que tem toda e qualquer pessoa com cidadania

brasileira de falar e escrever a(s) sua(s) língua(s) materna(s), do jeito que ela(s) existe(m) hoje, no século XXI, e não como quer uma ideologia linguística autoritária e excludente. Os estudos sociolinguísticos mostram que onde tem variação (linguística) sempre tem avaliação (social). A fala e a escrita estão em constante vigilância sob a ótica daqueles que se julgam entendedores da língua. Isso acontece, principalmente, em nosso meio social que é profundamente hierarquizado e, conseqüentemente, todos os valores culturais e simbólicos que nele circulam também estão dispostos em categorias hierárquicas que vão do "bom" ao "ruim", do "certo" ao "errado", do "feio" ao "bonito" etc.

A abordagem laboviana enfatiza que a questão não está na incapacidade do aluno em aprender o dialeto padrão, mas no comportamento do professor em relação ao dialeto desprestigiado do aprendiz. Se algo está interferindo no processo de aprendizagem, a ineficácia está na estrutura da escola que deve ser alterada. Essa compreensão nos faz refletir sobre o papel das instituições formadoras e, conseqüentemente, sobre a formação de professores para atuação na educação básica, de tal modo que estes não sejam reprodutores das desigualdades e não contribuam para perpetuar o fosso existente entre a classe mais prestigiada e a menos favorecida.

A partir disso, é possível analisar que entre esses valores culturais e simbólicos, postos muitas vezes pela escola, está a língua, certamente o mais importante deles. E, por mais que os linguistas rejeitem a norma-padrão tradicional, por não corresponder às realidades de uso da língua, eles não podem desprezar o fato de que, como bem simbólico, existe uma demanda social por essa "língua certa", identificada como um instrumento que permite acesso ao círculo dos poderosos, dos que gozam de prestígio na sociedade.

O ensino da norma culta ainda é visto como a única maneira "certa" de falar, assemelhando-se com a escrita. Este conceito é disseminado nas escolas, o que gera um preconceito linguístico quando o falante se depara com uma pronúncia diferente da sua, e até mesmo com o seu próprio modo de falar, ou seja, lida com variações e fenômenos da língua constantes.

Tal preconceito é alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é "certo" e o que é "errado", sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos. (BAGNO, 2007, p.13)

Isso ocorre pelo fato de o aluno sempre manter formado em si um conceito de estigma e prestígio, quase sempre, mantém uma ação preconceituosa sobre a fala das pessoas e assim não compreende o vasto campo da linguagem.

Nos estudos dos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (LABOV) foram desencadeadas propostas de ensino pautadas: na correlação entre língua e sociedade; na análise linguística de regras variáveis condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos; e na minimização de preconceitos vigentes na sociedade. Insistindo na correlação entre língua e sociedade, William Labov crê que o novo modo de fazer linguística é estudar empiricamente as comunidades de fala.

Uma vez que os estudos empíricos possibilitam o conhecimento e a sistematização de usos, permitindo propostas de ensino que visem à ampliação da competência linguística do aluno à medida que se ampliam os papéis sociais e as redes sociais.

Tais estudos demonstram que a mudança não é “apenas uma função do sistema linguístico, mas uma função de interação da estrutura interna da língua com o processo social que ela realiza” (LUCCHESI, op. cit., p. 200). A mudança é, conforme esses estudos, determinada em grande parte pelas relações sócio-políticas e ideológicas que se estabelecem dentro da comunidade de fala (relações de poder e de prestígio, posição social, orientação cultural do falante etc.).

#### 4.2 CONTRASTES ENTRE LÍNGUA FALADA E LÍNGUA ESCRITA

Nos estudos da Língua Portuguesa notam-se diversos contrastes entre a língua falada e a escrita, visto que, a escrita é mais conservadora e precisa de uma análise maior para sujeitar-se às mudanças constantes que vão acontecendo.

[...] há duas línguas no Brasil: uma que se escreve (e que recebe o nome de “português”); e outra que se fala (e que é tão desprezada que nem tem nome). E é esta última que é a língua materna dos brasileiros; a outra (o “português”) tem de ser aprendida na escola, e a maior parte da população nunca chega a dominá-la adequadamente. Vamos chamar a língua falada no Brasil de vernáculo brasileiro (ou, para abreviar, simplesmente vernáculo). Assim, diremos que no Brasil se escreve em português, uma língua que também funciona como língua de civilização em Portugal e em alguns países da África. Mas a língua que se fala no Brasil é o vernáculo brasileiro, que não se usa em Portugal nem na África. (PERINI, 1997)

Perini sugere uma análise da realidade linguística brasileira em dois pólos: o português (=escrita) e o vernáculo brasileiro (=fala). Simplifica a realidade da escrita (que é tão heterogênea quanto a fala) e simplifica a realidade da língua falada (como se o vernáculo brasileiro fosse uma coisa só, homogênea). Tarallo reafirma que a fala é uma ação espontânea do sujeito falante:

Em suma, a língua falada é o vernáculo: a enunciação e expressão de fatos, proposições, ideias (o que) sem a preocupação de como enunciá-los. Trata-se, portanto, dos momentos em que o mínimo de atenção é prestado à língua, ao invés da enunciação. Essas partes do discurso falado, caracterizadas aqui como o vernáculo, constituem o material para a análise sociolinguística. (TARALLO, 2000, p.18)

Nos estudos sociolinguísticos, o vernáculo passa a ser a fonte mais segura para a investigação dos fenômenos de mudança linguística que afetam determinada língua num dado momento histórico. Considerando que cada grupo social tem seu vernáculo, isto é, o estilo que, na variedade linguística própria dessa comunidade, representa a fala mais espontânea, menos monitorada, que emerge, sobretudo, nas interações verbais com menor grau de formalidade e/ou com maior carga de emotividade.

Por meio do estudo do vernáculo, podemos identificar, por exemplo, quais são as regras gramaticais que realmente pertencem ao português brasileiro contemporâneo, aquelas que são as mais usualmente empregadas pelas pessoas em suas interações cotidianas. Ao mesmo tempo, podem-se identificar quais são as regras que estão deixando de ser usadas, caindo em obsolescência, com probabilidade de desaparecer da língua num futuro próximo.

Para esses estudos, definimos três conceitos que caracterizam a evolução da língua: a diacronia, sincronia e a pancronia.

A diacronia procura estudar as mudanças linguísticas que acontecem com o passar do tempo, portanto, novas palavras surgiram, desapareceram ou modificaram-se, como em *rey* = *rei*.

A sincronia analisa o estado de permanência de uma mudança em um determinado período, num determinado momento do processo evolutivo.

Já a pancronia busca entender as constantes mudanças que estão em processo, as mudanças da língua que ainda não foram aceitas como corretas, como por exemplo, *tá* = *está*, que um dia poderá ser aceita.

A escrita é realizada por meio de uma substância mais duradoura que o som tem um estado de permanência. O autor Marcos Bagno utiliza a música “Como uma onda”, de Lulu Santos, para exemplificar esses processos de diacronia, sincronia e pancronia, como nos trechos: “Nada do que foi será / De novo do jeito que já foi um dia / Tudo passa / Tudo sempre passará” (diacronia); “Como um mar / Num indo e vindo infinito” (sincronia); “Não adianta fugir / Nem mentir / Pra si mesmo agora / Há tanta vida lá fora” (pancronia).

Uma comunidade de falantes (quando pequena e com uma rede de relações bastante firme) tende a desencadear processos de mudança, a fim de marcar sua diferença em relação a grupos de falantes de outras áreas. Um texto falado tem características que a escrita não pode apresentar como uma representação da fala, através da gestualidade, do movimento dos olhos

e do corpo. Por outro lado, a escrita apresenta elementos significativos como cores, tamanhos diferentes e formatos. Segundo Flores & Silva (2005, p. 42), “para ‘visualizar’ as características do texto falado, existe a *transcrição*, que nada mais é do que a ‘fala passada a limpo’”.

Em outras palavras, a transcrição é passar do texto oral para o texto escrito, com todas as suas características, inadequações gramaticais e semânticas.

Os estudantes, na era tecnológica em que se encontram inseridos, cada vez mais escrevem como falam. Um motivo para isso é a internet e sua influência, através dos *chats e messengers*. Com uma linguagem própria e codificações, respondem rapidamente uns aos outros e assim, a escrita torna-se mais rápida do que a fala. Outro fator é que o usuário tende a reproduzir no texto escrito, o modo como fala, visto que, utiliza mais a parte oral do que a escrita. Ao produzir um texto formal, utilizando o padrão culto da língua, esse estudante tem dificuldade de assimilar coesão e coerência, e registrar as ideias de forma organizada e que atinja o objetivo proposto pelo texto.

Outro processo que estuda as diferenças entre fala e escrita é a retextualização, que é a passagem do texto falado para o escrito, que interfere no código e nas operações de sentido. Exemplos para esse processo são: quando uma secretária anota informações orais do chefe ao produzir um ofício; ao contarmos, por carta, o que acabamos de ouvir na vizinha; no momento em que o aluno anota no caderno, as explicações do professor. A retextualização não busca apenas repassar um texto supostamente descontrolado (falado) para um ordenado e bem escrito. Procura e permite construir textos coesos e coerentes, através de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações sociais e dialetais.

Essas atividades, de textualização e transcrição, são enriquecedoras e mostram que a linguagem é um exercício socio interativo e não se adequa somente a um sistema de regras. Torna-se um fenômeno sociocultural, que nos permite criar nossas próprias opiniões e expressões, e faz de nós, falantes, agentes que transformam a realidade.

## **5 DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA NAS ESCOLAS**

Nas escolas brasileiras, conforme nos lembra Coelho (2007, p.1), “a variação linguística não existia como objeto de ensino para a maioria dos professores de português”, realidade ainda coexistente no cenário educacional de nosso país. Embora possamos identificar um crescente e significativo número de estudiosos brasileiros voltados para pesquisas na área da Sociolinguística, tais conhecimentos ainda não foram incorporados de fato às aulas de língua

portuguesa pelo professor e pelo livro didático, especialmente no que diz respeito às variações linguísticas.

Entendendo a linguagem como interação, Geraldi propõe algumas reflexões fundamentais para o ensino da Língua Portuguesa: prática de produção de textos, prática de leitura e prática de análise linguística. Assim expõe Geraldi (2000, p.88) seu pensamento:

Essas práticas, integradas ao processo de ensino-aprendizagem, têm dois objetivos interligados: a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita.

O ensino da língua nas escolas deve estar pautado a partir do trabalho em sala de aula organizando-se em torno do uso da língua: do ensino da leitura, da produção oral e escrita e da gramática, esta compreendida como uma prática de reflexão sobre a língua e seus usos, necessária para a instrumentalização dos alunos na leitura e na produção de textos.

Sob a ótica linguística temos a ciência que estuda a linguagem verbal, a gramática e a evolução dos idiomas. Sendo assim, o linguista investiga as línguas das diversas sociedades e sua relação com outros idiomas. Analisa a estrutura e a sonoridade das palavras e das sentenças, o significado dos termos e das expressões idiomáticas, bem como as diferenças de uso por grupos regionais ou sociais.

O estudo da linguística e suas variantes no ensino nas escolas possui extrema importância, uma vez que, uma dificuldade apontada nesse aspecto é a utilização de linguagem não padrão pelos alunos, que pode dificultar o processo de alfabetização, sobretudo quando não trabalhada adequadamente pelos professores. Assim, torna-se importante que haja uma efetiva difusão dos conhecimentos linguísticos e sociolinguísticos.

Partindo dessa ideia destaca-se, então, o papel da escola na transmissão da norma de maior prestígio sociocultural, a norma culta/padrão, a veiculada nos dicionários e gramáticas e utilizada na literatura, em jornais e revistas e na redação dos documentos oficiais do país. O uso oral da língua materna, em situações informais do cotidiano, independe de escolarização, o mesmo não pode ser dito em relação aos usos da escrita e da fala em situações formais.

Nessa perspectiva de mudança, é necessário organizar o ensino em torno do texto. Trata-se, portanto, de possibilitar ao aluno ampliar as possibilidades dos usos linguísticos, numa perspectiva crítica, ou seja, prepará-lo para utilizar esse conhecimento de forma funcional em sua vida.

Para que o ensino seja efetivo, é necessário que o professor de língua portuguesa conheça as características da fala do grupo social de onde provêm seus alunos, assim, poderá

planejar seu trabalho pedagógico com vistas a ampliar a competência comunicativa desses alunos, habilitando-os a usar outras variantes de mais prestígio, na escrita e na fala quando essa precisa ser monitorada. Todo falante tem de monitorar sua fala de modo a atender às expectativas de seus ouvintes, tornando-se um sujeito de linguagem sabendo adequar-se a linguagem de acordo com os locais que frequenta; tal flexibilidade é fundamental para que ele possa ser bem recebido em qualquer ambiente e assim ter mobilidade social.

Cada situação, cada evento ou ato de fala, os interagentes têm expectativas culturalmente definidas sobre o que falar e como falar. Daí a responsabilidade da escola ao trabalhar com o ensino linguístico. Uma vez que não se pode sonegar os recursos linguísticos que vão habilitar os discentes a modular sua fala (e sua escrita) conforme o que se espera deles, em qualquer papel social que tenham de desempenhar.

O aprendizado na escola de que existem modos diferentes de falar, que podemos ajustar de acordo com as circunstâncias, é um passo importante na formação de nossos jovens. Por isso, entendemos que a contribuição dos estudos linguísticos é crucial na formação dos professores e nos currículos escolares nas escolas brasileiras.

## **6 CONCLUSÃO**

Considerando a forma de ensino da língua no cenário educacional atual, é fundamental que o aluno tenha possibilidades de aprender e compreender os estudos linguísticos de maneira peculiar e eficiente fazendo do ensino algo prazeroso e instigante. Inserir os estudos linguísticos no fazer pedagógico em sala de aula como ferramenta de ensino possibilita aos discentes o conhecimento vasto da linguagem e o torna um sujeito pensante capaz de mudar as realidades que o cerca através da linguagem.

Faz-se necessário entender que é preciso que o aluno encontre um propósito em se estudar a Língua Portuguesa e, concomitantemente, que o professor saiba resgatar em suas práticas de ensino o prazer pelo descobrimento da própria língua, considerando as origens e a bagagem cultural do aluno. Sendo assim, o professor saberá provocar o encantamento pela língua falada e a língua escrita, resultando em um aluno motivado, que repara a necessidade de aprender e ter proficiência nas habilidades de fala e de escrita.

É imprescindível que o docente também esteja motivado a fazer com que seu aluno absorva o máximo que for exposto em sua aula, aplicando atividades que promovam o ensino adequado a Língua Portuguesa, desmembrando-se dos antigos paradigmas que não ofereciam ao aluno uma interação com a língua, visto que ele é um sujeito linguístico de extrema

importância em seu conhecimento, é ele que se abrirá as oportunidades de aprendizagem, é preciso cativá-lo ao universo de possibilidades linguísticas.

Ao professor de língua portuguesa cabe o trabalho da reeducação linguística e sociolinguística de seus alunos. O que significa valer-se do espaço e do tempo escolares para formar cidadãos conscientes da complexidade da dinâmica social, conscientes das múltiplas escalas de valores que empregamos a todo o momento em nossas relações com as pessoas por meio da linguagem.

Uma vez que, quando o aluno vai para escola, tudo o que aprendeu espontaneamente até então em seu convívio familiar, comunitário, social vai se transformar em saber formalizado, sistematizado, delimitado em áreas específicas de conhecimento, rotulado por meio de conceitos, explicado com a ajuda de teorias. No caso da língua o aluno vai aprender a ler e a escrever, isto é, vai ter acesso a uma outra modalidade de uso linguístico que, muitas vezes, pode não estar presente em seu ambiente familiar. Nesse contexto a escola gera possibilidades de conhecimentos linguísticos que irão se ampliar para outros lugares e pessoas.

A partir disso, além de aprender todas essas novidades sobre a língua, o discente será oportunizado a aprender que todas as suas manifestações verbais – faladas ou escritas – estão sujeitas ao julgamento social, à avaliação das outras pessoas com quem eles interagem diariamente. Compreendendo, assim, que a língua não é simplesmente um “meio de comunicação” – ela é um poderoso instrumento de controle social, de manutenção ou ruptura dos vínculos sociais, de preservação ou destroçamento das identidades individuais, de promoção ou humilhação, de inclusão ou de exclusão.

Para isso, é preciso que o docente saiba usar de maneira crítica e autônoma os materiais didáticos que se encontram à disposição no universo escolar: livros didáticos, livros paradidáticos, gramáticas, dicionários e etc. Tudo isso a fim de levar os discentes a elevarem seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos para além da sala de aula.

Portanto, concluímos que a tarefa de reconhecer a competência linguística e comunicativa dos alunos e, ao mesmo tempo, de ampliar e expandir essa competência é uma tarefa delicada e sofisticada. Isso é muito mais exigente do que a prática tradicional de reprimir os “erros”, é mostrar aos alunos as fontes de acertos, expandindo seus universos linguísticos e os fazendo perceber o vasto campo que a linguagem nos possibilita.

## **REFERÊNCIAS**



BAGNO, Marcos. **Norma linguística e preconceito social: questão de terminologia.** Juiz de Fora: Revista de estudos linguísticos. Vol. 5. Nº2. p. 71 a 83.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: edições Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália – novela sociolinguística.** 8 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

COELHO, P. M. C. R. **O tratamento da variação linguística nos livros didáticos de português.** 2007. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2007.

FARACO, C. E.; MOURA F. M. de; MARUXO JUNIOR, J. H. **Língua Portuguesa: linguagem e interação.** São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula – leitura & produção.** Cascavel: Assoeste, 1984.

GUEDES, Paulo Coimbra. SOUZA, Jane Mari de: Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. IN: NEVES, Iara Conceição Bittencourt. et al (organizadores). **Ler e escrever- compromisso de todas as áreas.** Rio Grande do Sul, Editora das Universidades, 2011.

J.W.GERALDI, **Linguagem e Ensino: exercícios de militância.** Campinas: Mercado de Letras, p.69.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura- Teoria & Prática.** 10ª Ed. São Paulo: Pontes, 2004.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos.** São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

LUCCHESI, Dante. **Sistema, mudança e linguagem.** Lisboa: Colibri, 1998

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística.** São Paulo: Ática, 2000.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística.** São Paulo: Ática, 2000.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso.** 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2007.

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E OS DISCURSOS  
SIGNIFICATIVOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Adilma Gomes da Silva Machado<sup>34</sup>

Maria Zilda Medeiros da Silva<sup>35</sup>

Dr. Henrique Miguel de Lima Silva<sup>36</sup>

**RESUMO**

A partir da compreensão de que a BNCC é um documento norteador que orienta e contribui para que a educação básica possa atender a todos com equidade e que todos os estudantes do país possam receber uma educação que trabalha com os mesmos conteúdos disciplinares independentemente da região/localidade, produzimos esta pesquisa com o objetivo de analisar o documento da BNCC/2017, elaborado pelo MEC: Brasília, 2017, a fim de observar as contribuições da BNCC com a Educação Inclusiva. Para tanto, nos apoiamos nas contribuições da Declaração Universal dos Direitos Humanos/ONU – 1948, Base Nacional Comum Curricular. SEB/MEC: Brasília, 2017, CUNHA - 2018, TEIXEIRA, J; NUNES, L - 2010, dentre outros autores. Com isso, consideramos que essa é uma pesquisa documental, por analisarmos que a BNCC é um material de análise e reflexão para o desenvolvimento do processo educacional da educação básica. Os resultados obtidos apontam que a educação precisa realizar em suas práticas uma metodologia em que todos os estudantes recebam e sejam atendidos independentemente de suas culturas, diversidades e singularidades. Dessa forma, essa pesquisa vem contribuir para outras discussões a respeito de uma educação inclusiva de fato.

**Palavras-Chave:** BNCC; educação Inclusiva; competências e habilidades.

---

<sup>34</sup> Mestranda do Curso de Pós-graduação em Linguística e Ensino, pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, [adilmalibrasp@email.com](mailto:adilmalibrasp@email.com)

<sup>35</sup> Mestranda do Curso de Pós-graduação em Linguística e Ensino, pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, [zilda\\_natura@hotmail.com](mailto:zilda_natura@hotmail.com)

<sup>36</sup> Professor orientador: Doutor em Linguística - Proling, Universidade Federal-PB, [henrique.miguel.91@gmail.com](mailto:henrique.miguel.91@gmail.com).

## **1 INTRODUÇÃO**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um documento norteador que traz orientações gerais e específicas quanto às habilidades e competências a serem desenvolvidas no sujeito durante cada etapa da educação básica, que compreendemos, que todas as etapas que compõem a educação básica, que são: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, como também as modalidades: EJA e Educação Inclusiva, são contempladas pelas BNCC. Este documento (BNCC), foi formalizada com a homologação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), da Resolução No 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, no âmbito da política educacional brasileira (BRASIL, 2017). Essa Resolução foi complementada, em 17 de dezembro de 2018, pela Resolução No 4 (BRASIL, 2018), que institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM).

A BNCC nos orienta sobre o direito de todos à educação, pois ao pensar sobre essa questão podemos refletir a luz da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que é uma lei que nos traz base como também já é instituída de modo preciso o início da inclusão no Brasil, ao declarar em seu Artigo 2º, que:

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (BRASIL, 1948).

É bem isso que a BNCC vem afirmando em seu documento, inclusive a BNCC orienta que se faz necessário que os conteúdos sejam ministrados devem ser o mesmo, independente do lugar em que os estudantes residem, para que de fato a educação chegue para todos e, que assim todos de fato recebam e tenham acesso aos mesmos direitos. Reafirmando o que está previsto na Constituição de 1988 o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, para o que antes era definido como Educação Especial e todas as suas formas de intervenção. Assim, em seu Artigo 208, a Constituição determina que esse atendimento ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino. É importante esclarecer que:

- a) esse atendimento refere-se ao que é necessariamente diferente da educação em escolas comuns e que é necessário para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, complementando a educação escolar e devendo estar disponível em todos os níveis de ensino; b) é um direito de todos os alunos com deficiência que necessitem dessa complementação e precisa ser aceito por seus pais ou responsáveis e/ou pelo próprio aluno; c) o “preferencialmente” na rede

regular de ensino significa que esse atendimento deve acontecer prioritariamente nas unidades escolares, sejam elas comuns ou especiais, devidamente autorizadas e regidas pela nossa lei educacional. A Constituição admite ainda que o atendimento educacional especializado pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, já que é um complemento e não um substitutivo do ensino ministrado na escola comum para todos os alunos; d) o atendimento educacional especializado deve ser oferecido em horários distintos das aulas das escolas comuns, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais; e) as ações do atendimento educacional são definidas conforme o tipo de deficiência que se propõe a atender. Como exemplo, para os alunos com deficiência auditiva o ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, de Português, como segunda língua, ou para os alunos cegos, o ensino do código “Braille”, de mobilidade e locomoção, ou o uso de recursos de informática, e outros; f) os professores que atuam no atendimento educacional especializado, além da formação básica em Pedagogia, devem ter uma formação específica para atuar com a deficiência a que se propõe a atender. Assim como o atendimento educacional especializado, os professores não substituem as funções do professor responsável pela sala de aula das escolas comuns que têm alunos com deficiência incluídos.

A Constituição nos traz esse conhecimento a respeito de uma educação que venha proporcionar aos estudantes com deficiência um atendimento que venha contribuir com o desenvolvimento desses estudantes e, aqui neste trabalho científico estamos trazendo a modalidade da Educação Inclusiva à luz da BNCC. Sabemos que é de suma importância a elaboração de uma Base Comum para a educação do país, isso é pensando no macro, quando partimos para as modalidades de ensino, temos a preocupação se essas orientações vinda de um documento tão importante para a educação básica, estão sendo colocadas em prática.

A modalidade da Educação Inclusiva foi sem dúvida contemplada no texto da BNCC e, com isso as escolas precisam refletir a respeito da diversidade que ali estão inseridos, de acordo com a BNCC:

Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.; (MEC, 2016, p. 17).

Assim, os profissionais da educação, principalmente: educação básica, precisam ter conhecimento quanto às abordagens da BNCC para que dessa forma os alunos com deficiência recebam um atendimento que possibilite e garanta um desenvolvimento nas suas habilidades e competências e, que esses alunos possam ter as suas singularidades respeitadas, dessa maneira a educação brasileira estará de fato não apenas atendendo as demandas da Educação Inclusiva, mas também construindo uma sociedade menos excludente e mais inclusiva e, é assim que o documento da BNCC vem contribuir com o processo educacional da pessoa com deficiência.

## **2 BNCC: A IMPORTÂNCIA DE DESENVOLVER AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

As habilidades e competências devem ser desenvolvidas desde a Educação Infantil, esse é um direito defendido desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 como citado acima e documento da BNCC vem reforçar esse direito que é para todos. Com isso, as escolas precisam proporcionar aos estudantes, aqui nos referimos aos alunos (as) da Educação Básica, principalmente, um ambiente em que eles possam desenvolver suas habilidades e competências orientadas pela BNCC. A BNCC nos traz as seguintes competências:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. 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. 6. 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. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. 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. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, (BRASIL, 2017, p. 09 e 10).

As instituições de ensino podem adotar em suas práticas pedagógicas várias dessas competências citadas acima, a fim de se efetivar a inclusão em seu ambiente educacional, como: **a competência de número 4 (quatro) que:** Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar

informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo e, temos também a **competência 9 (nove)**: 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, essas são as competências que traz com tanta clareza uma luz para a importância de trabalharmos com uma educação inclusiva para todos, fazendo valer os documentos que vem abordando e orientando essa temática.

As Competências Gerais da BNCC devem ser desenvolvidas em todas as instituições de ensino, por ser um interesse e direito de todos para o desenvolvimento do sujeito. O MEC se refere a BNCC da seguinte maneira:

balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia do acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para qual a BNCC é instrumento fundamental. Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p.8).

É importante lembrar que o documento da BNCC vem afirmando o que os demais documentos anteriores falam a respeito do papel da educação básica para o desenvolvimento do sujeito, mesmo sabemos que a educação básica está inserida numa esfera macro, mas é importante lembrar que as secretarias dos Estados, municípios e como também as instituições de ensino devem seguir as orientações dos documentos norteadores da educação, e ter cuidado com as orientações e os interesses ideologicamente, politicamente, economicamente e militarmente dos estado.

A Educação Básica deve ter um trabalho baseado em atentando-se às competências da BNCC, respeitando a sua individualidade, pois sabemos que as competências são relevantes para o desenvolvimento das habilidades, conhecimentos de mundo, desenvolver atitudes/ações para tomada de decisão diária, bases fundamentais e importantes para o desenvolvimento humano. O importante de tudo isso é que esses documentos sempre abordam a questão de direitos de todos, expressão muito importante para que a Educação Inclusiva possa contar com a parceria das demais modalidades de ensino e que a educação seja mais igualitária, incluindo todos.

### **3 BNCC NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A BNCC é um documento norteador, que se faz necessário que sejam seguidas as orientações ao aplicarmos os conteúdos curriculares da Educação Básica, contemplando dessa maneira todos os estudantes, inclusive os estudantes com deficiência, garantindo a equidade na educação básica.

Vale lembrar, que as instituições de ensino têm um papel relevante quanto ao processo educacional e de formação integral do sujeito, com isso cabe às instituições de ensino refletirem a respeito das suas práticas pedagógicas, pois são através dessas práticas/ações pedagógicas que vêm contribuir para o desenvolvimento e autonomia dos nossos estudantes com deficiência. Desenvolvimento e formação integral essenciais que a BNCC ampara para que os sujeitos possam desenvolver suas competências e habilidades, contribuição importante para a formação integral do sujeito, segundo Teixeira e Nunes (2010, p. 14):

Favorecer a educação inclusiva é possibilitar a abertura de janelas mentais, a abertura de gaiolas epistemológicas, de quebra de barreiras e transgressões de fronteiras limitadoras. É permitir um caminho, percurso, jornada, um currículo no qual TODOS tenham possibilidades de construção de saberes e aprendizagens.

Faz-se necessário que as escolas construam um ambiente que favoreça uma educação na perspectiva inclusiva e, com isso, possamos quebrar as barreiras existentes no ambiente educacional, e assim essas ideias possam chegar em outros ambientes sociais.

[...] não sou e não somos a favor da escola da instrução, nem a favor da escola da formação, mas a favor da escola da educação. O que isso significa? Que a escola é, para nós, um lugar onde, acima de tudo, transmitem-se, debatem-se, criam-se valores. O termo educação está, portanto, fortemente ligado ao termo valor, em que educar é também, em alguns aspectos, acima de tudo, educar os valores intrínsecos em cada indivíduo e em cada cultura, para torná-los extrínsecos, visíveis, conscientes e compartilháveis (RINALDI, 2014, p. 42).

Compreendemos que os profissionais da educação ao proporcionar um ensino que privilegie a todos os estudantes, para que assim possa trabalhar os valores de cada um, dando condições para que o sujeito seja protagonista nos seus vários papéis sociais e, acima de tudo, conquiste a sua liberdade e autonomia.

#### **4 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E OS BENEFÍCIOS PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

É importante o planejamento pedagógico para que os docentes tenham uma visão de como atender os estudantes com deficiência e, que por meio do planejamento e suas práticas pedagógicas o docente estará mais junto de seus alunos (as), podendo acompanhando de perto o desenvolvimento dos estudantes com deficiência ao longo de sua vida escolar.

O docente ao planejar suas aulas partindo dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula; suas atividades; como também suas avaliações; faz necessário flexibilizar esses conteúdos a fim de proporcionar aos estudantes com deficiências um ensino que preza pelo desenvolvimento e formação integral dos sujeitos. Vale lembrar que, a partir dos materiais didáticos com conteúdos flexibilizados, os estudantes terão condições de assimilar melhor os conhecimentos que estão sendo direcionados para eles e, a partir de então, esses sujeitos irão de forma independente ter a concepção e formular seus conceitos ao que foi transmitido, dessa maneira o sistema educacional estará promovendo uma educação com equidade para todos os estudantes com deficiência, contribuindo assim para o crescimento e autonomia do sujeito.

Portanto, para que isso seja possível, faz-se necessário que as instituições de ensino reconheçam os próprios desafios para que a partir de então, possa junto com toda equipe pedagógica estudar, pesquisar e criar estratégias de ensino em que os estudantes possam ter um aprendizado mais humanizado.

A partir das reorientações emanadas pela LDBEN 9.394/96, as concepções de currículo passaram a ter como objetivo a construção de propostas curriculares centradas no desenvolvimento das competências cognitivas, motoras e comportamentais, exigências do novo estágio de capitalismo, a globalização da economia. Esta novo estágio trouxe características bastante inovadoras para o campo das políticas educacionais e curriculares, porque passaram a adotar um modelo de educação, no qual o aprender a aprender passa a ser a tônica. Isso significa que a educação, a escola e o currículo deveriam ser pensados de forma mais aberta e flexível, não apenas como um importante espaço de produção de conhecimento (PEREIRA; SANTOS, 2008, p. 74).

Dessa maneira, a escola estará aplicando as leis que abordam o “O DIREITO A TODOS” com responsabilidade. Pois, sabemos que o sujeito desde sua tenra idade, precisa receber estímulos para desenvolver alguns hábitos e, aprender é um deles. O sujeito precisa desenvolver sua criatividade de forma individual, em que o mesmo tem a liberdade de administrar seu próprio conhecimento, isso se dá, independentemente de sua classe social, como também sua concepção intelectual.

A prática docente é uma prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula frente à formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, esse professor tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do estudante, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, acredita que este aprendizado será importante para o aluno (Franco, 2012, p. 178).

Quando o docente trabalha com uma metodologia que respeita seus alunos e suas individualidades, proporciona aos estudantes uma liberdade para construir conceitos a partir



dos conhecimentos ali ministrados, com discursos e reflexão que inclui a todos, pois sabemos que a capacidade de desempenho dos alunos com deficiência, como também dos demais alunos não é definida pelo professor. Essa é uma das ações que vem nos ajudar a quebrar barreiras da exclusão, assim, criando condições para que a inclusão prevaleça principalmente no ambiente escolar.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa vem corroborar com a Educação Inclusão à luz da BNCC e demais documentos da educação que contribui para efetivação da inclusão nas escolas regulares. Sabemos que é um grande desafio para as instituições de ensino, realizar um trabalho em seu dia a dia que garanta a inclusão e permanência dos alunos com deficiência e suas singularidades.

Dessa forma, essa pesquisa tem objetivo de contribuir para outras discussões a respeito da efetivação da Educação Inclusiva nas escolas regulares, pois sabemos que temos muito a conquistar ainda que, o caminho é longo e, a partir dessas considerações, esperamos que as discussões a respeito dos estudantes com deficiência, venham fazer parte dos espaços escolares e assim as práticas pedagógicas venham a contemplar a todos os estudantes. Cunha (2018, p. 17) fala que:

Há muito para conquistar, principalmente no campo filosófico, subjetivo e representativo da inclusão escolar. Há educadores que não conhecem a legislação educacional; há aqueles que a conhecem, mas trabalham como se ela não existisse; há educadores que desejariam conhecê-la e, mais importante ainda, desejariam aplicá-la, mas estão destituídos de estruturas mínimas para o seu exercício.

Isso, temos muito a conquistar e o caminho é longo, mas é através de pesquisas, discussões, reflexões e principalmente práticas a respeito dos estudantes com deficiência, que conseguiremos que mais profissionais da educação venham atender a todos independente de suas individualidades, contribuindo assim com desenvolvimento e formação integral dos estudantes com deficiência.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 07 mar. 2022.

BRASIL/SEB/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. SEB/MEC: Brasília, 2017.  
Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versao\\_final\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf). Acesso em: 08 mar. 2022.

CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 7 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU – 1948. Disponível em: <tps://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos>, acesso em 08 mar. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas Pedagógicas nas Múltiplas Redes Educativas. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. P. 169-188.

TEIXEIRA, J; NUNES, L. **Avaliação Inclusiva: A diversidade reconhecida e valorizada**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2010.

RINALDI, Carla. Creches e escolas da infância como lugares de cultura. ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2014.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SANTOS; Edilene da Silva. **Globalização e Políticas Curriculares no Brasil de 1985 a 2006: entre os processos de regulação e emancipação** Revista Espaço do Currículo, v.1, n.1, p.65-99, março-setembro, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/3642>. Acesso em: 10 mar. 2020.

## **SOMA: CONSTITUIÇÃO E PERCURSO**

Miriam Espíndula dos Santos Freire<sup>37</sup>

Maria Zuleide da Costa Pereira<sup>38</sup>

### **RESUMO**

O texto apresenta os resultados do estudo realizado no curso de doutorado, cujo objetivo foi o de analisar a Proposta Pedagógica denominada Soma, elaborada e desenvolvida pela Rede Estadual de Ensino da Paraíba para os anos iniciais do ensino fundamental. As ferramentas de análise utilizadas estiveram acostadas nos estudos realizados por Stephen J. Ball e colaboradores (BALL, 1989; BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), além de análise dos documentos educacionais oficiais da rede estadual e outros de âmbito nacional. Infere-se que a política curricular do Soma, assim como a grande maioria das políticas elaboradas em nosso país, foi elaborada em nível meso partindo das análises e anseios da SEECT/PB, tendo em vista o cenário educacional paraibano e os índices do ensino fundamental no Estado. Assim, de certo modo, contribuiu com o trabalho pedagógico realizado no nível micro, nas escolas, quando ofereceu formação e buscou sistematizar as práticas pedagógicas, através de objetivos de aprendizagem, como propõe hoje a BNCC. Contudo, a política não atinge de forma satisfatória seus objetivos, posto que não conjugou esforços com as professoras que atuam na micropolítica. Não mobilizou ações que pudessem articular as vivências, dinamicidades e necessidades da escola.

**Palavras-chave:** política curricular; ensino fundamental; soma.

### **1 APROXIMANDO-NOS DA TEMÁTICA**

---

<sup>37</sup> Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: mira.espindula@see.pb.gov.br.

<sup>38</sup> Professora Titular da Universidade Federal da Paraíba. Atua nos temas: Políticas Educacionais; Políticas de Currículo e suas interconexões com gênero, cultura etc. E-mail: mzulpereira4@gmail.com.

No percurso histórico da política educacional brasileira, a escola em ciclos enquanto política de não reprovação alude à instauração da política do Ciclo Básico de Alfabetização do Estado de São Paulo, na década de oitenta. Contudo, as discussões sobre a questão da criação de políticas de não reprovação, bem como de promoção automática remetem ao início do século XX, quando da fundação dos grupos escolares no Brasil. Ambas as concepções emergiram dos debates sobre a necessidade de redução das elevadas taxas de reprovação e evasão, bem como da escassez de vaga nas escolas, à época (MAINARDES, 2009)<sup>39</sup>.

No caso da Paraíba, a política de não reprovação pode ser caracterizada como de promoção automática, posto que a retenção ocorre ao fim do ciclo 1 e 2, ou seja, no final do 3º ano e do 5º ano do ensino fundamental anos iniciais. O foco aponta na ideia de que o alunado será alfabetizado no percurso de escolarização do ciclo I e a consolidação acontecerá no percurso escolar do ciclo II.

Apresentamos um recorte do estudo realizado no doutorado, cujo enfoque aborda a política curricular do Soma, elaborada pela Rede Estadual de Ensino da Paraíba para os anos iniciais do ensino fundamental.

A estratégia de pesquisa utilizada foi o estudo de caso (YIN, 2001; 2010). No que tange aos pressupostos metodológicos, utilizamos as ferramentas de análise acostadas nos estudos realizados por Stephen J. Ball e colaboradores (BALL, 1989; BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), além de análise dos documentos educacionais oficiais da rede estadual e outros de âmbito nacional, a saber: Plano Estadual de Educação da Paraíba 2015-2025; Lei nº 10.488/2015; Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Parecer 11/2010 e Resolução 7/2010; Programa Primeiros Saberes da Infância (PSI), aprovado em Parecer nº 33/2014 e Resolução nº 041/2014 pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/PB). Outros foram incorporados quando da necessidade de respaldo teórico, dentre os quais estão: Constituição Federal de 1988 e A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/96.

## **2 SOMA: POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS DA PARAÍBA**

---

<sup>39</sup> Para complemento das informações, ler capítulo 1 de Mainardes (2009).

O Soma é uma política curricular que surgiu como programa de governo, denominado à época como Programa Primeiros Saberes da Infância (PPSI), quando Ricardo Coutinho assumiu seu primeiro mandato em 2011 à frente do Estado paraibano. A ideia desse programa surge, no primeiro momento, apenas para atender à rede estadual de ensino paraibana, nos primeiros anos do ensino fundamental.

O Programa Primeiros Saberes da Infância<sup>40</sup>, enquanto iniciativa da Secretaria de Estado da Educação<sup>41</sup>, por meio da Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental (GEEIEF), visava trabalhar com os (as) alunos (as) do ensino fundamental anos iniciais da rede estadual no que se refere ao processo de leitura, escrita e o raciocínio lógico matemático. O objetivo centrou-se na aprendizagem e concomitante aumento dos índices de desempenho, como observado no material de formação.<sup>42</sup>

Nesse início o PPSI contava com um material didático produzido por técnicos da secretaria de educação, tais como: quadro demonstrativo de acompanhamento (anual e mensal), com perfil inicial e final de Leitura e Escrita, planos de ensino bimestrais e as respectivas avaliações diagnósticas, registro do desempenho do alunado no que se refere às aprendizagens de Língua Portuguesa e Matemática em diário de classe, utilizando as matrizes de habilidades desses componentes curriculares, nas respectivas séries/anos.

A política foi idealizada de forma a direcionar o trabalho pedagógico das atuantes nas escolas. Pensou-se nos materiais didático-pedagógicos e na sequência didática que deveriam ser trabalhadas diariamente nas salas de aula. A Coordenadora 1 informou sobre “reuniões para multiplicadores”, nas quais tratavam sobre “cantinho da leitura, rotina de aula, tudo foi criado no PSI: a rotina de aula, o cantinho de leitura, o cantinho da matemática, sabe uma sala alfabetizadora” (Coordenadora 1 Soma/Escola, 2018)

Aqui, observa-se um ato falho da política quando, mesmo sendo elaborada dentro do contexto paraibano, desconsiderou a dinâmica das vivências nas escolas e as atuantes lá

---

<sup>40</sup> Esta nomenclatura foi alterada para SOMA – Pacto pela Aprendizagem na Paraíba, como será exposto no decorrer do texto. Entretanto, como a denominação inicial foi Programa Primeiros Saberes da Infância (PPSI) ou Primeiros Saberes da Infância (PSI), iremos utilizar ambas as denominações à medida que estiverem em vigor.

<sup>41</sup> Hoje denominada de Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT).

<sup>42</sup> Disponível em: <https://prezi.com/jtzqcj-0khjb/programa-primeiros-saberes-da-infancia-ppsi-pnaic-liga/>

cotidianamente presentes. Contudo, esse ato falho da política é prática sempre presente e, acreditamos, já incorporada, com algumas raras exceções, no ciclo da política. Com aporte nos estudos de Ball e colaboradores entendemos que a micropolítica nas escolas é forte e em muitos momentos é priorizada pelas atuantes (BALL, 1989; BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Outro fato de importância narrado pela Coordenadora 1 acerca da formação continuada foi o PNAIC<sup>43</sup>, que “fortaleceu mais ainda, [...] a formação do professor [...], o PNAIC foi muito bom, pena que acabou” (Coordenadora 1, 2018). As análises realizadas indicam algumas semelhanças entre o Soma e as proposições expressas no PNAIC, as quais serão expostas em outro momento.

Continuando, como bem informam as pesquisadoras Gonçalves e Ferreira (2018), o PNAIC foi embasado em quatro eixos a saber: processo formativo; avaliação sistemática; gestão, controle social e mobilização e; recursos didáticos, os quais estiveram associados ao processo de ensino-aprendizagem, com foco na alfabetização, destacando as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. No tocante à ênfase dada à Língua Portuguesa e à Matemática deixa evidente a importância destinada ao processo avaliativo, com destaque para a IDEPB e as avaliações em nível nacional.

Quanto à formação inicial e continuada, estamos cientes de que, em nosso país, ainda são motivos de luta e desafios por parte dos docentes e pesquisadores da área, como bem se observa nos estudos de Gatti (2008, 2009, 2010). Contudo, concordamos com Tardif quando aponta que o “saber profissional dos professores” vincula-se a uma “diversidade de conhecimentos e utiliza vários tipos de competências”. Observa-se que múltiplos saberes são mobilizados e amalgamados nas vivências cotidianas da micropolítica nas escolas e salas de aula.

Todavia, foram observadas lacunas e fragilidades na trajetória dessa proposta pedagógica, que motivou o secretário da pasta e a secretária pedagógica<sup>44</sup>, à época, a buscarem o aprimoramento. Dentre as fragilidades identificadas, observou-se que o material utilizado,

---

<sup>43</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/2012), juntamente com o Pró-Letramento (2006) (BRASIL, 2012) e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA/2001) foram os programas que mais mobilizaram a formação continuada em nosso país (GONÇALVES; FERREIRA, 2018, 47).

<sup>44</sup> Secretário à época era Aléssio Trindade de Barros e a Secretária Pedagógica era Roziane Marinho Ribeiro.

construído por técnicos da SEECT, necessitava de orientação de especialistas, era um tanto “artesanal”, pois refletia as tentativas de sistematização da equipe da secretaria em momento inicial (Coordenadora SOMA/PB, 2019).

Na busca para conhecer e trabalhar com um material mais elaborado, fez-se uma análise de materiais que estavam sendo utilizados pelo PNAIC, como também, de outros que estavam sendo trabalhados pelo Brasil, a exemplo do utilizado no Ceará. Entretanto, da análise do material do Ceará, viu-se que “não se adequava à proposta que a secretaria tinha na perspectiva de alfabetização e letramento”. De tal percepção, recorre-se à Universidade Federal da Paraíba cuja “provocação” foi no sentido de que “ajudasse a construir esse material” (Coordenadora SOMA/PB, 2019).

Além desta parceria, outra foi articulada com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)<sup>45</sup>, da Universidade Federal de Juiz de Fora, que passou a atuar junto ao Estado da Paraíba, em 2011, realizando avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental. O CAEd realiza parcerias junto ao Governo Federal, estados, municípios, instituições e fundações, realizando “avaliações de larga escala com a produção de medidas de desempenho e na investigação de fatores intra e extraescolares associados ao desempenho”<sup>46</sup>. Percebeu-se, então, que o CAED tinha outras propostas; “então a princípio aquilo que era uma ideia e que precisava de um escopo, de uma estrutura foi sendo montado, a partir de alguns eixos que eram importantes para que a política se sustentasse” (Coordenadora SOMA/PB, 2019).

Nesse diapasão, entra em discussão a questão da avaliação “que já existia, mas aí ela seria ampliada, não existia a avaliação, por exemplo, do ciclo de alfabetização. Então, nesse sentido a avaliação seria incorporada e ao mesmo tempo [...] expandida” (Coordenadora SOMA/PB, 2019). Conjectura-se também à época a possibilidade de ampliar o Soma no âmbito do estado da Paraíba. Emergem a partir de então as indagações de como iria funcionar e como seria instaurada tal política pública em nível de estado. Considerou-se então uma articulação entre os municípios e o estado através de um pacto.

Todavia, já existia um pacto em vigor firmado pelo governador à época, que perdura no atual governo, o qual presume a “doação de objetos ou em forma de convênios para construções e equipamentos” no âmbito dos municípios, com uma “contrapartida social”. No que concerne

---

<sup>45</sup> Para obter maiores informações sobre o CAEd acessar o *link* <http://institucional.caed.ufjf.br/quem-somos/>

<sup>46</sup> Informação retirada do *site* da instituição disponível em: <http://institucional.caed.ufjf.br/o-que-fazemos/>

à contrapartida social, percebia-se que os municípios não conseguiam atingir os objetivos previstos para suas respectivas redes, ou seja, alcançar e ou melhorar os índices educacionais, posto que “não tinham como trabalhar para mudar aqueles números simplesmente com a doação daqueles objetos” (Coordenadora SOMA/PB, 2019).

A solução proposta pela equipe da secretaria foi desenvolver um “pacto dentro de um pacto”, isto é, o pacto realizado com os municípios seria ampliado incorporando-se ao mesmo a adesão ao Pacto Pela Aprendizagem na Paraíba denominado de Soma, fato que ocorreu a partir de 2017 (Coordenadora SOMA/PB, 2019).

Assim sendo, infere-se que quatro aspectos contribuíram para a transição da proposta do PPSI para a do Soma, a saber: 1) as fragilidades identificadas no programa, no que se refere ao material didático pedagógico; 2) a formação continuada realizada através do PNAIC que, por vezes, confundia-se com o PSI; 3) a repactuação realizada com os municípios e; 4) as parcerias realizadas entre o Estado paraibano, o CAEd e a Universidade Federal da Paraíba.

Desta forma, o Soma se ampliou ao longo destes dois, três últimos anos passando das escolas da rede de ensino do estado da Paraíba às escolas dos municípios conveniadas através do Pacto pela Aprendizagem na Paraíba, cujo objetivo foi promover ações estratégicas, a fim de melhorar os indicadores educacionais das redes municipais e estadual, articulando as ações em torno dos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação.

Quando da constituição do Pacto pelo Desenvolvimento da Paraíba articulado com o Pacto pela Aprendizagem na Paraíba-SOMA, houve uma adesão maciça, ou seja, duzentos e dezenove municípios<sup>47</sup> aderiram através de convênios realizados junto à Secretaria de Desenvolvimento e Articulação Municipal (SEDAM). Apenas os municípios de João Pessoa, Campina Grande, Guarabira e Serra Grande não aderiram até então ao Pacto.

### **3 SOBRE A LEGISLAÇÃO SOMA**

O Soma, à época conhecido como Programa Primeiros Saberes da Infância (PPSI), estabeleceu nas Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de ensino da Paraíba, em 2012, o compromisso em “fortalecer as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas [...], subsidiar o trabalho dos professores do 1º ao 5º ano dessa etapa de ensino, contribuindo para formação básica cidadã das crianças” (PARAÍBA, 2012, p. 33).

---

<sup>47</sup> Até o momento de finalização da tese.



A intenção era consolidar o trabalho docente das professoras que atuavam nessa etapa da educação, a fim de que fosse desenvolvido o “pleno domínio da leitura, escrita e cálculo matemático”, resultando na apreensão e aprimoramento das “habilidades e competências das crianças, para que, ao final do 5º ano, estejam efetivamente alfabetizadas” (PARAÍBA, 2012, p. 33).

Esta ênfase na leitura, escrita e cálculo está acostada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei de nº 9.394/96, em seu Art. 32 e incisos, que pressupõe o pleno domínio dessas habilidades, associadas à compreensão do ambiente social, natural, político e cultural, bem como à apreensão de valores, atitudes subjacentes à vivência e fortalecimento das relações humanas em sociedade, visando assim ao pleno desenvolvimento do estudante (BRASIL, 1996).

No que se refere à estruturação do PPSI, a Resolução nº 041/2014 dispõe da seguinte forma:

Art. 1º - Estruturar os anos iniciais do Ensino Fundamental em 2 (dois ciclos), a saber: I – Ciclo da Alfabetização e Letramento, correspondente aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental; II – Ciclo Complementar, correspondente aos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Art. 2º - O processo avaliativo, alicerçado no Projeto Pedagógico do “Programa Primeiro Saberes da Infância – PPSI”, levará em consideração a progressão continuada, com retenção, apenas, no ano final de cada ciclo, visando garantir a oferta de amplas e variadas oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento de estudos.

Parágrafo Único – O processo avaliativo de que trata o caput deste artigo, assumirá o caráter processual, formativo, participativo, cumulativo e diagnóstico, com ênfase dos qualitativos da aprendizagem, em detrimento dos quantitativos (PARAÍBA, 2014d, p. 1-2)

Como podemos observar, o modelo de escola em ciclos adotado na rede estadual de ensino da Paraíba coaduna com a perspectiva de progressão continuada prevista na LDB em seu Art. 32, § 2º. Assim, a retenção do alunado só ocorrerá ao fim do ciclo 1, formado pelos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental primeiro segmento. O mesmo acontecerá ao final do ciclo 2, formado pelos 4º e 5º anos. Amplia-se o tempo de aprendizagem para que o alunado possa ser efetivamente alfabetizado no ciclo 1, cabendo ao ciclo 2 a complementação e reforço ao processo de alfabetização.

Acerca da promoção automática, a gestora da escola realiza uma análise sobre o modelo elaborado pelo PNAIC e o do Soma:

o PNAIC trazia uma proposta do Ciclo, então nós tínhamos o ciclo 1º, 2º e 3º e aí o aluno era promovido, chegava no 4º e 5º e aí seguia de notas. Nos Primeiros Saberes do Estado, não, isso aí já dá uma retraída, você é promovido no 1º, você é promovido no 2º e no 3º você pode ficar retido de acordo com a Resolução, aí você não pode ser

retido no 4º ano, automaticamente no 4º ano você é promovido para o 5º e no 5º você é retido (Gestora Escolar, 2018).

A gestora segue tecendo reflexões consistentes sobre esta questão da promoção automática nos ciclos. Sua preocupação vai no sentido de perceber as nuances e fragilidades que a proposta de promoção automática pode ter para a educação e para a aprendizagem dos alunos, quando relata:

Só que o 5º ano é o que nos dá o IDEB, [...]. Eu tenho um 5º ano com muitas dificuldades, como aqui na escola a gente tem 11 alunos que não chegaram ao nível de leitura e de escrita, necessário para um processo de alfabetização do 5º ano [...] do 5º pro 6º ano fundamental 2 é uma transição, tem que ter um trabalho (Gestora, 2018).

Assim como a gestora, alguns estudiosos também tecem argumentos desfavoráveis e favoráveis ao referido modelo. Os argumentos do primeiro grupo perpassavam desde a preocupação com a necessária formação continuada dos professores, infraestrutura das escolas, o entendimento que esta política seria uma forma de solução precária e mimética dos modelos elaborados externamente. Os dos favoráveis se basearam na ideia de redução das taxas de reprovação, economia de recursos e pretensa eficiência dos sistemas (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Nas Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba (DOFEE/PB), em 2013, o Soma (PPSI) foi apresentado como “política pública do Governo da Paraíba” objetivando

traçar diretrizes norteadoras da prática educativa dos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental [...] visa atender o objetivo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, do Ministério da Educação, que é assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até oito anos de idade” (PARAÍBA, 2013, p. 32).

Presume ainda desenvolver uma “educação com qualidade para todos”, enfatizando o processo de alfabetismo e letramento com destaque na leitura, escrita e raciocínio lógico matemático. Enfatiza-se a necessidade de “implantar uma política de monitoramento aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental na rede estadual de ensino da Paraíba, com a finalidade de contribuir para a efetivação da alfabetização das crianças até dez anos de idade” (PARAÍBA, 2013, p. 32). No que se refere à estrutura, ainda continua a mesma expressa no ano de 2012.

Em 2014 as DOFEE/PB não apresentaram alteração no que tange aos Primeiros Saberes da Infância (PARAÍBA, 2014). Ainda em fevereiro de 2014, o Conselho Estadual de Educação (CEE) da Paraíba aprovou a Proposta Pedagógica Primeiros Saberes da Infância (PPSI) através da Resolução nº 042/2014, dispondo sobre a estruturação desta para todas as escolas da

Rede Estadual de Ensino do Estado, organizada a partir de então em Ciclos, conforme Resolução nº 041/2014 (PARAÍBA, 2015).

No segundo semestre desse ano a secretaria instaurou o Projeto Se Liga Pela Paz instituindo a educação socioemocional na rede de ensino, “com vistas à redução da violência, construção de uma cultura de paz e melhoria dos índices de aprendizagem [...] com a finalidade de aumentar o bem-estar pessoal e social” (PARAÍBA, 2015, p. 39). Já em 2015, ressalta-se a implantação do PNAIC como ação adicionada ao trabalho desenvolvido pela secretaria através do PPSI (PARAÍBA, 2015). As diretrizes para 2015 apresentaram estas três ações – PPPSI, PNAIC e SE LIGA PELA PAZ – como complementares no trabalho docente a ser desenvolvido pelos professores na rede de ensino da Paraíba (PARAÍBA, 2015).

Nas DOFEE/PB de 2016, registraram-se as atribuições necessárias da equipe escolar no trabalho com os Primeiros Saberes da Infância, a saber:

- Acompanhar e avaliar a atuação do coordenador do PSI na escola e o desempenho dos professores;
- Acompanhar mensalmente os resultados alcançados pelos estudantes e propor alternativas de trabalho para a melhoria da aprendizagem;
- Participar das reuniões periódicas com os pais, para discutir-lhes o desempenho dos filhos e solicitar-lhes apoio quando necessário;
- Promover as culminâncias bimestrais e convidar os pais para participarem das mesmas;
- Realizar avaliações individuais de leitura e escrita juntos aos estudantes;
- Ministrar aulas de reforço aos estudantes com déficit de aprendizagem, principalmente na leitura, na escrita e no cálculo (PARAÍBA, 2016, p. 19).

Em 2017 as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba instituem as seguintes regras de funcionamento: participação na formação promovida pela secretaria de educação; utilização das atividades propostas nos cadernos complementares de Língua Portuguesa e Matemática (produzidos pela SEE e UFPB); realizar as atividades expressas nas sequências de aula; registro o desenvolvimento das competências dos alunos em diário de classe; acompanhamento dos resultados alcançados e proposição de alternativas de trabalho visando as necessidades de melhoria na aprendizagem; consolidação dos resultados bimestralmente; aplicação de simulados diagnósticos para verificar os níveis de aprendizagem semestralmente; participação nas reuniões com a GRE; reuniões periódicas com os pais; reforço aos estudantes com déficit de aprendizagem (leitura, escrita e cálculo) desenvolvidas pelo coordenador ou professor, no horário de aula ou horário oposto (PARAÍBA, 2012, p. 44).

Neste ínterim, o Pacto Pela Aprendizagem na Paraíba, denominado Soma, foi instituído pelo Decreto Estadual nº 32.234, em 14 de fevereiro de 2017 e pela Portaria nº 1.267, de 21 de setembro de 2017, “tendo metodologia, conteúdos e gestão administrativa próprios, sob a

responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba” (PARAÍBA, 2017, p. 1). Em seu Art. 4 o Decreto registra que o Soma

visa o fomento de condições necessárias para que todos os estudantes paraibanos cheguem ao 5º ano do Ensino Fundamental com pleno domínio das competências de cálculo, leitura e escrita adequados à sua idade e ano de escolaridade (PARAÍBA, 2017, p. 1).

O Art. 6º do referido Decreto indica os eixos que fundamentam a política pública a saber:

- I – alfabetização e letramento;
- II – superação de déficit de aprendizagem;
- III – formação continuada e desenvolvimento profissional;
- IV – eficiência da gestão e das práticas pedagógicas;
- V – direitos de aprendizagem;
- VI – princípio de equidade;
- VII – regime de colaboração entre entes federados (PARAÍBA, 2017, p. 1).

As Diretrizes Operacionais do Estado da Paraíba para o ano de 2018 justificam o Soma como sendo “a busca pela garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos para toda a criança em idade escolar une a Secretaria do Estado às secretarias municipais de Educação da Paraíba”. Desta feita, a intenção será empreender esforços no sentido de reduzir os níveis de analfabetos funcionais assim como os níveis precários de letramento (PARAÍBA, 2018, p. 69).

A proposta curricular paraibana registra uma sintonia com a Base Nacional Comum Curricular quando enfatiza a “garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem” e quando destaca o processo de alfabetização. O Soma, conforme indicado nas Diretrizes Operacionais do Estado da Paraíba/2018, está “alicerçado em um conjunto de iniciativas que envolvem a avaliação da educação, a formação de professores, o monitoramento de ações educacionais e o desenvolvimento profissional dos gestores escolares”. (PARAÍBA, 2018, p. 69)

Ainda nas Diretrizes Operacionais de 2018 são apresentadas as ações a serem desenvolvidas no Pacto, no que se refere à avaliação, elaboração e socialização de material didático, capacitação profissional para gestores, monitoramento e formação continuada para professores, as quais em âmbito nacional visam “melhorar a educação brasileira” (PARAÍBA, 2018, p. 69), mediante

tecnologias e instrumentos desenvolvidos pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd-UFJF, os gestores escolares da Paraíba contarão com ferramentas que vão 131riti-los no diagnóstico preciso sobre os níveis de alfabetização e letramento dos seus estudantes, bem como no planejamento e no monitoramento das ações voltadas para a melhoria da aprendizagem desses estudantes” (PARAÍBA, 2018, p. 69).

Expõem-se, até então, os indicadores de participação e de execução. Quanto ao de participação, informa-se que os gestores terão uma “visão sintética do alcance e do andamento do Programa”, os quais serão acessados através da plataforma de desenvolvimento profissional. No que se refere à execução, “protocolos de gestão orientarão a elaboração de diagnósticos e de planos de intervenção, bem como a organização de reuniões coletivas na escola” (PARAÍBA, 2018, p. 69).

Quanto à avaliação, as Diretrizes Operacionais/2018 registram que será realizada sob a coordenação e de acordo com os instrumentos elaborados pelo CAEd. A esta concepção de avaliação incorpora-se a percepção de avaliação formativa e somativa. O CAEd disponibiliza um banco de testes para serem acessados caso os professores necessitem, interpretados como “ferramenta de apoio [...] para a avaliação dos objetivos de aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental, sempre que for necessário ao longo do ano” (PARAÍBA, 2018, p. 70).

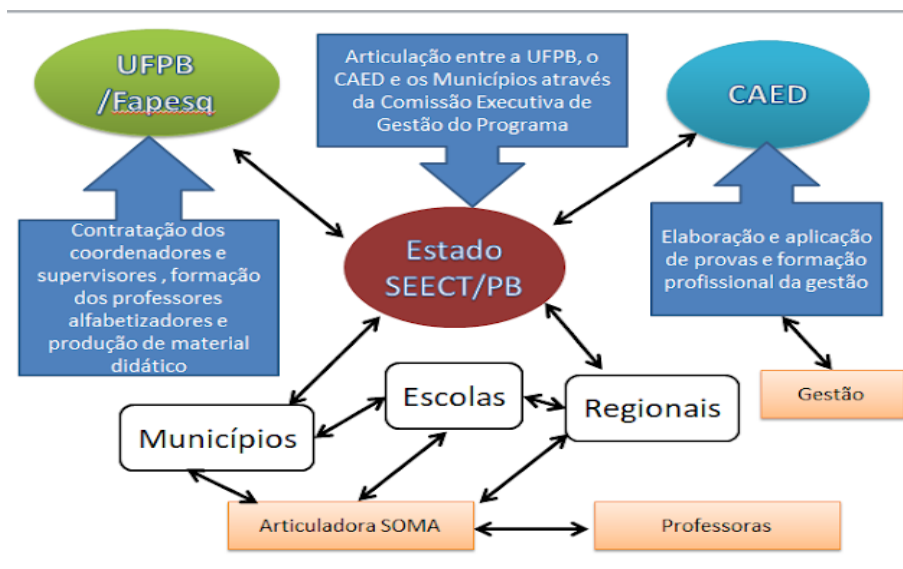
As Diretrizes Operacionais do Estado da Paraíba para o ano de 2019 apresentam o Soma como compromisso com a educação, cujo objetivo aponta na garantia dos direitos de aprendizagem dos educandos e educandas, bem como ação colaborativa entre o Estado da Paraíba e seus municípios com ênfase na alfabetização plena até o fim do 3º ano do ensino fundamental, salvaguarda de níveis de letramento adequados aos estudantes do 5º ano, auxílio aos alunos que não alcançaram o integral desenvolvimento no tocante a alfabetização e letramento (PARAÍBA, 2019).

O Soma pressupõe o desenvolvimento de um trabalho colaborativo no âmbito das escolas articulando professores, direção escolar, coordenadores municipais, formadores e supervisores regionais em torno de um conjunto de iniciativas que envolvem a avaliação, elaboração de material didático, socialização de sequências didáticas próprias aos níveis de aprendizagem, formação continuada para docentes, monitoramento das ações e dos índices de avaliações externas, profissionalização da gestão escolar e articulação com outros programas e projetos tais como Novo Mais Educação e Mais Alfabetização (PARAÍBA, 2019).

#### **4 AS REDES ARTICULADORAS DO SOMA**

O infográfico que segue tenta exemplificar as redes articuladoras do Soma. Observa-se que se organizou uma rede em torno da sistematização, instauração e efetivação dessa proposta curricular para os anos iniciais no estado da Paraíba.

Figura 1 – Representação da rede de articulação do SOMA



Fonte: Elaborado pela autora a partir das análises realizadas e de Material (In)formativo disponibilizado no endereço: <https://www.somaparaiba.com/parceiros>. Acesso em: 07 maio 2019.

Infere-se ainda que o Soma pode ser adjetivado como Nível Hierárquico Decisório (NHD), quando identificamos as articulações entre as parcerias, objetivando a sistematização do projeto curricular e sua realização. Neste Nível Hierárquico Decisório, observa-se um acordo de cooperação acadêmico-científico articulado entre a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e o CAED/UFJF, compondo o contexto de influência, de texto e de prática mesmo, no qual as proposições, ações, estratégias, metas, materiais e avaliações serão elaboradas pelas equipes dos respectivos parceiros. Tal afirmação pode ser exemplificada por meio do relato que segue:

[...] por uma provocação do secretário, ele queria um programa que tivesse foco na aprendizagem, e aí a partir dos indicadores, que a Paraíba apresentava não diferente do restante do país, ele começou a costurar esta ideia, ele conversa com muitas pessoas ele está em diversos ambientes, sobretudo no Consed e aí começa a ver ideias com outros parceiros. (Coordenadora SOMA/PB, 2019)

[...] então a princípio aquilo que era uma ideia e que precisava de um escopo, de uma estrutura foi sendo montado, a partir de alguns eixos que eram importantes para que a política se sustentasse [...]. (Coordenadora SOMA/PB, 2019)

O relato demonstra a inquietação por parte da Secretaria de Educação, na pessoa no secretário, em sistematizar um programa que atendesse às necessidades estabelecidas nos

processos de avaliação, em nível nacional e paraibano, com conseqüente alteração dos índices até então. Um movimento de busca no sentido de atender aos índices, às expectativas de alfabetização e de um programa com características mais singulares à realidade da rede.

Um segundo nível pode ser caracterizado como Nível Hierárquico Intermediário (NHI), composto pela equipe da SEECT, mais precisamente pela GEEIEF juntamente com as equipes das Gerências Regionais de Ensino (GREs) e coordenadoras do Soma. A exemplo das atribuições dos coordenadores do Soma, assim previstas pela equipe do NUAP da 1ª GRE:

Conhecer a Proposta Pedagógica e os instrumentos de implementação da mesma;  
Planejar, analisar e acompanhar o planejamento dos professores;  
Zelar pela integridade da proposta;  
Orientar e acompanhar o trabalho desenvolvido pela equipe sob sua responsabilidade;  
Monitorar a fidedignidade e a permanente atualização dos dados;  
Assegurar o efetivo funcionamento das atividades didático-pedagógicas e administrativas, visando ao pleno desenvolvimento do educando e ao cumprimento dos dias letivos;  
Fazer levantamento da frequência diária dos estudantes;  
Acompanhar a pontualidade e assiduidade dos professores;  
Fazer levantamento dos materiais didático-pedagógicos que serão utilizados em sala de aula pelo professor;  
Atender, quando necessário, os pais, para comunicar o desempenho de seus filhos;  
Promover a vinda dos pais para a culminância das atividades realizadas pela escola;  
Acompanhar e dar feedback ao professor;  
Observar, semanalmente, o desenvolvimento das atividades em sala de aula;  
Realizar avaliações individuais de leitura e escrita junto aos estudantes;  
Realizar reuniões periódicas com os professores;  
Exercer o elo pedagógico entre Diretor e os Docentes;  
Acompanhar diariamente os professores;  
É função do coordenador o Instrumento Bimestral (B) e Perfil Inicial e Final (B);  
É da responsabilidade do professor estes mesmos Instrumentos sendo: Instrumento Bimestral (A) e Perfil Inicial e Final (A);  
Participar de formações continuadas quando ofertadas

Neste NHI se articulam as formações contínuas numa perspectiva multiplicadora, isto é, as coordenadoras do Soma foram multiplicadoras, desempenhando as funções de formadoras, bem como a de acompanhamento e monitoramento junto às professoras nas escolas. As coordenadoras do Soma também fazem a conexão entre as professoras e a Secretaria de Educação.

Nesse nível hierárquico intermediário ocorrem as interpretações e traduções do texto político no âmbito do trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras. O texto político se traduz de acordo com as vivências cotidianas e experiências didático-pedagógicas das professoras, considerando também o perfil do alunado, como demonstra a assertiva da professora P4 “tem o fluxo do PSI que é pra gente justamente fazer essa junção com o conteúdo anual de sala de aula, que é justamente pra você ver que o conteúdo se insere melhor pra poder trabalhar com a sua turma” (Professora P4, 2019).

Acerca da formação do Soma a professora P3 salienta que “é quinzenal, mas esse ano (2018) ficou muito a desejar [...] não foi bacana, tá entendendo por que é assim mesmo [...] vai saindo um gestor entra um gestor, [...] você sabe que a gestão ela segura o bem-estar da gente”. No que se refere à gestão, envolve-se mais neste nível, posto que a formação realizada via plataforma Caed requer o desenvolvimento de ações junto às professoras nesse acompanhamento e monitoramento da política.

A professora P3 destaca o papel relevante da gestão escolar frente às proposições e exigências da política. Em consonância com esta percepção, Ball (1989, p. 92) registra que a direção “*es el centro principal de la actividad micropolítica em la escuela, pero que la posibilidades de la dirección se realizan dentro de las limitaciones específicas de um marco, uma história y um contexto particulares*”. Ainda neste nível, temos as formações que se realizam entre as professoras, as coordenadoras do Soma (que atuam nas escolas) e a equipe de formação da UFPB e GREs<sup>48</sup>.

Um terceiro nível pode ser observado bem próximo ao segundo, o qual se caracteriza como nível hierárquico situado (NHS), referente ao microcontexto escolar, onde ocorrem formações, planejamentos pedagógicos, acompanhamento e monitoramento por intermédio das coordenadoras do Soma e da gestão escolar. A professora P3 esclarece bem essa relação:

A minha prática ela tem se fortalecido muito é através [...] desses cursos que eu tenho feito do PNAIC, dessas reuniões, são reuniões assim que às vezes a gente não dá nem valor, mas enriquece muito a nossa prática diária, tem gente que diz: não vou porque é sempre a mesma coisa, mas não é sempre a mesma coisa, sempre tem uma coisa, uma coisinha que diferencia (Professora P3, 2019).

Podemos ainda apontar um nível hierárquico micro-micro (NHMM), quando adentramos o trabalho e a prática docente das professoras e observamos a maneira como interpretam, traduzem e atuam a política curricular do Soma em suas respectivas salas de aula, considerando sempre a realidade e as vivências de suas turmas. Apesar de não ter observado as aulas das professoras na escola investigada, revelaram nas entrevistas a forma como atuam a política, a exemplo do narrado a seguir:

Utilizar na semana duas vezes isso aqui, aí matemática e português e matemática e português [...]. (Professora P2, 2019)  
Eu tô falando da minha turma que é o 2º ano, que é um 2º ano bem atrasadinho, eu acredito que é um 2º ano ao nível de alfabetização, porque eu estou alfabetizando eles no 2º ano, e fica muito complicado, muito complicado [...]. (Professora P5, 2019)

---

<sup>48</sup> No Anexo 3 inserimos material utilizado nessas formações.



Na 3ª série eu tô com três que leem assim com fluência, assim só tem dois aí é como ela (P5) falou, não tem como a gente seguir à risca o fluxo, a questão do fluxo. (Professora P6, 2019)

O relato coaduna com o entendimento de que “es 136ritical136o adaptar las decisiones tomadas outra outra parte” considerando “las complejidades y las confusas realidades de la vida del aula” (BALL, 1989, p. 55). Percebe-se que nesses níveis a atuação da política mobiliza atuantes e interesses com um fim em comum, a saber: efetivação da política curricular do Soma. Indica também que as (re)interpretações e traduções realizadas têm como norte as vivências cotidianas das atuantes.

Porém, os atuantes envolvidos com a política nesses níveis apresentam intencionalidades que partem de pontos de vista diferenciados. Tal aspecto possibilita uma (re)significação da política nesses níveis. Percebe-se que a política é tecida por intermédio de parcerias, as quais têm papéis e contribuições específicas nessa elaboração e, conseqüentemente, influências, percepções, interpretações e traduções distintas sobre a política, posto que estejam em espaços tempos distintos das vivências cotidianas das escolas.

Alguém pode questionar: por que hierárquico? Porque a política curricular do Soma é preponderantemente prescritiva. Traçam-se diretrizes orientadoras da/para as práticas educativas, a partir do contexto de influência meso, sem que ocorra a participação ou mesmo uma consulta às professoras. São socializados os fluxos, sequências didáticas, avaliação e matrizes de habilidades que deverão ser trabalhados em sala de aula pelas professoras ou servirão de orientadores-chave no processo avaliativo. Não há participação efetiva das professoras que estão em sala de aula na elaboração dessa política. Tal argumento pode ser inferido nas afirmativas que seguem:

Toda orientação das diretrizes e competências que a gente tem que seguir também com a sequência didática no 1º ano, a gente segue muito as sequências didáticas em cima de leitura e utilizando também os cadernos Soma de Português e Matemática. (Professora P2, 2019)

[...] a gente trabalha com simulados dentro das diretrizes solicitadas pelo programa, as questões sempre se baseiam em cima das diretrizes [...]. (Professora P4, 2019)

A forma como a política curricular se apresenta demonstra que as professoras atuavam como executoras. A formação oferecida às professoras vincula-se à ideia de que interpretavam, traduziam e desenvolviam a política de acordo com as intencionalidades propostas no contexto meso de influência, desconsiderando o *ethos* da escola, o cotidiano e as práticas pedagógicas, assim como o posicionamento sociopolítico, cultural e econômico das atuantes.

## **5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Neste estudo observamos que a política curricular do Soma, assim como a grande maioria das políticas elaboradas em nosso país, foi elaborada em nível meso partindo das análises e anseios da SEECT/PB, tendo em vista o cenário educacional paraibano e os índices do ensino fundamental no estado. Assim, de certo modo, contribuiu com o trabalho pedagógico realizado no nível micro, nas escolas, quando ofereceu formação e buscou sistematizar as práticas pedagógicas, através de objetivos de aprendizagem, como propõe hoje a BNCC. Contudo, a política não atinge de forma satisfatória seus objetivos, posto que não conjugou esforços com as professoras que atuam na micropolítica. Não mobilizou ações que pudessem articular as vivências, dinamicidades e necessidades da escola.

O Soma ao longo de sua constituição e ampliação passou por alterações no tocante ao adensamento conceitual, organicidade, construção de material didático próprio, acompanhamento atento às metas de aprendizagens mediante plataforma do Saber<sup>49</sup>, capacitação para a gestão e formação continuada para as professoras que, em momento inicial, realizou-se através da Secretaria Estadual de Educação, passando a ser realizado com o apoio do PNAIC e, no período de construção desse relatório, retorna à responsabilidade da secretaria, sem deixar de lado a forte presença da avaliação neste processo.

A composição de equipe de intelectuais vinculados à SEECT, à UFPB e ao CAED para elaboração da referida política não garante que seja realizada como fora idealizada. Insistimos novamente afirmando que as vivências cotidianas subvertem a política idealizada. A escola enquanto espaço-tempo e território está sempre tensionada e pressionada a dar respostas que, nem sempre, apresentam a qualidade esperada.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. **La micropolítica de la escuela: para una crítica de la organización escolar.** Tradución de Néstor Míguez. Cidade: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1989.

BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology.** London: Routledge, 1992.

---

<sup>49</sup> Sistema Saber, elaborado pelo estado da Paraíba, em 2017. Plataforma na qual são registradas informações sobre o trabalho desenvolvido e realizado nas escolas no que se refere aos componentes curriculares e conteúdo, registros de aula e avaliações, frequência do alunado, carga horária, perfil da escola, seu patrimônio, ambientes e funcionários, entre outras.

BALL, Stephen J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham/Philadelphia: Open University, 1994.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

GATTI, B.A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas**. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 1355.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>

GONÇALVES, Fabíola Mônica da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A formação continuada do professor alfabetizador e os processos de ensino-aprendizagem da leitura no PNAIC. In: SALVINO, Francisca Pereira; ROCHA, Vadda Gutemberg Gonçalves (org.). **Currículo e Formação Docente: múltiplos diálogos**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2018. P. 43-65.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

PARAÍBA. Decreto nº 37.234, de 14 de fevereiro de 2017. Cria o Soma – Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, dia 15 de fevereiro, nº 16.313, 2017. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doi/2017/setembro/diario-oficial-09-09-2017.pdf/view>. Acesso em: 07 maio 2019.

PARAÍBA. **Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas estaduais 2013**. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2012/12/Diretrizes-Operacionais-de-Ensino-2013-paginado-na-grafica.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

PARAÍBA. **Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas estaduais 2014**. 2014<sup>a</sup>. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2013/12/Diretrizes-Operacionais-para-o-Funcionamento-das-Escolas-da-Rede-Estadual-de-Ensino-no-ano-2014.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

**PARAÍBA. Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas estaduais 2015.** Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2013/12/Diretrizes-Operacionais-SEE-PB-2015.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

**PARAÍBA. Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas estaduais 2016.** Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diretrizes-Operacionais-2016-2.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

**PARAÍBA. Diretrizes Operacionais para o funcionamento das escolas estaduais 2018.** Disponível em: [http://paraiba.pb.gov.br/downloads/DIRETRIZES\\_2018\\_PARA\\_DIVULGA%C3%87%C3%83.pdf](http://paraiba.pb.gov.br/downloads/DIRETRIZES_2018_PARA_DIVULGA%C3%87%C3%83.pdf). Acesso em: 17 jul. 2018.

**PARAÍBA. Diretrizes Operacionais para o funcionamento das escolas estaduais 2019.** Disponível em: [https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/diretrizes\\_operacionais\\_2019.pdf/view](https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/diretrizes_operacionais_2019.pdf/view). Acesso em: 02 mar. 2020.

**PARAÍBA. Parecer 033/2014**, que institui Proposta Pedagógica do “Programa Primeiros Saberes da Infância-PPSI” e estruturação da organização escolar em ciclos, nos anos iniciais do ensino fundamental, para o Sistema Estadual de Ensino. 2014b. Disponível em: <https://www.cee.pb.gov.br/wp-content/uploads/2014/03/Pa033-2014.pdf>. Acesso em: 21 set. 2015.

**PARAÍBA. Resolução N° 042/2014** Aprova a proposta pedagógica do programa: “Primeiros Saberes da Infância – PPSI”. Formulada pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. 2014c. Disponível em: <https://www.cee.pb.gov.br/wp-content/uploads/2014/03/Re042-2014.pdf>. Acesso em: 21 set. 2015.

**PARAÍBA. Resolução n° 041/2014** Dispõe sobre a estruturação do “Programa Primeiros Saberes da Infância – PPSI”, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino da Paraíba e a organização escolar em ciclos, nos anos iniciais do ensino fundamental. 2014d. Disponível em: <https://www.cee.pb.gov.br/wp-content/uploads/2014/03/Re041-2014.pdf>. Acesso em: 21 set. 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2. Ed. Tradução: Daniel Grassi. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Ana Thorell. Revisão técnica de Claudio Damacena. 4. Ed. Atual. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## **MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO**

Renata Oliveira Pessoa da Silva<sup>50</sup>

Anne Shirley da Silva Santos<sup>51</sup>

Maria Zilda Medeiros da Silva<sup>52</sup>

Adilma Gomes da Silva Machado<sup>53</sup>

### **RESUMO**

Este estudo aborda sobre a mediação pedagógica e tecnológica na educação, nossa pesquisa abordará um breve levantamento bibliográfico levantado sobre este estudo. As discussões concernentes as percepções e o emprego da inovação na esfera educacional para o progresso do processo de aprendizagem estão crescendo no meio de educadores, especialistas e teóricos, os quais tratam de assuntos educacionais. Partindo desta indagação, este estudo trás como objetivo geral: avaliar quais fatores colaboram e quais os fatores que contribuem mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem; E como objetivos específicos almeja identificar como a mediação pedagógica contribui no processo de ensino e aprendizagem; debater sobre o processo de ensino e aprendizagem e suas inovações. A metodologia agregada na construção deste estudo abrangeu a partir da pesquisa bibliográfica, amparadas por teóricos clássicos e atuais que tratam da temática, assim considera que a visão social do uso das tecnologias na educação aproxima mais diálogos entre discentes e os docentes, abrangendo assim o conhecimento crítico e construtivo na mediação pedagógica. Assim conclui-se que as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes, tanto na formação quanto vida do docente, ou seja, em suas práticas, percebe-se que este processo de aprendizagem não deve se limitar, por tanto abrange se um alerta para os âmbitos escolares, propor cursos de formações tecnológicas para que os professores se reciclem e se atualizem com tanta informação neste mundo digital.

---

<sup>50</sup> Mestra em Ciências da Educação – ISCECAP. E-mail: renatahermilio2012@gmail.com

<sup>51</sup> Mestra em Ciências da Educação – ISCECAP. E-mail- anysmart@hotmail.com

<sup>52</sup> Mestranda em Linguística e Ensino- MPLE/UFPB. E-mail- zilda.libras@gmail.com

<sup>53</sup> Mestranda em Linguística e Ensino- MPLE/UFPB. E-mail - adilmalibrasp@gmail.com

**Palavras-chave:** mediação; pedagógica; educação; tecnologia.

## 1 INTRODUÇÃO

A temática mediação pedagógica inovadoras no processo de ensino e aprendizagem é o foco desta pesquisa, um grande desafio para os professores, pois muitas das vezes chegam à escola desmotivados, dessa forma, é preciso criar meios que estimulem a esses alunos participarem do novo método de ensino.

Segundo Thomas 1975 *Apud* Correia (1991), a ideia de aplicar à educação as técnicas industriais da inovação, surgiu na América do Norte, durante os anos sessenta. Muitos economistas sociólogos e observadores ficaram irritados em ver que a educação estava se desenvolvendo um dos maiores empreendimentos contemporâneos, no entanto, passiva para a indústria.

De acordo com Freire 1996, nos ensina que tanto os docentes e discentes, denominando se como sujeitos da produção de saber, trazem por definitivo que o ensinar não é compartilhar conhecimento, mas sim abranger possibilidades na construção social do discente.

Portanto, acreditar que estudos possibilite o desenvolvimento de políticas públicas para a implementação estratégias específicas a inovação do método de aprendizagem, dessa forma possibilitar uma melhor qualidade da educação, norteando atividades a serem desenvolvidas no domínio escolar.

A partir das pressuposições, pretende-se trabalhar com a seguinte problemática: Quais fatores contribuem mediação pedagógica do sistema atual de ensino? Partindo desta indagação, este estudo tem como objetivo geral: avaliar quais fatores colaboram e contribuem na mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem; E como objetivos específicos almeja identificar como a mediação pedagógica contribui no processo de ensino e aprendizagem; debater sobre o processo de ensino e aprendizagem e suas inovações.

A metodologia agregada na construção deste estudo segue a pesquisa bibliográfica, amparadas por teóricos clássicos e atuais que tratam da temática, assim considera que a visão social do uso das tecnologias na educação aproxima mais diálogos entre discentes e os docentes, abrangendo assim o conhecimento crítico e construtivo na mediação pedagógica.

O interesse por pesquisar essa temática, justifica-se por compreendermos quais os desafios que embasam esse segmento que é parte singular para o processo educacional. É

notório que se olhe de contorno mais atento, para que a escola possa contribuir efetivamente no desenvolvimento dos alunos.

## **2 AS MELHORIAS TECNOLÓGICAS FRENTE A EDUCAÇÃO**

Para Gasparin (2007) por mais que pareça que os professores estejam sendo substituídos por computadores e todo aparato tecnológico disponível, essa falsa impressão de que são dispensáveis desaparece no momento que surgem preocupações com mudanças educacionais e sociais: “Todavia, quando se buscam mudanças efetivas no ambiente escolar e na sociedade, de imediato se pensa no mestre tanto do ponto de vista didático-pedagógico quanto político.” (Gasparin, 2007, p.01).

[...] a função real da escola na sociedade é então dupla. A instrução das crianças, que foi sempre considerada como seu objetivo único, não é mais do que um dos aspectos de sua atividade. O outro é a criação das disciplinas escolares, vasto conjunto cultural amplamente original que ela secretou ao longo de décadas ou séculos e que funciona como uma mediação posta ao serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global. (Gasparin, 2007, p.01).

Pode se dizer diante dos avanços que: “organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas” (Perrenoud, 1995, p.28). Os aumentos científico-tecnológicos que proporcionam ingresso ao conhecimento fora da escola, também os levam a questionar se o âmbito escolar segue exercendo sua função se está respondendo às necessidades sociais da atualidade, enfim se está atingindo o aluno na construção de seu saber e sua preparação para o futuro. Por tanto:

O foco da aprendizagem é a busca da informação significativa, da pesquisa, o desenvolvimento de projetos e não predominantemente a transmissão de conteúdos específicos. As aulas se estruturam em projetos e em conteúdos. A Internet está se tornando uma mídia fundamental para a pesquisa. O acesso instantâneo a portais de busca, a disponibilização de artigos ordenados por palavras-chave facilitou em muito o acesso às informações necessárias. Nunca como até agora professores, alunos e todos os cidadãos possuíram a riqueza, variedade e acessibilidade de milhões de páginas WEB de qualquer lugar, a qualquer momento e, em geral, de forma gratuita (MORAN, 2000, p. 12).

Mizukami (1986) ao discutir as abordagens que estão presentes no espaço escolar salienta que nos diversos períodos da história da educação encontramos as transformações que ocorreram nas práticas dos professores em relação à forma como eles se relacionam com o conhecimento e o que fundamenta sua ação docente, no início nos mostra que:

Na abordagem tradicional o professor em relação ao aluno ocupa uma posição vertical, aqui o mestre ocupa o centro de todo o processo educativo, cumprindo objetivos selecionados pela escola e pela sociedade. O professor comanda todas as

ações da sala de aula e sua postura está intimamente ligada à transmissão de conteúdos. Ao aluno, neste contexto, era reservado o direito de aprender sem qualquer questionamento, através da repetição e automatização de forma racional. (Mizukami, 1986, p.14-15).

Para tanto é preciso rever continuamente a prática pedagógica, instruindo com vistas a exceder a reprodução e estimar a produção crítica e construtiva do saber. Esta inquietação com a prática pedagógica a qual passa antes por uma análise entre professor e aluno, pois ambos são colaboradores do procedimento ensino e aprendizagem.

Neste avanço pedagógico podemos observar que os discentes têm uma participação inexistente no processo de conhecimento, não participando ativamente na construção de uma realidade que venha a enunciar o seu conhecimento em relação ao que está aprendendo, aquilo que a própria LDB, demanda no seu artigo 3.

## 2.1 O PROGRESSO DA EDUCAÇÃO COM AS NOVAS TÉCNICAS PEDAGÓGICAS

Os docentes frente a educação, na busca por novas abordagens educacionais, resultam em buscas e maneiras para ensinar e adquirir conhecimentos, procurando formas de criar ideias inovadoras dentre as tecnologias, em procura de uma base estrutural para mantê-las, como, as organizações do espaço, com experimentos de equipamentos de trabalhos, vencendo as dificuldades da inovação, havendo ainda diversos com uso de lousa verde, ou lousa branca, por anseio de se unir ao novo.

[...] não são só os computadores que mudam rapidamente, mas também os processamentos e metabolismos do ser humano. Não se trata de visualizar o perfil da sociedade contemporânea apenas na política, economia, nas artes e tecnologia, mas correlativamente, apreender a fisionomia do sujeito embrenhado nela. Como o ser humano está respondendo ou se adaptando ativamente às exigências da sociedade? Como está direcionando e remodelando sua sociabilidade no cotidiano, sua vida efetiva, seus hábitos e afazeres, enfim, que subjetivações estão emergindo? (JUSTOS, 2001, p. 72)

O docente se permitirá assumir-se com responsabilidades de metodologias virtuais, colocando pesquisas e conteúdo que se coloque para as crianças. Entende-se que diversos programas trazem regressos em entorno de conhecimento do avanço pedagógico, sendo que em diversas vezes dificultando que as crianças encontrem respostas variadas, e espaços criação. No atual o professor tem um papel mediador frente às novas evoluções tecnológicas, assumindo um papel de tutor no ambiente virtual modernizado. Diante disso:

[...] a utilização de tecnologias educacionais no contexto escolar está inserida em uma realidade econômica mais ampla, marcada por um processo de reestruturação capitalista” que gerou a organização de movimentos de mudanças pedagógicas, não



apenas no Brasil, como também em outros países, como, Chile, Portugal e Espanha. (ARRUDA, 2004, P. 14).

Portanto Arruda (2004) cita que tem um desconforme entre como o professor se manobra no domínio sobre as novas linguagens e práticas as quais os colegiais já têm. Esta visão relata como um agravante se abre perante o professor, sendo que este tem que ter seus conhecimentos pela disciplina o qual leciona, além de ter a carência para identificar as novas tecnologias dentre o ensino.

Belloni (2005) e Fantin (2006), abordam uma forma de aproximar os discentes a sua realidade, facilitado assim a ocorrência das intervenções escolares, tanto mediações discentes e docentes quanto tecnologias, discentes e docentes. Tal intervenção facilita cada vez mais o acesso e um trabalho crítico das tecnologias nos métodos educacionais. Assim a autora cita e diz sobre as mediações:

Se manifestam em forma de ações e de discursos provindos de diversas fontes: a classe social, o gênero, a subjetividade, a orientação sexual, a idade, a etnicidade, os próprios meios de comunicação, as instituições sociais e situações contextuais etc., que estão entrelaçadas no cenário do consumo e das respostas dadas aos meios. (Fantin, 2011, p. 2).

O desafio passa por “criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta” (Behrens, 2000, p 77-78). As expectativas geradas pela utilização de tecnologias inovadoras se constituem, principalmente, num desafio para o professor, que necessita aprender novas maneiras de informar e de adquirir saberes. Para isso:

Por isso, a capacitação, o preparo e o acompanhamento do professor representam um fator decisivo no encaminhamento das ações docentes, sempre apoiadas pela coordenação e dinamizadas por sentimentos contraditórios de curiosidade/alegria pelo inusitado e de apreensão pela possibilidade de experimentar uma nova competência no magistério (FARIA, 2003, p.244)

Segundo Faria e Lopes (2014, p.74) “nesse processo, o comprometimento e o desejo de conhecimento farão com que o estudante mostre para si mesmo que é possível aprender sem depender da figura real (presencial) do professor”. Ser professor não é uma tarefa fácil, porém é uma profissão desafiadora, no que tange a relação direta com a realidade vivenciada, levando em consideração as pessoas e o ambiente em que está atuando. Porém, o conhecimento deve ser adaptável e construído junto do aluno e a realidade do grupo.

Diante as afirmações dos autores:

Os professores, por sua vez, muitas vezes não sabem como enfrentar esse novo cenário; assim, além de suportarem a precariedade socioeconômica que assola a profissão em boa parte do planeta, têm que lidar com as aflições suscitadas pelos

questionamentos acerca do significado do seu trabalho e com a dificuldade crescente de estar à altura do desafio (SIBILIA, 2012, p. 65).

Para Munhoz (2013, p.199) “as inovações tecnológicas trazem possibilidades diferenciadas, com a readaptação dos espaços e lugares físicos dos ambientes de aprendizagens”. A carência ao conhecimento e de adaptar ao meio que se vive foram surgindo ao longo do desenvolvimento humano, induzindo-os no percurso da evolução, dentro desta análise a mediação torna-se uma ferramenta principal na prática pedagógica, pois a forma como se dá o processo e transmissão do conhecimento é que vão definir os limites da aprendizagem e do desenvolvimento humano. De acordo com Santos 2013, p. 59 “e ressignificar o mundo da vida, na ambiguidade das questões existentes tanto na educação quanto nas relações intersubjetivas dos processos de conhecimentos, “aproximando a criação artística e a criação tecnológica”.

As inovações pedagógicas têm desempenhado um papel importante na comunicação coletiva, pois através dessa ferramenta a comunicação flui sem que aja barreira. Segundo Levy (1999), novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo da informática.

podemos educar para a autonomia, para a liberdade com autonomia e liberdade. Uma das tarefas mais urgentes é educar o educador/pai para uma nova relação no processo de ensinar e aprender, mais aberta, participativa, respeitosa do ritmo de cada aluno, das habilidades específicas de cada um (MORAN, 2000, p. 15).

Maia (2003) salienta que o principal desafio da gestão das TICs nos cursos superiores em EAD é desenvolvimento de linguagem pedagógica apropriada para a aprendizagem/ensino por meio do uso das TICs. A tutoria deve desenvolver mais o papel de facilitador do que de especialista. É preciso ter uma equipe especializada de apoio, que saiba usar as TICs e a pedagogia de ensino.

Para Maia e Meirelles (2003), esses desafios são: manter os alunos motivados; incentivar a interação entre os alunos e entre alunos e professores; as avaliações devem ser constantes e não estanques somente; ao professor compete o ponto central e mais importante do processo; metodologia EAD deve basear-se no lema “aprender a aprender”.

Segundo Mazetto (2010), diante dessa nova realidade o professor deve desenvolver algumas competências tidas como essenciais, tais como: entender as novas formas e processos que envolvem a construção de aprendizagem na atualidade - a interaprendizagem; ter senso de parceria; estar em atualização constante de sua área de conhecimento e ter criatividade e respeito à individualidade do aluno (MAZETTO, 2010, p.168-169). MORAN, 2000, p. 55, afirma que “O mais importante é a credibilidade do professor, sua capacidade de estabelecer

laços de empatia, de afeto, de colaboração, de incentivo, de manter o equilíbrio entre flexibilidade e organização”.

Desenvolver práticas pedagógicas com base em projetos se constitui como um novo desafio para o professor, visto que, atualmente, o sistema educacional se mostra ainda bastante fragmentado, dificultando o avanço nesse sentido; “daí a importância do desenvolvimento de projetos articulados que envolvam a coautoria dos vários protagonistas do processo educacional” (PRADO, 2005, p.14).

### **3 CONCLUSÃO**

Entende-se o quanto se é preocupante a pouca disponibilidade ofertada de cursos e recursos sobre tecnologias dentre alguns espaços escolar, na minoria se tem um quadro de fundos o qual é o recurso mais usado entre as escolas tradicionais, porém a ideia é que cada vez mais esses espaços sejam preenchidos com as inovações pedagógicas inovadoras.

Freire, 2001, p.102 afirma que “Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, mais me convenço do nosso dever de lutar para que ela seja realmente respeitada”.

Portanto com Freire, percebeu que ao inserir as formas digitais, é necessário que estes espaços escolares reavaliem suas formas educacionais, faça uso sem ética e competência, faz se necessário que os professores possuam no mínimo de entendimento e uma base metodológicas certa na valoração dos aspectos pedagógicos de aprendizagens, está devendo estar certa de acordo com a práxis do conhecimento, preocupada com a nova forma de passar os saberes tecnológicos participativo, visando uma educação de ótima qualidade, a qual seja clara para a formação do docente.

Conforme percebemos, a repercussão das aulas EAD no sistema de ensino presencial ou à distância podem auxiliar na constituição de aprendizagens formativas, colaborativas, participativas, diferentes, criativas e curiosas pelo conhecimento, desde que os educadores tenham boa vontade para motivar as novas gerações, no sentido de explorar a educação pela pesquisa.

A evolução tecnológica junto com uma boa proposta pedagógica é de grande importância para a aprendizagem, a partir do momento em que sejam vistas pelos profissionais da educação, como ferramentas, mídias educacionais, podendo ser facilitadoras da aprendizagem, tornando-se mediadoras, por facilitarem ao aluno construir seu próprio conhecimento, no qual o aluno passa ter papel ativo, buscando resolver suas necessidades.

O desempenho do docente em um mundo tecnológico exige do mesmo um pouco mais de conhecimentos na atualidade virtual, pois tornou-se uma ferramenta indispensável no mundo atual.

Assim conclui-se que as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes, tanto na formação quanto vida do docente, ou seja, em suas práticas, percebe-se que este processo de aprendizagem não deve se limitar, por tanto abrange-se um alerta para os âmbitos escolares, propor cursos de formações tecnológicas para que os professores se reciclem e se atualizem com tanta informação neste mundo digital.

## REFERÊNCIA

FARIA, Adriano Antônio, LOPES, Luís Fernando, **Práticas Pedagógicas em EaD, série tecnologias educacionais**, Curitiba: Intersaberes, 2014.

FARIA, Elaine Turk, MEDEIROS, Marilu Fontoura de, **Educação a distância: Cartografias pulsantes em movimento**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

MAIA, Marta C. **O Uso da Tecnologia de Informação na Educação a Distância no Ensino Superior**. São Paulo, FGV-EAESP, 2003, 294f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas). FGV-EAESP. Área de concentração: Produção e Sistemas de Informação.

MORAN, José Manuel, **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**, Campinas: Papirus, 2013

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2009.

MUNHOZ, AntonioSiemsen, **O Estudo em Ambiente Virtual de Aprendizagem um guia prático**, Curitiba: Intersaberes, 2013.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

BELLONI, M. L. (2001). O que é mídia-educação. Campinas: Autores Associados. (Coleção polêmica do nosso tempo, 78).

Fantin, M. (2006). **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura.

## **O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NO PROCESSO PEDAGÓGICO**

Anne Shirley da Silva Santos<sup>54</sup>

Renata Oliveira Pessoa da Silva<sup>55</sup>

Maria Zilda Medeiros da Silva<sup>56</sup>

### **RESUMO**

O referente trabalho tem como objetivo de estudo discorrer sobre o papel do professor mediador no processo de aprendizagem. Para o desenvolvimento deste estudo buscou-se a pesquisa bibliográfica e um estudo qualitativo. É importante salientar que educar compreende, entre outros dados, a ação de aprender e de ensinar. Portanto, o professor como mediador requer práticas pedagógicas atuais. Diante da conjectura, ao empregar novas técnicas e métodos, o aluno facilmente participa das aulas. Diante dos pressupostos, é importante desenvolver um ato avaliativo centrado no aprendizado do aluno, com instrumentos que busque perceber se foi atingido o objetivo proposto. Com apoio de alguns teóricos como: (FREIRE, 2005); (MALDONADO, 2008); (LUCKESI, 2014) entre outros.

**Palavras-chave:** papel. Professor; processo; pedagógico; mediação.

### **1 INTRODUÇÃO**

A afinidade entre o docente e o discente vem sendo uma das principais preocupações do contexto escolar. Nas práticas educativas, o que se observa é que, por não se dar a devida atenção à temática em questão, muitas ações desenvolvidas no ambiente escolar acabam por

---

<sup>54</sup> Mestra em Ciências da Educação – ISCECAP. E-mail- anysmart@hotmail.com

<sup>55</sup> Mestra em Ciências da Educação – ISCECAP. E-mail: renatahermilio2012@gmail.com

<sup>56</sup> Mestranda em Linguística- MPLE/UFPB. E-mail- zilda.libras@gmail.com

fracassar. Daí a importância de estabelecer uma reflexão aprofundada sobre esse assunto, considerando a relevância de todos os aspectos que caracterizam a escola.

O professor como mediador do ensino pedagógico propõe que a partir do uso da tecnologia em sala de aula, o ensino tem se tornado cada vez mais personalizado, assim, atualmente a educação requer práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes e a relevância do papel da escola diante das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). Deste modo, este deve ser o mentor, o articulador e o facilitador do conhecimento e não só apenas o que transmite a informação.

É importante salientar a mediação é de grande relevância para despertar a autoconfiança nos alunos, como também sua independência. Para tanto, as intervenções desempenhadas pelo docente, através da relação, influência mútua, pode criar estímulos, para a aquisição do conhecimento. Portanto, mesmo que pequenas, mas, bem implementadas, as ações provocam uma potencialização entre os estudantes.

O professor para acompanhar os avanços tecnológicos deve mostrar capacidade profissional diante os meios de comunicação apresentadas a melhoria da educação, a aprendizagem tornou se algo desafiador, o docente deve propor um desenvolvimento humano, científico, cultural e tecnológico, ou seja, estes devem lhe propor meios para enfrentar as exigências e as mudanças de um país moderno com uma sociedade conectada.

De acordo com o autor Aquino (1996), a relação professor-aluno é muito importante, a ponto de estabelecer posicionamentos pessoais a respeito em relação à metodologia, à avaliação e aos conteúdos. Diante desta afirmação nota-se que se a relação entre docente e discente for de caráter positivo a possibilidade do aprendizado é bem maior.

Diante do contexto, pretendemos responder o seguinte questionamento: Como o professor mediador pode contribuir no processo de aprendizagem? Assim o autor Saviani (2001, p. 41), descreve que; sugeria que o papel do professor era garantir que o conhecimento fosse obtido, independente do interesse e vontade do aluno.

O objetivo geral deste estudo busca discorrer sobre o papel do professor mediador no processo de aprendizagem. Os específicos são: falar sobre a ação pedagógica e o processo de aprendizagem; discutir sobre avaliação como um todo no processo de aprendizagem. Para a efetivação deste estudo, busca-se uma pesquisa bibliográfica e um estudo qualitativo. Para o embasamento teórico, buscou-se autores clássicos e contemporâneos.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A relação social e a mediação do aluno-professor é de grande importância no método do aprendizado humano. Para que ocorra com sucesso o processo da aprendizagem na escola é necessário que haja esta interação entre ambos. Dewey (1971, p. 9) essa relação deve servir para descontrair o ambiente de forma que todos sejam respeitados em suas diferenças, fazendo com que todos participem das atividades propostas.

## 2.1 PROCESSO MEDIAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

De acordo com as colocações de Paulo Freire (2005), nota-se um amplo esclarecimento diante esta abordagem e uma forte valorização na construção dos sujeitos através do diálogo. Para tanto, o mesmo abarca a ideia do diálogo como um fenômeno humano, assim Freire acrescenta que:

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91).

Portanto, com a afirmação do autor, sabe-se que quanto mais o docente entender sobre a necessidade do diálogo entre professor-aluno, maiores serão os avanços conquistados entre a relação de ambos. O docente que atua com esta perspectiva, passa a ser visto como um mediador de conhecimentos, sendo este capaz de coordenar e orientar as experiências dos discentes para com o mundo, assumindo seu papel social na sua prática pedagógica. Assim o aluno também transmite saberes ao professor. Para isso afirma Freire (1996, p.124), “a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica”.

Ainda assim vale lembrar que esta responsabilidade do educar não cabe somente ao professor educador, mais também ao corpo docente da escola, interagindo e formando assim uma relação de forma considerável no processo educativo. Pois Pilão (1998, p.20), “o aluno traz consigo um enorme arsenal de conhecimentos, elaborações, valores, inteligências, adquiridos antes da fase escolar”.

De acordo com Freire (1992), o papel do professor é ser um mediador de conflitos, pois os mesmos fazem parte do processo de ensino aprendizagem e são eles que provocam discussões, reflexões, as quais, conseqüentemente se transformam em conhecimento entre os pares.

Segundo Maldonado (2008) é importante difundir entre os alunos que mediação nas escolas é pra resolver conflitos e não é sinônima de confusões nem violência física e sim de sanar problemas. Portanto, o desafio perante o conflito é resolver os problemas da escola através do diálogo entre a comunidade escolar.

Para Libâneo (1998), o professor intercede com o vínculo ativo do aluno com a disciplina, até com os conteúdos adequados de sua matéria. É importante respeitar o conhecimento apresentado pelos alunos, ponderar o conhecimento, a experiência e o significado que o aluno traz à sala de aula, sua habilidade e empenho, sua forma de pensar e fazer.

## 2.2 AÇÃO PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Freire (1975), escreve que o professor e o aluno são sujeitos do método educativo, quanto na perspectiva ambos crescem juntos. Voltando a uma prática real na ação pedagógica do docente e discente. Os mesmos trabalham buscando esclarecer a cultura dominante, assim à medida que os discentes constroem um processo de aprendizado e conhecimento, mais críticas se tornarão suas consciências.

As principais teorias que contribuíram historicamente no processo ensino-aprendizagem, houve uma rápida retomada, percebendo que houve uma grande inquietação, por meio da sociedade, em encaixar as teorias a realidade de cada período.

Por isso, como afirma Kramer (1989), para que essa função se efetive na prática:

[...] o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãs e cidadãos. Isso exige que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo. Reconhecer as crianças como seres sociais que são implica em não ignorar as diferenças. (KRAMER, 1989, p. 19).

Para Schlemmer (2002), na cultura da aprendizagem, o foco do processo educacional está na construção do conhecimento, na aprendizagem, no desenvolvimento de competências e habilidades. Neste sentido, propõe uma prática pedagógica orientada e transformadora para a criação e resolução de problemas, investindo na autonomia do educando.

Como diz Correa (2012, p.38), “a escola deixará de ser lecionadora” para ser “gestora de conhecimento”. Ainda de acordo com este mesmo autor, à educação precisa ser transformada, não basta modernizá-la. Para isto os professores precisam acompanhar esse processo de transformação e mudanças, transformando suas práticas pedagógicas.



Os currículos estão direta e imediatamente mediados pelo processo social que os produz, estão repletos de seleções de conhecimentos considerados válidos para o recorte que os produziu, e carregam em si o potencial acultura dor a estas seleções, porque fortemente permeado dos rituais e operações de poder sociocultural (TAVANO; ALMEIDA, 2018).

Assim, como pensarmos a educação neste novo contexto cultural? É preciso pensar um currículo que integre múltiplos espaços geográficos e digitais, construindo práticas pedagógicas que ultrapassem os limites geográficos das instituições oportunizando aos educandos, compreender e apropriar-se da cultura em que estão inseridos e, desta forma, promovendo a cidadania. Conforme Santos:

É preciso, além de ter acesso aos meios digitais e sua infraestrutura, vivenciar a cultura digital com autoria criadora e cidadã. Saber buscar e tratar a informação em rede, transformar informação em conhecimento, comunicar-se em rede, produzir textos em várias linguagens e suportes são saberes fundamentais para integração e autoria na cibercultura (SANTOS, 2016, p. 5).

Educar envolve, dentre outros elementos, os processos de aprender e de ensinar que perpassam o conviver. As formas de ensinar e de aprender, nos mais diferentes espaços perpassam o conectar-se, buscar, comunicar, expressar, interagir, selecionar, analisar, contextualizar, sentir, experimentar e criar são algumas das muitas habilidades que compõem o aprender contemporâneo.

O contexto atual para que o docente tenha, mas clareza faz necessário refletir criticamente sobre as ações, sendo obrigatório uma breve análise das tendências pedagógicas que vem sendo influenciável ao longo da história no processo de aprendizagem.

Segundo Gasparin (2005), em consonância com pesquisas investigadas por Saviane no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica, existe uma sugestão para o progresso efetivo de ensino e aprendizagem. Se trata de uma técnica pedagógica completamente volvida para a desenvolvimento social. Deste modo, o aluno vai entender que ele também é agente da vida, visto que, de posse da apreensão do conhecimento, passa a perceber com clareza sua realidade.

Barbosa (2004) a educação formal é direcionada por um plano pedagógico, o qual se dirige pela técnica do professor e nesse processo, a escola dissemina um conhecimento que reproduz de acordo com a história, portanto, o desenvolvimento dos indivíduos se orienta segundo a sociedade globalizada

Com tudo, é no ensino formal que a educação se condiciona a um projeto pedagógico que orienta a prática docente, sob essa ótica a escola é espaço disseminador de conhecimento historicamente produzido e que representa a primeira esfera do sujeito e o conhecimento

científico. Dessa forma recai sobre ela a emergência na adequação de paradigmas afim de que possibilite a formação de sujeitos conforme a sociedade globalizada.

### **3 A AÇÃO AVALIATIVA COMO COADJUVANTE DA APRENDIZAGEM**

O ato avaliativo é a ação de praticar um diagnóstico do aprendizado. Segundo os pensamentos de (HOFFMANN, 2004), esse diagnóstico pode orientar o processo de ensino e aprendizagem, dessa forma construirá um resultado efetivo, assim sendo, não tornando a avaliação classificatória. O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes.

Segundo Stutz et al. (2017) dependendo do tipo de instrumento avaliativo empregado, os educandos podem demonstrar aflição, entre outros sentimentos que podem interferir na aprendizagem, além disso, esses instrumentos podem não compreender se ocorreu a assimilação real do conhecimento.

Diante da conjuntura, é preciso compreender a ação avaliação como parte do processo pedagógico. Essa deve ser um ato aberto que compreenda o dia a dia da proposta pedagógica, portanto, da relação entre todos os dados da ação educativa. “O ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de tudo, implica a disposição de acolher a realidade como ela é” (LUCKESI, 2005).

O autor acrescenta ainda

Na avaliação nós não precisamos julgar, necessitamos isto sim, de diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades. Para isso, não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim acolhimento e confrontação amorosa. (LUCKESI, 2005, p. 33).

Nessa perspectiva, percebe-se que o ato avaliativo não julga, mas faz um diagnóstico na busca de solucionar os problemas encontrados no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, o professor deve buscar instrumentos que efetivamente encontre soluções para o alcance dos objetivos propostos no plano de aula.

#### **3.1 A METODOLOGIA E O TRABALHO DOCENTE**

O Método que o docente utiliza em seu trabalho para a ocorrência de transmitir o aprendizado colabora com atividades, intencional, com objetivos a sanar “(...)passos do processo de ensino no transcorrer da aula ou da unidade didática; os métodos didáticos a serem

tomados, ou seja, as formas e procederes da docência e aprendizagem; os materiais e as técnicas de ensino; e finalmente a organização da situação de ensino.” (LIBÂNE, 2017, p. 129)

De tal modo, o docente, na área de sua disciplina organiza e desenvolve sua metodologia de ensino com o suporte dos livros didáticos, visto que estes são de diversos métodos de aprendizagem que dispõe no quadro do processo do ensinar-aprender devido as diferentes matérias que engloba o universo do saber. Explana alguns métodos a saber: método expositivo, uma das formas do proceder a didático que visa traduzir variadas modalidades do ensinar, tais como: exposição oral, demonstração, exemplificação, apresentação por meio de um filme, de um vídeo teipe, de uma conferência, de um texto a ser lido etc. Luckesi (2014 164).

Para Libâneo (2017) a metodologia de apresentação é muito empregada nas escolas brasileiras e os conhecimentos, habilidades e tarefas são explicados ou demonstrados pelo professor, o aluno organiza a atividade de recepção não passiva.

Luckesi (2014), se dispõe sobre as metodologia de ensino: os métodos reprodutivos que visa o docente reproduzir um o conhecimento com a desígnio que este se torne uma tradição ao educando; método de solução de problemas determinado que objetiva o educador a criar circunstâncias ao educando independente e auxiliado pelo docente aplique seus conhecimentos adquiridos para solucionar problemas; e o método de solução de problemas novos, mais complexo, pois exige que o educando utilize conhecimentos inventivos de seus conhecimentos adquiridos juntamente com outros conhecimentos adquiridos em prol da construção do novo e da solução de um problema novo.

Com estes pressupostos explanados a estes tópicos relacionados às avaliações e o ensino de aprendizagem, pode-se ressaltar que as avaliações não podem ser vistas como atos punitivos aos discentes, mais sim serem observados com mais um método no processo do ensinar a aprender, a interposição do profissional neste procedimento do ensinar-aprender é essencial para a realização da Educação de qualidade.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Foi discutido neste estudo, o papel do professor mediador no processo pedagógico. É importante salientar que a escola é um ambiente social direcionado para formação do indivíduo. Dessa forma, necessita promover uma educação de qualidade. Portanto, o professor tem um papel primordial nessa ação.

Para mediar a ação educacional o professor em sua técnica pedagógica pode agregar os conteúdos as atividades lúdicas, empregando jogos, tecnologias da informação e comunicação,

para tornar o processo de ensino e aprendizado mais prazeroso, oferecendo dinamismos as aulas.

Diante dos pressupostos, ao utilizar novas técnicas e métodos, o aluno espontaneamente tende a participar das aulas com mais efetividade. Dessa forma, acontece o aprendizado pedagógico, portanto, a ação do aprender e de ensinar entre os pares será atendida.

Com a estimulação, toda criança evidencia empenho na participação do processo ensino, através do interesse pelo conteúdo oferecido, portanto, aprende efetivamente. Dessa forma, é obrigação do professor criar um espaço favorável, colaborando de maneira forma consciente e adequada para a edificação de um cidadão capaz de respeitar a diferença, valores dos seus pares.

Nessa perspectiva, é importante pensar no ato avaliativo, o qual faz parte do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, o professor deve pensar em quais instrumentos deve dispor para averiguar se os objetivos propostos no plano de aula foram alcançados. Assim sendo, a avaliação deve estar centrada no aprendizado do aluno.

Diante da conjectura, é importante que o docente busque ser um estrategista do processo educacional, instigando a curiosidade que é algo intrínseco de qualquer indivíduo, instituindo meios adequados para o exercício da decência, dessa forma, gerando meios para facilitar a mediação e motivação.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Gropa. **A relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional**. São Paulo: Summus, 1996.

BARBOSA, M. S. S. **O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora**. Dissertação (mestre em educação) – Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

CORREIA, P. Á. P. **Os blogs como precursores dos media sociais e sua relevância para o marketing comunicacional**. *Obra digital: revista de comunicación*, n. 3, p. 66-76, 2012.

\_\_\_\_\_, Rosângela Linhares; SANTOS, José Gonçalo. **A importância da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na Educação a Distância (EAD) do Ensino Superior (IES)**. *Revista Aprendizagem em EAD*, v. 2, n. 1, 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.  
\_\_\_\_\_, P. **Pedagogia Da Esperança, um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**, São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005

HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 3 Ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora. Edição do Kindle. 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar** (p. 35). Cortez Editora. Edição do Kindle.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar** [livro eletrônico]: estudo e proposições / Cipriano Carlos Luckesi. – 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

MALDONADO, M. T. **O bom conflito**. São Paulo: Integrare Editora, 2008.

PILÃO, Jussara Moreira. **O Construtivismo**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Portugal: Whitebooks, 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras aproximações**. 6. Ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

STUTZ, B. L. et al. Avaliação da aprendizagem de práticas de enfermagem na perspectiva de estudantes de um curso técnico. **Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, Uberlândia-MG, v. 13, n. 25, p. 121-136, set. 2017.

TAVANO, P T.; ALMEIDA, M. I. **Currículo: um artefato sócio-histórico-cultural**. In. **Os. Espaço do Currículo** [online], João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 29-44, jan./abr.2018.

TAVANO, PT.; ALMEIDA, M. I. **Currículo: um artefato sócio-histórico-cultural**. In. **Os. Espaço do Currículo** [online], João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 29-44, jan./abr.2018.

## **O PLANEJAMENTO COMO PRINCÍPIO ATIVO DA PESQUISA, DO ENSINO E DA PRÁTICA NO CAMPO DA SAÚDE E DA EDUCAÇÃO<sup>57</sup>**

Francisco Renato Lima<sup>58</sup>

### **1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

É impossível enumerar todos os tipos e níveis de planejamento necessários à atividade humana. Sobretudo porque, sendo a pessoa humana condenada, por sua racionalidade, a realizar algum tipo de planejamento, está sempre ensaiando processos de transformar suas ideias em realidade. Embora não o faça de maneira consciente e eficaz, [...] a pessoa humana possui uma estrutura básica que a leva a divisar o futuro, a analisar a realidade a propor ações e atitudes para transformá-la. (GANDIN, 2001, p. 83)

A reflexão na epígrafe, proposta por Gandin (2001) é facilmente traduzida e identificada no campo dos estudos do planejamento – em diferentes áreas, em especial da educação e da saúde. Esse fato decorre do entendimento de que o planejamento é uma atividade humana “que acompanhou a trajetória histórica da humanidade” (MENEGOLLA; SAN’TANNA, 2001, p. 15), necessária a todas as esferas e campos de atuação/prática humana e profissional, de modo a permitir que sejam realizadas ações e estratégias de forma racional e intencional, permeada pelos valores e pelos interesses de cada sociedade, como condição *sine qua non* para o sucesso de quaisquer empreendimentos futuros.

No contexto da pesquisa, do ensino e da prática profissional no campo da saúde e da educação, por exemplo, essa atividade humana é a válvula desencadeadora das ações que sustentam os processos de ensino e aprendizagem e de intervenção social. Planejar pressupõe

---

<sup>57</sup> Este texto, com muitos acréscimos e modificações, é originário de uma atividade obrigatória, no formato portfólio, apresentada ao curso de Especialização em Tecnologias Educacionais para a Prática Docente da Saúde na Escola, oferecido pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/FIOCRUZ), na modalidade Educação a Distância (EaD), polo Limoeiro do Norte (CE), sob a orientação da professora Dra. Karla Kristine Dames da Silva. À docente, dispenso meus agradecimentos pela leitura, crítica e sugestões, à época (2018). No entanto, assumo inteira responsabilidade sobre o ponto de vista adotado, as opiniões expressas e, principalmente, sobre os possíveis equívocos teórico-conceituais e metodológicos.

<sup>58</sup> Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especializações diversas, envolvendo, de modo interdisciplinar, as áreas de Educação, Linguagem, Saúde, Tecnologias e Ensino. Licenciado em Pedagogia (UNIFSA) e em Letras - Português/Inglês (IESM). Atualmente, atua como Professor Assistente na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Professor Formador do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI). E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

uma intencionalidade e uma articulação consciente entre o pensar (a teoria) e o fazer (a prática). Nessa perspectiva, torna-se um desafio por ser uma atividade dinâmica e criativa, tendo em vista a possibilidade de mobilização de saberes e respeito às potencialidades dos sujeitos envolvidos no processo, no desenvolvimento de competências e habilidades pessoais e profissionais, atitudes/valores, a partir do contexto sociocultural (LIMA; SILVA, 2019).

Ao realizar-se desse modo, o planejamento constitui-se como elemento orientador do trabalho, perpassando por diversas ações e etapas, desde o diagnóstico à execução das intenções previstas. Nesse percurso, é preciso ter um controle e saber lidar, de forma crítica com as diversas tensões cotidianas no contexto, as quais desafiam para a ressignificação da prática (LIMA; SILVA, 2019). O planejamento é uma atividade que pressupõe reflexão, definição dos elementos de sua operacionalização, organização, sistematização, previsão, decisão, tendo em vista a garantia de resultados eficientes, eficazes e efetivos, de forma ampla ou específica, imediatos ou em longo prazo. “Nesse sentido, é uma tarefa que não deve ser vista como algo difícil de fazer ou impossível de ser executada em qualquer situação educativa, em que haja uma intenção de promover a aprendizagem”, conforme apontam Oliveira, Oliveira e Lima (2020, p. 34).

Em face disso, este estudo, de abordagem qualitativa, realizado por meio de pesquisa bibliográfica e exploratória (LÜDKE; ANDRÉ, 2014; MINAYO, 2012; 2014; RICHARDSON, 2012), assume um caráter interdisciplinar, envolvendo um diálogo entre a educação e a saúde, e tem por objetivo refletir sobre o planejamento como princípio ativo da pesquisa, do ensino e da prática no campo dessas duas áreas sociais.

Nesse enlace, as reflexões teóricas são construídas, sobretudo, a partir das leituras de autores, como: Farias *et al.* (2011), Freire (1996), Gandin (2001), Gil (2012), Lacerda, Botelho e Colussi (2013), Lima e Silva (2019), Pimenta (2009), Tardif (2014), Vieira (2009), Veiga (2013), entre outros; além de documentos orientadores no campo da saúde, a exemplo do *Manual de planejamento no SUS* (BRASIL, 2016<sup>a</sup>); e, no campo da educação, a exemplo das formulações propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) (BRASIL, 1996), pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) (BRASIL, 2014) e pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2016b; 2018).

Essas opções metodológicas, aliadas ao objetivo proposto, pressupõe entender que:

Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados. À trilogia acrescento sempre que a qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de

aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora. (MINAYO, 2012, p. 622)

As máximas, como “planejar é preciso” e “plano de ação”, servem como ponto fulcral para pensar a organização de projetos educativos na área da saúde e da educação, de modo interdisciplinar. O diálogo entre os conhecimentos dos diversos componentes curriculares mobilizados nas atividades propostas (Língua Portuguesa, História, Geografia, Biologia etc.), permite que se perceba a importância de pensar as ações educativas, sob uma perspectiva integrativa e colaborativa. De acordo com Oliveira, Oliveira e Lima (2020, p. 33):

Nesse processo, não planejamos somente as atividades triviais do cotidiano, ao contrário, nas situações mais formais, como dar uma aula ou programar uma tarefa de uma empresa, precisamos planejar cuidadosamente essas ideias, pô-las em algum lugar ao qual recorreremos em diversos momentos para que percebamos o que está dando certo, o que precisa melhorar e o que realizamos com sucesso.

No caso do planejamento escolar, sua importância se dá na organização do trabalho docente e merece ser um ponto de reflexão para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, em especial, os professores, que são os agentes responsáveis pela organização e sistematização dos métodos aplicados nas atividades de sala de aula.

Assim, assume-se uma visão sobre o ato planejar, em qualquer esfera, seja na saúde ou na educação. O planejamento é um ato político-pedagógico, fundamentado em diretrizes nacionais, que funcionam como orientações para a construção dos documentos norteadores das ações das instituições de serviços de educação (gerências de ensino, secretarias, escolas etc.) e de saúde (secretarias, Unidades Básicas de Saúde (UBS), postos de saúde, hospitais etc.). Assim, conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na área de saúde, “a despeito de que educar para a saúde seja responsabilidade de muitas outras instâncias, em especial dos próprios serviços de saúde, a escola ainda é a instituição que, privilegiadamente, pode se transformar num espaço genuíno de promoção da saúde” (BRASIL, 1998, p. 259).

Uma melhor compreensão sobre o planejamento só pode ser adquirida pelo constante diálogo traçado durante todo o curso de uma ação de ensino e aprendizagem, em cada atividade realizada pelos sujeitos envolvidos. Cada um, a sua maneira, colabora com uma dose de conhecimento e ideias, que, como grãos de areias, ajudam a construir um mar de experiências interdisciplinares e possíveis entre o campo da educação e da saúde.

Dessa maneira, neste capítulo, assume-se o pressuposto de que os campos da saúde e da educação constituem espaços transversais de conhecimento, por onde são atravessadas diferentes perspectivas e mudanças, decorrentes primordialmente, de resultados de pesquisas em ambas as áreas, as quais evidenciam um quadro instável, no que se refere à necessidade de



estar sempre buscando o aperfeiçoamento de suas práticas, tendo em vista a melhoria de ações educativas, de caráter preventivo, com foco na qualidade de vida da população.

## **2 O PLANEJAMENTO EM EDUCAÇÃO E EM SAÚDE: PRINCÍPIO ATIVO DA PESQUISA, DO ENSINO E DA PRÁTICA**

Falar sobre pesquisa, educação e sua relação com a saúde não é um tema fácil, visto requerer a compreensão de vários fatores que influenciam, direta ou indiretamente, esta problemática. Além disso, é necessário considerar a importância atribuída à relação saudável do indivíduo consigo mesmo (demonstrando sua subjetividade), com os outros e com o meio-ambiente. Essa compreensão é um desafio, não apenas pelos aspectos subjetivos que envolve, mas principalmente na atualidade, onde as inter-relações são caracterizadas como complexas, multidimensionais e, ainda, pelo emergir de novos estilos de vida numa sociedade em constante transição. (CECAGNO; SIQUEIRA; CEZAR VAZ, 2005, p. 155)

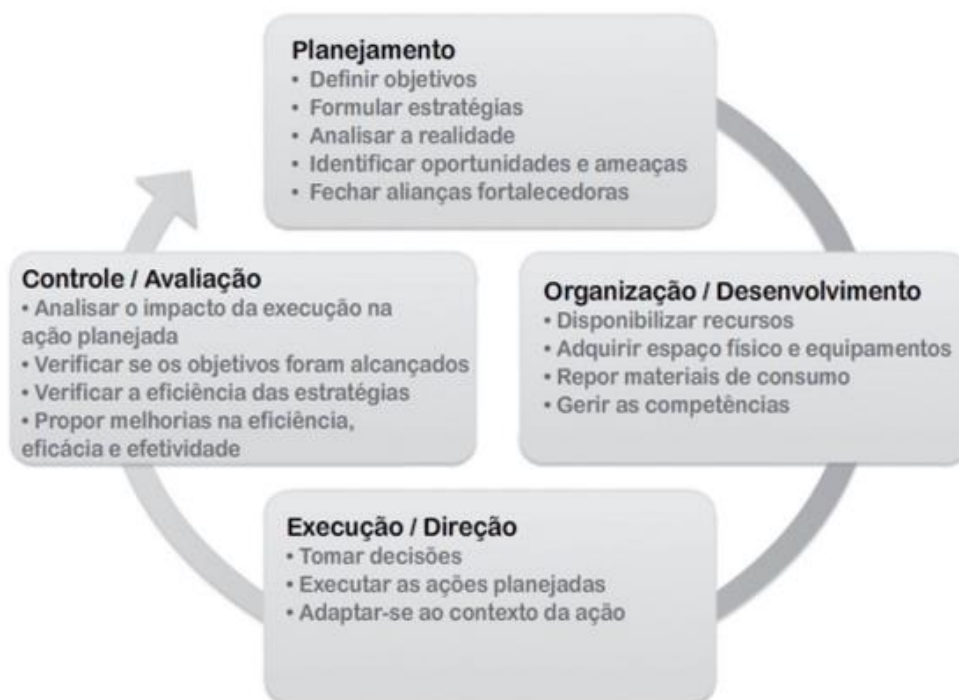
No campo da saúde, destaca-se como estratégias de planejamentos, o Sistema de Planejamento do Sistema Único de Saúde (PlanejaSUS), a atuação contínua, articulada, integrada e solidária das áreas de planejamento das três esferas de gestão do Sistema Único de Saúde (SUS). Esse sistema tem por objetivo coordenar o processo de planejamento no âmbito do SUS, tendo em conta as diversidades existentes nas três esferas de governo, de modo a contribuir – oportuna e efetivamente – para a sua consolidação e, conseqüentemente, para a resolubilidade e qualidade da gestão e da atenção à saúde.

Assim, por exemplo, alguns instrumentos de planejamento do SUS, como a Programação Anual de Saúde (PAS), o Planejamento Estratégico Situacional (PES), entre outros, que se alinham aos demais instrumentos de planejamento público, como o Plano Plurianual (PPA) e a Proposta da Lei Orçamentária Anual (PLOA), que também interferem nas ações desenvolvidas no campo da atenção básica.

Segundo o documento do Ministério da Saúde, *Manual de planejamento no SUS* (BRASIL, 2016<sup>a</sup>), o planejamento consiste em uma ação estratégica da gestão pública que tem por objetivo reorientar os programas e os projetos governamentais, de forma a ampliar a eficiência, a eficácia e a efetividade da ação das políticas de saúde.

O livro “Planejamento na atenção básica”, organizado pelos pesquisadores: Lacerda, Botelho e Colussi (2013), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), traz o seguinte desenho do ciclo administrativo do planejamento:

**Imagem 01:** Ciclo administrativo do planejamento



Fonte: LACERDA; BOTELHO; COLUSSI (2013, p. 15)

Para Chorny (1998, p. 06), “planejar consiste, basicamente, em decidir com antecedência o que será feito para mudar condições insatisfatórias no presente ou evitar que condições adequadas venham a deteriorar-se no futuro”. Assim, um alinhamento ou correlação entre instrumentos de planejamento dos SUS mencionados acima aos demais instrumentos de planejamento público, possibilita uma adequada utilização dos recursos orçamentários, a convergência das metas, a qualificação na formulação das ações, a análise dos resultados, identificando potenciais e limites das diferentes áreas – saúde e educação, por exemplo –, que de forma integrada e sistematizada, reduz a replicação de processos de trabalho na implantação dos instrumentos de planejamento, assim como a distorção de indicadores e os desencontros das metas.

No entanto, no Brasil, segundo análise de Vieira (2009, p. 1569), o tipo de planejamento realizado, envolve de forma muito escassa os profissionais de saúde, levando assim, a um distanciamento entre o planejado e os resultados.

[...] o Plano de Saúde – OS é o instrumento que, a partir da análise situacional, apresenta as intenções e resultados a serem alcançados no período de quatro anos, sendo estruturado em diretrizes, objetivos e metas. A PAS é o instrumento que operacionaliza as intenções do OS e o Relatório de Anual de Gestão – RAG apresenta os resultados alcançados com a execução da PAS.

Uma sistematização adequada do planejamento incorpora a ideia de definição de objetivos e a formulação de estratégias – maneiras de agir para atingir os objetivos estabelecidos –. Nesse momento, também se analisa a realidade, buscando oportunidades e ameaças, além de alianças que aumentem a capacidade de executar o plano.

Já no campo da educação, tem-se como elementos expressivos do planejamento, por exemplo, nas Instituições de Ensino Superior (IES), com cursos na área da saúde e da educação, alguns documentos orientadores do planejamento, como: Projeto Político Institucional (PPI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico de Curso (PPC), entre outros, conforme o objetivo e a missão estabelecidos pelas IES.

Conforme Lima e Silva (2019, p. 37-38):

Pensar acerca do planejamento de ensino e da aprendizagem na educação superior exige clareza nas concepções de educação, ensino, aprendizagem e prática pedagógica, de forma que se adotem referenciais necessários a uma prática docente ativa, balizada pelos princípios das dimensões técnica, política, ética e estética. Com isso, tem-se o planejamento como um ato pedagógico, que se caracteriza ainda, como um espaço de questionamentos sobre o instrucionismo acadêmico e a desigualdade social que gera indivíduos acomodados, como se essa realidade fosse natural e não pudesse ser transformada.

Nas instituições de ensino básico, por exemplo, destaca-se o Projeto Político-Pedagógico (PPP), que reúne as ações previstas para serem operacionalizadas pela instituição. Esse documento assume um caráter político, visto que estabelece um compromisso com o tipo de formação, cidadão e sociedade que pretende formar. Possui também, um caráter pedagógico, uma vez que define os propósitos e a forma de efetivação das ações educativas, com vistas aos resultados pretendidos (GIL, 2012).

O Projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA, 2013, p. 13-14)

Em virtude disso, esse tipo de planejamento vai além de um simples agrupamento de teorizações sobre ensino ou atividades pedagógicas diversas. É algo que não deve apenas ser construído, arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais, como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele precisa ser vivenciado em todos os momentos, com os envolvidos no processo educativo, desenvolvido pela escola, envolvendo toda a equipe pedagógica, docentes e discentes, por um meio de uma orientação compartilhada e coletiva.

Diversos marcos teórico-legais no campo da educação formulam a importância do planejamento como princípio norteador de ações no processo de ensino e aprendizagem. De modo interligado e dialogando entre si, alguns documentos oficiais, de caráter legal, normativo e pedagógico, estabelecem um lugar para o planejamento no campo educacional.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000) aparece como ideia de surgimento na lei em 1988, esclarecendo que foi depois da primeira tentativa oficial em 1934. Em seguida, surgiu a ideia de conferir uma estabilidade de iniciativas governamentais eficaz na área da educação. A LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, coloca nos artigos 9º e 87, que responsabiliza à União a elaboração do plano, conjuntamente em colaboração com os estados, o Distrito Federal e municípios.

Durante estas ações, em 2001 o Congresso Nacional aprova o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000) sendo sancionada a Lei nº 10172, responsável pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) que delimita uma lei para durabilidade entre dez anos. (SILVA, 2019, p. 17)

Na esteira de continuidade dessas políticas públicas, no final de 2018 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), contemplando toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), com o objetivo de atender a demanda de oferecer um suporte de base para toda a educação brasileira, respeitando as particularidades de cada região, o currículo e os propósitos de aprendizagem.

A BNCC (BRASIL, 2018) passa a ser um documento normativo que, determina o conjunto e caminhos de aprendizagens eficazes, na qual todos os alunos devem desenvolver durante o percurso educacional e etapas da educação básica, promovendo os direitos assegurados aos estudantes conforme prever o Plano Nacional de Educação (PNE). [No caso, o em vigência: 2014-2024].

O plano [elaborado tanto pela esfera pública (redes municipais, estaduais e federal), quanto pela esfera privada de ensino básico] é proposto mediante as aprendizagens essenciais previstas na BNCC (2018) que, passam a garantir o desenvolvimento de dez competências gerais indicados para as três etapas da educação básica, dando aos estudantes o direito de aprender assim como reconhece a constituição de 1988 no artigo 205, ressalta a educação como direito fundamental que deve ser compartilhado entre Estado, família e sociedade. (SILVA, 2019, p. 18) (Grifos e inserções minhas)

Veja-se, no Quadro 01, a seguir, na íntegra, trechos desses documentos, relativos à importância do planejamento no campo educacional:

**Quadro 01:** O planejamento nos documentos e normativas oficiais do campo educacional

Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96)	Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024)	Base Nacional Curricular Comum (BNCC)
Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do	Como modelo teórico para a ação, ou método para sua racionalização, <b>o planejamento envolve um esforço metódico e consciente ao selecionar e</b>	Na Proposta preliminar – Segunda versão revista, de 2016, já previa: Configura-se como <b>parâmetro fundamental para a realização do planejamento curricular</b> , em todas as etapas

<p>seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...] Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. (BRASIL, 1996)</p>	<p><b>orientar os meios e as estratégias para atingir os fins previamente definidos, com o objetivo de aproximar a realidade do ideal expresso pelo modelo.</b> Devem ser estabelecidas prioridades e procedimentos básicos de ação, a fim de promover a interação e coordenação entre os diversos setores da administração para um coerente processo de intervenção na realidade, de sorte a fugir da imponderabilidade e evitar situações críticas. (BRASIL, 2014, p. 10) (Grifos meus)</p>	<p>e modalidades de ensino, [...]. (BRASIL, 2016b, p. 30)</p> <p>Na redação final, de 2018: Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai <b>contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações</b>, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, <b>à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.</b> (BRASIL, 2018, p. 08) (Grifos meus)</p>
--	---	--

**Fontes:** Elaborado pelo autor, com base nos documentos oficiais citados no interior do Quadro 01 (2022)

Essas orientações teóricas e aplicadas do planejamento permitem que se extraia a filosofia pedagógica que sustenta a organização das ações no chão da escola. As finalidades pedagógicas desse processo são traduzidas nos programas/planos de ensino, organizados em atendimento às matrizes curriculares de cada instituição. Conforme Farias *et al.* (2011, p. 111): “é um ato decisório, portanto, político, pois exige escolhas, opções metodológicas e teóricas. Também é ético, uma vez que põe em questão ideias, valores, crenças e projetos que alimentam nossas práticas” e, antes disso, como mencionando, as concepções e as intenções.

Nessa perspectiva, um planejamento eficaz se fundamenta em uma visão crítica acerca da prática docente, ultrapassando uma visão ingênua/senso comum e alcançando intervenções conscientes, o que pressupõe uma formação permanente e continuada dos sujeitos envolvidos no processo, pelo entrelace entre teoria e prática.

No entanto, é importante ressaltar que essa não é uma tarefa simples e que possa ser feita de maneira aligeirada. Como profissional da educação, o professor, sobretudo, precisa saber equilibrar objetivos de ensino, habilidades previstas e resultados esperados, para que, enfim, as atividades planejadas logrem sucesso, quando postas em prática.

Isso tudo, faz-se mister, em virtude de tratar-se de um percurso e não de um produto. Logo, envolve a dinâmica, a flexibilidade e a maleabilidade inerente à aprendizagem humana, envolvendo sujeitos e ações dialogadas. O ato de planejar é tão necessário e quando se faz, é preciso contar, inclusive, com as inconstâncias do acaso, ou seja, os possíveis imprevistos que possam surgir e impossibilitar que o planejado seja executado. Ou seja, em educação e na sala de aula, sobretudo, deve fazer parte do planejamento o alcance de ações e metas, mas também,

a previsão e o saber lidar com empecilhos e dificuldades, “as pedras no caminho” (ANDRADE, 2002 [1928<sup>59</sup>]) e, portanto, para que o previsto seja praticado, é preciso que se tenha em mente, como ‘carta na manga’, caminhos alternativos e possíveis para onde ‘correr’.

Nisso, em contextos de ensino e aprendizagem, a principal estratégia adotada é contar com as experiências anteriores, os saberes da docência, mais especificamente, os saberes da experiência, de que tratam Freire (1996), Pimenta (2009) e Tardif (2014), apenas para constar, três das importantes referências na literatura especializada sobre os saberes da docência e necessários à prática educativa. Ou seja, a experiência acumulada ao longo dos anos, tudo aquilo que já se fez no *campo* e que constitui um *habitus* que legitima sua prática (BOURDIEU, 2011 [1994]; 2004)<sup>60</sup>, portanto, a *práxis*, conceito caudatário da Filosofia Marxista de Karl Marx (SILVA, 2017) e que, neste caso, no campo da educação, pode ser referida como *práxis* pedagógica, concepção descrita por Vázquez (2007, p. 257), como “[...] atividade prática social, transformadora, que responde a necessidades práticas e implica em certo grau de conhecimento da realidade que transforma e das necessidades que satisfaz”.

Essa é, portanto, uma atitude e também, uma alternativa viável e possível diante da ação de planejar. E, a professores, isso nunca falta. Há sempre uma experiência que puxa outra. Uma lembrança que puxa outra. Um projeto que pode ser aperfeiçoado e por aí vai sendo construída uma rede de interações e sociabilidades que compõem uma visada construtivista no campo educacional.

No campo das ações que intentem uma integração crítica entre o planejamento educacional no contexto do currículo escolar e nas ações estratégias na área da saúde, pensa-se que há a necessidade de, diante das dificuldades evidenciadas nesses contextos, construir novas dinâmicas de funcionamento das diferentes tecnologias e recursos a favor da ação educativa e

---

<sup>59</sup> Vale contextualizar que, o poema: “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, gerou uma grande polêmica, à época de sua publicação, em julho de 1928, no número 3, da Revista Antropofagia, dirigida por Oswald de Andrade. Posteriormente, em 1930, o emblemático texto é republicado. Desta vez, passa a integrar a obra *Alguma poesia*, assinada integralmente pelo próprio Drummond. Até hoje, o texto literário constitui um enigma, um mistério, em torno da ambiguidade: estaria Drummond, falando de uma pedra no sentido literal (denotativo) ou no sentido figurado (conotativo)? Neste texto, sem preocupar-se com ‘esse caso sem solução’, o gancho com a reflexão poética, recorre a figuratividade que o texto literário propicia.

<sup>60</sup> Pierre Bourdieu, em sua teoria da prática em campos sociais, sustenta que: “Sendo produto da incorporação da necessidade objetiva, o *habitus*, necessidade tomada virtude, produz estratégias que, embora não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação. A ação comandada pelo ‘sentido do jogo’ tem toda a aparência da ação racional que representaria um observador imparcial, dotado de toda informação útil e capaz de controlá-la racionalmente. E, no entanto, ela não tem a razão como princípio. (BOURDIEU, 2004, p. 23) (Grifo no original)

da promoção da saúde. Isso implica justamente, a identificação e a compreensão integral do sistema, identificando as fragilidades e transformando-as em potencialidades, por meio de um olhar multidimensional sobre as necessidades dos sujeitos beneficiados por essas ações.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Percebeu-se, neste estudo, pela leitura dos autores e também, a partir da experiência do autor, a relevância de refletir sobre os desafios dessa articulação sobre planejamento na área da saúde e da educação, com foco, sobretudo, na prática pedagógica dos serviços da escola básica e dos espaços de saúde pública.

A partir desse entendimento amplo do que seja o planejamento, o foco da reflexão foi destacar o efeito e a importância de tê-lo como elemento norteador de ações e de estratégias nas áreas referidas. Quando esse processo ocorre de maneira adequada, o impacto tende a ser bastante intenso e positivo, tanto na educação (escolas de Educação Básica e públicas, por exemplo), quanto na saúde (serviços básicos do SUS, oferecidos em postos de saúde).

Assim, assume-se o compromisso de pensar esses eixos numa perspectiva integradora, com via de formação crítica e emancipada dos sujeitos sociais, por meio da educação, esta concebida como “o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social” (LIBÂNEO, 1998, p. 22). Logo, “é uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de “ser humano”. Ou seja, a educação, assim como a saúde, devem ser práticas e praticadas, por meio de ações que humanizarão o sujeito.

A discussão sinaliza para o fato de que, o planejamento constitui um elemento estratégico e norteador de metas e ações em todas as áreas de atuação humana, e, em especial, na educação e na saúde, em virtude da complexidade que ambas comportam em seus escopos de impactos sociais. Portanto, é preciso pensar sua organização de uma maneira sistêmica e integradora, por um viés crítico e engajado com as transformações sociais, que levem a construção de uma sociedade democraticamente alicerçada nos pilares do compromisso com a qualidade dos serviços públicos, sobretudo, prestados no âmbito da educação e da saúde, a fim de promover uma cidadania plena e coletiva.

O desafio, portanto, diante dessa realidade é criar vínculos de fortalecimento das ações entre os diferentes agentes que compõem as instituições, de modo que as práticas sejam

orientadas para o sucesso no alcance das metas e na geração de conhecimentos e, principalmente, formação educacional crítica e consciente, bem como, atendimento respeitoso e digno às necessidades de serviços de saúde e educação dos sujeitos sociais envolvidos.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. No meio do caminho. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002 [1928].

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 11. Ed. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 2011 [1994].

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Saúde**. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/saude.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. **Manual de planejamento no SUS**. Fundação Oswaldo Cruz. Brasília: Ministério da Saúde, 2016<sup>a</sup>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Proposta Preliminar: Segunda versão revista. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2016b. 652 os. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf> >. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. 600 os. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05 jan. 2020.

CECAGNO, Diana; SIQUEIRA, Hedi Crecencia Hecler de; CEZAR VAZ, Marta Regina. Falando sobre pesquisa, educação e saúde na Enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, vol. 26, n. 2, p. 154-160, ago., 2005.



CHORNY, Adolfo H. Planificación em salud: Viejas ideas em nuevos ropajes. **Cuadernos Médico Sociales**, Rosário, v. 73, p. 05-30, 1998.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* O planejamento da prática docente. *In*: FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* (Org.). **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2011. P. 103-127.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDIN, Danilo. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteira**, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 81-95, jan./jun., 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2012.

LACERDA, Josimari Telino de; BOTELHO, Lúcio José; COLUSSI, Cláudia Flemming (Orgs.). **Planejamento na atenção básica**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Francisco Renato; SILVA, Jovina. Planejamento de ensino e aprendizagem na Educação Superior: um ato dialógico de articulação entre a teoria e a prática docente. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 25, p. 36-55, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6166/pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. Ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, Antônia Ireuda Alves de; OLIVEIRA, Maria Helena de; LIMA, Francisco Renato. O planejamento na organização do trabalho pedagógico: um espelho que reflete a alma dos processos de ensino e aprendizagem escolar. *In*: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; SILVEIRA, Éderson Luís (Orgs.). **Educação: entre saberes, poderes e resistências**. Vol. I. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. P. 32-51. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com/wp-content/uploads/2020/03/educac3a7c3a3oebook1.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009. P. 15-34.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.

SILVA, Renatho Andriolla da. **O conceito de práxis em Marx**. 2017. 104 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SILVA, Mario Jefferson Canuto da. **Planejamento e avaliação: caminhos para uma prática pedagógica eficaz**. 2019. 52 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Centro de Humanidades. Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO); São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. Ed. Campinas: Papirus, 2013. P. 11-35.

VIEIRA, Fabíola Sulpino. Avanços e desafios do planejamento no Sistema Único de Saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 1565-1577, 2009.

**ESTRATÉGIAS PARA CONSOLIDAR A PROFICIÊNCIA LEITORA EM UMA  
TURMA DE ALUNOS DO 2º ANO: COMO SUPRIR AS LACUNAS DO(S) ENSINO  
REMOTO/HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NA ALFABETIZAÇÃO**

Josiane Barbosa Pereira<sup>61</sup>

Paulo Henrique Lima Barroso<sup>62</sup>

Adriana Fátima de Brito<sup>63</sup>

Crislani Lima de Amorim<sup>64</sup>

Rosilene Félix Mamedes<sup>65</sup>

## **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.

---

<sup>61</sup> E-mail: josianesobrado@gmail.com

<sup>62</sup> E-mail: paulo.barrosohlb@gmail.com

<sup>63</sup> E-mail: anairdabrito71@gmail.com

<sup>64</sup> E-mail: crislanilima@hotmail.com

<sup>65</sup> E-mail: rosilenefmamedes@gmail.com

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.

Diferentemente das crianças da escola privada que já nascem imersos na leitura, em que a mãe ou o pai é o responsável pela contação da história infantil, ou que possuem tecnologias a sua disposição para lê-los, pelo lúdico por meio dos desenhos infantis, as crianças mais pobres, são fruto também de uma desigualdade social que não para na escola, pelo contrário, a escola pública acaba por agravar as lacunas entre esses “filhos da pandemia”.

Na pandemia, a criança que vem de uma classe social mais oprimida ela ficou ausente de todo e qualquer contato com a escola, os seus pais, muitas vezes, não foram pegar as atividades ou não souberam lê-las na execução, diferentemente, da criança do ensino privado que os seus pais são letrados e puderam ajudar nesse caminho, mesmo longe da escola. Obviamente, o impacto veio de um jeito ou de outro para todas essas crianças, tanto para as mais humildes, quanto para as mais abastadas 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:

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 DOPLANALTO, 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 pares, 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 fundamentalII, 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.

## **II-PROBLEMA**

Como problemática para esta pesquisa aponta-se o fato da ausência da socialização entre as crianças, como principal efeito negativo. Além disso, o contato com o docente como mediador da aprendizagem, também foi impossibilitado, já que no primeiro momento, do ensino remoto, os alunos apenas recebiam atividades e tinham contato pelos grupos dos whatsapp com os professores.

Além disso, a ausência da tecnologia, nessa fase, também foi um agravante, já que nem sempre os pais dos alunos da rede pública tinham celulares ou computadores com internet, comprometendo, assim, a metodologia proposta pela rede de ensino do município de João Pessoa.

Como agravante para a fase da aquisição da linguagem oral e escrita essa ausência do espaço escolar traz sérios comprometimentos orais e dificuldade em habilidades que são imprescindíveis para a alfabetização, como por exemplo a motricidade, habilidades manuais, direcionamentos, socialização que favorecem o letramento, como ausência, inclusive, do momento da contação de história que favorece a aquisição de novos vocabulários e descobrimento no desvendar do vasto mundo da leitura.

Nesse sentido, o contato imediato do professor com a criança foi comprometido com o início da pandemia, em 2020. No cenário de aprendizagem onde esse processo acontecia presencialmente, passou a ser realizado de forma remota, com o decreto municipal:

RESOLUÇÃO: Nº 001/2020 Dispõe sobre regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do coronavírus (COVID19). (PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, SME e CME, 2020, p.01).

## I

Por meio deste decreto ficou decidido o início das aulas remotas para Educação Infantil nesta modalidade, que até o momento não tinha sido vivenciada pelos profissionais de educação da educação infantil.

Durante esses dois anos de Pandemia as crianças estão vivenciando um contexto social desconhecido com adultos, aos quais se encontram despreparados para ampará-las nesse momento.

No espaço educacional as crianças encontram o apoio dos seus pares e por meio da interação vão superando os desafios do desenvolvimento emocional, cognitivo e psicomotor, e, assim, trabalhando as habilidades necessárias, para aquisição da leitura e da escrita, bem como para resolução de conflitos do dia a dia.

Além disso, elas contam, também, com a intervenção do professor, figura decisiva nesse cenário, que os encaminha para tomadas de decisões, resolução de conflitos, os ajudando a perceber a importância da comunicação oral e escrita, os fazendo refletir sobre a sua utilidade social e os preparando para a Alfabetização e Letramento com objetivo da superação de outros obstáculos maiores.

Assim, com o início da Pandemia a rotina dessas crianças foi totalmente modificada, a convivência social passou a ser apenas com a família, o ambiente ficou restrito a seus lares, o contato com seus professores para aqueles que possuíam recursos tecnológicos passou a necessitar do intermédio de seus pais e responsáveis.

A convivência com seus pares deixou de existir, além da tensão de uma nova doença, altamente contagiosa, que por sua vez atingiu seus lares, muitas ficaram órfãs, perderam familiares e entes queridos.

Com a taxa de desemprego crescente durante a Pandemia, muitas famílias precisaram se acomodar em casas de parentes, passando a ter dificuldades financeiras, com a alimentação precária, falta de água e saneamento básico.

Em um contexto social com condições tão precárias fica difícil, para a criança ter acesso às aulas remotas e uma orientação de um responsável familiar para o desenvolvimento de atividades on-line e/ou impressas. Como se interessar na realização dessas atividades, se a criança está sem se alimentar e sem se higienizar corretamente, em moradias de apenas um cômodo ou dois.

É bem verdade que muitas dessas crianças já viviam em situação de vulnerabilidade social antes da Pandemia, e seu principal objetivo de frequentarem a escola era justamente a merenda. Porém, com a Pandemia esse cenário só piorou, agravando a condição de miséria de muitas famílias, e, conseqüentemente, o ensino-aprendizagem dos seus filhos.

Tais inquietações culminam na nossa pergunta investigativa: Quais as habilidades e competências que os alunos de uma turma de 2º ano que vivenciaram o ensino remoto/híbrido no final da educação infantil e na alfabetização (anos de 2020 e 2021), foram impactadas no que tange às habilidades necessárias para a proficiência leitora?

Partindo da realidade vivenciada em 2021, em uma turma de 3º ano que leciono em uma escola da rede municipal de João Pessoa-PB, a qual vivenciei o ensino da educação infantil presencialmente, estamos acompanhando como vem acontecendo o processo de consolidação da Alfabetização e Letramento desta turma. No mapeamento a turma é formada por 26 alunos, desses 16 dão retorno das atividades com frequência, desses 08 alunos estão no nível alfabético da escrita e leem com fluência, 05 alunos leem sem fluência e se encontram no nível silábico,

02 leem apenas palavras e estão no nível pré-silábico da escrita, temos 01 aluno, que é especial e tem tido avanço dentro de suas limitações.

Observamos o avanço na leitura e na escrita de maneira tímida dos alunos que participam, no entanto, nossa maior preocupação são, com os outros 10 alunos os quais 05 não dão retorno de atividades e 05 mandam raramente. Desses alunos não temos materiais suficientes para identificar o nível de escrita, pudemos constatar que 01 lê sem fluência, 02 lê apenas palavras, 01 não lê e o restante não nos forneceu material suficiente ou adequados para análise e acompanhamento, não nos foi enviado atividades de produção da escrita e leitura, apenas exercícios com perguntas e respostas.

Quando procurados pela escola, as justificativas são inúmeras. Alguns dizem estarem realizando as atividades e prometem um retorno que não chega, algumas crianças os pais estão separados e um joga a responsabilidade para o outro. Há aqueles que não sabem lê e escrever e, por este motivo, não dão o apoio necessário as crianças.

Nesse sentido, essa pesquisa será aplicada 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 alfaletros.

Como problemática para esta pesquisa aponta-se, que considerando que esses alunos 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.

Embora algumas escolas já tenham retornado o ensino ao formato híbrido, outras ainda estão no formato remoto, sem certeza de quando iniciará o ano letivo de 2022.

Nesse sentido, em um cenário de incertezas, sabemos que os alunos que irão cursar os primeiros anos do ensino fundamental I, vivenciaram uma educação infantil de forma remota, sem o contato com o espaço físico da escola ou a convivência com outras crianças e o professor.

Não sabemos ainda as conseqüências e resultados dessa educação infantil no formato remoto, de como e se as habilidades para a aprendizagem da leitura e escrita foram trabalhadas, é nesse contexto de incertezas e de questionamentos que alicerçamos a nossa pesquisa, buscando respostas para compreender o impacto desse modelo remoto/híbrido no processo da alfabetização e letramento das crianças. Por este motivo, escolhemos uma turma de 2º ano, já que conforme as diretrizes no 2º ano, esses alunos precisam ter a proficiência leitora, então, objetivamos compreender como esses alunos sairão desse ciclo, com quais habilidades e competências estarão absólvadas, mesmo eles sendo fruto de uma educação infantil e



alfabetização, que se dá no 1º ano no modelo remoto/híbrido que pressupõe modelos que deixam muitas lacunas na aprendizagem, devido aos problemas já abordados ao longo desse trabalho.

### **III-Objetivos**

#### **Geral**

- 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.

#### **Específicos**

- Identificaremos quais as habilidades leitoras/linguísticas foram consolidadas;
- Descrevemos o nível de proficiência leitora da turma do 2º ano;
- Elaboramos e aplicamos, metodologias com o objetivo de corrigir déficits na aquisição linguagem (oral e escrita) dos alunos conduzi-los para a proficiência leitora na idade certa.

### **IV-HIPÓTESE**

Partindo do exposto na problemática, tais questões nos levam a refletir que mesmo na sala de aula com o convívio diário a intervenção do professor é direta e continua há muitos problemas na aquisição das habilidades para a proficiência leitora, e quando projetamos essa realidade para alunos que vieram do ensino remoto/ híbrido? A possibilidade de termos um dado alarmante de alunos sem tais habilidades se ampliam, significativamente.

Especialmente, porque no que tange ao remoto essa ponte é realizada por pais e responsáveis, que nem sempre estão dispostos, possuem níveis de letramentos, ou possuem recursos tecnológicos para intermediarem as atividades escolares para o desenvolvimento da aprendizagem necessária.

Assim, como a linguagem é social, as crianças da rede pública de ensino, em geral, por diferentes motivos, sejam estruturais, sociais ou de cunho específico da aprendizagem

individual, elas fazem parte de um dado alarmante, em que chegam aos 8 anos de idade e apenas uma pequena parcela consegue as habilidades necessárias para a leitura. Na verdade, o IDEB de 2017 e 2019 mostram que elas saem do fundamental 1 sem a aquisição das habilidades necessárias para os anos letivos subsequentes. Tal realidade impacta o ensino-aprendizagem no ensino fundamental II, e, conseqüentemente, no médio.

Assim, com hipótese aponta-se que essas crianças “frutos da pandemia” terão mais dificuldades em desenvolver a habilidade leitora na idade certa, na turma do 2º ano, pois não possuirão as habilidades necessárias por virem do modelo remoto/híbrido repletos de lacunas que tange ao ensino-aprendizagem. Além disso, há a possibilidade desses alunos terem: dificuldades de resolução de conflitos e sem noção de direitos; A coordenação motora grossa e fina não desenvolvidas adequadamente dessas crianças, bem como a noção de utilidades da leitura e escrita e com comprometimento e limitações no desenvolvimento da linguagem oral que comprometem a fluência na leitura.

## **VI-JUSTIFICATIVA**

Este artigo de pesquisa se justifica pela importância de se refletir como os alunos que vivenciaram a pandemia nos modelos remotos/híbridos serão impactados a médio e longo prazo. Para isso, propomos fazer o diagnóstico das habilidades consolidadas, daquelas em processo e das não consolidadas nos permitirá desenvolver metodologias de acordo com a vivência de cada aluno. No espaço escolar as crianças experimentam novas descobertas em contato com adultos que lhes direcionam, com o ensino remoto essa ponte entre aluno e professor foi feita por pais e responsáveis, muitas vezes, ponte essa inexistente, já que os pais e/ou responsáveis por diferentes motivos não exerceram tais funções.

Assim, esse artigo se justifica pela importância de se compreender quais os reais impactos na pandemia e dos modelos dos ensinos remoto e híbrido nas crianças que estavam na educação infantil no período pandêmicos, já que a BNCC traz como principal premissa a necessidade do convívio social, além de estipular essa fase como primordial para a aquisição de habilidades que precedem a alfabetização e a leitura proficiente.

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.

## **VII-MARCO TEÓRICO**

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 e 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 tangem 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).

## **VIII-METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

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 diagnóstica de maneira escritas e orais com o objetivo de coletar dados que comprovem os níveis de leitura e escrita das crianças.

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 do mesmo se perceberem com 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.

Estamos utilizando 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 necessários, bem como recursos áudio visuais

A construção da escrita está sendo 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 contam com o professor como escriba, em construções coletivas de gêneros textuais do seu uso diário.

Realizamos uma pesquisa de campo, coletamos e analisamos dados que comprovam nossa hipótese, dados estes que estão nos ajudando a realizar as intervenções necessárias para que nossos alunos desenvolvam a linguagem oral e a escrita com o objetivo de adquirirem a proficiência leitora.

## REFERÊNCIAS

1º\_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.

2º\_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.

3º\_FREIRE, Paulo. **A importância do ato de lê.** 23ª\_Ed. São Paulo. Editora: Cortez,1989,p.11

4º\_FERREIRO e TEBEROSKY: **Emilia Ferreiro e Ana Teberosky e a gênese da língua escrita.** Disponível em: 09 jun. 2015. <[ducaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/11/emilia-ferreiro-ana-teberosky-e-a-gnese-da-lngua-escrita](http://ducaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/11/emilia-ferreiro-ana-teberosky-e-a-gnese-da-lngua-escrita)> . Acesso em: 01 abr. 2022.

5º\_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.

6º\_QEDU. Distribuição dos alunos por nível de Proficiência. Disponível em: 2021< <https://www.qedu.org.br/brasil/proficiencia>> Acesso: 30 nov.2021.

7º\_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=CjwKCAiAnO2MbhApEiwA8q0HYdqGNrpb3HiCvuasE0IKkwu\\_Ceb14VfE-QG2cXIIuavVtPkwqW3PhoCBPEQAvD\\_BwE](https://observatorio.movimentopelabase.org.br/educacao-infantil-materiais-para-apoiar-professores-e-gestores/?gclid=CjwKCAiAnO2MbhApEiwA8q0HYdqGNrpb3HiCvuasE0IKkwu_Ceb14VfE-QG2cXIIuavVtPkwqW3PhoCBPEQAvD_BwE) . Acesso em: 22,nov.2021.

8º\_SOARES Magda. **ALFALETRAR. Toda criança pode aprender a ler e escrever.** Editora:Contexto.2020, p.12.

## **UMA NOVA ESCOLA: PONTO DE PARTIDA À TRANSFORMAÇÃO**

Adriana Fátima de Brito<sup>66</sup>

Juliana Soares Vanderley<sup>67</sup>

Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante

Greiciane Pereira Mendonça

Rosilene Felix Mamedes

### **RESUMO**

Este artigo 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 INTRODUÇÃO**

---

<sup>66</sup> Pós-graduada em Educação e Supervisão Educacional, pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa - CINTEP -PB, anairdabrito71@gmail.com

<sup>67</sup> Mestranda do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, jusoares60@gmail.com

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

Tyler (1974) escreveu um texto com o objetivo de uma organização curricular centrado em quatro questões imprescindíveis, através das quais, as respostas ajudariam às instituições na elaboração de seus próprios currículos. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? Essas questões ainda são atuais, levadas em consideração quando se trata de organização de currículo pois, são perguntas norteadoras que levam a uma reflexão a respeito daquilo que queremos, como queremos que seja feito, de que maneira, com que propósito, como podemos confirmar o sucesso de nossas ações. Toda elas nos levam a uma melhor elaboração do currículo e de nossas estratégias para consolidação dos objetivos propostos.

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.

O processo de aprendizagem se perpetua a medida que estamos dispostos a aprender e ocorre a partir do nosso nascimento de forma quase instintiva e segue quase como uma forma de sobrevivência em sociedade, esse caminho só termina quando morremos. Assim vamos nos adaptando e procurando maneiras de fazer parte do mundo, ser aceito, está no padrão, ser um cidadão de bem.

Oliveira (2001) diz que na escola esse processo não é diferente, há padrões de comportamento pré-definidos culturalmente. Essa definição está presente tanto do ponto de vista dos saberes, presentes dentro da proposta pedagógica, quanto nos saberes a respeito dos

valores morais sociais que regem as normas sociais dominantes. Porém, haverá desdobramentos e assim transformações responsáveis pela criação de diferentes culturas, advindas dos processos de interação fora do espaço escolar.

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.

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.

O lúdico e a arte estão sempre presentes em nossas vidas, essa como forma expressiva nas dramatizações da escola, ao recitar poesia criar textos para peças, nas danças, nas brincadeiras de roda, de corda, nos jogos e tantas outras brincadeiras. É portanto, essencial que na escola se estimule os trabalhos e brincadeiras que permitam às crianças, desde a educação infantil, a liberdade para criar, conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. 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. Portanto, a importância de tantas atividades lúdicas, como por exemplo o desenho livre, que se constitui de um momento lúdico, de liberdade, de criação, de originalidade, e que infelizmente algumas práticas repetitivas, ainda se baseiam em desenhos prontos para copiar e colorir, não estimulando a criatividade.

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 adéqua a realidade do aluno.

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. (BNCC, 2018)

Com isso, a BNCC busca, ao trazer a ideia do currículo prioritário, uma forma de minimizar essas diferenças, garantindo esses direitos de aprendizagem através de uma igualdade educacional ao trabalhar os conteúdos prioritários para cada etapa. Assim, em qualquer entidade federativa do país deve ser sincronizadamente organizada, a partir 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.

## 1.1 OBJETIVOS

### 1.1.1 Objetivo Geral

Refletir sobre a importância do currículo e sua prática dentro do espaço educacional atrelando as necessidades de cada contexto.

### 1.1.2 Objetivos específicos

Repensar sobre o diagnóstico e seu processo contínuo

Conhecer o propósito da avaliação

## 2 METODOLOGIA

Esse artigo foi pensado e elaborado a partir de pesquisas e levantamentos bibliográficos que abordam pensamentos reflexivos sobre diferente e importantes contextos dentro do espaço

escolar, possui teor acadêmico sendo caracterizado como pesquisa bibliográfica. Dessa forma, esse artigo corroborar tendo como ponto de partida a escola e sua transformação, em vista que a necessidade de se atentar a escola e seu processo diagnóstico, avaliativo e curricular que envolve todo um planejamento contido nessa organização de trabalho. Pretende adquirir ou ampliar os conhecimentos reafirmando algumas ideias dos autores aqui citados através de material existente na literatura. Após os estudos e pesquisas realizados em livros e artigos científicos, conseguiu-se traçar uma reflexão coerente com o tema aqui apresentado, podendo dessa forma embasar o assunto neste artigo.

A experiência, porém, demonstra que é muito importante buscar esclarecer-se acerca dos principais conceitos que envolvem o tema de pesquisa, procurar um contato com trabalhos de natureza teórica capazes de proporcionar explicações a respeito, bem como com pesquisas recentes que abordam o assunto. (GIL, 2002. p. 61)

Dessa maneira os estudos e pesquisas realizados em livros e artigos, buscou traçar uma reflexão coerente com o tema aqui apresentado, podendo dessa forma embasar o assunto neste artigo para melhoria do entendimento do docente e todos envolvidos no ambiente escolar.

### **3 RESULTADO E DISCUSSÕES**

Do ponto de vista da avaliação, 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.

A avaliação é uma prática antiga usada nas escolas com o objetivo específico. Inicialmente, com a ideia da avaliação diagnóstica o propósito é 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. Para Luckesi, a avaliação educacional manifesta-se “[...] como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora.” (LUCKESI, 2002, p. 32)

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)

Refletindo nesse ato, é preciso a conscientização dentro da renovação de nossas práticas no que diz respeito também a esse processo de avaliação, nos desligando daquilo que nos foi implantado como um modelo de metodologia objetivando resultados imediatos e classificatórios, que aprovam ou reprovam 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.

Transportando essa compreensão para a aprendizagem, podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida. (LUCKESI, 2002. p. 173)

#### **4 DIAGNÓSTICO DENTRO DA ESCOLA**

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 e planejamento aqui também andam juntos, pois, um complementa o outro na finalidade de obter resoluções de situações para problemas que fazem parte do ambiente escolar e que precisam ser revisados. Para este autor, o planejamento escolar objetiva 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 junto a escola.

Segundo Libâneo;

“Uma importante característica do planejamento é o seu caráter processual. O ato de planejar não se reduz à elaboração dos planos de trabalho, mas a uma atividade permanente de reflexão e ação. O planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos, a correção no mundo das ações.” (LIBÂNEO, 2001. p. 124)

Para Libâneo (2001), planejar engloba uma prática constante e permanente que necessita estar atenta ao processo, de forma que acompanhando-o, seja possível conhecer a escola em todas suas vertentes, aprofundando-se a sua realidade, em busca das possíveis soluções para os problemas que existem na escola. Sendo assim, planejar cria a possibilidade de repensar e rever aquilo que foi acordado como forma de melhorar de aprender e evoluir no objetivo de atingir melhorias para o ambiente escolar.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Dentro daquilo que se pretende alcançar como objetivos de mudança dentro da perspectiva de uma nova escola, os pontos de partida para essa transformação passam, com certeza, por esses pontos aqui apontados. Não como únicas formas, mas como itens essenciais e possíveis de forma integrada, participativa e democrática. E também não sendo necessariamente nessa ordem nem tão pouco apenas esses os caminhos a serem trilhados.

Dentro daquilo que consideramos uma prática pedagógica de democratização, a construção e práticas dos aspectos curriculares, de avaliação, diagnóstico e planejamento dentro

do espaço escolar para fins de melhorias na instituição escolar necessita de uma gestão também democrática, que tenha essa visão do todo e compreenda a importância da participação de todos nessa transformação. Assim, deve-se atenção também à gestão escolar dentro deste novo olhar, com metas e um trabalho coletivo e democrático, para que todos se sintam não apenas parte desse processo, mas também tenham responsabilidade e comprometimento nele.

## 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.

## **O PSICOPEDAGOGO E OS PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS: UM OLHAR SOBRE A INDISCIPLINA ESCOLAR**

Lisandra da Silva Lima

Anunciada Maria Vieira Ferreira

Janaíne Freitas de Medeiros

Rosilene Felix Mamedes

### **1 INTRODUÇÃO**

Esta pesquisa evidencia um tema considerado por muitos autores de difícil abordagem por sua complexidade, uma vez que não está restrito aos limites dos muros das escolas. A indisciplina atualmente é vista como um problema social e que está presente em muitas salas de aula, na escola como um todo e por muitos outros espaços da sociedade.

É um fenômeno complicado, suas causas e consequências são múltiplas e aparentemente tem relação com alguns problemas de aprendizagem. O presente texto aborda como a indisciplina se constitui uma problemática cada vez mais atual no contexto escolar e como a escola e demais profissionais da educação podem lidar com ela, neste caso o profissional em destaque é o psicopedagogo. Para este fim, situa a indisciplina escolar a partir de alguns autores e como o psicopedagogo pode atuar para minimizar tal problemática. A opção metodológica admitida para esta pesquisa foi a pesquisa bibliográfica, constituído essencialmente por livros e artigos científicos.

Entende-se que a intervenção psicopedagógica ajudaria no processo de mediação e/ou a solução do problema a partir do estabelecimento do diálogo e processos grupais entre os atores envolvidos, quais sejam: escola – aluno – família.

A atuação do psicopedagogas se dá em diferentes instâncias da sociedade, a escola será um dos espaços privilegiados para esta atuação. Essa atuação não deverá acontecer de forma isolada e sim em conjunto com os demais profissionais de uma entidade escolar, ou quem sabe, de um hospital e até de alguma empresa. Acreditamos que é importante investigarmos a indisciplina porque é um tema que, aparentemente, se faz presente no cotidiano da maioria das escolas públicas e que se estendem as escolas particulares.

### **2 METODOLOGIA**

No percurso teórico-metodológico que nortearam a construção deste trabalho, optamos como meio para verificação dos dados existente a pesquisa bibliográfica. Para desenvolver o referido trabalho pesquisamos vários estudiosos que abordam ou abordaram o tema (in) disciplina e outros aspectos ligados ao comportamento humano e a atuação do psicopedagogo.

### **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O tema a ser tratado neste trabalho é bem conhecido e está presente, de alguma maneira, no cotidiano da maioria das escolas, sejam elas públicas ou privadas. Mesmo assim, é importante fazermos uma breve reflexão sobre o termo indisciplina. Quando falamos em indisciplina, nossos olhares são direcionados também para a questão da disciplina, pois as duas estão intrinsecamente ligadas.

O termo indisciplina, como a própria palavra expressa, está ligada a negação de algo, neste caso a disciplina. Portanto, se faz necessário compreendermos o que é disciplina para então entendermos o que é indisciplina. No Miniaurélio da língua portuguesa (2001, p.239-384) localizamos os seguintes significados:

Disciplina- 1. Regime de ordem imposto ou mesmo consentida. 2. Ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização. 3. Relações de subordinação do aluno ao mestre. 4. Submissão a um regulamento. 5. Qualquer ramo do conhecimento. 6. Matéria de ensino.

Várias são as definições para o termo disciplina, mas as que estabelecem ligação com a indisciplina que tratamos neste estudo são as quatro primeiras, pois se referem a ordem, relações de subordinação e submissão, e tudo isso tem haver com comportamento humano. Fica evidente que o conceito de indisciplina é suscetível de múltiplas interpretações. Ao falar sobre o sentido do termo indisciplina, Guimarães (2006, p.1) busca definições da própria língua portuguesa apontando-a como “todo ato ou dito contrário à disciplina que leva à desordem, à rebelião”. Para ele, quando a disciplina é imposta, sem levar em consideração, por exemplo, a maneira como os espaços são partilhados, o tempo, o relacionamento entre os alunos, o que provavelmente acaba gerando é uma reação que resulta na indisciplina.

A compreensão de indisciplina apontada por Oliveira (2005, p.28) se aproxima do que já foi exposto até o momento:

Neste sentido, a indisciplina está nitidamente ligada à disciplina, enquanto esta é entendida, pelo senso comum, como a manutenção da ordem e obediência às normas; a primeira significa a sua negação, ou seja, a quebra da ordem.

Esse entendimento sobre disciplina e indisciplina é utilizado em muitos meios sociais, como por exemplo, na escola. As características de um aluno indisciplinado é, de início, alguém que possui um comportamento desviante em relação as regras explícitas ou implícitas. Podemos considerar que atualmente a indisciplina tornou-se um obstáculo ao trabalho pedagógico e ao bom andamento do cotidiano da escola. Muitos professores ficam consumidos pelas várias alternativas que buscam para lidar com a questão da indisciplina, chegando ao ponto de não saber mais o que fazer, essa é de fato uma situação realmente preocupante.

Para definir o termo indisciplina, contamos com as contribuições de Silva (2005, p.60):

Quanto à conceituação de indisciplina e, por consequência de disciplina, definimo-la como toda ação moral executada pelo sujeito e que está em desacordo com as leis impostas ou construídas coletivamente, tendo o indisciplinado consciência ou não deste processo.

A partir da definição do autor, percebemos dois elementos importantes: o primeiro é o fato das leis, normas ou regras não serem apenas impostas, mas também construídas coletivamente; o segundo elemento é em relação a quem pratica a indisciplina, pois o sujeito pode ter consciência ou não do que está fazendo.

É comum dentro das escolas dizerem que o aluno indisciplinado é um aluno sem limites. La Taille (2000, p.11) afirma que ultimamente a palavra limite tem sido usada com frequência, principalmente para serem feitas queixas sobre o comportamento, trazendo ainda alguns exemplos de como o termo limite costuma ser empregado: “Essas crianças não tem limites!” - “É preciso impor limites!” - “Esses pais não colocam limites!”. Realmente, não é difícil escutarmos essas falas nos dias atuais, principalmente pelos profissionais que fazem parte da comunidade escolar. Dizer que uma criança não tem limites requer, até certo ponto, um tanto de atenção. Nesse caso, Aquino (1998) nos alerta para o fato de que nenhuma criança é acometida pela ausência total de regras e de limites, o que acontece é que temos crianças inquietas e curiosas.

De acordo com Griz (2009) a ação de dar limites está relacionada com o estabelecimento de regras, normas que levem em consideração os estados emocionais, de modo que estejam inseridas nos contextos dos quais surgem, e isso deve ter início desde a infância.

Diante das reflexões que foram feitas até o momento referente aos aspectos ligados ao conceito do termo indisciplina, vimos que o mesmo está ligado ao não cumprimento das regras e normas estabelecidas. Esse é um comportamento contrário ao que está estabelecido, é uma ação de rebeldia, desobediência e falta de limites. Não é possível ter uma única definição,



assim como suas causas também não é atribuída a um único fator. Observemos a seguinte indagação.

A quem atribuir a culpa pelo comportamento indisciplinado do aluno? Estudos mostram que a causa da indisciplina pode ser atribuída a uma série de determinantes, ou seja, ela pode ter diversas origens e conseqüentemente a sua culpa não pode ser direcionada a um único fator. Apresentamos abaixo alguns fatores que são apontados como foco da indisciplina.

A família é o primeiro foco. A aprendizagem não é adquirida somente na escola, é estabelecida primeiramente pela criança em contato a família e com o meio social no qual está inserida. A família é a primeira instituição da qual a criança faz parte e que é responsável por grande parte de sua educação. A família é a base da convivência social, é por meio dela que a criança inicia seus primeiros passos para as relações com outras pessoas. Ela é considerada como aquela que molda a personalidade das crianças. É na família que os valores começam a ser adquiridos. De acordo com Tiba (2002), os valores básicos são: disciplina, gratidão, religiosidade, ética e cidadania. Para o autor, educar é formar valores. Sendo assim, considerar a disciplina um valor básico é de suma importância, pois através dessa informação podemos considerar que a indisciplina tem ligação com ausência de valores.

Oliveira (2005) nos relata que as famílias apresentam uma série de mudanças, comparadas ao modelo de famílias que tínhamos em outros tempos, onde tínhamos um modelo de família composta por pai, mãe e filhos. Hoje o que é possível perceber são: pais que trabalham o dia todo fora de casa e deixam, em sua maioria, os filhos sozinhos; pais que costumam brigar frequentemente na presença dos filhos; pais desempregados; usando drogas; pais analfabetos; separados e mães solteiras.

Essas famílias acabam transferindo a responsabilidade pela educação da criança para a escola, e assim a mesma extrapola suas devidas funções para poder dar conta de outras atribuições, que até então seria destinada a família.

Ainda existem aquelas famílias que só tem uma convivência em finais de semana e feriado, e isso tem prejudicado as crianças, tanto no seu crescimento, como no desempenho escolar.

Tiba (2002) afirma que muitas mães se sentem culpadas pela ausência na vida dos filhos, e para suprir essa ausência costumam realizar as carências de seus filhos, fazendo suas vontades. E essas atitudes acabam prejudicando a educação das crianças, que refletem na escola a educação que recebem em casa, querendo sempre que suas vontades sejam satisfeitas. Quando os pais de tais crianças são chamados atenção, dificilmente assumem que sejam os seus

filhos os errados e sim os outros, isso ocorre devido a esses pais serem considerados super protetores e acabam nem sequer enxergando os erros que cometem na educação dos filhos.

O que deveria existir entre pais e filhos é uma relação baseada no diálogo, que faz com que a criança seja mais comunicativa e provavelmente não apresentaria distúrbios de convivência e aprendizado. Nesse sentido, Oliveira (2005, p.52) afirma que:

Em suma, interessa ressaltar que a “a educação oferecida” pelos responsáveis reflete na relação da criança com os colegas e com os professores, podendo gerar atitudes indesejáveis na escola que culminam em desobediência, agressividade, falta de respeito perante colegas, professores e outros.

Fica evidente, na fala do autor que a educação recebida na família deixa reflexos na criança, e os mesmos costumam aparecer quando a criança chega a escola. São diversas as manifestações que ocorrem dentro da escola oriundas da educação recebida na família. Desse modo, a família pode ser apontada como culpada pela indisciplina do aluno.

O segundo foco é a escola. Não podemos esquecer que ao chegar na escola, a criança vai se deparar com o outro, vai começar a dividir espaços, além de iniciar a aprendizagem de convivência social com um novo grupo, diferente do seu contexto familiar.

Guimarães (2006) destaca que as escolas, de um modo específico, também produzem sua própria indisciplina. A maneira como a escola faz para expressar o seu modelo disciplinar, geralmente imposto, deixando de considerar a maneira como o espaço, o tempo e as relações entre os alunos estão estabelecidos, culminando aí com atos de indisciplina.

É comum, dentro das escolas as relações acontecerem de cima para baixo, sem que ocorra o mínimo de flexibilidade. Dessa forma, dificilmente a escola se tornará um local agradável para o aluno frequentar, na verdade, ela torna-se uma imposição. De acordo com Oliveira (2005, p.72), com essa situação o resultado é de que:

Como a criança não vê saída para esta imposição, ela cria as mais diversas estratégias para amenizar a situação “desagradável” de sala de aula e procura alcançar apenas dois objetivos durante todo o ano letivo: divertir-se e ser aprovado. A aprendizagem passa a ser ignorada.

Nesse caso, podemos considerar que um dos objetivos apontado pelo autor, que é o fato de divertir-se, é encarado com atos de indisciplina dentro da sala de aula. Essas atitudes são respostas dos alunos referentes ao modo como a escola tenta disciplinar os mesmos. Ao acontecer dentro da escola, a indisciplina precisa ser repensada por meio dos sujeitos envolvidos no processo educacional, e que os mesmos façam uma reflexão em torno das atitudes realizadas pelos alunos, pois essas atitudes costumam ser oriundas do seu desenvolvimento tanto biológico quanto psicológico, necessitando apenas serem interpretadas pela escola. Através dessa interpretação, a escola terá meios para rever suas práticas e não

apenas culpar o aluno pelo mau comportamento. A maneira como a escola faz para disciplinar seus alunos pode gerar uma situação oposta a esperada, resultando assim em indisciplina.

Família e escola assumem papéis distintos em relação a educação das crianças. Tal diferença é apontada por Aquino (1998, p.5) ao dizer que:

O trabalho familiar diz respeito à moralização da criança – essa é a função primordial dos pais ou seus substitutos. A tarefa do professor, por sua vez, não é moralizar a criança. O objeto do trabalho escolar é fundamentalmente o conhecimento sistematizado, e seu objetivo, a recriação deste. O resto é efeito colateral, indireto, imediato.

Mesmo apresentando trabalhos distintos, família e escola devem estar em constante sintonia para que o aprendizado da criança ocorra de maneira efetiva. Mas o que vemos em nosso cotidiano é um distanciamento entre ambas. De acordo com Aquino (1998) muitos professores acreditam que, em certa medida, as famílias não estariam ajudando o trabalho dos mesmos, uma vez que as crianças seriam o reflexo da desestruturação, do despreparo e do abandono dos pais. Os professores ainda dizem que tem se tornado reféns de crianças impiedosas, consideradas sujeitos sem educação.

O terceiro foco é a relação professor x aluno. A relação professor x aluno pode ocorrer de diferentes maneiras, variando de acordo com a postura que o professor desenvolve. Phelan e Schonour (2010) caracteriza quatro estilos de professores que podem ser encontrados dentro das salas de aula e que influenciam no comportamento dos alunos.

O primeiro estilo é o professor autoritário, ele é exigente, mas não cordial. O professor autoritário costuma utilizar voz alta para alcançar a atenção. Em relação aos alunos, é muito exigente e espera que os mesmos obedeçam às regras, pois elas são consideradas as coisas certas a fazer. O benefício desse estilo de professor é a obtenção imediata da obediência dos alunos. Em contrapartida, pode despertar ansiedade por parte dos alunos, tais ações ocasionam consequências negativas.

O segundo estilo apontado são os professores permissivos, que tem como características serem carinhosos, mas não exigentes. Almejam que os alunos gostem deles e buscam ser prestativos, mas não são muito bons em estabelecer limites. A desvantagem desse tipo de professor é uma sala de aula fora do controle. O professor, além de seus alunos, sente-se ansioso, pois não sabe o que fazer quando um aluno tem um comportamento diferenciado dos demais.

O terceiro é caracterizado como o professor desinteressado. Tem tendência a não ser carinhoso e nem tão pouco exigente. Ele pode ficar sentado enquanto os alunos estão trabalhando. Este professor pode ser o resultado de uma falta básica de conhecimentos,

competências e habilidades. As desvantagens desse estilo de professor são diversas, e vão desde a falta de percepção de sinais de aviso de alunos que estão tendo problemas, sejam eles acadêmicos ou comportamentais, ou mesmo desmotivação dos alunos diante da falta de reforço positivo por parte do professor, podendo o aluno aumentar o seu mau comportamento, contribuindo com a indisciplina.

O quarto e último é o professor democrático. Esse estilo equilibra calor e exigência. Tem um plano disciplinar efetivo e sua sala de aula é organizada, os alunos confiam nele e o respeitam. Esse professor também se sente autorizado e energizado, porque vê o crescimento e o desenvolvimento positivo em seus alunos, os quais se sentem seguros e capazes. A desvantagem está associada ao fato de exigir muita energia e flexibilidade, coisas que muitos professores não possuem.

Após conhecermos um pouco mais sobre a disciplina/indisciplina e as possíveis causas para que ela aconteça, precisamos agora conhecer um pouco mais sobre o profissional em questão: o Psicopedagogo. E para isso, se faz necessário um melhor entendimento a respeito da Psicopedagogia. E os primeiros questionamentos que se remetem ao termo são: Onde ela surgiu? Quando? Por quê? De acordo com Valones (2004) verifica-se sobre o surgimento da Psicopedagogia que:

Na Europa institui-se o primeiro centro de psicopedagogia do mundo na década de 1920, ligado ao pensamento psicanalítico de Lacan. Profissionais como Françoise Dolto, Maud Mannoni dentre outras, buscando uma aplicação dos pressupostos teóricos da psicanálise na educação infantil, iniciaram a prática que deu origem à psicopedagogia clínica

Como área de estudos, de acordo com Masini (2006), a Psicopedagogia nasceu da necessidade em entender e orientar as crianças que apresentavam dificuldades de modo mais específico ligadas a sua aprendizagem. Buscava-se, então, o porquê que acontecia esses problemas, avaliando-os e por fim concedendo um diagnóstico a criança. Esse diagnóstico não envolvia um único profissional, e sim determinados profissionais, tais como: professores, psicólogos, médicos e fonoaudiólogos.

Um dado importante, esclarece Mauco (1964) apud Masini (2006), é que a designação do termo "psicopedagógico" foi escolhida em vez de "médico-pedagógico", porque seria mais fácil os pais mandarem seus filhos a uma consulta psicopedagógica ao invés de uma consulta médica. Mesmo com a mudança de termo, até os dias atuais conceituar claramente o termo Psicopedagogia não é tarefa fácil. Isto porque, os estudos realizados na perspectiva de apontarem informações relevantes sobre este campo de estudo trás definições diferentes a respeito do termo.

A dificuldade em definir claramente o termo se dá também ao fato da mesma possuir um caráter interdisciplinar, isso devido a sua especificidade enquanto área de estudos, pois a mesma busca conhecimento em outras áreas para daí acabar criando seu próprio objeto de estudo. As áreas de estudos que a Psicopedagogia recorre são: a Psicologia, a Linguagem, a Fonoaudiologia, a Medicina e a Pedagogia. E é nesse sentido que Griz (2009, p.71) afirma que a Psicopedagogia vai além da interdisciplinaridade, pois:

A psicopedagogia é originada numa condição de filha de uma série de outras ciências, que podem se articular, devendo tornar-se transdisciplinar, construindo novos conceitos, novas maneiras de olhar o ser humano para poder encontrar caminhos para a solução dos problemas de aprendizagem. É com esta visão transdisciplinar que a psicopedagogia analisa a queixa de dificuldade na aprendizagem do sujeito, tendo uma compreensão dinâmica e levando em consideração as contradições e tensões da mente humana.

Tendo em vista o caráter transdisciplinar da Psicopedagogia, uma maneira de compreendê-la melhor é conhecendo o seu objeto de estudo. E foi nesse sentido que Nadia A. Bossa(2011) realizou um estudo com a finalidade de mostrar com clareza que a dificuldade de conceituar Psicopedagogia “se reside tanto na palavra quanto na coisa que ela reporta (p.25)”. Nesse estudo, a autora apresenta os conceitos de alguns autores sobre o termo Psicopedagogia e depois cita a concepção de vários psicopedagogos brasileiros sobre o objeto de estudo desta área de conhecimento. Com base nesse estudo, apresento abaixo, de maneira estruturada, os psicopedagogos citados e suas definições em torno do objeto de estudo da Psicopedagogia:

<b>Autores</b>	<b>Definições</b>
Kinguel	O objeto central de estudos da Psicopedagogia está se estruturando em torno do processo de aprendizagem humanas: seus padrões evolutivos normais e patológicos - bem como a influência do meio (família, escola, sociedade) no seu desenvolvimento. (1991, p.24) in BOSSA ( 2011, p. 29)
Neves	A Psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades interna e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto. E, mais procurando estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade, procurando colocar em pé de igualdade os aspectos cognitivos afetivos e sociais que lhe estão implícitos. (1991, p.12) in BOSSA ( 2011, p. 29)
Scoz	A Psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades e em uma ação profissional deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sintetizando-os. (1992, p.2) in BOSSA ( 2011, p. 29)
Golbert	(..o) objeto de estudos da Psicopedagogia deve ser entendido a partir de dois enfoques: preventivo e terapêutico. O enfoque preventivo considera o objeto de estudo da Psicopedagogia o ser humano em desenvolvimento, enquanto educável. Seu objeto de estudo é a pessoa a ser educada, seus processos de desenvolvimento e as alterações de tais processos. Focaliza as possibilidades de aprender, em um sentido amplo. Não deve se restringir a uma só agência como escola, mas ir também a família e à comunidade. Poderá esclarecer, de forma mais

	ou menos sistemática, a professores, pais e administradores sobre as características das diferentes etapas do desenvolvimento, sobre o progresso do processo de aprendizagem, sobre as condições psicodinâmicas da aprendizagem, sobre as condições determinantes de dificuldades de aprendizagem. O enfoque terapêutico considera o objeto de estudo da Psicopedagogia a identificação, análise, elaboração de uma metodologia de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem. (1985, p.13) in BOSSA (2011, p. 29 - 30)
Kubinstein	em um primeiro momento a Psicopedagogia esteve voltada para a busca e o desenvolvimento de metodologias que melhor atendessem aos portadores de dificuldades, tendo como objetivo fazer a redução ou a remediação e desta forma promover desaparecimento do sintoma. Ainda, a partir do momento em que o foco de atenção passa a ser a compreensão do processo de aprendizagem e a relação que o aprendiz estabelece com a mesma, o objeto da Psicopedagogia passa a ser mais abrangente: a metodologia é a investigação de etiologia da dificuldade de aprendizagem considerado todas as variáveis que intervêm neste processo. (1992,p.103) in BOSSA (2011, p. 30)
Weiss	A Psicopedagogia busca a melhoria das relações com a aprendizagem, assim como a melhor qualidade na construção da própria aprendizagem de alunos e educadores. (1991, p.6) in BOSSA (2011, p. 30)

Ao analisar as definições dos autores acima sobre o objeto de estudo da Psicopedagogia, é possível perceber nitidamente que o processo de aprendizagem aparece em todas elas. Kinguel (1991) destaca dois fatores relevantes do processo de aprendizagem, que são os padrões de evolução normais e patológicos, salientando para a importância do meio, o qual é composto pela família, pela escola e pela sociedade. Essa definição é semelhante a que encontramos no Código de Ética da Associação Brasileira de Psicopedagogia. A família e a sociedade (comunidade) também aparecem na definição de Golbert (1985), só que desta vez elas são vistas como agências que possibilitam o aprender, fazendo com que a aprendizagem não fique restrita apenas a escola.

O enfoque terapêutico citado por Golbert (1985) enfatiza a criação de uma metodologia para as dificuldades de aprendizagem, de modo que viabilizem o diagnóstico e o tratamento das mesmas. Enquanto que para Kubinstein (1992) a metodologia é nada mais, nada menos que um elemento no processo terapêutico, pois o importante é a investigação da origem da dificuldade de aprendizagem.

E assim, pode-se dizer que, a principal preocupação da Psicopedagogia é o processo de aprendizagem humana: suas características, suas peculiaridades e as dificuldades dos sujeitos envolvidos nesse processo. A atuação do psicopedagogo é direcionada a área clínica e a institucional. Enquanto trabalho clínico, o primeiro enfoque está ligado a investigação, que se refere ao levantamento de dados necessários para a compreensão do problema que trouxe o sujeito até o profissional. Após esse procedimento, entra em cena o segundo enfoque, que é a intervenção, momento em que o psicopedagogo já terá dados que poderão guiar o seu trabalho,

buscando a maneira correta de encaminhar os trabalhos. Enquanto caráter preventivo, o trabalho do psicopedagogo é voltado para a área institucional, tendo a escola como cenário privilegiado para a sua atuação. Não devemos esquecer que no campo institucional, o psicopedagogo atua dentro de outras instituições como por exemplo: empresas e hospitais

Observamos que o papel do psicopedagogo é essencial dentro da instituição escolar, a qual desempenha um importante papel no diz respeito ao desenvolvimento e a socialização dos conhecimentos disponíveis, promovendo assim o desenvolvimento cognitivo. Como ação preventiva, o psicopedagogo analisa as condições para que a aprendizagem do conteúdo escolar seja construída, e a partir dessa análise ele conseguirá perceber as limitações e os elementos que facilitam o processo.

No que diz respeito ao processo de aprendizagem, entendemos que ele ocorre de maneira diferente, alguns alunos aprendem com maior facilidade e outros aprendem lentamente. É por esse motivo que o professor deve fazer uma análise individualizada de cada aluno para poder perceber em qual ritmo eles aprendem, identificando suas dificuldades, e assim poder adaptar os conteúdos de acordo com a necessidade que foi observada. Tais adaptações podem ser feitas juntamente com o psicopedagogo, que irá contribuir com sugestões de estratégias para que todos aprendam.

Os professores precisam estar abertos as mudanças, e, um passo fundamental é considerar o psicopedagogo como um profissional qualificado, que tem habilidade para atuar no campo da educação, oferecendo subsídio aos professores e a outros profissionais da escola que venham a contribuir na prevenção dos problemas de aprendizagem, como também na qualidade das condições do processo ensino-aprendizagem.

Portanto, o psicopedagogo alcança seus objetivos a partir do momento que encontra um ambiente favorável e uma equipe que esteja disposta a realizar um trabalho conjunto, tendo a compreensão das dificuldades de aprendizagem de determinados alunos, abrindo espaço para que a escola disponibilize os recursos necessários para atender às dificuldades de aprendizagem. Deste modo o psicopedagogo institucional passa a ser um instrumento importante no que diz respeito ao processo de aprendizagem.

Vimos até o momento que o psicopedagogo direciona suas ações basicamente para o processo de aprendizagem, de modo mais específico as dificuldades que vão surgindo no decorrer do mesmo. Dentre as dificuldades que vão aparecendo e que acabam prejudicando o desenvolvimento dos alunos, foi possível perceber que a indisciplina é uma dessas vilãs. Mesmo sendo um problema comportamental, o mesmo acaba prejudicado o processo de aprendizagem.

Como já foi citado anteriormente, quando falamos em limites, de modo mais específico na sua ausência, lembramos logo da indisciplina. E a Psicopedagogia não está imune em relação a buscar possíveis soluções para esse problema. Uma maneira de demonstrar que a indisciplina realmente interfere no processo de aprendizagem é pensar nos impactos que a mesma causa no currículo escolar. Para Garcia (2013) o currículo envolve uma seleção de informações que irão compor, guiar e significar os distintos processos de ensino-aprendizagem. Envolve na verdade aquilo que se pretende e foi planejado para ser ensinado. Porém, o que é decidido sobre a direção que o currículo irá tomar engloba um procedimento complicado de relação e constituição social, que ganha ainda a influência dos alunos. Eles podem induzir diferentes mudanças no currículo, e uma delas é a questão da indisciplina. De acordo com Garcia (2013, p. 95):

A indisciplina é um elemento que tem força para modificar o currículo praticado pelos professores, chegando muitas vezes a inviabilizar parte do que havia sido planejado para as aulas. Ela também é capaz de induzir mudanças em ideias e práticas educacionais insatisfatórias - e isso precisa ser considerado por professores, coordenadores pedagógicos, diretores e outros membros da equipe escolar.

O professor seleciona e planeja o que vai ensinar de acordo com que está no currículo, mas a indisciplina praticada pelos alunos acaba por atrapalhar parte do que foi planejado para ser feito em sala de aula. Os alunos podem ainda não fazer as atividades apresentadas, criar certa resistência em aprender determinados conteúdos e ainda demonstrar interesses diferentes daqueles pertinentes ao professor. Diante dessa situação, o resultado são dificuldades relacionadas ao processo de aprendizagem, que envolvem não só o aluno, mas também o professor.

A indisciplina acaba se tornando um empecilho ao bom andamento das relações existentes dentro da sala de aula, que envolvem o processo ensino-aprendizagem, resultando assim em dificuldades para que o mesmo aconteça fluentemente. Sendo o psicopedagogo o profissional existente dentro da escola que dispõe de habilidades e competências para lidar com o processo de aprendizagem e suas dificuldades, quais ações ele pode desenvolver para lidar com a questão da indisciplina?

Diante da indisciplina escolar, a Psicopedagogia contribui de maneira significativa, segundo Cavalcante (2011, p.2):

O psicopedagogo poderá intervir nos casos de indisciplina e relacionamento escolar de forma a mediar os conflitos, ajudar a resolver ou reconciliar as diferenças entre os atores educacionais (professores, alunos, coordenadores), levando em consideração que estes fatores estão relacionados à indisciplina escolar. O psicopedagogo ajuda as partes oponentes a chegar a um acordo pacífico pelo diálogo ou consenso, objetivando possibilitar as pessoas resolverem suas diferenças de maneira saudável.



Portanto, podemos afirmar que o psicopedagogo tem realmente como contribuir nos casos de indisciplina. A sua contribuição acontecerá como mediador, o psicopedagogo atuará com os diferentes sujeitos pertencentes ao contexto educacional, pois a indisciplina não é algo que está restrito apenas a sala de aula, ela acontece fora da sala de aula e vai além dos muros da escola.

Para começar um processo de intervenção em uma instituição, é importante para o psicopedagogo levar em consideração uma série de fatores. Dentre os quais Cavalcante (2011) destaca: os recursos disponibilizados para aprendizagem, definição do conhecimento e da aprendizagem para os sujeitos que fazem parte do contexto escolar, quais os papéis designados, modalidade de ensino e a função que o sujeito exerce dentro da comunidade escolar e o meio socioeducativo em que estão inseridos. O conhecimento desses fatores é importante porque possibilita analisar qual o perfil da instituição a ser trabalhada, Precisa-se ainda, de acordo com a temática estudada, analisar as dificuldades com a disciplina dos alunos e sua possível relação com o processo de aprendizagem, o que pode levar o aluno ao baixo rendimento. Elaborar um diagnóstico inicial propicia a construção da identidade da instituição.

A partir daí o psicopedagogo deve atuar juntamente com os professores, de maneira a orientar os mesmos com questões que apontem para posturas apropriadas para lidar com as situações que envolvem casos de indisciplina, tendo em vista que alguns professores precisam de um conhecimento pedagógico mais aprofundado diante de algumas situações do cotidiano escolar. O professor deve encarar a indisciplina logo no início, tomando atitudes para minimizá-las, e não ficar esperando por muitos pra que a situação chegue a se agravar.

O alunado também deve fazer parte da intervenção psicopedagógica, através de ações preventivas com procedimentos indicados para a diminuição da indisciplina, por meio de estratégias que viabilizem a transformação dos comportamentos dos alunos. O trabalho do psicopedagogo deve ser na realidade um trabalho conjunto. Ele sozinho não conseguirá resultados satisfatórios. Para Santos (2010, p. 10) lidar com a indisciplina é tarefa de muitas mãos, pois:

A indisciplina não é uma problemática de fácil enfrentamento ou intervenção, devido a extensão e complexidade do tema, suas múltiplas causas, forma de manifestações e interferência nas dinâmicas da escola. Defendemos, portanto, o ingresso da família na discussão e no enfrentamento do fenômeno. Uma relação dialógica que envolve a família – professores – aluno em uma ação minimizadora significa entender a indisciplina como uma tarefa de muitas mãos. E é nessa perspectiva que se configura a intervenção psicopedagógica.

Devido a complexidade que a indisciplina assume, o trabalho do psicopedagogo não é algo tão fácil de ser executado, e é a partir de um trabalho coletivo que o sucesso será alcançado.

A intervenção psicopedagógica si propõe a inserção dos pais no processo educacional, trazendo eles para dentro das escolas através de reuniões, possibilitando o acompanhamento do trabalho junto aos professores. Nessa perspectiva, os pais ganham um novo espaço no contexto do trabalho pedagógico, opinando e participando da escolar de seus filhos.

A presença do psicopedagogo dentro da instituição escolar torna-se algo imprescindível, é atuando com as dificuldades de aprendizagens e com os problemas comportamentais, neste caso a indisciplina, que este profissional buscará meios para que o sucesso escolar ocorra a cada dia estar dentro da escola.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante a realização do presente trabalho foi possível identificar a importância da atuação do psicopedagogo diante dos problemas comportamentais, evidenciando assim a necessidade cada vez maior desse profissional dentro do espaço escolar.

Foi possível perceber que a indisciplina não é algo fácil de ser solucionado, até mesmo pelo fato da variedade de definições que são atribuídas ao termo disciplina, o qual tem relação direta com a indisciplina. Apontar os culpados pode até ser uma opção, mas não resulta necessariamente em solução, uma vez que a causa da indisciplina não está ligada a um único fator. Foram abordados alguns fatores que são, cotidianamente, considerados como desencadeadores dos atos indisciplinados, são eles: a família, a escola, a relação família x escola e a relação professor x aluno. Cada causa possui suas especificidades, por isso, devem ser analisadas cuidadosamente para daí poder se chegar a tomada de atitudes que visem minimizar a indisciplina.

Notamos que, ao falar de indisciplina, estamos falando na verdade de comportamento humano, onde na maioria das vezes está relacionado a um jeito inadequado de agir, podendo acontecer tanto na escola como em outros espaços. Ao se referir a questões comportamentais, percebemos que este possui um vínculo estreito com a ética, com a moral e com a violência. Aprofundar os conhecimentos em torno desses três elementos é fundamental para ampliar a visão sobre o objeto de estudo deste trabalho.

O Psicopedagogo por ter seus conhecimentos oriundos de uma série de outras áreas, as quais tem grande relevância dentro do campo educacional, torna-se um campo do saber que muito tem a contribuir com a escola. Através do conhecimento que adquire no decorrer de sua formação, o psicopedagogo disponibiliza de meios para atuar em conjunto com os demais

profissionais da escola, principalmente com o professor, que tem um contato maior com o aluno, que vivencia de perto a questão da indisciplina dentro da escola.

Todas as intervenções procuram minimizar os comportamentos indisciplinados dos alunos, evitando assim as consequências negativas. Várias podem ser as formas de trabalhar a indisciplina escolar, mas não se pode deixar de levar em consideração que cada aluno é um caso repleto de peculiaridades, e não se pode adotar, em alguns casos, o mesmo procedimento para todos os casos, pois o mesmo pode não surtir o efeito esperado. Portanto, a ação do psicopedagogo requer atenção e cuidado, observar minuciosamente e optar por uma intervenção coerente é de suma importância para o sucesso de tal trabalho. Fica evidente que, contar com um psicopedagogo dentro da escola, é imprescindível.

Diante da pesquisa e do embasamento teórico utilizado, conclui-se que as ações psicopedagógicas são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, cabe ao psicopedagogo a necessidade de aplicar no método didático-pedagógico adequado, além de intervir nos problemas comportamentais, neste caso, os de indisciplina, gerando ainda um espírito de participação coletiva, cooperação, autonomia, desafiando o aluno a ser responsável por seu comportamento, tornando-se um ser autônomo.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. **A indisciplina e a escola atual**. Revista da Faculdade de Educação. vol.24. n.2. São Paulo Jul/Dez. 1998

BEYER, Marlei Adriana. **Psicopedagogia: ação e parceria**. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/artigos/19.htm>>. 2007. Acesso em: 26 jun 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.

CAETANO, Luciana Maria. **Relação escola e família: uma proposta de parceria**. Disponível em: <[http://www.seufuturonapratica.com.br/intellectus/\\_Arquivos/Jul\\_Dez\\_03/PDF/Luciana.pdf](http://www.seufuturonapratica.com.br/intellectus/_Arquivos/Jul_Dez_03/PDF/Luciana.pdf)>. Acesso: 14 mai 2003

CAVALCANTE, Rhyvera Fontenele. **A intervenção psicopedagógica institucional escolar na indisciplina escolar**. 2011. Disponível em: [http://www.psicopedagogia.com.br/new1\\_artigo.asp?entrID=1353#.UgrAVNK1GHM](http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1353#.UgrAVNK1GHM) **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**>Acesso: 19 mar 2013

CHALITA, Gabriel Benedito Isaac. **Os dez mandamentos da ética** – 2. ed. –Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. (Selo sem fronteiras).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa**/ Editora Nova Fronteira, 2001 790p.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Entre disciplina e rebeldia na escola**. Brasília: Liber Livros editora, 2008.

FORTUNA, Tânia Ramos. **O manejo de situações envolvendo limites na educação infantil**. Revista Pátio-Educação Infantil. Ano VIII, nº23, Abr/Jun, 2010.

GARCIA, Joe. **A indisciplina e seus impactos no currículo escolar**. Revista Nova Escola. Nº 261. Abril de 2013. Pags. 95-97.

GRIZ, Maria das Graças S. **Psicopedagogia: Um conhecimento em contínuo processo de construção**. 1ª ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2009.

GUIMARÃES, Áurea M. **Escola: espaço de violência e indisciplina**. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/guima.html>>. Acesso em 22 mai 2013.

JOVER, Ana. **Indisciplina: como lidar com ela**. Revista Nova Escola. Junho de 1998. Págs.34-38.

LA TAILLE, Yves de. **A escola e os valores: a ação do professor**. In: La Taille, Yves de. (orgs.) *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. **Limites: três dimensões educacionais**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

MASINI, Elcie F. Salzano. **Formação profissional em Psicopedagogia: embates e desafios**. Revista Psicopedagogia. Vol.23, nº72, São Paulo, 2006. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862006000300009&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862006000300009&script=sci_arttext&tlng=en)>. Acesso em: 01 jun 2013.

MENIM, Maria Suzana de Stefano. **Educação moral na primeira infância**. Revista Pátio-Educação Infantil. Ano VIII, nº23, Abr/Jun 2010.

MOÇO, Anderson. **Indisciplina: como se resolve**. Revista Nova Escola. Ano XXIV, nº226. Outubro de 2009. Págs.83- 88.

BOSSA, Nadia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática - 4ªED**. Editora Wak, 2011.

OLIVEIRA, Maria Izete de. **Indisciplina escolar: determinantes, consequências e ações/** Líber livro Editora, 2005.

PHELAN. Thomas W. SCHONOUR, Sarah Jane. **As diversas maneiras de gerenciar comportamentos**. Revista Pátio-Educação Infantil. Ano VIII, nº23, Abr/Jun 2010.

SANTOS, Claudevone Ferreira dos. NUNES, Marinildes Figueredo. **A indisciplina no cotidiano escolar**. Disponível em: [http://www.fja.edu.br/candomba/2006-v2n1/pdfs/Marinildes Nunes2006v2n1.pdf](http://www.fja.edu.br/candomba/2006-v2n1/pdfs/Marinildes%20Nunes2006v2n1.pdf). Acesso em: 18 ago 2012.

SILVA, Nelson Pedro. **Ética, indisciplina & violência nas escolas** 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ética, (in)disciplina e relação professor – aluno.** In: La Taille, Yves de.(orgs). Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SPÓSITO, Marília Pontes. **Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas.** In. BASTOS, João Baptista (orgs.). Gestão democrática. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2005.

TIBA, Içami. **Disciplina: limite na medida certa.** São Paulo, Editora Gente, 1996.

\_\_\_\_\_. **Quem ama educa!:** formando cidadãos éticos. São Paulo, Integrare Editora, 2002.

VALONES, Neide Maria Alves. NETO, José Batista. O poder disciplinar na relação pedagógica no cotidiano escolar. In: Calado, Alder Júlio Ferreira. Silva, Alexandre Magno Tavares da.(orgs.). **Escola e Cidadania: o lugar dos saberes, da educação e dos direitos no cotidiano.** Caruaru: Idéia/ Edições FAFICA, 2004.

------. **Código De Ética Da Associação Brasileira De Psicopedagogia –ABPp.** Disponível em: <[http://www.abpp.com.br/leis\\_regulamentacao\\_etica.html](http://www.abpp.com.br/leis_regulamentacao_etica.html)>. Acesso em: 06 jun 2013.

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

Anunciada Maria Vieira Ferreira

Lisandra da Silva Lima

Janaíne Freitas de Medeiros

Alina Oliveira de Alencar

Rosilene Felix Mamedes

### **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.

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 trás 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, Bronkart 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)	RETOMADA DOS TEXTOS ANTERIORES (10 min)	RETOMADA DOS TEXTOS ANTERIORES (10 min)	RETOMADA DOS TEXTOS ANTERIORES (10 min)	RETOMADA DOS TEXTOS ANTERIORES (10 min)
PREDIÇÃO (5 min)	PREDIÇÃO (5 min)	PREDIÇÃO (5 min)	PREDIÇÃO (5 min)	PREDIÇÃO (5 min)
LER É LEGAL (30 min)	LER É LEGAL (30 min)	LER É LEGAL (30 min)	LER É LEGAL (30 min)	LER É LEGAL (30 min)
CONVERSANDO COM O TEXTO (20 min)	CONVERSANDO COM O TEXTO (20 min)	CONVERSANDO COM O TEXTO (20 min)	CONVERSANDO COM O TEXTO (20 min)	CONVERSANDO COM O TEXTO (20 min)
AB CONHECER (20 min)	AB CONHECER (20 min)	AB CONHECER (20 min)	AB CONHECER (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)	CADA TEXTO DO SEU JEITO (15 min)	CADA TEXTO DO SEU JEITO (15 min)	CADA TEXTO DO SEU JEITO (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)	EXPLICAÇÃO DO PARA CASA (5min)	EXPLICAÇÃO DO PARA CASA (5min)	EXPLICAÇÃO DO PARA CASA (5min)	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);
- AB Conhecer (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).

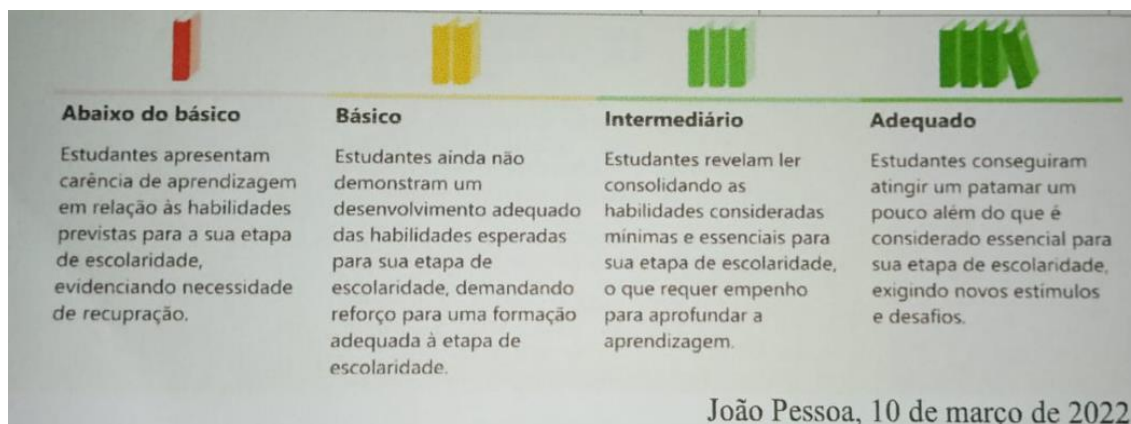
O EpV enfatiza o trabalho com gêneros textuais apresentando aos alunos sempre uma diversidade de textos em suas atividades para que eles conheçam e identifiquem os objetivos dos textos e suas características. As demais disciplinas podem ser inseridas na rotina, gerando assim um trabalho interdisciplinar.

#### **4 ANÁLISE DOS DADOS**

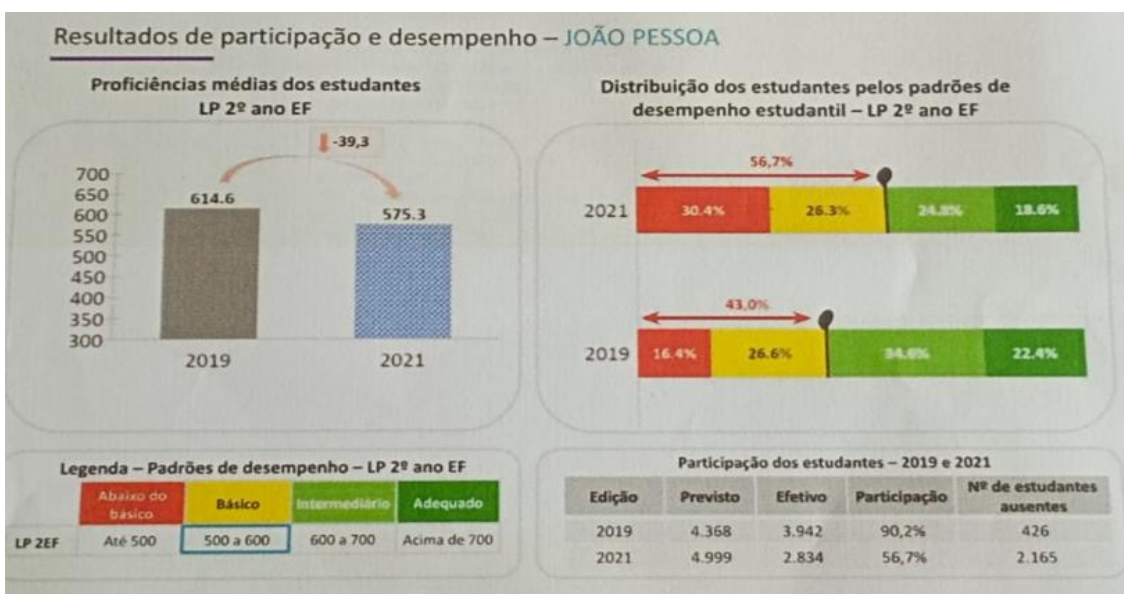
No decorrer do processo no ano de 2019 podemos perceber algumas mudanças significativas em sala de aula e na leitura dos alunos a partir dos relatos de experiências vivenciadas pelos professores, dentre elas o interesse dos alunos em participar da leitura de fluência todos os dias e de responder os cadernos 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% estão 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 BIBLIOGRÁFICAS

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.

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

IDEB <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.



## **A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

Maria de Fátima Ferreira Bandeira<sup>68</sup>

Ana Lúcia Santos Fernandes

Gioconda Maria Medeiros Azevedo

Alina Oliveira de Alencar

Rosilene Felix Mamedes

### **RESUMO**

Neste artigo propomos levar o psicopedagogo como alvo de estudo para resgatar indivíduos que sofrem com as dificuldades de aprendizagem que afeta diretamente na sua personalidade e na convivência em sociedade, levando em consideração as dificuldades que a sociedade contemporânea vem enfrentando no âmbito educacional, apresenta-se um estudo que traga reflexões e pesquisas que leve a compreensão desta área tão procurada para estudo. Pretendeu-se identificar o psicopedagogo como luz para guiar os indivíduos que desistiram de aprender e / ou se sentiram ao longo da vida desprezado por sua condição de vida consequente de suas vivências ao longo da vida. Após a análises e discussões sobre os teóricos que nos apoiamos, entendemos que o psicopedagogo trabalha com a prevenção e intervenção dos problemas de aprendizagem e sua busca é apoiar instituições escolares ou não. Contudo constatou-se que a presença de um psicopedagogo na vida de um indivíduo fragilizado em suas experiências pode, sem dúvida, ser a via de salvação para que possam transformar suas frustrações em vitórias, pois assim todos merecem ser vistos em suas individualidades, para que cresçam em sociedade.

**Palavras-chave:** psicopedagogo; dificuldades; aprendizagem; sociedade contemporânea.

### **1 INTRODUÇÃO**

---

<sup>68</sup> Maria de Fatima Ferreira Bandeira graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú UVA/UNAVIDA, pós-graduanda em Psicopedagogia Institucional-UVA/UNAVIDA, professora da rede Municipal de João Pessoa (anos iniciais) e na rede Municipal de Sobrado (Educação de Jovens e Adultos).

O presente artigo está focado em colocar o psicopedagogo em um lugar de destaque no olhar da sociedade contemporânea. É inegável que a educação é para o ser humano de qualquer denominação a via de redenção e superação dos entraves que o põe a desanimar e lhe fazer incapaz. Seja qual for o problema que ocasionou as dificuldades de aprendizagem, podendo ser sociofamiliar, de afetividade, financeiro ou outros leva a um encurralamento em todas as instancias da vida, seja na escola ou fora dela. Assim, o psicopedagogo vem para socorrer, sustentar e facilitar o troféu da aprendizagem de forma a compreender que cada ser humano é singular, tendo seu próprio tempo, espaço e modo de desenvolver as aprendizagens.

É necessário captar que a psicopedagogia é a área de conhecimento que assessora todas as instituições. Diante das pesquisas, nossas vivencias em sala de aula e de estudos, nasceu o desejo em nós de levar a reflexão daquilo que nos inquieta. Será que roubar o direito das escolas e diversas instituições terem a presença do psicopedagogo, não é tomar de forma violenta o direito ao conhecimento, a inclusão e a vida? É necessário que os psicopedagogos conheçam a fundo sua área, a sua aplicabilidade, os avanços e busca crescente aprofundamento desta profissão que para a sociedade atual se faz tão necessária.

Para tornar este trabalho grande na proporção desta área, utilizarmos questionamentos de teóricos brilhantes como Visca, Saviani, Garden, Bossa, bem como outros que abraçam esse assunto e demais fontes que priorize a educação como fonte de estudo e busca pelas sonhadas transformações no âmbito educacional.

A metodologia adotada neste artigo foi através de pesquisa bibliográfica, tendo a proposta de levar os leitores há uma visão ampla sobre o assunto, possibilitando discussões, reflexões e conseqüentemente levar os olhares ao profissional psicopedagogo que atingindo sua valorização levará suas contribuições e uma ajuda significativa na resolução dos problemas inerentes a construção do conhecimento e acima de tudo beneficiar os tão guerreiros profissionais da educação.

Contudo, há uma afirmação inegável. Escola sem psicopedagogo, é escola sem coração.

#### **4 SUCINTO HISTÓRICO DA PSICOPEDAGOGIA**

A inquietação da psicopedagogia no Brasil endereça a sua trajetória na Argentina. Segundo Bossa (2011, p.56) “A psicopedagogia não nasceu aqui tão pouco na Argentina. Investigando a literatura sobre o tema, podemos verificar que a preocupação com os problemas de aprendizagem teve origem na Europa, ainda no século XIX”. Contudo, fica claro que esta

ascendência foi o princípio da psicopedagogia na Argentina e que posteriormente foi se manifestando no Brasil.

De acordo com Aries (apud BOSSA, 2011, p.56),

A preocupação entre os moralistas e os educadores do século XVII era compreender mais e melhor a criança para transformá-la em um homem racional e cristão. A partir do século XVIII, a criança passa a ser inscrita em um discurso social em que predomina o conceito de disciplina, a racionalidade de costumes, acrescido da preocupação com a higiene e a saúde física. Porém, é no final do século XIX que a escolaridade adquire um papel e uma função bastante distinta. Em uma sociedade cada vez mais tecnicista, em uma nova e diferente realidade se impõe a sobrevivência econômica dos indivíduos, forçados a atualizações constantes, graças aos processos técnicos e científicos.

Cada vez mais, a sociedade faz uma correlação de querer gerir o saber e apossar-se do frenético e acelerado avanço na tecnologia, o que trará proteção e segurança de driblar os inúmeros obstáculos para o sucesso da vida profissional. Nessa perspectiva vem a somar o sujeito escravizado contemporâneo, que produz cada vez mais o conhecimento treinado para atender os interesses capitalistas, demonstrando que as escolas carregam a marca do modelo escravizado e submisso. Sobre esse entendimento, justificam-se as frustrações, lacunas, insuficiência intelectual, de afetividade, dentre outras adversidades que acarreta o fiasco da tão sonhada aprendizagem.

Sobre a influência da literatura francesa, e sobre a psicopedagogia na Argentina e o seu prestígio no Brasil, Bossa (2011, p.57) ressalta,

Os trabalhos de Janine Mery, psicopedagoga francesa, que apresenta algumas considerações sobre o termo da psicopedagogia e sobre a origem e sobre a origem dessas ideias na Europa, e os trabalhos de George Mauco, fundador do primeiro centro médico – psicopedagógico na Europa (na qual se tem notícia na literatura), em que se percebiam as primeiras tentativas de articulação entre medicina, psicologia, psicanálise e pedagogia, na solução dos problemas de comportamento e de aprendizagem.

A Argentina influenciada pelo movimento europeu, foi o primeiro país Sul-americano a criar uma faculdade de psicopedagogia, em 1956, por grandes nomes com Jorge Visco, Alicia Fernández Sara Pain.

Cita Fernández e Montti (apud BOSSA, 2011, p 63),

A dinâmica histórico social determina a necessidade de um profissional que respondesse aos graves problemas que a pedagogia enfrentava: crise nas escolas, métodos inadequados, aumento de matrículas diante da expansão demográfica do pós-guerra, evasão escolar, repetência e séries de dificuldades na aprendizagem sistemática. Desta forma, a psicopedagogia inscreve no âmbito pedagógico, dada a necessidade de orientar o processo educativo, oferecendo um conhecimento mais profundo do processo de desenvolvimento, maturidade e aprendizagem humana.

No Brasil, a psicopedagogia foi introduzida pelos argentinos que vieram por causa da ditadura em seu país, na década de 1970. Na abertura dos anos 80, nasce um novo entendimento sobre o fracasso escolar passando a ser configurado “problema de ensinagem” Espera-se que na contemporaneidade com base nos estudos da psicopedagogia esclareça-se que as crianças não podem ser tachadas imediatamente como portadoras de deficiências mentais, mas aqueles que por alguma razão sócio familiar ou de adequação no ambiente escolar sofrem os empecilhos da construção da aprendizagem.

Segundo Chamat (apud COMPANHONI, RÚBIO, 2004, p.5),

[...] a própria história da Psicopedagogia que surge na França diante do caos social pós-guerra. Os educadores preocupados com o grande número de alunos com dificuldades de aprendizagem, inseriram uma área intermediária entre a Psicologia e a Pedagogia que foi denominada Psicopedagogia.

Para enaltecer o profissional psicopedagogo, o código de ética da ABPp, elaborado pelo conselho nacional nos anos 91/92, reestruturado em 95/96, reformulado pelo Conselho da ABPp na gestão 2011/2013 e aprovado em Assembleia Geral em 2011, aponta e norteia a prática profissional do psicopedagogo e o respeito com o amplo trabalho grupal com as demais áreas envolvidas, na qual está explicitado no Capítulo I.

Artigo 1º A Psicopedagogia é um campo de atuação em Educação e Saúde que se ocupa do processo de aprendizagem considerando o sujeito, a família, a escola, a sociedade e o contexto sócio-histórico, utilizando procedimentos próprios, fundamentados em diferentes referenciais teóricos.

Parágrafo 1º A intervenção psicopedagógica é sempre da ordem do conhecimento, relacionada com a aprendizagem, considerando o caráter indissociável entre os processos de aprendizagem e as suas dificuldades.

Parágrafo 2º A intervenção psicopedagógica na Educação e na Saúde se dá em diferentes âmbitos da aprendizagem, considerando o caráter indissociável entre o institucional e o clínico.

Artigo 2º A Psicopedagogia é de natureza inter e transdisciplinar, utiliza métodos, instrumentos e recursos próprios para compreensão do processo de aprendizagem, cabíveis na intervenção.

Artigo 3º A atividade psicopedagógica tem como objetivos:

- a) promover a aprendizagem, contribuindo para os processos de inclusão escolar e social;
- b) compreender e propor ações frente às dificuldades de aprendizagem;
- c) realizar pesquisas científicas no campo da Psicopedagogia;
- d) mediar conflitos relacionados aos processos de aprendizagem.

Artigo 4º O psicopedagogo deve, com autoridades competentes, refletir e elaborar a organização, a implantação e a execução de projetos de Educação e Saúde no que concerne às questões psicopedagógicas.

A psicopedagogia, cada vez mais, contribui com as diversas áreas de conhecimento, bem como, facilita o trabalho pedagógico nas mais variadas instituições. Dessa forma, pode-se notar a vastidão do trabalho do psicopedagogo em múltiplos espaços, atuando diretamente na

resolução dos problemas e conflitos de aprendizagem do indivíduo, na mediação de seu desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Peres e Oliveira (2007, p.116),

A prática psicopedagógica prevê além da atuação em clínicas, a atuação em instituições. De modo geral, o atendimento clínico visa intervir em situações de insucessos que já se apresentam instaladas. A atuação institucional ocorre, geralmente, em instituições de ensino, empresas, organizações assistenciais. Esta forma de atuação apresenta um caráter preventivo que visa evitar ou minimizar possíveis situações de insucessos.

Quando o psicopedagogo atua num problema de dificuldade na aprendizagem, percebe-se que o aprendiz ganha autoconfiança e compreensão de que suas dificuldades que eram antes vistas como fracasso, podem se tornar canal de oportunidades e superação.

## 2.1 O PSICOPEDAGOGO E O RESPEITO DAS MÚLTIPLAS EXPERIÊNCIAS DE VIDA

A psicopedagogia traz como alvo de pesquisa o progresso da aprendizagem, mecanismos, diagnósticos mediadores e preventivos próprios. Tudo isso sempre de um modo respeitoso com a diversidade de vivências que possam ocasionar os problemas de aprendizagem ou os que ainda possam se desenvolver.

Para Müller (apud BOSSA, 2011, p.32) é posto a psicologia refletir

Como se movimentam os conhecimentos, ou entram em contradição e são substituídos; que leis regem esses processos; que influências representam as representações inconscientes os acompanham, que dificuldades interferem ou independem; de que maneira é possível favorecer as aprendizagens ou tratar suas alterações.

Ainda de acordo com Müller (apud BOSSA, 2011, p.32) é posto a pedagogia analisar o que é educar, o que é ensinar e aprender, quais as causas que levam as dificuldades de aprendizagem. Por esta razão a psicopedagogia brota de um território ainda não explorado, onde nem a psicologia, nem a pedagogia conseguiu alcançar.

Segundo Bossa (2011, p.33),

Psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como preveni-las e preveni-las.

Bossa (2011), ressalta o sujeito em condição de aprendiz com seu maior instrumento de estudo, sendo seu foco a busca da compreensão desse sujeito a partir das suas experiências, necessitando do trabalho clínico ou preventivo.

- O trabalho clínico se dá na relação entre um sujeito com sua história pessoal e sua modalidade de aprendizagem, buscando compreender a mensagem, de outro sujeito implícito no não aprender.
- No trabalho preventivo, a instituição, enquanto espaço físico e psíquico da aprendizagem, é objeto de estudo da psicopedagogia, uma vez que são avaliados os processos didático – metodológicos e a dinâmica institucional que interferem no processo da aprendizagem. (p.33)

A psicopedagogia passou por diversos entendimentos, amparou a noção de que o trabalho psicopedagógico privilegiava a educação, mais adiante passou a entender que o “não aprender” é plural e com interpretações complexas. Na contemporaneidade a psicopedagogia leva em consideração as características biológicas, afetivas, racionais, familiares, pessoal, social, entre outras, levando a compreender que todos estes fatores interferem na relação saudável do sujeito com o meio, e assim gerando transtornos de aprendizagem. Não é possível separar o homem das suas vivências sociais, uma é indissociável da outra.

É necessário estar conectada com a sociedade para que esta se transforme pelas ações do homem, uma sociedade consciente e realizada é uma sociedade de oportunidades para todos. O psicopedagogo abraça as diferenças de um modo, que o processo de aprendizagem se torna humanizado, revelado como ecléticas as formas de aprender e como aprender respeitando esses fatores. Segundo Fernández (BOSSA, 2011, p. 36), o saber necessita de três pilares:

- a) Prática clínica: ocorre em consultórios individuais – grupal- familiar, em instituições educativas e sanitárias.
- b) Construção teórica: permeada pela prática que a partir desta, a teoria psicopedagógica possa ser tecida.
- c) O tratamento psicopedagógica didático: segunda essa autora argentina o tratamento psicopedagógico é fundamental na formação do psicopedagogo, pois se constitui em um espaço para construção do seu próprio saber [...]

Ainda seguindo a autora argentina Alícia Fernández (1991), em sua obra a inteligência aprisionada (apud BOSSA, 2011, p. 37), afirma que todo sujeito tem a sua modalidade de aprendizagem, ou seja, meios, condições e limites para conhecer. O psicopedagogo não olha como um ser é limitado e acabado, mas um indivíduo capaz de construir suas inteligências e mudança social a partir de suas queixas e limitações. E a partir de vivências que o homem constrói o aprender, e só um profissional habilitado e comprometido com sua profissão consegue tirar de pedras o desabrochar de uma flor.

De acordo com Bossa (2011, p.43), o foco e atenção do psicopedagogo, porém, é a reação da criança diante da tarefa, considerando resistências, bloqueios, lapsos, hesitações,

repetições, sentimentos e angústias de certas situações. O profissional psicopedagogo é aquele que leva a criança de forma amorosa e atenta a conhecer seu íntimo mais profundo e germinar a partir do que era empecilho para a aprendizagem tornando à sua mais nova razão para aprender. É através da participação ativa com o meio social que ele se torna o aprendiz de um saber cheio de significados.

Fernández (1991), destaca no papel da psicopedagogia se realiza através do olhar e a escuta, pois este profissional tem a disponibilidade de ouvir atentamente a família, a instituição escolar ao aluno, visando compreender todas as lacunas que todo conjunto carrega, promovendo no todo a compreensão individual e coletiva que todos carregam em busca da transformação da sociedade ferida. Mediante a autora Cordeiro (apud, GARDNER, 1993, p. 3),

Cada indivíduo é único em suas habilidades e precisa fazer sua parte na sociedade, melhorar o mundo em que vive. Portanto, é necessário conscientizar as pessoas da importância de buscar conhecimento este é nosso trabalho, mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes, portanto, agir, sentir e pensar. Estes são os norteadores da vida das pessoas. Desta forma, as pessoas evoluem quando há mudanças no comportamento, porque adquirem conhecimento com conhecimento mudam.

Todo o olhar do psicopedagogo visa levar os indivíduos a sentir-se e tornar-se grande, permitindo que os mesmos internalizem dentro de si o desejo de transformar seus obstáculos para o enfrentamento da sociedade moderna, dando as novas aprendizagens surgidas o significado necessário para transformar sua vida e, conseqüentemente, a sociedade que só é grande com povos livres e inteligentes, capazes de compreender que todo conhecimentos tem que ganhar significados, capazes de tornar o território árido em uma linda primavera.

De fato, se o psicopedagogo não reconhecer as diferenças e das diferenças buscar alternativas de sucesso nos seus procedimentos, não é digno de ser chamado psicopedagogo.

## 2.2 AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELA COMUNIDADE ESCOLAR DEVIDO À AUSÊNCIA DO PROFISSIONAL PSICOPEDAGOGO

Na nossa sociedade contemporânea nunca se viu tantos problemas relacionados a aprendizagem. E nunca, se necessitou tanto de profissional psicopedagogo nas instituições em especial no ambiente escolar. No início da década de 1980, as dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar ganharam um novo conceito “problema de ensinagem”. Na perspectiva de Patto (apud BOSSA, 2011, p.78), o

Processo social de produção do fracasso escolar” se realiza no cotidiano da escola [...] o fracasso da escola pública elementar é o resultado de um inevitável sistema

educacional, congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetos. Reprodução ampliada das condições das produções dominantes na sociedade que os inclui as relações hierárquicas de poder a segmentação e burocratização do trabalho pedagógico marcas registradas do sistema público elementar, criam condições institucionais para adesão dos educadores a simularidade a uma prática motivada acima de tudo por interesses particulares, a um comportamento caracterizado descompromisso social.

As técnicas de ensino para a construção de inteligência humana parte da informação velha para uma nova aprendizagem. É justamente necessário a presença de um psicopedagogo bem habilitado e disposto a dedicar-se as mudanças nas diversas áreas da sociedade que interfere na vida dos indivíduos e conseqüentemente na aprendizagem da sociedade contemporânea. É muito grave o que ocorre na educação contemporânea, os envolvidos negam as causas do fracasso escolar, ou camuflam o problema.

Encarar a realidade de cada indivíduo, respeitando seu tempo e história ainda é a maior saída para a educação tornar-se acessível a todos. Por muito tempo, a disfunção cerebral mínima (DCM), virou febre e antes mesmo de se fazer uma análise na história de vida dos alunos já rotulavam as crianças por estarem com a disfunção. Pais, professores, e escolas relatavam as mesmas afirmações roubando assim o direito do progresso individual de cada criança por esta razão roubando o direito de desenvolver as interações sociais. Segundo Dornelles (apud BOSSA, 2011, p.77),

[...]os fenômenos de evasão e repetência desempenhava uma importante função ideológica, pois dissimulava a verdadeira natureza do problema e, ao mesmo tempo, legitimava as situações de desigualdades de oportunidades educacionais e seletividade escolar.

A instituição escolar carece muito de profissionais psicopedagogos ele dá norte sobre as questões da aprendizagem, orienta professores, família, escola, seu currículo além de aliviar a tensão da criança que se sentia como aquela que possui problema “tal” e é incapaz de aprender. Na atual sociedade muitos preferem oferecer aos seus tratamentos medicamentosos por não acreditarem ou desconhecerem as intervenções ou prevenção para cada caso específico, e na grande maioria o psicopedagogo gerido por profissionais de áreas afins é o profissional que mais lide com o colapso da educação que povoa as escolas e toda a sociedade. Para Collares (apud BOSSA, 2011, p,79),

É necessário que desmistifiquemos as “famosa” causas externas desse fracasso escolar, pela articulação destas àquelas existentes no próprio âmbito escolar, que tenhamos clareza dos fatores que as determinam e as articulam. Essa trajetória nos conduziria, por vezes, a relativizar e até mesmo a inverter muitas das formas de se compreender este fracasso, dentre as muitas formas dentre as quais poderíamos exemplificar a atual caracterização do fracasso escolar como “problemas da aprendizagem” e que deveria nesta perspectiva, se configurar também e talvez, principalmente, como, “problemas de ensinagem”, que não se produzem



exclusivamente dentro da sala de aula. Devemos continuar falando em fracasso escolar como problema social e politicamente produzido?

Bossa (2011, apud Patto, 1987/1996, Brandão, 1983 e Collares, 1982) e outros estudiosos que denuncia e protesta o descaso dos nossos políticos, que não cumprem leis, nem favorecem a educação, fonte de prosperidade. Bossa (apud, 2011, p.80),

[...] é fundamental abordar a questão do fracasso escolar do ponto de vista dos fatores sociopolíticos, visto que dizem respeito às precárias condições de vida e subsistência de grande parte da população escolar brasileira. Não podemos consentir que o discurso científico se preste a perpetuar tal estado de coisas.

É muito vergonhoso presenciar que os governantes se desinteressem tanto pela educação e fujam das responsabilidades de fazerem do psicopedagogo uma das maiores profissões. Para Bossa (2011, p.179),

Difícilmente os ambientes familiares e sociais podem favorecer o desenvolvimento das potencialidades do ego, e cada carência “faz” os pontos de fixação e detenção à libido e ponto a ponto de regressão para regressão, mas um número de detenção e inibições do desenvolvimento, capazes de produzir sintomas que afligem a criança em questão.

Uma escola sem psicopedagogo é uma escola que não descobriu os talentos reais dos seus alunos e vive o caos do abandono e falta de conhecimento necessário, para fazer da educação um caminho sonhado para todos e uma sociedade de direitos iguais, com um povo guerreiro que apropriada de um saber organizado vence exércitos. Contudo, se percebe que tirar ou negar das instituições de saúde o pleno direito deste profissional é assumir o preconceito sobre os tidos com problemas e matar o futuro da sociedade contemporânea.

#### **4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Segundo os autores citados neste artigo, notamos que a psicopedagogia é uma área ligada diretamente com a questão dos conhecimentos e suas dificuldades, seguindo essa análise compreendemos que este profissional necessita, urgentemente, de mais reconhecimento

A nossa educação contemporânea atravessa por sérios problemas no que diz respeito às inteligências dos aprendizes, hoje se percebe que há um grande esvaziamento e abandono por parte dos alunos que, por inúmeras situações desconhecidas ou não, pelo corpo técnico da escola cria-se interrogações ou justificativas que possam minimizar as responsabilidades da comunidade escolar. Para Bossa (2011), a aprendizagem precisa ser compreendida como aquela que possui diferentes vínculos (escola, a família, a relação consigo mesmo etc. e não apenas um vínculo.

Nesta perspectiva, percebemos quanto é necessário a presença do psicopedagogo nas diversas instituições. Só um profissional psicopedagogo bem habilitado é capaz de transformar o que era problemas em soluções, a partir de um olhar que permita reconhecer os fatores biológicos, sociais, afetivos, emocionais, familiares entre outros. Entendendo que cada indivíduo tem seu tempo e forma de aprender dentro de suas próprias experiências de vida. [...] todo sujeito tem a sua modalidade de aprendizagem, ou seja, meios, condições e limites para o conhecer, modalidade de aprendizagem significa uma maneira pessoal para aproximar-se do conhecimento e construir o saber [...] Fernández (apud BOSSA, 2011).

Mediante os estudos sobre Bossa, Fernández, Gardner, Muller, Dorneles, Patto, Collores, Montti e outros estudiosos que se debruçam sobre as origens, avanços e necessidades de um reconhecimento digno do tamanho e valor desde profissional que consegue atingir o avanço do ser humano. Por esta razão é através das pesquisas realizadas que chegamos a conclusão, que só perdeu a luz da esperança, entende qual difícil se superar e encontrar a direção. Só quem teve a alegria de se sentir acolhido em suas necessidades compreende quão força se tem.

Não se alcança êxito ou acha o perdido, sem o impulso da busca. Assim é o psicopedagogo, vida, e vida que se constrói pelo olhar de quem compreende que o desconhecido sempre se acentua dentro de nós. Basta cada ser humano encontrar a forma e o jeito de encontrar os significados necessários para cada indagações. Mas é o psicopedagogo que através de um trabalho bem-organizado e humanizado, leva os indivíduos de fato a desamarrarem as correntes que lhes aprisiona contra os conhecimentos e aprendizagens impedindo que muitos não seja capaz de sentir pertencente a nossa sociedade contemporânea e tão evoluída quanto as questões do futuro da nossa educação.

#### **4 CONCLUSÃO**

O propósito deste artigo é colaborar e auxiliar para uma maior valorização, conhecimento e necessidade do psicopedagogo estarem atuando nas instituições de fora valorosa e que esta profissão possa encontrar na nossa sociedade contemporânea espaços garantidos para resgatar tantos indivíduos dos seus traumas, tanto biológicos, sociais, de afetividade etc, que os impedem de se adquirirem as aprendizagens necessárias para uma vida em sociedade. Assim, ansiamos que este ensaio possa contribuir com o reconhecimento, valorização e uma chamada a atenção da sociedade contemporânea acerca da plausível atuação

do psicopedagogo para libertação e compreensão dos indivíduos com dificuldades de aprendizagem, que se anulam, tendo sua autoestima, morta todos os dias.

O trajeto que utilizamos, foram alicerçados por teóricos que nos guiaram a reflexões e a nos lançaram a questionamentos sobre esta área de conhecimento tão necessária, porém que não ganhou o espaço inerente a sua importância. Neste percurso, tomado nos propomos a levar o leitor a reflexão e a formar opiniões sobre o porquê da resistência de adiar a presença dos profissionais habilitados para prevenção e intervenção dos diversos problemas de aprendizagem presente nesta sociedade tão tecnológica que exige de nós, bem mais do que oferece, causando o medo e a aversão da busca pelas aprendizagens que deve ser oferecida de um modo que respeite os indivíduos tão singular.

Incorporado naquilo que apresentamos, faz necessário ressaltar que as dificuldades cada vez mais gritante e maquiada por trás dos plurais problemas que desencadeia as dificuldades de aprendizagem, deve germinar em nós a necessidades de novos estudos, tais como, desenvolver pesquisas sobre as razões de em concursos públicos, na maioria das cidades, não haverem vagas destinadas para os profissionais psicopedagogos etc. Conforme deixamos descrito respeitar um indivíduo é 226ferta-lo com o que for necessário para que possa vencer e se superar diante as exigências sociais e as necessidades inerentes a si mesmo.

Por fim, fica para nós a perspectiva de maiores avanços na área da psicopedagogia e seu espaço garantido nas intuições, pois a partir de cada conhecimento que se semeia em nós, nasce junto a responsabilidade de construirmos o melhor para o fortalecimento e crescimento para a sociedade. Não pretendemos ficar apenas em discurso, mas levar por meio de pesquisas, análises e reflexões o ser humano como chave primordial para vencer os obstáculos que educação contemporânea apresenta, e mostrar também que para o homem ser capaz de transformar o mundo, carece de ser compreendido em suas limitações, e o psicopedagogo é a mola mestra que pode salvar a estrutura no que diz respeito as dificuldades de aprendizagens que os indivíduos apresentam e ser para o mundo a oportunidade para se pensar sobre o homem de forma mais humanizada.

## REFERÊNCIAS

ABPp – Associação Brasileira de Psicopedagogia. **Código de ética**. Disponível em: <[http://www.abpp.com.br/leis\\_regulamentacao\\_etica.htm](http://www.abpp.com.br/leis_regulamentacao_etica.htm)>. Acesso em 05 de mar. 2019

BOSSA, Nadia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2011.

COMPANHONI, Vivian Camila. RUBIO, Juliana de Alcântara. **Psicopedagogia: fazendo diferença na educação.** Saberes da Educação. Vol. 5. Nº 1. 2014. Disponível em <[http://docs.uninov.br/artefac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/Vivian.pdf](http://docs.uninov.br/artefac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Vivian.pdf)>. Acesso em 02 de mar. 2019.

CORDEIRO, Andreia Maia. **A importância e a eficácia da atuação do psicopedagogo.** 2015. Disponível em <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/a-importancia-e-a-eficacia-da-atuacao-do-psicopedagogo/62765>>. Acesso em 25 de fev. 2019.

PERES, Maria Regina; OLIVEIRA, Maria Helena Mourão. **Psicopedagogia: limites e possibilidades a partir de relatos profissionais.** Ciências & Cognição. Rio de Janeiro; Vol. 12: 115-133, 2007. Disponível em <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cecatic1e/view643>>. Acesso em: 20 de fev. 2019.

## **SEXUALIZAÇÃO INFANTIL: OS DESAFIOS DO PSICOPEDAGOGO NA EROTIZAÇÃO PRECOCE**

Ana Lúcia Santos Fernandes

Gioconda Maria Medeiros Azevedo

Maria de Fatima Ferreira Bandeira<sup>69</sup>

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Veridiana Xavier Dantas

### **RESUMO**

O presente artigo tem por objetivo apresentar o psicopedagogo, quem é esse profissional, seu papel e desafios na abordagem de uma orientação da temática da “Sexualização precoce na infância”, sua aplicação didática na instituição de ensino na infância e a importância e o papel do psicopedagogo na intervenção e prática da abordagem da educação sexual na escola. Mostrando a relevância do trabalho desse educador em prol da melhoria do processo ensino/aprendizagem, quebra de tabus e orientação de situações existentes e ainda não abordadas de maneira pedagógica nas escolas.

**Palavras-chave:** psicopedagogo; sexualidade; didática; pedagógica; escola.

### **1 INTRODUÇÃO**

“O mundo é um lugar perigoso de se viver, não por causa daqueles que fazem o mal, mas sim, por causa daqueles que observam e deixam o mal acontecer.”

Albert Einstein

Essa pesquisa vem do interesse de abordar, discutir sobre o que podemos ou devemos abordar dentro da educação sexual infantil e o que não se deve e como não se deve abordar para essa temática com esse público. Nas experiências vividas, compartilhadas nas escolas, na família, surgiram muitas inquietações que instigaram a buscar para tentar compreender como

---

<sup>69</sup> Maria de Fatima Ferreira Bandeira graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú UVA/UNAVIDA, pós-graduanda em Psicopedagogia Institucional-UVA/UNAVIDA, professora da rede Municipal de João Pessoa (anos iniciais) e na rede Municipal de Sobrado (Educação de Jovens e Adultos).

trabalhar a sexualização infantil com crianças tão pequenas. A partir daí o curso de Especialização em Psicopedagogia despertou o interesse nesse campo de pesquisa. Especialmente porque muito se fala dos transtornos de aprendizagem, mas sabemos que o psicopedagogo não irá tratar apenas com situações relacionadas a transtornos, síndromes... pois há também questões comportamentais onde serão necessárias intervenções, direcionamentos, atendimento terapêutico e articulação entre: criança x psicopedagogo x psicólogo x família x escola.

Estamos num mundo conectado, em um *real time*, tudo no tempo e hora exatos. TV com seus streamings, canais de vídeos, séries, filmes, celulares, esses com acesso a redes sociais, canais de bate papo, câmeras, áudios.... Surge nesse contexto uma velha pergunta: quem é responsável pelo quê? Essa erotização precoce nas crianças acontece pelo acesso fácil a esses meios de comunicação? Ou esses meios de comunicação nos aproximou em ver mais de perto o que se fazia e faz nesse despertar tão prematuro que é a “sexualização infantil”?

O fato é que quando lecionei na educação infantil, observei que entre as crianças de 3 a 5 anos, surgia, naturalmente, a curiosidade pelo corpo do coleguinha, o interesse no corpo do outro que era diferente, mesmo meninos com meninos, meninos com meninas, meninas com meninas. Tudo chamava atenção, tamanho, cor, semelhança, tudo era motivo para descoberta, comparação, perguntas, dentro daquelas descobertas. No entanto, talvez por tudo se dar de forma natural, sem uma repreensão, malícia, crítica, por não haver erotização, alguns perguntava por que era diferente, as vezes a outra criança mesmo respondia: ‘porque ela é menina e vc é menino, ou o contrário... Mas havia os casos de crianças, que mesmo não tendo esse contado da nudez na escola, as vezes em início de ano letivo trazia uma carga de informações equivocadas e mal direcionadas. Ao conversar com as famílias, a responsabilidade era transferida para televisão, babá ou para o argumento que: em casa não se fala, não se vê, não sei de onde veio. Aprendeu aqui na escola.

Surge então a pergunta: é errado falarmos de sexualidade na escola durante a infância? Esse trabalho tem como proposta trazer uma reflexão sobre sexualização na infância, educação sexual na escola e família. O erotismo precoce e os impactos da abordagem dessa problemática que quando não didática na formação, afetam diretamente o comportamento, o psicológico e emocional da criança que, ainda sem compreender, se depara e convive com situações onde o sexo, algumas vezes, não está relacionado a afetividade, ou uma prática natural e consensual.

A questão norteadora deste trabalho é o papel do psicopedagogo enquanto mediador no processo didático de construção de uma intervenção na aprendizagem no campo da sexualidade didático pedagógica de crianças na faixa etária de três a cinco anos.

## **2 A PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL EDUCACIONAL**

A psicopedagogia institucional educacional consiste na aplicação dos seus conceitos dentro das instituições de ensino, isto é, a adoção de estratégias de caráter preventivo e aos problemas relacionados ao processo de aprendizagem. A utilização de técnicas específicas permite que o psicopedagogo torne o processo de aprendizagem mais natural e empolgante para as crianças.

No ambiente escolar, algumas vezes, tem-se ambientes onde favorece o comportamento do aprendente a reações agressivas levando-o a brigas com colegas, problemas de relacionamento, problemas com familiares, uma, hiperatividade entre outros problemas, tornando a aprendizagem deficiente, refletindo inclusive na fase adulta do indivíduo seja nas relações sociais, seja no mercado de trabalho.

Nesse aspecto a contribuição estratégica do psicopedagogo na construção do planejamento de ensino colabora muito, pois o mesmo traz um olhar didático-afetivo-operacional podendo realizar atendimentos pedagógicos individuais, permitindo que os educadores tenham um olhar mais apurado sobre alunos com dificuldades de aprendizado. É importante que as instituições de ensino, pais e professores se atentem para a importância da psicopedagogia institucional sempre respeitando os princípios éticos e culturais do local.

Observa-se atualmente que as instituições que pretendem oferecer qualidade de ensino, preocupam-se em criar espaços e ações pedagógicas tanto quanto desenvolver proposta de formação continuada à equipe docente.

Para Santos (2010), o psicopedagogo institucional é o profissional que:

“a partir de uma macro visão da instituição, como um todo, proporcionada através do *diagnóstico psicopedagógico institucional* que poderá tomar decisões mais acertadas nos momentos de crise. A previsão de tais momentos e as estratégias para evitá-los e ainda o adequado planejamento culminarão para o alcance dos objetivos da instituição. Evidencia-se assim, ser esta uma atividade constante”. (p.1)

Já Porto (2006), vê o psicopedagogo institucional como um mediador entre o sujeito e sua história, intervindo nos fatores que causaram a dificuldade de aprender deste aluno. Na perspectiva de Santos (2010) existem preocupações que um psicopedagogo deve ter em sua atuação em uma instituição de ensino as quais seguem em elenco:

- ✓Estar em sintonia com o processo de aprender do estudante e a proposta metodológica da instituição de ensino;

- ✓Intervir para a solução dos problemas de aprendizagem e de ensino;
- ✓Realizar diagnóstico e intervir psicopedagogicamente, utilizando teorias, métodos, instrumentos e técnicas próprias da Psicopedagogia;
- ✓Desenvolver pesquisas e estudos científicos relacionados ao processo de aprendizagem das diferentes faixas etárias do corpo discente;
- ✓Assessorar psicopedagogicamente todos os trabalhos realizados no espaço da instituição escolar;
- ✓Orientar, coordenar e supervisionar as questões de ensino e de aprendizagem decorrentes da estrutura curricular da instituição educacional;
- ✓Monitorar e intervir na relação professor-aluno nos aspectos subjetivos;
- ✓Orientar nas questões vocacionais do estudante;
- ✓Assessorar e orientar a aplicação do Projeto Político Pedagógico bem como a implementação de novos projetos e/ou propostas metodológicas de ensino;
- ✓Promover encontros socializadores entre equipes docente, discente, pedagógica, administrativo, de apoio, etc.;
- ✓Viabilizar na equipe docente, contextos de reflexões sobre o processo metodológico de ensino;
- ✓Mediar no processo de construção cognitiva do estudante;
- ✓Sondar as dificuldades do processo de aprendizagem do estudante e intervir para a superação;
- ✓Mediar na construção do conhecimento do aluno para que forme a consciência analítico-crítico.

O Psicopedagogo, para uma completude de seu trabalho busca respostas em avaliações, questionários (nunca em diagnósticos, levando em consideração que esse profissional não emite esse tipo de documento, ficando esse “diagnóstico” somente a cargo de um profissional da saúde), sempre numa ação conjunta feita com a equipe escolar, onde realiza trabalhos com os aprendentes, construindo seus relatórios (nunca “laudos”, documento também de domínio de profissional da área de saúde), atividades, propostas de acordo com as anamneses aplicadas para cada situação analisada pelo mesmo.

A psicopedagogia é a abordagem que investiga e compreende o processo de aprendizagem e a relação que o sujeito aprendente estabelece com a mesma, considerando a interação dos aspectos sociais, culturais e familiares. O psicopedagogo articula contribuições de áreas como a psicologia, pedagogia e medicina, entre outras, com o objetivo de pôr à disposição do indivíduo a construção do seu conhecimento e a retomada do seu processo de



aprendizagem. E, ainda busca possibilitar o florescimento de novas necessidades, de modo a provocar o desejo de aprender e não somente uma melhora no rendimento escolar. (FERREIRA, 2008, p. 141)

Embora aqui abordamos o profissional da psicopedagogia na instituição escolar, é bom lembrar que o mesmo não se restringe somente a esse espaço, podendo também desenvolver suas habilidades juntamente com a família, esta que é a mola mestre que faz o processo de desenvolvimento ser construído ou desacelerado.

De acordo com Calberg, o psicopedagogo que atua no campo da instituição da psicopedagogia institucional escolar compete uma série de tarefas, dentre as quais

[...] administrar ansiedades e conflitos; trabalhar com grupos [...] identificar sintomas de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem; organizar projetos de prevenção. Clarear papéis e tarefas nos grupos, ocupar um papel no grupo; criar estratégias para o exercício de autonomia (aqui entendido segundo a teoria de Piaget: cooperação e respeito mútuo); fazer a mediação entre os subgrupos envolvidos na relação ensino aprendizagem (pais, professores, alunos, funcionários); transformar queixas em pensamentos; criar espaços de escuta; levantar hipóteses; observar; entrevistar e fazer devolutivas; utilizar-se de metodologia clínica, olhar clínico; estabelecer vínculo psicopedagógico; não fazer avaliação psicopedagógica clínica individual dentro da instituição escolar [...]; fazer acompanhamentos e orientações; compor a equipe técnica – pedagógica. (CALBERG, 2000 apud CORTES, 2012, p. 3814)

### **3 REFLEXÕES HISTÓRICAS SOBRE A SEXUALIDADE INFANTIL**

A sexualidade é algo inerente e orgânico ao humano. Nesse contexto não pode ser excluída, oprimida ou negligenciada no espaço institucional escolar, lugar esse de compromisso contundente com a formação do indivíduo, com sua concepção de mundo, comportamento e valores. De acordo com a autora Pereira (2008) a sexualidade era muito natural na antiguidade, existiam, desenhos feitos por humanos expressando a sexualidade, esses registros são datados a mais de 22 mil anos e apontam semelhanças dos atos sexuais do ser humano com os comportamentos dos animais.

Com a extinção dos povos nômades, surgiram novas formas de organização social com o intuito de formar grupos nucleares (gênese da estrutura familiar) com o objetivo de garantir e preservar a sua subsistência. Assim como Pereira (2008) nos diz que:

No entanto, o conceito de família passa, constantemente, por transformações históricas e culturais. Essas mudanças relacionam-se direta ou indiretamente com o conceito de sexualidade. (PEREIRA, 2008, p.05)

Nunes e Silva (2006) afirmam que nos séculos XVI e início do século XVII a criança europeia vivenciava a sua liberdade de expressão no tocante a sua sexualidade, uma vez que era tratada pelos adultos de forma gratificante e afirmativa. Nesse tempo era muito comum os pais mostrarem os órgãos genitais dos seus filhos a sua parentela, aos visitantes que recebiam na sua casa e até mesmo os seus vizinhos. Na família medieval até os sete anos crianças viviam livres de regras morais e compromissos sociais. Em meados dos séculos XVII os adultos não escondiam suas ações diante das crianças, tudo era permitido na frente delas inclusive a prática sexual, palavras grosseiras e brigas. No que tange as brincadeiras da época era permitido o toque corporal e nos órgãos genitais das crianças.

Ariès (1981) diz que a noção moderna de infância tem sua origem nos séculos XVI e XVII. Uma das principais contribuições desse autor foi mostrar que a ideia a cerca do conceito de infância foi desenvolvida social e historicamente, uma vez que as crianças nem sempre foram consideradas como pessoas com particularidades e necessidades próprias. No decorrer do tempo a mudança foi significativa. A criança, que antes era considerada um adulto em miniatura, agora é enxergada como um indivíduo que precisa ser protegido e preparado para se tornar um adulto. Por meio de uma progressão, a infância passa a ter considerada uma sucessão de fases intelectuais e emocionais. Assim, a infância passou a designar a primeira idade de vida, na qual há necessidade de proteção. A chegada da escola confirma a fala do autor, pois o conceito de infância que conhecemos hoje está em volta da fragilidade, inocência e da necessidade de educar e moralizar as crianças. Nesse aspecto, a instituição escolar torna-se a mediadora dessa moralização, preparando as crianças para o mundo adulto e sua socialização.

Falar de sexualidade é sempre delicado por se tratar de um tema que algumas vezes constrange muito, e mesmo os pais que procuram se informar e conhecer sobre ao assunto acabam surpreendidos com as colocações de seus filhos, ficando sem saber como conduzir, agir, orientar, o que permitir e o que proibir; frente às dificuldades. Há os que ignoram propositalmente o tema ou condenam de maneira tão veementemente que deturpa a temática, outros fingem ignorar a sexualidade de seus filhos. Por esse motivo, é importante que as escolas orientem seus aprendentes desde cedo, com uma disciplina direcionada para isso e com profissionais especializados quanto aos preconceitos e tabus existentes em nossa sociedade, que frequentemente criam danos, algumas vezes irreversíveis, a nossas crianças no decorrer de seu desenvolvimento.

A finalidade desse estudo é colaborar para que esses aprendentes possam, desde cedo, desenvolver e exercer sua sexualidade sem traumas, com prazer, naturalidade e responsabilidade. Essa ação está associada a da cidadania, na medida em que se propõe a

trabalhar o respeito por si e pelo outro e busca garantir direitos básicos a todos, como à informação e ao conhecimento, que são fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades; para que eles possam compreender a busca de prazer como dimensão saudável da sexualidade humana e possam conhecer o próprio corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como uma condição necessária; para que cresçam reconhecendo como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra a discriminação associadas a elas; para que possam também de forma consciente diferenciar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos dos outros e possam entender que o consentimento mútuo é necessário para usufruir com prazer uma relação à dois.

#### **4 CARACTERIZAR DIRETRIZES PARA PROPOR UMA INTERVENÇÃO**

A abordagem sobre sexualidade de maneira didático-pedagógica na instituição de ensino se configura como uma fonte de cuidado e proteção à criança, na medida em que a trata como sujeito de direitos, começando pelo direito à informação. Assim, a educação para a sexualidade pretende alcançar os seguintes objetivos: respeitar e orientar as crianças sobre as expressões da sexualidade que surgem na infância; sanar as suas curiosidades sobre o tema; refletir sobre as questões de gênero, bem como educar para o respeito à diversidade; promover a autonomia e o empoderamento sobre o próprio corpo; prevenir a violência sexual infantil.

Na direção de tais objetivos, alguns psicopedagogos relatam como importante o diálogo sobre a sexualidade já na infância, sendo as visões priorizadas como: a informação sobre o corpo e as suas funções, as diferenças entre os sexos, a autoestima, etc. Dessa forma, compreende-se como importante a atenção desses psicopedagogos sobre a sexualidade na infância e, principalmente, sobre o papel da escola diante das expressões da sexualidade infantil e da reflexão sobre o tema, embora elas não tenham relacionado a educação para a sexualidade à prevenção da violência sexual infantil.

Intervir psicopedagogicamente como nos aponta Souza (2000), envolve diversas atividades realizadas dentro e fora da escola. Esta mesma autora destaca o papel de mediação do ensino de conteúdos que a escola tem ao interpor entre a criança e o mundo social e desta forma fazer com que esta criança aprenda. É a interferência que um profissional realiza sobre o processo de desenvolvimento e/ou aprendizagem do sujeito, o qual pode estar apresentando problemas de aprendizagem. (SOUZA, 2000, p. 115)

Em seu texto, Souza (2000) “Intervenção psicopedagógica: como e o que planejar?”, ressalta alguns modelos de intervenção:

- 1) Recuperação dos conteúdos escolares que estão deficitários (examinar novamente os conteúdos escolares e os hábitos de aprendizagem);
- 2) Orientação de estudos – (organização, disciplina, etc.);
- 3) Brincadeiras, jogos de regras, dramatizações - (objetivo de promover afeto, personalidade);
- 4) Encaminhamento pela escola ao profissional que irá atender clinicamente;
- 5) Busca de instrumentos que possam auxiliar o processo de aprendizagem e desenvolvimento, no que se refere à inteligência e afetividade.

Entretanto, BOSSA (1994), enfatiza outras maneiras para a intervenção, abordando as Provas de Inteligência (Wisc); Testes Projetivos; Avaliação perceptomotora (Teste Bender); Teste de Apercepção Infantil (CAT.); Teste de Apercepção Temática (TAT.); também, cita as Provas de nível de pensamento (Piaget); Avaliação do nível pedagógico (nível de escolaridade); Desenho da família; Desenho da figura Humana; H.T.P - Casa, Arvore e Pessoa (House, Tree, Person); Testes psicomotores: Lateralidade; Estruturas rítmicas ...

O psicopedagogo, ao identificar a causa, dará início ao trabalho de orientação sexual, e contará com seu conhecimento que lhe possibilitará recursos para que intervenha na situação de maneira a conduzi-la. Nesse caso, se faz necessário que o psicopedagogo apresente as seguintes características: disponibilidade em lidar com o assunto, o compromisso de estar atualizado com as informações referentes à sexualidade e os recursos a serem usados pelos alunos.

Em se tratando de um tema sensível, o psicopedagogo deve sempre, assim como nas demais situações, manter total ética. Garantindo a seus aprendentes, familiares, professores, Ats... o sigilo. Conduzindo esse processo com bom senso, dinamismo, mantendo um bom relacionamento entre todos, instituindo um ambiente de tranquilidade para abordar temas voltados a sexualidade. Essas condições são favoráveis a abordagem de uma orientação sexual. O orientador sexual por sua vez, deverá ter uma formação específica e distinta, de maior duração, envolvendo aspectos desde conhecimentos teóricos a serem compartilhados, até compreender atitudes positivas e sadias em relação à sexualidade, sua própria e de outrem, e da capacidade de tratar com naturalidade as questões que serão abordadas. E o critério de seleção indispensável é que o 'aprendente' esteja interessado na temática e se sinta à vontade para falar de sexo (RIBEIRO, 1990, p.33). Sendo assim, o psicopedagogo deve estar aberto para questionamentos, mudanças, e promover no âmbito escolar um meio capaz de proporcionar

certas transformações no sentido de despertar nas crianças o desejo de questionar, refletir sobre o que está posto, e ter também capacidade de rever sua postura e seus conhecimentos constantemente.

## **5 CONSIDRAÇÕES FINAIS**

Durante muito tempo, falar de sexualidade foi considerado tabu. Com nossas crianças, principalmente, esse assunto era proibido, como se fosse uma coisa feia e impura, de forma que elas chegavam à adolescência e muitas vezes à fase adulta ignorando fatos importantes e vitais para o desenvolvimento de uma vida saudável e sem traumas.

“Se são as cegonhas que levam os bebês para as pessoas, quem é que traz os bebês das cegonhas?” (Valladares, 2005).

Nossos educadores ainda estão muito despreparados para trabalhar assuntos como orientação sexual, pois tem o despreparo e preconceito sobre o assunto, talvez por não terem conhecimento e no caso do preconceito, sofrido repressões quando criança.

Nesse contexto encontramos escolas e educadores fugindo do tema, trabalhando de forma equivocada ou superficialmente sobre o assunto. Quando se deparando com situações veladas, se perdem e recorrem ao psicopedagogo ou psicólogo, pois como visto aqui, quando não bem abordado e desenvolvido esse conhecimento, o aprendente pode apresentar características agressivas ou apáticas, que impactam em seu comportamento e aprendizagem.

Devemos levar em consideração a curiosidade, vivacidade de nossos aprendentes sempre; por isso temos que nos reinventar a todo momento. Ou devemos, como disse a professora Kátia Valadares (2005), concluir que viver em sociedade pressupõe abrir mão dos desejos (instintos) individuais e aceitar alguns preceitos (não todos), instituídos socialmente, como as normas e leis.

A psicopedagogia traz um grande suporte ao professor que antes tinha que conduzir sozinho as limitações, transtornos e conflitos de seus aprendentes. Hoje esse profissional da psicopedagogia contribui auxiliando o professor no espaço escolar e pode orientar os pais realizando palestras e atendimentos individualizados, para que eles possam ter um olhar positivo voltado para esta realidade, participando e opinando para que ocupem um novo espaço no contexto da orientação sexual em relação aos seus filhos. Destaca-se o papel fundamental do trabalho do psicopedagogo na escola, embora não seja o único responsável por exercer essa tarefa, que é de toda a comunidade escolar. Portanto, a relevância da psicopedagogia na orientação sexual abre possibilidades para a crítica sobre a sexualidade tradicional, criando

caminhos para compreender as perspectivas fisiológicas, culturais e sociais, repassando o aprendizado de forma responsável e consciente para as crianças.

## REFERÊNCIAS

ARÏES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BOSSA, Nádia Ap. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a Partir da Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CÔRTEZ, Ana Rita Ferreira Braga. **O estado do conhecimento acerca da psicopedagogia escolar no Brasil**. Disponível em: Acesso em 23/11/2018

FERREIRA, Lúcia Gracia. Duas visões psicopedagógica sobre o fracasso escolar. **Revista de Psicopedagogia**. São Paulo: ABPp, 2008, n. 77, p. 139- 145.

PEREIRA, Verônica Aparecida. In: Morgana de Fátima Agostini Martins (org.) **Sexualidade infantil e orientação sexual na Escola**. In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini(org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico**. Editora Wak,2006.

RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual além da informação. São Paulo: EPU, 1990

SANTOS, Marinalva Batista dos. **Quem é o psicopedagogo institucional numa instituição de nível superior?**. Disponível em: C:\Users\HP\Desktop\Psicopedagogia\Quem é o psicopedagogo institucional numa instituição de nível superior.mht. Acesso em: 23 Dezembro 2010.

SOUZA, M. T. C.C. **Intervenção psicopedagógica: como e o que planejar?** In: SISTO,F.F. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar . Vozes, 2000,p.113-125.

VALLADARES, Kátia. *Sexualidade: professor que cala nem sempre consente*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

## **COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: UM NOVO FAZER PEDAGÓGICO**

Janaíne Freitas de Medeiros

Lisandra da Silva Lima

Anunciada Maria Vieira Ferreira

Rosilene Felix Mamedes

### **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.

---

Fonte:

[http://www.faculdadeages.com.br/noticias/COMPETENCIAS\\_E\\_HABILIDADES\\_PEDAGOGICAS.pdf](http://www.faculdadeages.com.br/noticias/COMPETENCIAS_E_HABILIDADES_PEDAGOGICAS.pdf).  
Acesso em: 20 jun. 2013.

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 várias 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 mesmos 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, o trabalho interligado 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 Perrenewoud (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 diz 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 as 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 normatiza a educação no ano 1996, já preconizava 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 e colaborativo, 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**

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

É notório que os debates e discussões notamos que em todo território nacional e nos documentos que regem a educação o desenvolvimento da competência e habilidade se tornou o norte. Pois novas demandas requerem quebras de paradigmas e uma prática pedagógica 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 competências e habilidades para resolver determinadas situações com clareza e discernimento.

Retomando o que foi dito em parágrafos anteriores, o desenvolvimento integral do discente é o foco do ensino e o mais recente documento enfatiza e norteia 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 aprenderam 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 autônoma 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 cidadãos por meio do desenvolvimento das competências 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](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. In: 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.

## **A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: DA TEORIA À PRÁTICA NO CHÃO DA ESCOLA**

Lisandra da Silva Lima

Janaíne Freitas de Medeiros

Rosilene Felix Mamedes

### **1 INTRODUÇÃO**

O presente artigo faz uma reflexão sobre a avaliação no contexto educacional na perspectiva dos autores que têm oferecido contribuições sobre o tema. Pretendemos analisar através de pesquisa bibliográfica como a avaliação está explícita na educação, levando em consideração as crises paradigmáticas que ocorreram, e ocorrem, na sociedade pós-moderna; trazendo contribuições do multiculturalismo para as propostas curriculares; e as relações existentes entre a avaliação e o fracasso/sucesso escolar. Percebemos que a avaliação tem assumido um papel de exclusão dos que costumam ser classificados como “incapazes” por apresentar alguma dificuldade de aprendizagem, resultando então no fracasso escolar; já aqueles que obtêm boas notas são considerados os melhores. O ato de avaliar não pode ser compreendido como um momento final do processo em que se verifica o que o aluno alcançou, ou seja, aprendeu; sendo assim, a avaliação deve ser um processo contínuo. Atualmente, muito se tem discutido sobre a avaliação no contexto escolar. Procura-se um verdadeiro sentido para o seu significado, exatamente porque esse tem sido um dos aspectos mais problemáticos na prática pedagógica.

Apresentaremos uma discussão teórica de acordo com autores que têm oferecido contribuições sobre o tema. Esta investigação busca coletar dados através de um referencial teórico que nos permita compreender como as práticas avaliativas estão sendo utilizadas no cenário educacional e na sociedade. Pensar em avaliação nos dias atuais significa rever e até questionar seus diversos conceitos e abordagens, e, por esse motivo, traremos as contribuições de alguns autores que abordam essa temática, levando em consideração alguns aspectos, como: a sociedade, as mudanças paradigmáticas, o fracasso e/ou sucesso escolar, entre outros.

No contexto atual, vivemos numa sociedade complexa, onde sofremos mudanças de valores a exemplo dos modelos de família, religião, política, dentre outros. É o momento de mudanças paradigmáticas, ou seja, conceitos, leis e normas que são universalizados e validados

durante um determinado período, e depois vão ficando desfavoráveis acerca de sua legitimidade política e epistemológica.

Na sociedade moderna, a ciência já não consegue responder a tudo sozinha. É o momento da crise de paradigmas. Todo novo paradigma traz resquícios do anterior, e não seria diferente no ato educativo, pois carregamos sequelas de uma educação centralizada no ensino de conteúdos e disciplina, onde a aprendizagem ocorre de forma mecânica e a avaliação é classificatória, que seleciona, mede conhecimento, puni e exclui.

Por isso, precisamos estar aberto às novas mudanças, para lutar por uma sociedade mais justa e solidária, em prol de uma educação pública que seja realmente para todos, que seja respeitada e valorizada as diferentes identidades e os diferentes saberes que fazem parte da nossa cultura brasileira, atendendo assim, o multiculturalismo dentro do currículo escolar, onde o trabalho seja de forma coletiva para que a educação ocorra sem a preocupação de ter um produto final, ou seja, a avaliação nacional.

Isso não significa dizer que não necessitamos de avaliar, pelo contrário, a avaliação deve ser utilizada para reverter o quadro do fracasso escolar na busca do sucesso de todos, para isso se faz necessário mecanismos diferentes dos que utilizamos na atualidade.

## **2 OBJETIVOS**

- **Geral:**

- Compreender como a avaliação está implícita na educação.

- **Específico:**

- Analisar o lugar da avaliação no sistema educacional;

- Discutir o conceito de “avaliação”;

- Organizar e analisar as pesquisas coletadas, buscando compreender o problema apresentado;

- Compreender como a avaliação influencia no fracasso e/ou sucesso escolar.

## **3 METODOLOGIA**

A metodologia foi baseada no levantamento bibliográfico sobre o tema para coletar informações que sirvam como subsídios para a construção deste artigo, resultando na compreensão da temática abordada, citando Cervo e Bervian (1996, p.48) ” A pesquisa

bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências em documentos.” As etapas que foram delineadas para os procedimentos metodológicos foram a leituras de artigos e dissertações com fichamentos destas obras.

#### **4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O presente artigo busca mostrar como a avaliação está implícita na educação, evidenciando que a avaliação tem assumido uma função seletiva, de exclusão daqueles que costumam ser rotulados como “incapazes” por apresentar alguma dificuldade de aprendizagem. A explicação sobre as causas do fracasso escolar passará pela reflexão de como a escola lida com as desigualdades existentes em seu cotidiano. Diante disso, se faz necessário que o multiculturalismo esteja evidente na sociedade, principalmente no sistema educacional, e nesse contexto a avaliação é apresentada como meio de possibilitar alternativas pedagógicas e didáticas para superar a exclusão, que levou e leva diversos alunos ao fracasso escolar, atendendo assim, aos novos paradigmas, novas posturas, onde haja de fato a inclusão, e a valorização de diversos saberes e que esses sejam articulados e não fragmentados.

É necessário que as propostas curriculares atuais, e também a legislação vigente, busquem atribuir uma grande importância à avaliação, reconhecendo que ela deve ser: contínua e formativa, concebendo-a como mais um elemento do processo de ensino/aprendizagem. Para que isso ocorra se faz necessário a participação de todos que estão envolvidos no processo de aprendizagem, começando na família chegando à unidade escolar que o discente estuda, enfatizamos o a Base Nacional Curricular Comum<sup>70</sup> cita “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos”. (BNCC, 2017, p. 17).

Quando suscitamos a ideia em superar contínua e formativa, devemos estimular o protagonismo nos docente, para que aos poucos eles se tornem responsável pela sua aprendizagem e que dependendo da situação o aluno pode ou não ter aquele nota 10 (dez), por isso fazer avaliações em diferentes situações, se faz necessário citando Vasconcellos (1998, p.51) fazer avaliações em várias situações é uma forma de superar a concentração em determinados momentos especiais, que leva a distorção do sentido de avaliação.” Deste modo,

---

<sup>70</sup> Doravante ao citarmos a Base Nacional Curricular Comum usaremos a sigla BNCC.

a avaliação é contínua com o objetivo de vencer as dificuldades, pois o aluno aprende em diversas situações de aprendizagem e desta maneira maneiras podemos constatar a evolução da aprendizagem do aluno em diferentes momentos e conseqüentemente se avalia para desenvolver as habilidades e competências necessárias.

Neste momento, o que precisamos é de uma reestruturação interna na escola quanto à forma de avaliação. Enfatizamos aqui 2 (dois) pontos: O primeiro, fazendo um alinhamento com o mais novo documento que é a BNCC, o uso efetivo das tecnologias, pois com a Base, ela traz em suas competências:

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 (BNCC, 2017, p. 9).

Desta forma, ultrapassamos os muros da escola e tenta trazer algo que faz do cotidiano do discente para a vida escolar para tornar a aprendizagem mais significativas. Ao utilizarmos o Google forms, os vídeos do Youtube, pedir uma produção de vídeos ampliamos os horizontes e adicionamos essas novas ferramentas ao processo avaliativo formativo. Outro ponto é estabelecer um diagnóstico correto para cada aluno e identificar as possíveis causas de seus fracassos e/ou dificuldades, possibilitando a tomada de atitudes que visem a superação das dificuldades de cada aluno para mudar o parâmetro que avaliar reprovar, citando Penna Firme:

Avaliar não é reprovar mas sim, compreender e promover a cada momento, o desenvolvimento pleno da criança, do jovem ou de qualquer outro indivíduo ou grupo social que se submeta ao processo de alfabetização e de aprendizagem em geral.”(Penna Firme 1994,p. 59).

Se observamos uma avaliação do parâmetro apresentado os horizontes se abrem e conseguimos avaliar continuamente e repensando as ações que não atingiram a meta do planejamento, retomamos aquele velho conceito de ação-reflexão-ação, que nos levar a refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. Pois deve-se alinhar o ato pedagógico e um espírito pesquisador, porque a sala de aula é um espaço rico para produção de conhecimento e pesquisa.

Estamos situados numa economia neoliberal que favorece a redução do papel do Estado na esfera econômica, e por trás disso há um aumento na desigualdade social. Em meio a essa conjuntura, se encontra a educação que por sua vez não é neutra e traz consigo ideologias passadas por influências do poder vigente e como consequência temos uma escola pública que

não visa despertar na sua clientela o ato de ser ativo na sociedade, seja na esfera social, política ou econômica. É uma educação que difunde as ideias estratégicas do poder vigente, que é o neoliberal, onde pessoas não são tidas como cidadãos, mas sim, como meros consumidores.

A tentativa de alinhamento do Estado aos padrões do mercado internacional gerou políticas educacionais que visam a reestruturação do sistema de educação em função das exigências do modelo de produção, especulação e consumo globalizante. (SILVA, 2004)

Nesse contexto, a educação tem como finalidade orientar metas, objetivos para uma avaliação de âmbito nacional, onde o que importa é apenas o que o aluno teve como retenção de conhecimento cognitivo para conseguir ou não, espaços de reconhecimento socialmente valorizados na sociedade a qual está inserido; daí surge a compreensão de que o ensino é reduzido ao espaço de sala de aula, onde o currículo é centrado em exigências e o recreio nessa visão é tido como perda de tempo pedagógico, isso porque, o sistema exige um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, como forma de moldar a escola e a educação num todo, para atender ao mercado de trabalho.

Chegando a este ponto, podemos fazer um adendo sobre o papel do docente nessa prática. Pois recai sobre os ombros do mediador da aprendizagem várias responsabilidades dentre elas do como se avaliar de acordo com tantas metas e objetivos, no qual a Educação tem que atingir, esquecendo o ponto principal que é como o discente está aprendendo.

Daí retornamos o papel do educador/mediador, pois ele tem que apresentar em sua prática pedagógica ações reflexivas e interativas para delinear novos rumos para o processo de aprendizagem, citando Freddo:

O papel do avaliador é ativo em termos de processo, transforma-se em partícipe do sucesso do aluno, visando a promoção moral ou intelectual dos alunos, quando assume o papel de investigador, de esclarecedor de experiências, significativas de aprendizagem. Seu compromisso é para favorecer o seu desenvolvimento, isto é, uma avaliação que projeta e vislumbra para o futuro e tem por finalidade a evolução da aprendizagem dos educandos. (FREDDO, 2009, p.20)

A ação pedagógica em sala de aula não é neutra pois evidencia o grito da mudança de paradigma, que causa estranhamento, que vê o processo e não apenas o resultado, causando indagações que elevam o ato pedagógico de excludente para inclusivo, no qual a construção de um cidadão reflexivo, proativa na sociedade é o foco

No modelo democrático a avaliação é tida como parte de um procedimento para que haja uma pedagogia multicultural, em que cada contexto e experiência buscam em sua especificidade atender as necessidades educacionais especiais de todos os alunos na esperança de torná-los cidadãos capazes de conviver com todas as diferenças, seja ela de aprendizagem,

sexo, idade, etnia, deficiência, classe social, etc. usado as palavras de Esteban :“A avaliação que impede a expressão de determinadas vozes, é uma prática de exclusão na medida em que vai selecionando o que pode e deve ser aceito na escola.” (ESTEBAN, 2003, p. 22).

A exclusão, citada no parágrafo anterior, está pautada naquela ideia que todos aprendem da mesma forma, como também demonstra as práticas que são defendidas pela Unidade Escolar, que geralmente visam pontuar o conteúdo e não a qualidade da aprendizagem. Classificando os discentes nas escalas classificatória que todos bem conhecem, usando as palavras de Freddo (2009, p.21): “É importante que a escola busque a superação da lógica classificatória.” É notório, que a escola é espaço de aprendizagem.”

O ato de avaliar deve ser visto como forma de rever as práticas pedagógicas, em que o erro detectado precisa ser visto como algo importante para o professor perceber aonde vai interferir, sendo este, um indicativo de contribuição no processo de construção de conhecimentos. Nesse percurso se insere o diálogo como peça significativa na dinâmica do ensino/aprendizagem contribuindo para o progresso de apropriação do conhecimento, respeitando o tempo e percurso de cada um.

No Brasil, quando o sistema educacional introduziu a avaliação, essa era simplesmente técnica, reduzidas a números, médias e estatísticas, enquadrando-se no tipo de exame que só serve para medir o conhecimento. O sistema avaliativo brasileiro exibe um conjunto de características meramente técnicas da avaliação, trazendo assim, várias regras para dizer quem são os vencedores e os perdedores do processo educativo, pois podemos dizer que:

[...] na escola cujo valor maior são as provas, os bem-sucedidos são aqueles capazes de melhor repetir o que diz o professor ou professora, enquanto os que ousam divergir são considerados ‘alunos-problema’, e recebem as piores notas. (GARCIA, 2003)

O drama do insucesso escolar que era anteriormente atribuído de maneira individual tornou-se um problema visto como social. A culpa desse insucesso passou a ser de toda a comunidade escolar que tem em seu seio a “avaliação” que é uma atividade de controle desse sucesso e desse fracasso. Esses são alguns desafios que a escola democrática nos propõe. Muitos são os meios de comprometimento para tornar a prática docente capaz de dar respostas possíveis para de fato responder aos problemas reais e urgentes que desnorream a educação. Educação essa, tão necessária a todos, mas que apesar de alguns avanços, continua deixando alguns de fora, pois ainda enaltecem os que o atingem as metas, e descartam os que tiverem insucesso, sem se buscar os motivos desse baixo rendimento escolar.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base no que foi exposto nesse artigo observamos e avaliamos o todo que nos rodeiam, é algo inato ao ser humano. Avaliamos todas as nossas ações antes de realizá-las, sabendo disso, avaliar também está presente no contexto educativo, no lugar que nomeamos de escola.

Avaliar está intimamente ligada à ação-reflexão-ação, no ensinar e aprender, pois somos eternos aprendizes, isto é, independentemente da idade continuamos a aprender pois a vida está em constante movimento.

Se levarmos para o contexto educativo podemos observar que as duas concepções de avaliação (tradicional e formativa) coexistente em todas as unidades escolares. Com isso, o que devemos pensar é: que a aprendizagem gira em torno, também, dos alunos que adentra a escola e que cada um pode e deve ser avaliado em diferentes momentos, não apenas nos testes e semana de avaliação. Pois, a aprendizagem é cíclica e como tal devemos observar e avaliar de forma contínua, formativa e com feedback's. Assim, visamos uma formação integral com base no protagonismo dos discentes, como se é postulado pelos documentos oficiais.

Mas, o real é que temos um índice de reprovação, exclusão e evasão que só faz crescer (que após a pandemia aumentou em proporções épicas). Nesse sentido, temos muitas variáveis que perpassam em todos os níveis, que se inicia com salas cheias e heterogenias até a falta da participação das famílias nas rotinas escolas dos estudantes. Nesse afã não podemos perder a motivação e o foco de vislumbrar um contexto de avaliação mais justa e faz jus no que a BNCC: “as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BNCC, 2017, p. 10). Com esse dizer reforça a formação de um cidadão integral.

Em suma, devemos mobilizar toda comunidade escolar para que a avaliação formativa aconteça de forma real, visando a formação integral do indivíduo, que vai da construção do currículo a gestão de aprendizagem diversas, citando Perrenoud: “Neste sentido, vale pontuar que a avaliação da aprendizagem, no novo paradigma, é um processo mediador na construção do currículo e encontra-se intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos (PERRENOUD, 2004)”.

## **REFERÊNCIAS**



CERVO, Amado L.; Bervian, Pedro A. Metodologia Científica. 5 ed, São Paulo: McGraw-Hill, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. (2017). Base Nacional Comum Curricular. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado no dia 12/04/2022

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&a, 2003.

FIRME, Thereza Penna. Ensaio: Aval.públ. Educ., Rio de Janeiro, v2,nº 1,p.57-62, out/dez, 1994.

FREDDO, Maria de Lourdes. Avaliação como forma de exclusão. 2009. Monografia de Especialização. Curso de Gestão em Educação – Universidade Federal de Santa Maria – Rio Grande do Sul – 2009

GARCIA. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&a, 2003.

GERALDI. Corinta Maria Grisolia. A cartilha caminho suave não morreu: MEC lança sua edição revista e ampliada aos moldes neoliberais. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PERRENOUD, P. Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar. Artmed, 2004.

RABELO, Edmar. Uma revisão teórica. In: RABELO, Edmar. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis, ed. Vozes, 2003.

SILVA, Jansen Felipe da. Cenário educacional: complexidade, ambivalência e possibilidades. In: SILVA, Jansen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativa reguladora**. Porto Alegre: ed. Mediação, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos. Avaliação da aprendizagem-prática de mudanças. São Paulo: Libertad, 1998.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação Formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, Ilma Passos & Fonseca, Marília. **As dimensões do projeto político pedagógico**. Campinas, 2001.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA - O DESAFIO DE UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS**

Charlene de Lima Alexandre da Silva<sup>71</sup>

Adilma Gomes da Silva Machado<sup>72</sup>

Juliana Soares Vanderley<sup>73</sup>

Marinalva Pereira de Araújo<sup>74</sup>

Rosilene Félix Mamedes<sup>75</sup>

### **1 INTRODUÇÃO**

O campo de produção de conhecimento sobre a educação inclusiva ainda constitui um desafio para pesquisadores brasileiros, isso se considerar a dicotomia que há para entender e diferenciar educação inclusiva de educação especial. Esse desequilíbrio é ampliado quando leva-se e apresentam-se várias leis existentes e como cada município se organiza para por em prática a educação inclusiva.

Na perspectiva de atender estudantes com deficiência, as instituições de ensino vêm sendo instigadas para trabalhar com as diversidades de sua clientela, de reconhecer seus direitos e encontrar métodos educacionais que atendam a todos os discentes, sem exceção.

O objetivo deste trabalho é analisar alguns aspectos da educação básica, documentos, leis, decretos e fazer uma construção histórica na perspectiva da Educação Inclusiva de como fazer e tentar superar tais desafios.

---

<sup>71</sup> Mestranda em Linguística Proling pela UFPB, Especialização em Libras. Contato: charlene.limaalexandre@gmail.com;

<sup>72</sup> Mestranda em Linguística e Ensino pela UFPB, Especialista em Ensino de Libras pela Universidade Maurício de Nassau. adilmamachado@hotmail.com;

<sup>73</sup> Mestranda em educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Pós-graduanda em Língua Brasileira dos Sinais- Libras- pela SOCIES. Contato: jusoares60@gmail.com;

<sup>74</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING/UFPB. Contato: marinalvaajuara84@gmail.com;

<sup>75</sup> Doutora em Letras PPGL, Mestra em Linguística- Proling. Contato: rosilenefmamedes@gmail.com.

Observar postulados das leis, como também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Especial que se apresenta numa visão da inclusão, mas que precisa apresentar garantias mais específicas e contundentes para a permanência dos estudantes na escola primando pela qualidade social e um currículo acessível para todas as pessoas com deficiência.

Este documento também vem apoiado e reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que garante o atendimento desta modalidade de ensino oferecida na rede regular, disponibilizando condições para que sejam ofertados tais serviços.

O direito à educação gratuita assistida a todos impõe às escolas o desafio de incluir a todos, e ao mesmo tempo, efetuar um ensino de qualidade, como exigem as leis e a sociedade, são muitas as providências em torno de políticas públicas, administrativas, financeiras e sociais que precisam ser efetivadas, para que as escolas acolham os alunos com deficiência, de fato.

Viver a inclusão de forma real é tentar adequar-se de tal forma a nova realidade social a todos concede o direito de participar. Tal fato não retira da escola os desafios para vivenciá-la de modo coerente, assim como não mostra como total impossibilidade, necessitando haver reflexões sobre ambas as atitudes.

A educação inclusiva, como já citada anteriormente, é um direito do discente e roga por mudanças na caracterização e no seu direcionamento, tanto de sala de aula e de formação de professores efetivando políticas públicas de fato para este público. Neste mesmo sentido das políticas têm-se as salas de recursos multifuncionais que darão suporte com a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento aos discentes com deficiência público-alvo da educação inclusiva matriculados no ensino regular.

Para Guenther (2003, p.47), sobre a inclusão afirma que:

A política de inclusão de alunos na rede regular de ensino não consiste somente na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

Assim, as escolas de Educação Básica do ensino regular têm buscado atender a todos que fazem parte da Educação Inclusiva enfrentando esse novo desafio para efetuar um ensino de qualidade, trabalhando o processo de inclusão, práticas, vencendo a resistência da necessidade de mudanças, um grande passo para ser trabalhado com coerência e respeito, fazendo assim o que diz a nossa Constituição em seu artigo 5º que afirma que somos todos iguais perante a lei e em seu artigo 205º que traz a educação como um direito de todos.

A justificativa de um trabalho como este se dá por mesmo no âmbito presente e por muitas leis, direitos e deveres alcançados, mesmo assim, ainda se faz necessário debates sobre

o tema proposto, pois fica evidente em várias unidades escolares e fora dela como o tema ainda é aporte de muitas dúvidas e estranhamento por falta de conhecimento de muitos.

O artigo se problematiza por pretender remover barreiras ainda existentes na educação inclusiva, buscando assim aspectos que avancem em todas as formas de acessibilidade e apoio para assegurar o que estão expostos em várias leis e decretos e mesmo assim a escassez de conhecimento, formação ou informações faz com que essas garantias não sejam executadas ou seja feitas de várias formas não desejadas, como também é de suma importância que estes documentos, debates e ações estejam no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, fato importante que não deve ser esquecida.

Sobre o Projeto Político Pedagógico, Veiga, 1995, p. 12, postula que:

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

A inclusão escolar é de acordo com Mantoan, p. 11 “é uma identidade sendo móvel e não fixada nos indivíduos”. Os estudantes não precisam ser rotulados por nenhum profissional que trabalhe na escola, tão pouco, por estudantes, cada discente é subjetivo, complexo, tem personalidade, identidade e questões sociais e pessoais distintas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) documento que atualmente rege o desenvolvimento, habilidades e competências no ambiente escolar, com o intuito de garantir uma aprendizagem comum para também incluir e expandir- se a todos.

A Constituição Federal, Carta Magna Brasileira, estabelece o direito das pessoas com deficiência a receberem educação obrigatória e gratuita, preferencialmente na rede regular de ensino no seu artigo nº 208, a educação inclusiva prima pela educação de todas as pessoas sem exceção, assim assegura plenamente o direito a todos na sociedade.

A LDB apresenta um capítulo específico para a Educação Especial, ainda se usava esta nomenclatura, traz direitos, deveres e condições específicas para inclusão dos discentes na educação básica, apresenta também a importância da formação dos professores para trabalhar com estes discentes: currículo, metodologias, técnicas e recursos para atender as necessidades dessas crianças, seja com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em 1999 o decreto regulamentou a Lei nº 3.298 instituindo uma Política Nacional para Pessoas com Deficiência e assim valida às normas de proteção, com isso o objetivo maior é assegurar a inclusão dessas pessoas nas mais diversas áreas como em contextos sociais, econômicos e culturais. Porém o texto apresentava a educação ainda como transversal e destacava como complementar ao ensino regular.

No ano de 2001, a Lei nº 10.172 que apresenta o Plano Nacional de Educação (PNE), foi considerada extensa e apresenta metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência e ainda a forma que a referida lei tratava a educação inclusiva como especial, porém apresentava ganhos no que se tratava de vagas, permanência, uma medida considerada importante para cunho de políticas públicas. No mesmo ano a resolução Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentava diretrizes para tal educação especial das pessoas com deficiência e assegurar o atendimento educacional especializado, uma conquista importante para os discentes desde a educação infantil.

A partir de 2002 o CNE trazia a nomenclatura Educação Inclusiva, um marco histórico para às pessoas com deficiência, com o termo incluir, porém, trazia ainda a nomenclatura “alunos com Necessidades Especiais”, neste mesmo ano, foi reconhecida a Língua Brasileira de Sinais- Libras- como direito linguístico para a comunidade surda e reconhecida pelo decreto 5.626/ 2005.

Em 2006 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, documento elaborado junto ao Ministério da Justiça que compunham metas para inclusão das pessoas com deficiência, concomitante em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), nas questões da educação inclusiva trazia questões relacionadas às infraestruturas das unidades de ensino, abrindo debates para acessibilidade arquitetônica das crianças e adolescentes nas escolas, no mesmo ano a lei 6.094/2007 compreendia Metas de Compromisso com a Educação e reforçava a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas.

Como fica claro, a década de 2000 foi marco teórico e divisor de águas para a ascensão da educação inclusiva no Brasil, em 2008 trouxe um documento que embasava as políticas públicas no que tange a qualidade na educação, no mesmo ano o Atendimento Educacional Especializado (AEE), também se tornou um atendimento complementar à acessibilidade e ao pedagógico que visa a formação dos alunos nas suas mais diversas singularidade e complexidades e deve constar obrigatoriamente no PPP da unidade escolar. Posterior a resolução CNE/ CEB diz que este estudante deve ter acesso às salas de recursos multifuncional no contraturno em escolas regulares.

Continuando alguns marcos da educação inclusiva pela história do país temos o decreto

6571 que ela seja inclusivo em todos os níveis, o decreto 7.480 dá a educação inclusiva sua vinculação ao SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

Outros marcos como a lei 12.764 que versa sobre o direito da pessoa com Autismo, o PNE de nº 4 que prima aos estudantes com deficiência seja atendida por professores especialistas na área. Em 2020 a política nacional traz o termo equidade em seus documentos e trouxe grandes discussões sobre a diferença entre este termo e igualdade. E em 2021 há também a lei que trata sobre escolas bilíngues para surdos que traga acalanto aos direitos linguísticos do surdo, que este sujeito não seja mais tratado por sua deficiência, mas também por sua língua materna ou natural de direito.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015 em seu artigo 1º traz que ela se destina a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Uma lei advinda de reações positivas no que concerne aos direitos humanos, essenciais, básicos, civis e políticos de um cidadão igualando a todos numa mesma perspectiva em seus direitos fundamentais como pessoa humana.

### **3 METODOLOGIA**

O Lócus da pesquisa foi em uma escola da Rede Municipal do Recife em Pernambuco, nas turmas duas turmas do 2º e 3º anos e com os professores da escola do turno da tarde, participaram aproximadamente 40 estudantes e 4 professores, 2 estagiários dessas turmas, 1 profissional Intérprete de Libras, como também 1 coordenador e o gestor da unidade e a professora da Sala de Recursos Multifuncional.

O método do trabalho é um enfoque de como a escola pode trabalhar as diversas deficiências dentro de uma sala de aula, hoje há educadores que embasam sua prática educativa na proposta inclusiva, sua postura é diferenciada, trazer à tona as características desses discentes é papel de um educador e passar valores do respeito às diferenças, acreditar e investir nas potencialidades, ajudar na formação enquanto cidadãos.

O tipo de pesquisa foi quantitativa e exploratória, conforme Hernández, 2013, p.376 “a pesquisa é quantitativa quando compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir das perspectivas dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto”.

Quanto a pesquisa exploratória, Hernández 2013, p. 100 é exploratória é examinar um tema ou um problema de pesquisa pouco estudado, sobre o qual temos muitas dúvidas... ou

ainda, queremos pesquisar sobre temas e áreas a partir de novas perspectivas.

Os educadores, em sua maioria, estavam voltados para a proposta inclusiva em todos os casos, eles devem ser o diferencial, conscientes de suas ações: sendo justo, acreditarem e estimulando os alunos independentes, autônomos e com a proposta de avançar.

Notou-se professores alheios à educação inclusiva, sem formação e que não se dispuseram a interagir no grupo, também foi relatado que eles não havia tempo hábil para tratar de propostas metodológicas para adaptação dos materiais para os estudantes, já que a rotina da escola é exaustiva e muito corrida.

No entendimento de Carvalho (2004, p. 77) sobre os docentes ele reflete:

A Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras...

Os recursos utilizados foram: palestras, oficinas, filmes, teatro com pessoas com deficiência, vídeos com cada aluno falando da sua deficiência, livros relatando as diversidades e direitos, folders de divulgação do evento, carro de som para chamar a comunidade como um todo, confecção de bonecos “com deficiência”, literatura de cordel confeccionado pelos estudantes, fotos, xilogravuras, miniaturas de barro como lembrancinhas.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A partir deste projeto foi evidenciado que a comunidade precisava de informação e o fato de divulgar as reais necessidades de um discente com deficiência, a reunião de incentivo e divulgação foi administrada por uma profissional especialista em AEE (Atendimento Educacional Especializado), por professores da escola e por profissionais que trabalham com Educação Inclusiva do município.

A importância da interação entre os docentes tanto da sala de aula regular quanto do Atendimento Educacional Especializado, Bedaque, (2014, p. 66) infere que:

As condições singulares de cada escola e os contextos vivenciados pelos educadores os desafiam a se reorganizarem, a mudarem concepções, posturas e a promoverem ações pedagógicas que permitam criar e recriar o modelo educativo escolar, considerando todas as possibilidades de ser e de aprender de seus alunos. Portanto, a interação do professor do AEE e do professor de sala regular requer ações em conjunto, tendo como elemento essencial a criatividade na perspectiva de um trabalho coletivo consciente.

Nas observações feitas nas escolas alguns alunos apresentaram peça teatral relatando as dificuldades das pessoas com deficiência no processo de inclusão, como a acessibilidade precária trouxeram problemas do cotidiano os entraves para se evitar as indiferenças e olhares de estranheza, a exclusão, a segregação e as barreiras atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas.

As oficinas com salas interativas explicando e a divulgação de aulas de Libras, Braille, Áudio- descrição foi exposto um mural com pinturas, literatura de cordel, xilogravuras, todos confeccionados pelos estudantes foi bastante positiva e gerou ferramentas de aprendizagem belíssimas.

Organizou- se palestras para explicar o papel da pessoa com deficiência na escola e na sociedade, foi discutido também os direitos dos estudantes quando da educação inclusiva, quais são os deveres também, o que devem fazer para que a escola não exclua e procure melhorias não só para esses alunos, mas também, para todos os que fazem parte da escola e estão num processo de ensino- aprendizagem, o que diz a LDB e o CNE/ CEB, quais os apoios de todos os alunos e comunidade trocando experiências a desenvolverem e compreenderem as semelhanças e as diferenças, as permanências e transformações de um modo social, afetivo, cultural.

O intuito de não só promover a inclusão fica evidente, mas também a inclusão dos alunos com deficiência não só no ambiente educacional, mas também na vida, resguardando e pondo em prática o que está na lei, pois a LDB e o CNE/ CEB de setembro de 2001 assegura esse direito em seu artigo 2º diz que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educando com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

Também é importante ressaltar a importância do artigo 4º em seus incisos I, II e III que descreve a dignidade humana, a busca da identidade do educando e o desenvolvimento do exercício de cidadania, de extrema importância no processo de inclusão.

O incentivo mostrou que alunos, professores e comunidade se superaram mesmo com as dificuldades encontradas é importante ressaltar que todos sem exceção serão pessoas diferentes e se respeitaram mais, sobretudo no processo de inclusão tão satisfatório, pois a palestra contribuiu não só para o lúdico, mas também para mostrar que um aluno com deficiência também pode e deve participar das aulas ou de qualquer meio social como todos os outros alunos, o enriquecimento foi mútuo.



Observou-se que o gestor e os profissionais da unidade se propuseram a discutir mais sobre a temática e assim propor a construção de uma sociedade mais inclusiva, um olhar mais robusto aos alunos com deficiência da escola, mas também se dispuseram a fazer essa propagação ajudando e despertando a comunidade para que mudem seu pensamento quanto à proposta de inclusão, explicando, por exemplo, o que é ter uma deficiência, quem são as pessoas com deficiência, o que é o processo de inclusão, diferenciar uma escola inclusiva de uma escola especial e porque esses alunos precisam estar numa sala de aula com todos os outros alunos.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação Inclusiva tanto na escola quanto na vida é um processo lento, mas os primeiros passos foram dados, a partir da pesquisa feita e participada por nós, no processo vivenciado na escola, constatamos que a escola deu um grande passo para o futuro, evidenciamos também que o respeito ao próximo e as mais diversidades e realmente para combater a exclusão é necessário conhecimento.

O projeto revelou a enorme carência das escolas em se adequarem à inclusão, precisa-se discutir bastante sobre a temática para não esbarrar no preconceito, na falta de respeito e no que é imposto para nós como dificuldades ou por pré-conceitos arraigados ou por não querer enxergar que os seres humanos são diferentes numa perspectiva de individualidade e especificidades.

As pessoas com deficiência vêm conquistando seu espaço como é evidenciado no censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2010 que mostra a crescente de alunos matriculados e inseridos na educação inclusiva são aproximadamente de 558 mil em comparação com o censo de 2002 que era aproximadamente 81 mil crianças, nota-se também que as escolas vêm crescendo no que diz respeito ao tema. "Acredita-se que ao incluir o aluno com deficiência na escola regular, estamos exigindo desta instituição novos posicionamentos diante dos processos de ensino e de aprendizagem, à luz de concepções e práticas pedagógicas mais evoluídas" Mantoan (1997, p.120).

Enfim, deixar a sociedade escolar esclarecida para que diminua os preconceitos, isso é um dever também da escola, pois é nela que formamos cidadãos, esclarecendo assim interação e métodos que facilite a verdadeira inclusão.

Aspira-se que pesquisas como essas possam ajudar a todos e esclarecer direito e deveres de todos, como também abrir espaços para temáticas que emergem e carecem ser discutidas,

aplicadas e executadas nas escolas, ambientes educacionais e em todo espaço onde exista uma pessoa com deficiência.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 20/03/2022.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, set. 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm). Acesso em: 15 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 04 /03/ 2022.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, artigos 205º e 208º, 1988ª.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil-03/leis/L9394.htm> Acesso em 20/03/2022.

\_\_\_\_\_, IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em 20/03/2022.

\_\_\_\_\_. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Acesso em 20/03/2022.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União. 25/06/2014. Brasília: Imprensa Nacional, 2014a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em 20/03/2022.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Acesso em 20/03/2022.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em:

04 /03/ 2022.

\_\_\_\_\_. 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. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 04 /03/ 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008a. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Acesso em 20/03/2022.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – Ver. e atual. – Brasília: SDH/ PR, 2006. Acesso em 20/03/2022.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista** e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Acesso em 20/03/2022.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: Acesso em 20/03/2022.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Por uma Prática Colaborativa no AEE: Atendimento Educacional Especializado.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2014.

BIANCHETTI, Lucídio. **Aspectos históricos da educação especial.** Revista Brasileira de Educação Especial, 1995.

CARVALHO, Rosita Édler. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Maria Del Pilar Baptista; SAMPIERI, Roberto Hernandez. **Metodologia de pesquisa.** Porto Alegre: Penso - Artmed, 2013.

GUENTHER, Z. C. **O Aluno bem-dotado na escola re-gular: celebrando a diversidade, incluindo as diferenças.** In: Revista Escritos sobre Educação, Ibitité, vol. 2, n.1, p.43-54, jan-jun, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo. Moderna, 2003.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível.** Campinas: Papyrus, 1995.

**ANÁLISE CRÍTICA DA MORAL MISÓGENA/VIOLENTA DA SOCIEDADE  
BRASILEIRA ATRAVÉS DO DISCURSO POLÍTICO BOLSONARISTA**

Laudiana Andriola de Aquino<sup>76</sup>

Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante

Rosilene Felix Mamedes<sup>77</sup>

**RESUMO**

O trabalho se propõe a realizar uma análise crítica da moral misógina/violenta da sociedade brasileira a partir do discurso político bolsonarista, trazendo algumas reflexões teóricas de diferentes autores como Aguiar e Pereira (2019), **Bakhtin (2010)**, **Fiorin (2000)**, **Soares (2019)**, Beauvoir (1949), dentre outros. Buscou-se nesse estudo contemplar uma pesquisa bibliográfica, onde as informações foram coletadas através de leituras de artigos, monografias e livros de autores clássicos e contemporâneos. Portanto, através desse estudo se percebeu que o discurso deve ser favorável ao entendimento da mensagem, tendo como foco a linguagem/interação verbal e levando em consideração as posições dos interlocutores no discurso. Considerando que a busca pela compreensão da linguagem, produzida por sujeitos históricos, ideológicos e em constante interação com outros sujeitos sociais é fator primordial para que ocorra uma boa aceitação, principalmente o discurso político, haja vista que o político organiza seu discurso com o intuito de legitimar suas ações e, também, de passar a melhor imagem possível de seu governo e de si próprio.

**Palavras-chave:** misoginia violenta; sociedade brasileira; discurso político; linguagem e interação verbal; conflitos na transmissão da mensagem.

**1 INTRODUÇÃO**

---

<sup>76</sup> Docente e pesquisadora na área de linguagem e metodologia da pesquisa. Especialista em Língua Portuguesa pela UFPB. E-mail: laudianandriola@gmail.com

<sup>77</sup> Doutora em Letras (PPGL- UFPB)

Atualmente, é possível perceber várias formas de utilização da linguagem no meio social, tendo por foco o interlocutor, sendo este compreendido através de interações sociais mediadas por práticas discursivas que envolvem diversos aspectos, tais como: culturais, políticos e subjetivos, de modo que este tipo de interação pode inovar em termos de compreensão do processo linguístico e, assim, permitir as várias possibilidades de apresentação da língua frente à sociedade.

Vale acentuar a teoria de Fiorin (2000) visto que sua reflexão acerca da linguagem é plausível no sentido de que lidar com a linguagem não é tarefa tão fácil devido às diferentes ideologias utilizadas, implicando uma reflexão ampla sobre a linguagem, que leve em conta o fato de que ela é uma instituição social, o veículo das ideologias, o instrumento de mediação entre os homens e a natureza entre os homens e os outros homens, isso significa que é preciso ter em conta que a linguagem não é uma instituição igual às outras, pelo ato de apresentar suas especificidades.

Dessa forma, na perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin (2010), a análise da linguagem é um fator amplo, que envolvem a forma, o conteúdo e o teor do enunciado e variam a depender do interlocutor, visto que sua regulação se dá a partir dos gêneros discursivos, isso significa que os gêneros do discurso são, nesta teoria, enunciados relativamente estáveis, elaborados a partir de uma dada esfera de uso da língua (BAKHTIN, 2010)

Para uma melhor compreensão do estudo proposto, é defendido ainda, na teoria de **Bakhtin (2010)** que o discurso enunciativo deve ser analisado a partir da esfera social em que se insere, considerando a assimetria entre os interlocutores, incluindo ou não o próprio sujeito, no contexto direto e indireto, assim, faz-se necessário salientar que quando o sujeito está presente, deve fazer valer a sua posição, ora interior, ora exterior, levando em conta sua problemática, seus pressupostos teóricos, seus valores e contexto socio-histórico, tal condição revela do sujeito algo que ele mesmo não tem condições de ver.

Ademais, ao considerar o discurso com ênfase no contexto político, pode-se apontar o exemplo do argumento ministrado por parte do governo Bolsonaro, matéria de interesse sociopolítico, que gera polêmica por tratar da misoginia/violenta da sociedade brasileira, onde o interesse por esta temática surgiu de minhas análises ao contemplar que um olhar especial deve ser lançado sobre o problema abordado.

A pesquisa é justificada por entender que nem todo discurso veiculado por um político é suficiente para convencer o interlocutor, tornando-se muitas vezes inaceitável por ser mal proferido, argumentos estes que podem gerar aspectos negativos, assim sendo, o orador deve dar de si um máximo de confiabilidade, revestindo-se de legitimidade, e argumentar buscando

desconstruir qualquer negatividade que se oponha à adesão ao seu discurso, quesitos como persuasão, convencimento, coerência e transparência do assunto abordado, é o grande diferencial.

Neste sentido, a pergunta norteadora é: De que forma um discurso político pode ser favorável ao locutor que até então defendiam grupos minoritários, como as mulheres, gerando conflitos na transmissão da mensagem?

O objetivo da pesquisa é: realizar uma análise crítica da moral misógina/violenta a partir do discurso político bolsonarista. Os objetivos específicos são: discorrer sobre a importância do discurso no contexto sociopolítico; e abordar as repercussões do discurso no contexto político.

#### **40 DISCURSO PROFERIDO PELO GOVERNO BOLSONARO E SUA MISOGINIA NA SOCIEDADE BRASILEIRA**

Para tratar sobre a moral misógina/violenta na sociedade brasileira, faz-se relevante abordar que o discurso político do governo Bolsonaro é favorável à questão da misoginia, para adentrar nesse ponto Saffioti (2004), compreende que uma das “[...] consequências do patriarcalismo, além de relações de poder, é a violência” (apud AGUIAR; PEREIRA, 2019, p. 13) panorama este que vem sendo claramente visibilizado durante o mandato de Jair Bolsonaro.

Segundo este entendimento, justifica-se que as violências estabelecidas não só tomaram forma grotesca diante da população em si, como são piamente legitimadas pelo discurso de Bolsonaro, no qual defende o nocaute das políticas que até então defendiam grupos minoritários, como as mulheres.

Nessa linha de raciocínio, reforça-se que diante do quadro de violências já vividas pelas minorias sociais, que são transpassadas por meio de discursos de ódio como a misoginia, o racismo, a violência contra a mulher e a LGBTQIA+fobia, acontecem naturalmente, de modo a repercutirem em grandes dimensões e são legitimadas diante do Estado como resultado promovido pelo discurso do atual presidente Jair Bolsonaro, tendo em vista que

Esse viés patriarcal fica claro também no discurso de Damares Alves em março de 2019 quando, durante a assinatura do acordo-técnico com objetivo de fortalecer as políticas públicas voltadas à proteção da mulher em situação de violência, a ministra, diz que “Enquanto nossos meninos acharem que menino é igual à menina, como se pregou no passado, algumas ideologias... já que a menina é igual, ela aguenta apanhar” (SOARES, 2019, p. 8-9).

Diante deste cenário, muito se discute que um governo pode ser ignorado pelo fato de repassar à sociedade um discurso agressivo em proferir uma linguagem que reflete o

preconceito pelo gênero feminino, sendo este apontado como um papel que é protagonizado por um ator, onde dá a entender que uma legião que se constrói a partir desta fala, a qual no referido meio se caracteriza pelos demais parlamentares de extrema direita, além dos civis que até então eram censurados pelo respeito aos demais e o deturpando o “politicamente correto”.

Ademais, o estudo de Aguiar e Pereira (2019) é coerente ao afirmar que estes atores políticos tomaram espaço exatamente na ressalva de que seriam os novos “messias” que trariam à salvação à um país devastado pelo discurso esquerdista:

O processo eleitoral de 2018 foi de máxima relevância para construção de discursos e surgimento de personalidades políticas que pudessem retirar o Brasil da crise em que se encontrava. Deste modo, indivíduos vistos como caricaturas da política, e sem espaço em meios tradicionais da mídia, conseguiram atingir o público. Jair Bolsonaro apresentou como uma das causas para a crise brasileira os valores que, segundo ele, eram deturpados e que destruíam a família brasileira (AGUIAR; PEREIRA, 2019).

Importa ressaltar no referido contexto que a busca por direitos das mulheres e o combate ao patriarcalismo foram tornados, através dos discursos dos representantes desse grupo político, sinônimos de ódio aos homens e a família, fomentando o debate antifeminista e a crença na necessidade de uma busca para “salvar” o país do comunismo, e aversão a palavra feminismo. (AGUIAR; PEREIRA, 2019).

Compreende-se que este movimento de aversão a tudo que possivelmente remetesse ao comunismo, as pautas trazidas pelo movimento feminista, explicitado por Beauvoir (1949) foram as principais a sofrerem repressão e foram fortemente esmagadas em todas as esferas políticas, sociais e até mesmo dentro das políticas públicas, assim sendo:

No objetivo de culpar o próprio movimento feminista pela emancipação das mulheres e definindo o empoderamento com viés negativo, a cúpula do governo legítima e contribuí para o antifeminismo. A principal questão observada é que essa narrativa e forma de se relacionar com o eleitorado têm gerado reflexos na definição de agendas, e na elaboração de políticas (AGUIAR; PEREIRA, 2019, p. 31).

É perceptível que consequências podem se alastrar no meio social, justificando a tese de que como resultado de tantas ameaças, a Política Nacional de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres, começa a sentir os golpes à mesma, antes mesmo da posse de Jair Bolsonaro.

Nesse sentido, é relevante refletir sobre o problema exposto, de modo a iniciar pelas mudanças promulgadas por leis e decretos durante o governo de Bolsonaro, faz-se necessário pontuar as inúmeras alterações feitas na Lei Maria da Penha – Lei Federal Nº 11.340 e demais decretos e legislações que vieram a golpear a Política Nacional de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres de outras formas:

**Quadro 1** – Decretos e Legislações referentes aos direitos da mulher modificadas durante o Governo Bolsonaro.

<b>Período anterior ao mandato de Jair Bolsonaro(2018 e anos anteriores)</b>	<b>Mudanças sob o mandato de Jair Bolsonaro (2019-2021)</b>
<p>A aplicação das medidas protetivas de urgência podia ser solicitada pelas autoridades policiais e, por via de regra, era concedida pelo juiz responsável pela vara. (NÃO SE CALE, 2021, s/p)</p>	<p>Lei Nº 13.827, de 13 de Maio de 2019 – Autoriza, em algumas hipóteses, a aplicação de medida protetiva de urgência, pela autoridade judicial ou policial, à mulher em situação de violência doméstica e familiar, ou a seus dependentes. (CARVALHO; GIBELLINI; GHERINI, 2019, s/p)</p>
<p>Não havia obrigatoriedade de notificação de condição de pessoa com deficiência da mulher em situação de violência. (NÃO SE CALE, 2021, s/p)</p>	<p>Lei Nº 13.836, de 4 de Junho de 2019 – Acrescenta dispositivo ao art. 12 da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, para tornar obrigatória a informação sobre a condição de pessoa com deficiência da mulher vítima de agressão doméstica ou familiar. (CARVALHO; GIBELLINI; GHERINI, 2019, s/p)</p>
<p>A assistência à mulher em situação de violência se dava, exclusivamente, pelo apoio do Estado quanto às custas dos cuidados da mesma. Período de jurisprudências abertas em desfavor de agressores que indenizaram famílias de mulheres mortas pelos mesmos. (ANGELO, 2020, s/p)</p>	<p>Lei Nº 13.871, de 17 de Setembro de 2019 – Dispõe sobre a responsabilidade do agressor pelo ressarcimento dos custos relacionados aos serviços de saúde prestados pelo Sistema Único de Saúde (SUS) às vítimas de violência doméstica e familiar e aos dispositivos de segurança por elas utilizados. (CARVALHO; GIBELLINI; GHERINI, 2019, s/p)</p>
<p>Nada específico sobre suspensão de posse de armas constava. (NÃO SE CALE, 2021, s/p)</p>	<p>Lei Nº 13.880, de 8 de Outubro de 2019 – Prevê a apreensão de arma de fogo sob posse de agressor em casos de violência doméstica. (CARVALHO; GIBELLINI; GHERINI, 2019, s/p)</p>
<p>Já existiam algumas iniciativas de Leis Municipais que previam a prioridade na matrícula dos filhos de mulheres em situação de violência em filas de vagas para creches e escolas municipais, sendo Foz do Iguaçu uma destas, previsto na Lei Municipal Nº 4.910, de 2 de Outubro de 2020.</p>	<p>Lei Nº 13.882, de 8 de Outubro de 2019 – Garante a matrícula dos dependentes da mulher vítima de violência doméstica e familiar em instituição de educação básica mais próxima de seu domicílio, (CARVALHO; GIBELLINI; GHERINI, 2019, s/p) e também prevê determinação judicial para efetivação desta pelo juiz quando necessário. (NÃO SE CALE, 2021, s/p)</p>
<p>[...] era obrigatório comunicar o ocorrido apenas ao sistema SUS para efeitos de estatística e políticas públicas. (CARVALHO; GIBELLINI; GHERINI, 2019, s/p)</p>	<p>Lei Nº 13.931, de 10 de Dezembro de 2019 – Torna compulsória a notificação de casos de suspeita de violência contra a mulher pelos serviços de saúde às autoridades policiais. Esta lei provocou muita controvérsia, tanto é que foi vetada pelo Presidente “por contrariedade ao interesse</p>



	público”. O veto, contanto, foi derrubado pelo Congresso Nacional, fazendo com que passasse a valer mesmo assim. Ela obriga profissionais de saúde a registrar no prontuário médico da paciente e comunicar à polícia, em 24 horas, indícios de violência contra a mulher. (CARVALHO; GIBELLINI; GHERINI, 2019, s/p)
Não havia determinação legal de comparecimento do agressor em programas de reeducação ou recuperação e nem de acompanhamento psicossocial do mesmo. (NÃO SE CALE, 2021, s/p)	Lei nº 13.984, de 3 de Abril de 2020: A mais recente alteração legislativa surge para estabelecer como medidas protetivas de urgência a frequência do agressor a centros de educação e de reabilitação e acompanhamento psicossocial. (NÃO SE CALE, 2021, s/p)

**Fonte:** SANTOS e NASCIMENTO (2021)

Logo, conforme exposto no quadro, vê-se que as comparações apresentadas no que dizem respeito ao período anterior ao mandato de Jair Bolsonaro (2018 e anos anteriores) e as mudanças sob o mandato de Jair Bolsonaro (2019-2021) demonstram que não existe percepção que apresente uma lógica acerca do enfrentamento/atendimento à mulher em situação de violência, isto reflete a ideia de que ao considerar as mudanças no mandato de Bolsonaro é como se as modificações não fossem consideradas dentro da mesma conjuntura a qual as leis, os decretos se aplicam.

É notório que o discurso defendido pelo governo de Bolsonaro apresenta contradições que dificultam o entendimento da mensagem na qual está inserido no contexto abordado.

#### **40 DISCURSO E SUAS REPERCUSSÕES NO CONTEXTO POLÍTICO**

Ao considerar o discurso em Bakhtin e Voloshinov (2000), é possível vislumbrar que a comunicação não se dá a partir do reconhecimento de uma mensagem, mas de sua compreensão, partindo da assertiva e do questionamento

Mas o locutor também deve levar em consideração o ponto de vista do receptor. Seria aqui que a norma linguística entraria em jogo? Não, também não é exatamente assim. É impossível reduzir-se o ato de descodificação ao reconhecimento de uma forma linguística utilizada pelo locutor como forma familiar, conhecida. [...] Não; o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular [...] (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1992, p. 95, grifo nosso).

Faz-se necessário enfatizar que a linha de pensamento de Pêcheux (2000), é diferente do raciocínio do Bakhtin/Voloshinov (2000, p. 136) visto que não se referem à representação de sujeitos em formações imaginárias, mas enfatizam a posição dos locutores na produção do sentido: “A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não

está na alma do interlocutor, tendo em vista que ela é o efeito da interação do locutor e do receptor”, deste modo Bakhtin (2000) defende que o sujeito, ao imprimir seus atos – de pensamento, de fala, de sentimento, ou ações – ocupa um lugar único no existir, em determinado evento no mundo.

Deste modo, ao colocar em destaque o discurso dos políticos, é consensual que estes organizam seus discursos com o intuito de legitimar suas ações e, também, de passar a melhor imagem possível de seu governo e de si próprios, o que não significa, necessariamente, que tal objetivo não se apoie em crenças e opiniões oriundas do senso comum, que ajudaram a criar um ambiente ideal, diferente do real, assim sendo, Charaudeau (2006, p. 101) afirma que:

As condições de argumentação podem ser consideradas [...], em sua perspectiva persuasiva, isto é, não se trata tanto de desenvolver um raciocínio lógico com abordagem explicativa ou demonstrativa, que tende a elucidar ou a fazer existir a verdade [...]. O desafio aqui não é o da verdade, mas o da veracidade: não o que é verdade, mas o que eu creio ser verdadeiro e que você deve crer que é verdadeiro.

Ademais, acredita-se que ao se deter as habilidades retóricas, tornam-se fundamentais para o êxito o jogo de aparências e interesses que existe por trás de cada argumentação política, que ao ministradas no meio social, florescem e têm o poder de convencer/persuadir aqueles a quem se destina.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) esclarecem que é necessário perceber que tanto o desenvolvimento como o ponto de partida da argumentação pressupõem acordo do auditório, tendo em vista que esse acordo tem por objetivo ora os conteúdos das premissas explícitas, ora as ligações particulares utilizadas, ainda destacam as pré-condições dos argumentos, isto é, as premissas argumentativas que pretendem nortear os raciocínios do auditório, guiados pelo desenvolvimento da tese do orador.

Vale salientar que o discurso político se desenvolve por meio da habilidade do orador de persuadir/convencer, da capacidade de lidar com a realidade retoricamente e da utilização de teses previamente aceitas para referendar o(s) argumento(s) utilizado(s) em seguida. Nessa perspectiva, o ator político deve demonstrar seus traços (positivos) de personalidade à população. Aristóteles, ao discutir a questão das premissas e opiniões úteis à produção de provas de persuasão, no que tange aos discursos deliberativos e judiciais, diz:

Uma vez que a retórica tem por objetivo formar um juízo [...], é necessário, não só procurar que o discurso seja demonstrativo e digno de crédito, mas também que o orador mostre possuir certas disposições e prepare favoravelmente o juiz. Nesse contexto muito conta para a persuasão [...] a forma como o orador se apresenta e como dá a entender as suas disposições aos ouvintes, de modo a fazer que, da parte destes, também haja um determinado estado de espírito em relação ao orador (ARISTÓTELES, 2005, Livro II, p. 159).

Muito se discute que políticos argumentam para defender seus interesses, são vistos através de um ponto de vista, para fazer proposições ou até mesmo para responder às acusações e justificar atitudes, necessitando, assim, dominar habilmente as palavras e interpretar satisfatoriamente um dado papel que legitime suas ações. Esse papel não é afirmado claramente, mas, sim, mostrado, sobre a matéria Maingueneau (1998, p. 138) esclarece:

O que o orador pretende ser, ele o dá a entender e mostra: não diz que é simples ou honesto, mostra-o por sua maneira de se exprimir. O ethos está, dessa maneira, vinculado ao exercício da palavra, ao papel que corresponde a seu discurso e não ao indivíduo real, (apreendido) independentemente de seu desempenho oratório: é, portanto, o sujeito da enunciação uma vez que enuncia que está em jogo aqui.

A grande polêmica estar no fato de que o discurso político tem, tendo como missão de propagar ideias, fatos e “verdades”, e assim, conquistando o máximo de adesão do público a que se destina, de modo que se pretende estabelecer um contrato de comunicação política, onde constroem muitas vezes uma realidade que

Forja um discurso de legitimação, construindo imagens de lealdade, isso tudo na instância discursiva da política gira em torno de legitimação, entendendo que apenas desse modo é possível justificar o direito de agir dessa ou daquela maneira, ou ainda, justificar o porquê de agir dessa ou daquela forma (CHARAUDEAU, 2006, p. 63-64).

Nessa linha de raciocínio, Pinto (2006, p. 98) conceitua discurso político da seguinte maneira:

A característica fundamental do discurso político é que este necessita para sua sobrevivência impor a sua verdade a muitos e, ao mesmo tempo, é o que está mais ameaçado de não conseguir. É o discurso cuja verdade está sempre ameaçada em um jogo de significações. Ele sofre cotidianamente desconstrução, ao mesmo tempo só se constrói pela desconstrução do outro. É, portanto, dinâmico, frágil e, facilmente, expõe sua condição provisória.

Diante do exposto, vale enfatizar que na compreensão da engrenagem argumentativa que move as relações entre o político e aquele a quem se dirige, é lícito considerar a posição defendida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 26-27): “o importante na argumentação não é saber o que o próprio orador considera verdadeiro ou probatório, mas qual é o parecer daqueles a quem ela se dirige”.

Logo, é importante considerar que o discurso coerente, isto é, com sentido, exerce influência positiva no meio social, salientando que os sujeitos envolvidos devem dialogar e compartilhar a linguagem da vida cotidiana.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Portanto, é perceptível que o discurso político comporta a construção de enunciados que levam o locutor a despertar em seu interlocutor o raciocínio de que o que está sendo argumentado condiz ou não com a realidade dos fatos do cotidiano. Viu-se que quando se defendeu no discurso político a questão da misógina/violenta na intenção de repassar aversão às mulheres, o discurso buscou construir uma imagem negativa do sujeito que proferiu o discurso, isso significa que o sujeito falante, pode ser interpretado como um ator político, possibilitando o interlocutor entender à mensagem como oposição a igualdade de direitos entre homens e mulheres. Logo, uso da fala no discurso político é uma ferramenta a favor ou contra o sujeito enunciatador da mensagem, tendo em vista que auxilia na construção de uma imagem favorável ou desfavorável, e que muitas vezes não atendem às necessidades e expectativas de um determinado público.

Através desse estudo se percebeu que o discurso deve ser favorável ao entendimento da mensagem tendo por foco a linguagem/ interação verbal, levando-se em consideração as posições dos interlocutores no discurso, tendo em vista que a busca pela compreensão da linguagem, produzida por sujeitos históricos, ideológicos e em constante interação com outros sujeitos sociais, é fator primordial para que ocorra uma boa aceitação, principalmente o discurso político, haja vista que o político organiza seu discurso com o intuito de legitimar suas ações e, também, de passar a melhor imagem possível de seu governo e de si próprio.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Bruna Soares de; PEREIRA, Matheus Ribeiro. O antifeminismo como backlash nos discursos do governo Bolsonaro. **Revista de Discentes de Ciência Política da Universidade Federal de São Carlos**, v. 7, n. 3, São Carlos, p. 8-35, 2019. Disponível em: <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/271/250>. Acesso em: 19 de março de 2022.

ANGELO, Tiago. **Em vigor desde 2006, lei Maria da Penha passou por mudanças no decorrer dos anos**. 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-dez-12/275udanças-novas-interpretacoes-moldaram-lei-maria-penha>. Acesso em: 23 ago. 2021.

ARISTÓTELES. Retórica. **Prefácio e introdução**: Manuel Alexandre Júnior. Tradução e notas: Manuel Alexandre Júnior; Paulo Farmhouse Alberto; Abel do Nascimento Pena. Revisão: Levi Condinho; Centro de Estudos Clássicos da Universidade de Lisboa. In: MESQUITA, Antônio Pedro (Coord.). *Obras completas de Aristóteles*. 2. Ed. Ver. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005. V. VIII, t. I.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V.). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14. Ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Oliveira. São Paulo: Hucitec, 2010 [1929].

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.261-306 [1952-1953].

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.261-306 [2000].

BEAUVOIR, Simone de. *El segundo sexo. La experiencia vivida*, v. 2, 1949.  
BRASIL. Constituição Federal de 1988.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Lei Maria da Penha. Brasília, DF, 07 ago. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm). Acesso em: 18 abr. 2022.

CARVALHO, Lucila Lang Patriani de; GILBELLINI, Maria Martha; GHERINI, Pamela Miche-lena de Marchi. Direitos das mulheres: avanços e retrocessos do governo em 2019. **Catraca Livre**, 2019. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/direitos-das-mulheres-avan-cos-e-retrocessos-do-governo-em-2019/>. Acesso em: 8 abr. 2022.

CHARAUDEAU, Patrick. Identité sociale et identité discursive, le fondement de la compétence communicationnelle. **Gragoatá**, v. 11, n. 21, 2006.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2000.

MAINGUENEAU, Dominique. Archéologie et 276udança du discours. In: **Communication présentée à une table ronde sur Foucault à la Conférence 276udanças276onale de Pragmatique**. 1998.

NÃO SE CALE. Governo do Estado – Mato Grosso do Sul. MUDANÇAS NA LEI MARIA DA PENHA: 2006 A 2021. 2021. Disponível em: <https://www.naosecale.ms.gov.br/276udanças-na-lei-maria-da-penha-2006-a-2021/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

PÊCHEUX, M. **Analyse Automatique du discours**. Paris:Dunod, 1969.[2000]

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**—a Nova Retórica. 2ª edição em português. Galvão ME de AP, tradutora. 2005.

PINTO, Céli Regina Jardim. Elementos para uma análise de discurso político. **Barbarói**: Revista do Departamento de Ciências Humanas e do Departamento de Psicologia, n. 24 (jan./jun. 2006), p. 78-109, 2006.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Gênero, patriarcado, violência. In: **Gênero, patriarcado, violência**. 2004. P. 151-151.

SOARES, Gabrielly Aparecida de Araújo. **O avanço do neoconservadorismo e a concepção do papel social da mulher no Brasil contemporâneo**: uma breve análise dos significados das declarações e decisões políticas do governo Bolsonaro e de sua ministra Damares Alves. 2019. Disponível em: <https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/1410/1377>. Acesso em: 17 de março de 2022.

## **A PALAVRA COMO TRAÇO DE RESISTÊNCIA EM ESPAÇOS VIRTUAIS DE ENUNCIÇÃO**

Marinalva Pereira de Araújo<sup>78</sup>

Morgana Farias de Luna<sup>79</sup>

Charlene de Lima Alexandre da Silva<sup>80</sup>

Roberta Melo de Carvalho<sup>81</sup>

Maria de Fátima Almeida<sup>82</sup>

### **RESUMO**

Neste artigo, analisaremos os traços dialógicos que representam a resistência da palavra em espaços virtuais de enunciação, no âmbito da educação escolar, no cenário pandêmico. Como procedimentos metodológicos, desenvolvemos uma abordagem qualitativa, composta pela análise de enunciados com base nas categorias da análise dialógica do discurso de Bakhtin e o Círculo, dentre outros conceitos. Os referidos enunciados constituem um corpus de análise coletado em experiências de contação de histórias com uma turma de 1º ano e enunciados em diários pessoais, escritos por alunos e alunas de 5º ano do Ensino Fundamental. Podemos observar que, mesmo diante dos problemas de acesso ao ensino na modalidade remota, as relações dialógicas ocorrem em espaços virtuais de enunciação, onde a palavra resiste através do ensino por aplicativos como o WhatsApp. Além disso, verificamos a existência da atitude responsiva dos alunos e alunas, suas variações linguísticas à medida que tiveram a oportunidade de se expressar livremente, o posicionamento axiológico e os tons volitivo-emocionais impregnados em unidades estilísticas próprias dos falantes e escreventes. Por fim, consideramos que as referidas experiências de enunciação proporcionaram a liberdade de expressão da

---

<sup>78</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING/UFPB. Contato: marinalvaojuara84@gmail.com

<sup>79</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING/UFPB. Contato: morganalunafarias@hotmail.com

<sup>80</sup> Mestranda em Linguística – Proling pela UFPB; Especialista em Libras pela Faveni. Contato: charlene.limaalexandre@gmail.com

<sup>81</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING/UFPB. Contato: robertam.carvalho@hotmail.com

<sup>82</sup> Professora Doutora na Universidade Federal da Paraíba – UFPB. E-mail: falmed@uol.com.br

palavra, em uma ponte dialógica que conta com duas extremidades (locutor-interlocutor) considerando os sujeitos cognoscentes dentro da condição de perene inacabamento. Tal percepção nos leva a compreender a necessidade de fortalecermos um ensino-aprendizagem que respeite o lugar de fala dos alunos e alunas em seu processo criativo e expressivo, onde a palavra resista ainda que em situações adversas.

**Palavras-chave:** A palavra; Dialogismo; Compreensão responsiva; Contação de histórias; Estilística da narração semiliterária.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, faremos uma reflexão acerca dos traços dialógicos da palavra materializada na enunciação virtual do ensino remoto emergencial, em anos iniciais do ensino fundamental. Temos como objetivo analisar os traços dialógicos da palavra em enunciados escritos, a partir da interação com a contação de histórias, bem como na escrita subjetiva em diários pessoais de alunos e alunas do 5º ano.

Como procedimentos metodológicos, desenvolvemos uma abordagem qualitativa, composta pela análise de enunciados com base nas categorias da análise do discurso de Bakhtin e o Círculo, dentre outros referenciais. Os referidos enunciados constituem um corpus de análise coletado em experiências de contação de histórias com uma turma de 1º ano e enunciados em diários pessoais escritos por discentes de 5º ano do Ensino Fundamental.

### 1.2 A PALAVRA VIVA FRENTE À CONSCIÊNCIA DO INACABAMENTO DO SUJEITO

No cenário delineado pela pandemia, a palavra não morre, flutua incessantemente em busca de ar, em busca do encontro vivo com outra palavra, em nichos virtuais de enunciação. Na modalidade de ensino remoto emergencial<sup>83</sup>, os papéis sociais do professor(a) e do aluno(a) ressignificam-se, adquirindo novos sentidos. O ciberespaço passa a representar a casa de

---

<sup>83</sup> Modalidade de ensino emergencial como medida de distanciamento social, em decorrência do estado de calamidade sanitária gerada pelo vírus SARS-COVID-19. Essa modalidade utiliza-se, essencialmente, da tecnologia para proporcionar a comunicação e as relações de ensino-aprendizagem. No caso das escolas públicas, não havia plataforma digital para hospedar o ensino e, portanto, os professores e alunos passaram a se comunicar em aulas síncronas e assíncronas, utilizando o google meet e o WhatsApp, em aparelhos e internet custeados pelos próprios usuários.



enunciação entre o professor(a) e o aluno(a), onde ocorre a interação verbal, tecendo o dialogismo pelo vai-e-vem de vozes que transitam nessa ponte, constituindo os sujeitos individual e socialmente.

Ao pensarmos nessa casa dialógica virtual que passou a hospedar a interação do ensino-aprendizagem, logo nos deparamos com a realidade radical de exclusão escolar, gerada pelas dificuldades econômicas de acesso a aparelhos digitais, bem como à internet de qualidade por parte dos estudantes da escola pública. Além desses fatores, o distanciamento físico gerado nessa relação impôs a necessidade premente de um planejamento didático que descobrisse sentidos para suscitar nos alunos e alunas um engajamento em seu processo de letramento escolar, bem como, implicando em certo nível de consciência por parte dos alunos(as) acerca de suas condições metacognitivas de aprendizagem, posto que as circunstâncias do ensino remoto demandam certa autonomia em atividades escolares.

Dentro da vertente dos estudos de Bakhtin e o Círculo, a linguagem é constitutivamente dialógica em sua natureza, e portanto, caracterizada pelo dialogismo:

*Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. [...] Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos. (BRAIT, 2005, p. 94-95; destaque nosso).*

O dialogismo representa a condição imanente à vida social, adornada pela aura contínua de uma atmosfera discursiva vibrante e profusa. Se há linguagem, há trocas dialógicas que podem refratar a harmonia do discurso simétrico ou as tensões que envolvem a heterogeneidade composta por vozes antagônicas, oriundas de diferentes princípios ideológicos.

Compreendemos que desde a mais tenra idade, a constituição do eu se dá pelas relações sócio-históricas de interação. Portanto, o eu não se constitui sozinho por ser impregnado de vários outros, de vozes que se entrelaçam e que são constituintes desse eu. Os olhos do outro são imprescindíveis no processo de constituição do eu interior. (BAKHTIN, 2011, p. 46).

Bakhtin e o Círculo pensam a língua enquanto discurso em sua “integridade concreta e viva”, objeto específico da linguística, obtido por meio da abstração de aspectos da vida concreta do discurso (BAKHTIN, 2018, p.207). A referida integridade refere-se à palavra viva expressa pelos falantes, a palavra que incorpora sentidos e posições axiológicas diante do discurso de outrem.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2018[1929]), Volóchinov afirma que o termo russo *slovo* traduzido por *palavra* consiste em um ato bilateral, fruto da inter-relação estabelecida entre o falante e o ouvinte, sendo objetivada à medida em que é exposta ao outro

e subjetivada pelo interlocutor quando a recebe e a compreende de maneira responsiva, visando à elaboração de uma réplica responsiva. (p.140) Portanto, na interlocução, a palavra representa o palco das múltiplas ênfases sociais, repleta de significação ideológica, de modo que o seu sentido depende de cada contexto no qual circula.

Volóchinov acena em direção à extrema importância da orientação da palavra emitida pelo falante ou locutor, levando-nos a considerar o lugar de fala do professor que profere a palavra, o seu discurso, carregado de conhecimento técnico e de sentidos socioideológicos. Para o autor, “A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e outra no interlocutor.” (Ibid., p. 205) Em uma perspectiva dialógica, cabe ao professor(a) compreender o contexto no qual os alunos(as) vivenciam as circunstâncias da pandemia, os seus interesses, o seu universo, e assim, apoiar em si a extremidade que lhe cabe da palavra.

Em contraposição à compreensão passiva, a interação discursiva proposta no diálogo entre professor(a) e aluno(a), entre alunos(as) e os familiares, leva em conta as subjetividades, visto que a antipalavra é produzida à medida que o ouvinte se posiciona ativamente em relação ao discurso alheio. Para Bakhtin, “[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.;" (2011, p. 271) A concordância ou a discordância diante de uma voz social representa o posicionamento axiológico do ouvinte ao assumir a posição de falante na enunciação.

Na obra “Pensamento e linguagem”, Vygotsky ressalta a importância do domínio do sentido sobre o significado das palavras, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase para conhecer a natureza da consciência e sua evolução do ponto de vista histórico. Nesse sentido, aponta que “Uma palavra é um microcosmo da consciência humana”. (1993, p.132)

No texto “Os gêneros do discurso” (2011), Bakhtin ressalta que o termo “palavra”, o *riétch*, ainda não possui uma rigorosa definição linguística, assim como o gênero discursivo. Entretanto, a significação polissêmica da palavra pode se estender à definição de linguagem, o falar, um enunciado individual ou uma variedade de enunciados. (p. 274) Quando os sujeitos aprendem a expressar a palavra desde cedo e participam ativamente e responsivamente das questões sociais, suas consciências se formam em meio à diversidade, nas diferentes esferas discursivas.

A formulação da palavra enquanto discurso, e conseqüentemente, a expressão dessa consciência, decorre de um caminho no qual o sujeito, nascido em um mundo dialógico onde a palavra já existe e flui de outras bocas, entra em confronto com o discurso alheio, “partindo da

repetição, imitação, estilização do discurso alheio, chega a ironizá-lo, parodiá-lo e criticá-lo em seus propósitos;” (PONZIO, 2008, p. 23)

No texto “O autor e a personagem” (2011, p.11), Bakhtin trata do inacabamento do sujeito, salientando que “[...] para viver preciso ser inacabado, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais –; preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente.” Essa concepção engloba o poder do sujeito de olhar a si mesmo e valorar a realidade a partir da ideia de constante mutabilidade, concebendo possibilidades de transformação. Para aprender a dizer a palavra, é preciso iniciar em algum momento da vida. Sob o ponto de vista da responsabilidade da formação escolar, o posicionamento ativamente responsivo dos alunos(as) deve ser propiciado desde os primeiros passos dos sujeitos na escola.

A obra *Pedagogia do Oprimido*, publicada em 1968 durante o regime militar no Brasil, quando Paulo Freire (1921-1997) ainda se encontrava exilado no Chile, traz também a concepção dos homens enquanto sujeitos sociais e históricos, que necessita dispor de uma consciência acerca de sua própria inconclusão, assim como a consciência do inacabamento da realidade conjugada no tempo presente, o “estar sendo”, passível de mudança. (2021, p. 101) Além disso, ressalta a importância da experiência de vida quando diz que “Onde há vida, há inacabamento” (2020, p. 50). O saber-se inconcluso leva o sujeito a respeitar as diferenças e a ser ético. Somos passíveis de erros e acertos, estamos em permanente aprendizado.

Os aspectos da inconclusibilidade podem ser percebidos ao analisarmos os enunciados sob a ótica da estilística dos discursos. Neste sentido, Bakhtin menciona a estilística como sendo o reflexo da individualidade do falante ou de quem escreve na linguagem dos enunciados, nos diversos gêneros, sejam primários ou secundários. A estilística é identificada da seguinte maneira: “Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva (*rietchevóie obschênie*) – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (2011, p. 265). Dentro da proposição deste artigo, os sujeitos de pesquisa são os narradores falantes e escreventes de suas histórias, são crianças estudantes de Ensino Fundamental que não possuem um estilo definido, mas que dispõem de uma maneira individual e social de expressar-se.

A seguir, abordaremos os resultados acerca das experiências didáticas de enunciação.

## **2 RESULTADOS**

### **2.1 EXPERIÊNCIA DE ENUNCIÇÃO NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS**

A experiência didática de contação de histórias partiu da elaboração de um projeto de leitura em andamento (Leitura compartilhada) aplicado em uma turma de 1º ano, com a finalidade de melhorar a aquisição de habilidades de leitura. Para isso, o projeto conta com a interação entre a família e a escola. A cada 15 dias, o aluno leva para o seu lar um kit com um livro de literatura infantil para ser lido junto a um membro da família, e após a leitura, há uma ficha de leitura a ser preenchida com informações sobre o livro, com a opinião de quem leu a história e a compreensão da criança ouvinte da história.

No período de ensino remoto emergencial, o responsável recebe o kit de leitura na escola e em outras ocasiões, é enviado um livro em formato digital em PDF, através do grupo do WhatsApp. Como resultado, temos coletado alguns depoimentos dos responsáveis em relação ao projeto, registo fotográfico da ficha de leitura e gravação de vídeo dos alunos recontando a história.

Sabemos que o uso da linguagem é parte inerente ao desenvolvimento intelectual desde o nosso nascimento, de forma oral ou escrita. E quando a criança se encontra na fase da alfabetização, a linguagem se faz mais presente na oralidade, pois é no ouvir e no falar que a mesma transmite seus conhecimentos adquiridos através dos diálogos existentes entre ela e os que estão no seu convívio. Na escola, os primeiros passos para aquisição da língua escrita são as estratégias de práticas de leitura, dentre elas, a contação de histórias.

Para Bakhtin (2006, p.125):

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Na contação de histórias, a criança é estimulada a saber ouvir e a desenvolver sua criatividade através da imaginação. Para Sisto, contar histórias desperta o pensamento mágico em um tempo que deixa de ser cronológico e passa a ser um tempo afetivo, pois “A palavra, com seu poder de evocar imagens, vai instaurando uma ordem mágico-poética que resulta no gesto sonoro e do gesto corporal, embalados por uma emissão emocional, capaz de levar o ouvinte à uma suspensão temporal. (2020, p.32). Desta maneira, as narrativas orais contribuem, desde cedo, para a ampliação do potencial imaginativo através do faz-de-conta, bem como para a formação de um sujeito crítico e reflexivo, em um ambiente de letramento, para além da alfabetização.

Segundo Abravomich, “[...] o primeiro contato da criança com um texto é através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fadas, trechos da Bíblia...” (1995, p.16). A leitura entra na vida do sujeito através da família e, posteriormente, a escola dá continuidade às práticas de leitura. Cabe aos pais e, principalmente, à escola, promoverem tal incentivo através da contação de histórias, sejam os clássicos contos de fada, lendas, histórias em quadrinhos (HQs), dentre outros gêneros adequados à faixa etária dos alunos.

Nesse sentido, o contador de histórias deve aflorar no outro o prazer de ler, como afirma Kriegl (2002, p.10): “Ensinar o prazer da leitura é também se apresentar às crianças como alguém que gosta de ler e que ganha com isso. O professor contador de histórias é alguém que se apaixona continuamente por desvelar o desconhecido.

Bakhtin/Volóchinov (2006), também defendem a importância do livro para o desenvolvimento da comunicação verbal.

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). (p.127)

Compreendemos, portanto, que o ato da leitura representa a ligação entre o autor e o leitor e através deste diálogo, ocorre a interação entre os sujeitos sociais. E no caso da criança que ainda não domina o sistema de escrita alfabético, faz-se necessário criar situações comunicativas que a leve a se posicionar ativamente no diálogo, formando sua consciência enquanto sujeito social, mediada pela palavra. Para Bakhtin, “[...] toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica” (1992 p. 124). Desta forma, o dialogismo se torna presente em todos os espaços sociais.

Sabemos que quanto mais cedo a criança tiver contato com os livros terá mais chance de desenvolver o hábito de leitura. É primordial que ela possa manuseá-lo. “É indispensável deixar que toquem o livro, virem à página para ver a ilustração seguinte, sintam a textura do papel e a harmonia das letras... Vale até atizar a curiosidade e sua vontade de ver a história escrita” (KRIEGL, 2002, p. 10).

Segundo Soares, (2020, p.231) no início da alfabetização, como a criança ainda não adquiriu a proficiência leitora, necessita da mediação do professor para “promover uma interação prazerosa da criança com a leitura.”. Esta intervenção é fundamental no processo da aquisição da leitura por meio da contação de história. A autora afirma ainda que: “A leitura mediada como prática literária exige uma preparação específica: o objetivo é a interpretação

literária de livros e textos literários, narrativos ou poéticos...” (id., p. 232). Sendo assim se faz necessário que haja uma prática de leitura que auxiliem as crianças nesse processo de contação de história.

Ao ouvir uma história a criança é capaz de dialogar com autor (oralmente, como também se expressar através de desenhos) tornando-se um sujeito responsivo à medida em que ela compreende e reflete o que ouve e posteriormente fala o que pensa dando sua própria opinião, ou seja, “concorda ou discorda dele total ou parcialmente completa-o, aplica-o, preparara-se para usá-lo, etc” (BAKHTIN,2003, p.271).

Segundo Bakhtin, “toda a compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva”. (2003, p.2710). A responsividade é um fator primordial na interação entre o leitor e o autor, pois dela é que se determina a comunicação durante o diálogo e a compreensão do enunciado.

O dialogismo de acordo com Bakhtin, está interligado à compreensão responsiva ativa. Neste processo surge vários conceitos construídos historicamente e socialmente que são acionados para o surgimento de uma resposta ao discurso. Ao ouvir ou ler o enunciado o sujeito já é passível de formular sua opinião e conseqüentemente dar continuidade ao diálogo. O autor expressa bem esta compreensão quando afirma que “A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica” (2004, p.137).

Na contação de histórias, a criança é estimulada a saber ouvir e a desenvolver sua criatividade através da imaginação. Para Sisto (2020), contar histórias desperta o pensamento mágico em um tempo que deixa de ser cronológico e passa a ser um tempo afetivo, pois “A palavra, com seu poder de evocar imagens, vai instaurando uma ordem mágico-poética que resulta no gesto sonoro e do gesto corporal, embalados por uma emissão emocional, capaz de levar o ouvinte há uma suspensão temporal. (SISTO, 2020, p.32). Assim, as narrativas orais contribuem desde cedo para a ampliação do potencial imaginativo através do faz-de-conta, bem como para a formação de um sujeito crítico e reflexivo, em um ambiente de letramento e não somente de alfabetização.

Nesse sentido, percebemos então o quão é importante a contação de história no desenvolvimento da criança e principalmente quando há a participação da família no processo. Podemos averiguar isto nos depoimentos de algumas mães que participam da leitura junto aos seus filhos:

Esse projeto de leitura é muito bom. Minha filha adora ouvir história e como não tenho dinheiro para comprar livrinho de história fico feliz quando a professora manda o livrinho para casa. (Juciara Ramos)

Muito legal esse projeto de leitura, Antes eu não contava história para eu filho, não tinha este costume mas agora quando a professora manda o livro ele fica muito feliz e eu gosto também.” (Marília de Souza)

No relato das mães podemos perceber, que o ato da contação de história é benéfico tanto para os alunos como para os responsáveis, mas é necessário que haja um incentivo por parte da escola. Além da interação entre pais e filhos, constatamos também que os alunos que participaram do projeto de leitura obtiveram um melhor desempenho na aquisição da leitura e escrita.

## 2.2 EXPERIÊNCIA DE ENUNCIÇÃO NA ESCRITA SUBJETIVA EM DIÁRIOS PESSOAIS

A segunda experiência partiu de uma sequência didática desenvolvida no eixo de produção escrita com alunos e alunas do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Até então, os referidos estudantes não haviam experienciado a prática contínua de escrita autoral e, portanto, dos 28 assistidos na modalidade de ensino remoto, conseguimos coletar 15 textos escritos em diários pessoais enviados à professora através do aplicativo WhatsApp, dos quais destacaremos alguns como objetos de análise.

A turma era composta de 31 alunos, e desses, 03 não dispunham de internet, 13 ainda se encontravam em processo de alfabetização e não conseguiram produzir enunciados no gênero diário. Durante a sequência didática, tivemos a oportunidade de trabalhar didaticamente a forma composicional do gênero diário, disponibilizando em aulas síncronas (on-line) e assíncronas (remotas) a obra Diário de Anne Frank (e-book), escrito por uma adolescente judia nos anos da Segunda Guerra Mundial. A escolha do gênero discursivo e da obra literária explorada se deveram à proximidade do estilo de linguagem aproximado da fala dos alunos(as), visando construir uma afinidade dos alunos e alunas leitores(as) com a autora e com o prazer de escrever sobre suas próprias vidas, durante o isolamento social.

O gênero diário, assim como as cartas pessoais, aparece na habilidade “EF03LP12” da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017, p. 117). Nesse gênero, os sentidos incorporados à subjetividade se integram aos enunciados com função emotiva ou expressiva. Sob essa ótica, Barros (in FIORIN et al., 2019) afirma que os textos com função emotiva ou expressiva apresentam “[...] emprego da 1ª pessoa, apresentação de qualidades “subjetivas” por meio de adjetivos [...] uso de recursos prosódicos de prolongamento de vogal, pausas, acentos enfáticos, hesitações, interjeições, exclamações. (p. 34) As tonalidades do discurso em nesse

gênero caracterizam uma estilística peculiar à narração semiliterária, pertencente à esfera cotidiana. (BAKHTIN, 2015, p. 28)

O lugar de fala representa a oportunidade de analisarmos como as crianças compreendem o discurso de isolamento social, as recomendações de uso de máscaras e de higienização das mãos e dos objetos. Em sua maioria, os discursos coletados apresentam os tons emotivo-volitivos de tristeza ou “tédio”, a desregulação do sono gerada pelo engajamento excessivo em TV, videogames, aplicativos e redes sociais, como podemos observar no trecho do diário abaixo:

Eu e minha mãe estamos contano os dias para que acabe logo isso **aí depois** fiquei jogando no tablet da minha mãe eu fico horas jogando. [...] e eu fui jogar mais uma vez no tablet **aí** quando acabei já era noite **e** fiquei o resto da noite assistindo a Globo tava passando filme não tenho o nome **e** tomei banho **e** fui dormi [...] (Aluna B, 12 anos, abr. 2020; destaque nosso).

Através dos enunciados escritos, podemos observar que os sujeitos escreventes ocupam a maior parte do tempo em atividades digitais aleatórias, seja em jogos, em aplicativos de entretenimento como o tiktok ou mesmo em redes sociais como facebook e instagram. Em nenhum momento, citam a leitura de livros, o que nos chama atenção, pois não há uma cultura da leitura literária presente no ambiente familiar.

Sob o ponto de vista da sintaxe, identificamos o constante uso do termo “**aí**”, muito comum na fala, apresentado como uma substituição à vírgula e a conjunções aditivas para correlacionar frases ou no lugar dos advérbios de tempo: “depois” ou “então”. Do mesmo modo, há um constante uso da conjunção aditiva “**e**” perante a inexistência de vírgulas e de pontuação na escrita da aluna B.

Na perspectiva da ludicidade, verificamos que houve menção a brincadeiras nas residências, brincadeiras nas ruas e brincadeiras na zona rural, como foi o caso da aluna C, que teve a oportunidade de viajar para o sítio onde moram seus familiares: “[...] como o sítio é um lugar **insolado** a gente foi. Eu brinquei muito, fiz as tarefas que a prof mandava, brinquei de guerra de **inbu**, tomei banho de açude, caminhei **a** tarde com meus primos, tirei fotos com minhas primas” (Aluna C, 10 anos, abr. 2020; destaque nosso).

Podemos observar que o posicionamento axiológico dos escreventes acerca do discurso social de uso de máscara e higienização está presente nas palavras dos alunos(as), embora as medidas de distanciamento social sejam burladas sob o argumento de encontrar os amigos ou brincar nas ruas, visitar familiares, dentre outras motivações.

Meu querido diário depois que começou a quarentena a cerca de 2 meses, estou ficando em casa, mas está sendo complicado ficar todo esse tempo em casa as vezes eu saio para conversar com meus amigos. [...] Como estou em casa não tenho muito á



fazer costume ficar no celular ou assistindo para passar tempo então a noite vou para a rua brincar mesmo de mascara. se que incomoda, mais é importante usar logo vou para casa dormir. [...] Sigo em isolamento, pois é necessário, mas sinto falta de como tudo era antes. (Aluna D, 10 anos, abr. 2020)

Em sua maioria, a palavra reflete preocupação com o contágio da doença aos familiares idosos, replicando o discurso vigente nos primeiros meses da pandemia, quando era noticiada maior vulnerabilidade dos idosos comprovada no índice de internações e óbitos. De acordo com dados do Portal de Transparência, naquele período, o maior índice de óbitos por Covid-19 era composto por pessoas entre 60 e 79 anos idade. Mesmo diante da necessidade de isolamento social, os adultos da classe trabalhadora continuaram saindo para o trabalho em setores formais e informais.

Os enunciados apresentam um constante apelo a Deus por sua interseção para o retorno às formas habituais da vida, o que parece refratar as nuances desse contexto marcado por necessidades financeiras, pelo medo diante do desconhecido, pela carência de interação e de alimento cultural, dentre outros fatores: “Peço a Deus que tudo isso passe logo e que ele nos proteja desse mal qui e esse vírus.” (Aluno E, 10 anos, abr. 2020)

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da crise sanitária intensificada por um quadro político-social de descasos e destruição dos direitos constitucionais no país, respinga na educação a acidez de forças centrípetas presentes nos ideais neoliberais e antidemocráticos. Entretanto, os traços dialógicos da palavra expressam a formação de consciências, onde os alunos(as) são ativamente partícipes e responsivos à medida em que são encorajados a dizer a sua palavra.

Percebemos que é no contexto da vivência que podemos observar a palavra sendo subjetivada, compreendida e objetivada à medida em que os sujeitos dialógicos elaboram seus enunciados orais ou escritos. Nas relações dialógicas de aprendizagem, a autoria dos discursos proporciona a visibilidade dos recursos linguísticos de que dispõem os alunos e alunas, oferecendo ao professor um arcabouço de elementos passíveis de análise que serão úteis no planejamento de ações didático-pedagógicas significativas.

Sob a concepção bakhtiniana da linguagem, a palavra deve ganhar sentido para a vida dos sujeitos. Os desvios linguísticos, as lacunas observáveis em enunciados escritos são traços resultantes de seus primeiros passos na produção escrita. Assim, podemos considerar a importância da prática da oralidade e da escrita, no sentido de oportunizar a expressão ativa dos

sujeitos sociais, desde os primeiros passos na educação escolar, na aceitação da pluralidade linguística e em plena consciência do ser enquanto sujeito social inconcluso.

Os sujeitos se deparam o tempo todo com diversas consciências, e a partir dessas interações, são capazes de se constituírem, posicionando-se axiologicamente, seja em relação à uma história que acabara de ouvir do professor e, logo após, toma a posição de interpretante da enunciação, seja na expressão da contrapalavra concernente aos discursos que circulam no cotidiano.

Por fim, consideramos que as experiências de enunciação aqui tratadas proporcionaram a liberdade de expressão da palavra, em uma ponte dialógica que conta com duas extremidades (locutor-interlocutor) considerando os sujeitos cognoscentes em sua condição de perene inacabamento. Tal percepção nos leva a compreender a importância de um ensino-aprendizagem que respeite o lugar de fala dos alunos e alunas em seu processo criativo e expressivo, onde a palavra resista ainda que em situações adversas.

## REFERÊNCIAS

- ABRAVOMICH, Fanny. **Literatura Infantil, Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Criança a. 2001.
- BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Paulo Bezerra. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 3 ed. São Paulo: Forense Universitária, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: A Teoria do Romance**. 4. ed. São Paulo: Unesp, 1998. BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. rev. Campinas, SP: Unicamp, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 77 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021. 256p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. (Coordenação de tradução Valdemir Miotello). São Paulo: Contexto, 2008.

**Portal da Transparência**. Disponível em: <https://transparencia.registrocivil.org.br/especial-covid>. Acesso: 31 de jul. 2021.

SISTO, Celso. **Textos e Pretextos sobre a arte de contar história**. 3 ed. Belo Horizonte: Aletria, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2020.

VYGOSTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2 ed. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

## **O USO DA MÚSICA PARA DESENVOLVER A PRONÚNCIA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Fernanda Silva Gurgel Valente<sup>84</sup>

### **RESUMO**

O artigo visa abordar o uso da interdisciplinaridade como recurso para facilitar o aperfeiçoamento de certas habilidades no ensino de língua estrangeira, inglês. O objetivo é demonstrar de que forma o uso de música nas aulas de língua inglesa contribui para o aprimoramento da pronúncia dos estudantes no idioma, dentro da conjuntura escolar. Para isso, será feita a análise da importância que a música tem no contexto social humano e como ela atua na mente, de forma a interferir nas nossas emoções, memória e linguagem. A partir disso, será discutido como essas áreas aperfeiçoadas pelo contato com a música tem relação com o ensino da língua inglesa, e de que maneira o seu uso acelera e auxilia o desenvolvimento correto da habilidade oral, ajudando a superar algumas dificuldades recorrentes na aprendizagem da língua. Apesar de já existirem estudos sobre os benefícios da interdisciplinaridade entre música e a língua inglesa, muito pouco tem sido falado sobre o seu uso específico para trabalhar a pronúncia. Por isso, é imprescindível trazer à luz alguns problemas que impedem a aquisição de uma pronúncia correta e a consequência decorrente de um aprendizado precário, justificando a necessidade de focar maior atenção nesse assunto. Serão citados autores como: Bauer e Alves (2011), Cristóvão, 2007, Carneiro (2019), entre outros, além das conclusões sobre o tema.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade; Música e educação; Ensino de língua inglesa; O uso da música no ensino da língua inglesa; Pronúncia no ensino de inglês.

### **1 INTRODUÇÃO**

---

<sup>84</sup> E-mail: fevalente82@yahoo.com.br

Existem muitas barreiras que ainda impedem que as pessoas tenham motivação e facilidade para aprender a língua inglesa. Além de ser uma língua de origem diferente da portuguesa, e por isso desafiante para a maioria dos estudantes brasileiros, o ensino de qualidade muitas vezes é inacessível para grande parte da população.

Para que esse cenário mude, é necessário que a equipe docente escolar busque alternativas metodológicas que possam motivar e auxiliar os alunos a superarem tais problemas, especialmente no que diz respeito a pronúncia, que é uma das maiores dificuldades dos alunos e uma das habilidades mais importantes, já que está ligada a oralidade.

Dentro desse contexto, o artigo irá abordar o uso da interdisciplinaridade como forma de somar conhecimentos em pró de uma educação mais motivadora e facilitadora da aprendizagem. Assim, será feita a análise dos benefícios do uso da música nas aulas de inglês, e demonstrado como suas vantagens podem ajudar no desenvolvimento da pronúncia dos estudantes.

Para isso, será discutida a forma que a música atua mentalmente e sua notabilidade social, e a relação que esses elementos possuem com a aquisição de uma língua estrangeira, e como as adversidades mais comuns enfrentadas no aprendizado da língua podem ser superadas mais facilmente com o uso dela.

Após a análise dos pontos críticos enfrentados nesse contexto e os pontos positivos dessa união entre as disciplinas, serão apresentados os resultados dessas experiências e os comentários finais.

Espera-se com esse trabalho, despertar a atenção para a eficácia da música quando utilizada como ferramenta educacional junto ao ensino de língua inglesa, principalmente no que diz respeito ao aperfeiçoamento da oralidade e pronúncia apropriada da língua.

## **5OBJETIVOS**

### **1.1.1 Objetivo Geral**

- Demonstrar de que forma a música pode auxiliar na evolução da pronúncia nas aulas de língua inglesa no contexto escolar.

### **1.1.2 Objetivos específicos**

- Diagnosticar as os principais desafios relacionados a aprendizagem da língua inglesa e no aprimoramento da pronúncia.
- Fazer a análise da relevância da música na sociedade e como ela atua em nossa mente, ajudando a aperfeiçoar competências fundamentais no ensino, como emoções, memória e linguagem

- Analisar como o uso da música nas aulas de inglês pode favorecer na resolução de problemas que impedem a obtenção de uma pronúncia satisfatória.

## **6 METODOLOGIA**

Considerando que ainda existe bastante resistência da população em aprender o inglês, por ser visto como difícil e até mesmo irrelevante, é necessário que sejam criadas alternativas metodológicas que aproximem os aprendizes desse idioma, que é tão presente em praticamente todas as esferas da sociedade a nível mundial, e por isso fundamental de ser estudado.

Por esse motivo, foi escolhida a metodologia de pesquisa bibliográfica, já que existem muitos estudos e materiais publicados sobre o assunto, que serão muito úteis para fazer a análise do tema. Assim, será possível um melhor detalhamento sobre o assunto, de maneira a expor argumentos capazes de fundamentar a escolha da união entre as disciplinas.

Primeiramente será contextualizada a prática do ensino da língua nas escolas brasileiras e definidas quais os principais bloqueios enfrentados, principalmente no diz respeito a obtenção da pronúncia correta.

Em segundo lugar, será feito uma análise de estudos anteriores sobre o papel da música na sociedade, para que se entenda o quanto ela é significativa para os seres humanos, não só como entretenimento, mas também nos aspectos cognitivos e relacionais.

Por fim, será examinado como as duas matérias se complementam perfeitamente, de modo a suprir certas barreiras que têm impedido as pessoas de alcançar um nível de oralidade satisfatória.

## **7 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Apesar do inglês ser considerado um idioma global de grande valor na atualidade, o Brasil ainda tem sido muito insuficiente no desempenho dessa matéria. Segundo a pesquisa divulgada no site British Council, realizada pela empresa especializada no ensino de idiomas EF Education First, o país está na posição 41 do ranking de proficiência de língua inglesa, sendo classificado, portanto, como nível de proficiência baixa. Dentro dessa perspectiva, é necessário o aprofundamento nos fatores que tem causado essa deficiência e quais são os principais pontos críticos, para que através desse entendimento, seja possível traçar metas de resolução desses problemas.

Segundo Xavier (2018?), “o professor de língua inglesa tem como um dos seus maiores desafios despertar nos alunos o interesse pelo aprendizado efetivo do inglês, visto que este é caracterizado por muitas pessoas como um idioma difícil de ser estudado”. Essa crença de que a língua é difícil tem como consequência uma resistência de grande parte dos estudantes na aquisição da língua, fazendo com que eles desistam de se aprofundar no conteúdo e o compreenda de fato.

Certas competências como a escrita, a escuta e a leitura são fundamentais para a formação profissional, pessoal e até mesmo para que o indivíduo possa acompanhar conteúdos ligados ao entretenimento e ao lazer com tranquilidade. Por outro lado, a oralidade é um dos pontos de maior valor na prática da língua, já que permite a comunicação imediata e de uso frequente nas relações sociais. Ser compreendido quando se fala um idioma é básico, porém esbarra na complexidade da reprodução de sons incomuns para a realidade do falante nativo do português.

De acordo com Bauer e Alves (2011):

Como muitas vezes os detalhes fonético-fonológicos da língua estrangeira são bem distintos dos da língua materna, o simples fato de serem percebidas diferenças entre os sistemas da L1 e da LE, ainda que seja o primeiro passo para a aquisição do aspecto fonético-fonológico em questão, não faz com que o aprendiz consiga produzir tais sons.

Sobre a questão da pronúncia, afirmam:

tal questão ainda não tem o destaque que merece nos materiais didáticos disponíveis, devido ao fato de muitos livros didáticos, disponíveis no mercado, não enfocarem a pronúncia de maneira integrada com as outras habilidades linguísticas.

A falta de materiais didáticos tradicionais, como livros, que abordem o tópico da pronúncia de forma apropriada, impedem que exista um ambiente propício para que o professor possa trabalhar o assunto em sala de aula. Para que essa questão seja superada, é preciso que haja o uso de materiais didáticos alternativos aos tradicionais, para que seja gerada a motivação necessária, e que além disso, favoreça a reprodução de sons de forma adequada da língua estudada.

Segundo Bauer e Alves (2011):

Visando a melhorar a comunicabilidade e a inteligibilidade dos nossos alunos, é necessário que sejam estabelecidas metas que propiciem o aperfeiçoamento das habilidades comunicativas, bem como o desenvolvimento de autoconfiança do aprendiz.

No que diz respeito ao desenvolvimento de tais habilidades, a música serve como veículo para a melhoria delas, incluindo a pronúncia. “a atmosfera agradável que a musicalidade traz faz com que o aluno se sinta mais à vontade com o trabalho de pronúncia; a identificação das sílabas fortes e fracas ajuda na pronúncia da língua (Cristóvão, 2007, p. 66).

Segundo Carneiro (2019), a música sempre fez parte da história da humanidade e proporcionou o desenvolvimento do ser humano nos níveis afetivo, da memória e funções cerebrais. Assim como o ensino musical, outras disciplinas do sistema básico de ensino também necessitam que tais aptidões sejam ampliadas para que o aprendizado ocorra de forma tranquila e satisfatória. Por isso, a interdisciplinaridade entre essas matérias escolares enriquece o ensino, já que permite que algumas capacidades otimizadas por algumas possam ser utilizadas para o aperfeiçoamento de outras, como a música em relação ao ensino da língua inglesa.

O impacto do uso da musicalização no ambiente escolar é propício para expandir funções cerebrais necessários no ensino da LE. Segundo Muszkat (2019), “A ativação maior de áreas do hemisfério cerebral esquerdo pode potencializar não só as funções musicais, mas também as funções linguísticas, que são sediadas neste mesmo lado do cérebro”. Pelo fato da música também ser uma linguagem, as duas funções estão interligadas, e por isso existe a facilidade de serem trabalhadas juntas.

Segundo Carneiro (2019):

é importante que a escola amplie o conhecimento proporcionando vivências com diversos gêneros musicais, não com a preocupação de formar músicos, mas para despertar a linguagem criativa promovendo a formação integral do aluno, melhorando a sensibilidade, a concentração e a memória, a fim de proporcionar diversos benefícios ao processo de alfabetização, letramento, raciocínio lógico, oralidade, escrita e os movimentos corporais da criança.

A memória é um elemento essencial na aprendizagem, pois ela é utilizada na apreensão do letramento, oralidade, escrita, de informações históricas e na realização de operações matemáticas, por exemplo. Com o uso da música nas aulas, os alunos têm a oportunidade de memorizar sons, ritmos e letras, e repeti-los ao longo do ano, exercitando essa função de extrema relevância para todos.

Segundo Muszkat (2019): “As crianças, de maneira geral, expressam as emoções mais facilmente pela música do que pelas palavras. Neste sentido, o estudo da música pode ser uma ferramenta única para a ampliação do desenvolvimento cognitivo e emocional”. Sabe-se que as emoções são um ponto de grande importância na aquisição de conhecimento. A relação afetiva que o professor estabelece com seus alunos irá determinar o sucesso ou não da aprendizagem.



Segundo Nunes (2017): “Quando o input emocional é adicionado à experiência de aprendizagem, o cérebro capta e processa os estímulos de forma mais significativa e profunda”.

Buscar um processo de estudo prazeroso, onde a expressão afetiva positiva é estimulada, é determinante para que eles se sintam mais motivados e envolvidos em um ambiente de aprendizagem significativa e interessante.

Dentro desse contexto, a música é a ferramenta que melhor proporciona o êxito na prática educativa, permitindo que o aluno manifeste suas emoções e criatividade, promovendo a interatividade entre todos envolvidos nesse percurso. Por isso, trabalhar com músicas que agradem os alunos e estejam de acordo com sua faixa-etária e vivências, estimula a atenção deles, e quando usada de maneira recorrente, facilita que memorizem os sons das palavras e que treinem seu significado e dicção.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Atualmente, a globalização tem trazido a crescente demanda do aprendizado do inglês, por se tratar do idioma mais falado ao redor do mundo. Conseqüentemente, as escolas brasileiras têm buscado a ampliação do estudo da língua, e junto a isso, métodos que facilitam a obtenção da fluência. Assim, metodologias que aproximem o falante nativo da língua portuguesa do idioma inglês, são altamente recomendáveis.

Pelo fato de uma pronúncia bem desenvolvida ser parte significativa na obtenção de um nível de fala realmente fluente, deve-se manter o foco em como a pronúncia é considerada a realidade do ambiente escolar. Como nem sempre é possível contar com materiais didáticos que tratem do assunto da forma ideal, o uso de música nas aulas não só é muito eficaz, mas também acessível para praticamente qualquer contexto educativo.

Dependendo da estrutura da escola, é possível adaptar a execução da música de acordo com o material disponibilizado. Seja através do uso de TVs com vídeos para que os alunos possam assistir e acompanhar as músicas, seja através de caixas de som, onde elas possam escutá-las e imitar os movimentos da professora ou professor, utilizando algum instrumento musical de acompanhamento, ou até mesmo, apenas com o uso da voz. No caso do uso de vídeo é interessante a escolha daqueles que possuam letras, para que eles possam acompanhar a leitura, se for o caso de turmas que já dominem minimamente a grafia.

Na falta de um aparelho que possa tocar as músicas, é importante que a professora ou professor reproduza as palavras da forma mais fiel possível, usando da criatividade para cativar e chamar a atenção dos alunos, através de movimentos, expressões faciais e coreografias que

facilitem o entendimento do vocabulário, fazendo com que eles se envolvam e despertem o interesse para participar da atividade, estando atentos para aprender.

A repetição das músicas ao longo do ano é primordial para que eles possam recordar os sons das palavras e treinar a sua reprodução, assim como um processo tradicional de ensino, onde necessita haver a recapitulação do conteúdo para que o real aprendizado aconteça. Dependendo da série em que os alunos se encontram, as letras das canções podem ser posteriormente escritas no quadro, ou impressas, para serem melhor analisadas e lidas, sendo uma ótima forma de treinar a reprodução dos sons e a memorização das palavras aprendidas.

Após esse processo é possível também oferecer uma atividade que eles criem suas próprias músicas utilizando letras das músicas escutadas, ou do vocabulário que está sendo aprendido em aula. Isso será positivo para o treino da criatividade, e um teste para verificar a apreensão do conteúdo.

À medida em que esses tipos de atividades forem praticadas nas aulas, haverá a diminuição no receio em falar o idioma, já que o treino e aprendizado acontecerá de forma natural e intuitiva, sem que eles sintam-se pressionados em serem fluentes em uma língua completamente diferente da sua, os tornando desmotivados. Ao contrário, através desse método, eles trarão recordações positivas e agradáveis das aulas, o que será um estímulo para que se aprofundem no conhecimento da língua.

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através desse trabalho, pode-se constatar a eficácia do uso da música para o treino da pronúncia nas aulas de inglês, de maneira a motivar e auxiliar os alunos a conquistarem uma comunicação oral aperfeiçoada. Além disso, foram observadas dificuldades recorrentes na aprendizagem do idioma e analisados os benefícios da interdisciplinaridade entre as matérias língua inglesa e música.

Dentro desse contexto, foram feitas análises de como práticas educativas que unem música e língua inglesa e podem ser realizadas em diversos contextos escolares, de forma a atingir uma atmosfera propícia para a apreensão da fluência, de forma lúdica e prazerosa para os alunos. Com isso, chegou-se à conclusão de que metodologias alternativas, que fujam das tradicionais, são mais motivadoras, principalmente se forem próximas dos interesses dos estudantes e de sua realidade, sendo mais favoráveis para os envolverem na aprendizagem, e superar bloqueios que impedem que eles desenvolvam a pronúncia do idioma.

Autores como Xavier, Bauer e Alves, Cristóvão, Carneiro e Muszkat, foram consultados como referências teóricas nesse trabalho, para que houvesse maior profundidade e embasamento nas análises e discussões.

## REFERÊNCIAS

BAUER, Daniela de Almeida; ALVES, Ubiratã Kickhofel. **O ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático**. Rio Grande do Sul: Linguagem & Ensino, 2011. Disponível em: <15394-53092-1-PB.pdf> Acesso em 9 de junho de 2022.

CARNEIRO, Francilene Pereira. **A importância da música no desenvolvimento infantil**. Catolé do Rocha: Universidade estadual da Paraíba – PARFOR, 2019. Disponível em: <PDF – Francilene Pereira Carneiro.pdf (uepb.edu.br)> Acesso em: 9 de junho de 2022.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007.

MUDANÇAS com a BNCC. **British Council**. Disponível em: <Mudanças com a BNCC | Inglês no Brasil | British Council> Acesso em 9 de junho de 2022.

MUSZKAT, M. **Música e Neurodesenvolvimento: em busca de uma poética musical inclusiva**. Literartes, [S. l.], v. 1, n. 10, p. 233-243, 2019. DOI: 10.11606/issn.2316-9826.literartes.2019.163338. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/163338> . Acesso em: 9 junho de 2022.

NUNES, Teresa. **Por que as emoções são importantes no processo de ensino aprendizagem**. Pontodidática, 2017. Disponível em: <Por que as emoções são importantes no processo de ensino aprendizagem – Ponto Didática (pontodidatica.com.br)> Acesso em 16 de junho de 2022.

XAVIER, Tarcizio Lopes. **A música como recurso didático nas aulas de língua inglesa: um relato de experiência**. Pernambuco: V CONEDU, 2018. Disponível em: <TRABALHO\_EV117\_MD1\_SA15\_ID3360\_17092018234843.pdf (editorarealize.com.br)> Acesso em 9 de junho de 2022.

## **A FORMAÇÃO DO EDUCADOR E A LUDICIDADE**

Christianne Nogueira Donato Formiga

Edilene Araújo Firminio da Silva

Darkson Saraiva Moura Bezerra

Maria de Fátima Ferreira Bandeira

### **1 INTRODUÇÃO**

A ludicidade por meio da preparação dos jogos e brincadeiras, alinha o conhecimento ao elo que se gostaria de alcançar, pois no momento em que a criança está simplesmente brincando, ali são construídos valores, conceitos e assimilados os saberes das lições. Muitos professores ao utilizar uma atividade lúdica em sala de aula não sabem qual o objetivo que gostaria de alcançar e naquele momento simplesmente aplicam a brincadeira sem construir os valores que aquele jogo ou brinquedo poderia desenvolver nos conteúdos.

Deve-se entender a educação como um processo historicamente produzido e assim sendo, o papel do educador como agente desse processo, não se limita a informar, mas ajudar as pessoas a encontrarem sua própria identidade de forma a contribuir positivamente na sociedade, a ludicidade deve ser enfocada como uma alternativa para a formação do ser humano (SEVERINO, 1991).

O professor deverá reciclar-se constantemente, buscando meios e inovações visando desenvolver o lúdico com os seus alunos, desta forma, recriar os conceitos de aprendizagem. Ao professor cabe a preocupação de se atualizar na sua própria formação, observando as suas aptidões e capacidades, assim permitindo-se ofertar uma ação mais ampla e flexível para o exercício de seu papel como educador, resgatando a sua ludicidade para que possa levar esta experiência até o aprendente, propiciando assim espaço para a reconstrução do conhecimento.

Cabe aos educadores criar os espaços de modo a permitir as diferentes formas de jogos, o que é uma importante incumbência dos professores. O lúdico deve estar sempre presente na ação pedagógica, para enriquecer o aspecto cognitivo dos alunos.

Educadores, de modo geral concordam que a ludicidade é um instrumento pedagógico indispensável, que desenvolve o raciocínio e as habilidades, fortalecendo vínculos afetivos entre alunos, desenvolve a imaginação, a percepção, a criatividade e estimula-os, sendo

primordial resgatar as brincadeiras tradicionais, usando mais a criatividade, rebuscando as histórias, estimulando o vínculo entre professor e aluno.

Citando o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998).

A manifestação lúdica estimula a teoria dos valores, tais como o respeito ao próximo, a cooperação, a lealdade, a solidariedade, entre outros aspectos nobres pelas gerações emergentes. A ludicidade vivenciada pedagogicamente nos diversos e constantes períodos de formação do professor, incita o ato criador e recriador, o ato crítico, e instiga a sensibilidade, a liberdade e a alegria de viver.

Na academia, em sua formação, o professor relaciona-se ainda pouco com o lúdico, há a carência de embasamento teórico que permita assimilar a ludicidade como um fator de desenvolvimento humano, o lúdico ainda não foi compreendido como uma dimensão importante e que deve ser estudada e vivenciada em sua plenitude, é por isso que esta constatação deve ser discutida e alterada. Os cursos de formação precisam adaptar-se a esta realidade. Assim, repensando a grade curricular, faz-se mister introduzir na base de sua estrutura um novo patamar, o da formação lúdica.

## **9PERSPECTIVAS E TEORIZAÇÃO DA LUDICIDADE**

O brincar é a essência da infância, uma atividade espontânea, natural e indispensável ao bem-estar da criança. De origem latina, derivada de “ludere”, a palavra lúdico significa “ilusão, simulação”, atos que envolvem a imaginação, o sonho e as capacidades de compreensão e desenvolvimento da criança.

Para Luckesi (1994), ao observar uma criança, desde seus primeiros meses de idade, nota-se que o brincar faz parte de seu cotidiano, inicialmente com seu próprio corpo, na relação de descoberta, e depois com tudo que estiver ao seu alcance, sempre como objeto de descoberta e desenvolvimento, envolvendo atividades que permitem uma experiência de plenitude, ações vividas e sentidas.

Os brinquedos infantis remontam épocas pré-históricas, pois de acordo com Weiss (2004), há registros de brinquedos infantis provenientes de diversas culturas, corroborando que o brinquedo, enquanto objeto concreto, tem acompanhado a evolução humana, interagindo em suas funções, seus aspectos e em seu espaço físico. As brincadeiras, são mais do que apenas um passatempo infantil e desprezioso, servem, pois, para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional da criança, atuando como estímulo para aprendizagem.

Fabricados artesanalmente nas oficinas de entalhadores de madeira, de fundidores de estanho, como um produto secundário das oficinas manufatureiras, assim era o brinquedo em épocas remotas. Mesmo tendo sido difundido de forma mais contundente no século XIX, desde porém muito anteriormente, a educação greco-romana associava a ideia de estudo ao prazer, utilizando o brinquedo na educação.

A contar do século XIX foi que o jogo passou a ser estudado por psicólogos e pedagogos. Diversas pesquisas sobre as crianças atribuíram aos jogos e às brincadeiras um importante papel no processo de aprendizagem. Segundo Weiss (2004), “foi apenas com a ruptura do pensamento romântico que a valorização da brincadeira ganha espaço na educação das crianças pequenas”. Posteriormente emerge um novo sentimento de infância e a elaboração de métodos próprios de educação, com propostas educativas centradas no divertimento e uso do brinquedo.

A metodologia lúdica na prática pedagógica, é de suma importância, pois ao se utilizar das brincadeiras infantis, novos desafios surgirão, propiciando o desenvolvimento integral da criança. Constata-se que a discussão sobre a importância das brincadeiras no processo de aprendizagem não é recente, norteando e consolidando a concepção de que brincando a criança se desenvolve plenamente.

Sondando-se novos horizontes para a educação, assim focando na permissibilidade da aquisição de conhecimentos, na socialização e valorização da manifestação do imaginário infantil por meio de jogos e brincadeiras, este conjunto é de fato substrato fértil para a oclusão do desenvolvimento integral da criança.

Na observação da necessidade do lúdico no processo de ensino- aprendizagem, conforme Barata (1995):

[...] é pela brincadeira que a criança passa a conhecer a si mesma, as pessoas que a cercam, as relações entre as pessoas e os papéis que as elas assumem; - é através dos jogos que ela aprende sobre a natureza e os eventos sociais, a dinâmica interna e a estrutura do seu grupo; - as brincadeiras e os grupos tornam-se recursos didáticos de grande aplicação e valor no processo ensino aprendizagem.

Almejando compreender o significado da atividade lúdica na vida da criança, faz-se necessário considerar a totalidade dos aspectos envolvidos: prazer de atuar livremente,

preparação para a vida, possibilidades de ciclar experiências e realizações simbólicas. As brincadeiras são atividades naturais que complementam a atividade humana, e é imperioso seu uso dentro da sala de aula. O lúdico não é simplesmente um divertimento ou uma recreação.

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita o ensino, torna fluída a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, e ainda promove uma boa saúde mental. A ludicidade é, então, uma necessidade do ser humano em qualquer idade, não somente uma diversão. Para Vigotsky (1988):

[...] o brinquedo promove o desenvolvimento da criança, criando o que chama de zona do desenvolvimento proximal, no qual a criança se comporta além da postura habitual de sua idade, além de seu atuar diário, no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade.

A criança se relaciona com a fantasia e com a realidade de modo natural. É brincando que a criança descobre a vida e no faz de conta, desenvolve-se no desafio do crescimento. O brincar desde o acordar ao deitar, permeia o cotidiano da criança.

Ciente da importância do lúdico para o desenvolvimento da criança, o professor deve lançar mão de uma metodologia lúdica que melhor favoreça o processo de aprendizagem. Para Santos (1997):

O brincar está sendo cada vez mais utilizado na educação construindo-se uma peça importantíssima nos domínios da inteligência, na evolução do pensamento e de todas as funções superiores, transformando-se num meio viável para a construção do conhecimento.

Segundo Antunes (1998), referente ao lúdico, “a brincadeira ajuda a construir novas descobertas, enriquece e desenvolve a personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor a conduzir, avaliar e estimular a aprendizagem”. O aluno aprende a buscar a satisfação de seus anseios, a lidar com seus sentimentos, a superar as frustrações e a vencer desafios, quando é submetido à metodologia lúdica.

Compete à escola oferecer o máximo possível de oportunidades em que o aluno possa coordenar suas ações, interagir e expressar seus pensamentos, na trilha da captação de habilidades e conhecimentos. Ensinar não limita-se ao repasse de informações, é mostrar caminhos, auxiliar os aprendentes a tomarem consciência de si próprios, e também consciência coletiva, notadamente utilizando brincadeiras grupais que favoreçam a socialização.

A ludicidade, as brincadeiras possibilitam vivências alternativas, contribuem para uma reconstrução significativa do aprendizado, sendo uma oportunidade de integração prazerosa. O lúdico tem grande importância nesse processo, é fonte de prazer e aprendizado, por intermédio dele “a criança se desenvolve afetivamente, opera mentalmente e convive socialmente.” (SANTOS 1997).

Segundo Friedmann (1996), “é possível, a partir do jogo, ter um amplo panorama de informações”. Portanto a escola deve ser um espaço assim pensado para a aprendizagem, repleto em recursos, não faltando espaços para jogos de escrita e faz de conta assim como para a leitura. Observando as crianças brincando pode-se perceber as necessidades demandadas e identificar as fases em que elas encontram face ao domínio da aprendizagem.

Buscando descortinar novas estratégias para cada fase do desenvolvimento do aprendente, este sendo dotado de conformação individual, aplicam-se os jogos e brincadeiras, assim refratando suas regras. Para Antunes (1998, p.16): “todo jogo pode ser usado para muitas crianças, mas seu efeito sobre a inteligência será sempre pessoal e impossível de ser generalizado.”

O jogo, em seu sentido integral, é o mais eficiente meio estimulador das inteligências, tendo uma importância fundamental em sua aplicação no ensino. “Pensar é brincar com a imaginação. Escrever é brincar com as palavras. Tudo é possível quando a gente solta a cabeça e deixa voar o coração...” (TELLES, 1998).

Nota-se que os jogos, além das brincadeiras cantadas, permeiam as preferências infantis e são um estímulo constante ao desenvolvimento de habilidades. A capacidade de apreensão lúdica da criança é extensa. A aplicação do lúdico no meio educacional, coerentemente orientado nas suas práticas, constitui-se um excelente recurso para aprendizagem.

## **10 POSSIBILIDADES DO LÚDICO NO ENSINO APRENDIZAGEM**

A escola em suas práticas pedagógicas possui a capacidade de favorecer a autonomia da criança, incentivando o desenvolvimento de suas potencialidades, ofertando condições ideais ao seu desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo. O planejamento das atividades lúdicas permitem através da exploração e interação com o meio, a construção de aprendizagens significativas.

Estando a criança imersa em um ambiente desafiador, na ludicidade das brincadeiras instrutivas, expressando-se e modificando a realidade, em consonância com as suas necessidades, assimilando e construindo conhecimentos que contribuam também para a formação de sua identidade, deste modo, faz-se a construção dos conhecimentos e formação da identidade individual e coletiva.

Negrine (1994) relata que a ludicidade é um estado de espírito e um saber que gradativamente se insere na conduta do ser, no seu modo de vida, propiciando um aspecto



humanizado com sentimento de liberdade. Assim, agir ludicamente sugere interação reflexa com o mundo, atuante e consciente. Portanto, prática, reflexão e conhecimento são norteadores nas atividades lúdicas.

Adotar uma atitude lúdica focada exige entrega, um misto de afetividade e sentimento, sendo demandado ao educador a renúncia da centralização das ações, assim o aluno, a criança, assume uma postura ativa nas etapas da aprendizagem.

A orientação das atividades de ensino supera a importância do conteúdo em si. Na execução das aulas, nas brincadeiras, nos jogos, na dinâmica, pressupõe-se a entrega integral do educador.

As experiências vivenciadas na infância marcam não somente o aprendizado, contudo, na escalada de vida do indivíduo, as memórias da infância se eternizam moldando a conduta pessoal, assim determinando as fronteiras entre o que pode ser errado ou certo, desse modo as experiências marcam o aprendizado e a história de vida do indivíduo. Bettelheim (1988), relata que “Através de uma brincadeira de criança podemos compreender como ela vê e constrói o mundo”.

O aluno deverá ter uma postura ativa em relação ao que lhe é repassado. O professor e o aprendiz são ambos os sujeitos do processo pedagógico. Para Fortuna (2000), uma aula ludicamente planejada não é somente aquela que ensina conteúdo com brincadeiras, mas aquela em que as peculiaridades do brincar são permitidas, refletidas na escolha dos conteúdos e no modo de ensinar do professor.

Notadamente a ludicidade vai além das práticas pedagógicas propriamente técnicas, pois que engloba uma relação de confiança, de afeto entre professor e aluno, manifestando-se nas aulas e brincadeiras. Segundo Bettelheim, é perceptível e evidente a satisfação no cotidiano da criança ao brincar, assim este estado lúdico é responsável pelo êxito na captação dos ensinamentos, pela natural entrega da criança ao dedicar-se ao aprendizado suave e agradável.

#### **4 A PSICOPATOLOGIA E A LUDICIDADE**

A Psicopedagogia está intimamente dedicada aos meios e métodos pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem, sendo área de conhecimento assim apta a atuar percebendo as demandas, adequando os contextos e transportando as técnicas de ensino para o campo prático.

Ao passo que estuda os processos necessários e mutantes para que o indivíduo adquira novos conhecimentos, nestes termos assimilando as habilidades aceitas e incluindo atuais

necessidades emergentes, faz-se importante instrumentar a busca da excelência e do êxito da almejada tarefa de educar.

“A Psicopedagogia nasceu da necessidade de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem, e se tornou “uma área de estudo específica que busca o conhecimento em outros campos e cria seu próprio objeto de estudo” (Bossa, 2007).

O psicopedagogo deve agir de modo a auxiliar o indivíduo na construção do significado, usando o lúdico e considerando que há diversas questões distintas dentro do contexto, assim sendo, fatores externos e internos que compõem o transcurso da aprendizagem. Para Fernández (1991), o aprender é um diálogo com o outro, supõe a energia desejante, o desejo de dominar. É a quebra da onipotência, a alegria da descoberta e da evolução.

A psicopedagogia condensa conhecimentos de várias áreas compondo estratégias psicológicas e pedagógicas, dedicada aos processos de evolução e aprendizagem. O profissional de psicopedagogia atua dentro do processo de aprendizagem e suas dificuldades, quase sempre permeando vários campos de conhecimentos, integrando-os e sintetizando-os.

É um campo do conhecimento decorrente das necessidades da aprendizagem humana, dos problemas de aprendizagem, que margeiam a Psicologia e a Pedagogia. Com berço na necessidade de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem, transformou-se numa área de estudo específica, captando conhecimento em outras áreas e assim após gerando o próprio foco de estudo e ação (BOSSA, 2007).

Contudo o conhecimento do que vem a ser Psicopedagogia e as razões que expandem essa área de conhecimento, ressalta que a ação do psicopedagogo não fixa-se somente no contexto escolar, que de fato é sua maior trincheira de atuação, sendo assim obrigatório observar o ambiente escolar almejando conhecer as demandas do alunado.

Beauclair (2009), assim diz que:

“Enquanto campo de ação em Educação e Saúde, a Psicopedagogia preocupa-se com os processos de aquisição do conhecimento e com toda a gama possível de complexidade oriunda de seu desenvolvimento. Refere-se, com isso, aos múltiplos movimentos psíquicos e subjetivos presentes nos movimentos de aprendizagem.”

Formalizando as hipóteses para a análise, assim favorecendo a intervenção pedagógica à partir da observação da aprendizagem do aluno, procedendo-se pautadamente sob os dados observados e as respostas advindas das ações elaboradas e colocadas em prática, dessa forma, usualmente, constrói-se e aplica-se o diagnóstico psicopedagógico.

A Psicopedagogia tem por objetivo compreender, estudar e pesquisar a aprendizagem nos aspectos relacionados com o desenvolvimento e ou problemas de aprendizagem. A aprendizagem é entendida aqui como decorrente de uma construção, de um processo, o qual implica em questionamentos, hipóteses, reformulações, enfim,

implica um dinamismo. A Psicopedagogia tem como meta compreender a complexidade dos múltiplos fatores envolvidos neste processo (RUBINSTEIN, 1996).

Não estando o ambiente de aprendizagem restrito à escola, e sendo inúmeras variadas as situações que influenciam os laços com a aprendizagem, para se desenvolver as habilidades necessárias que ajudarão o aluno na formalização do aprender, são demandados saberes sobre os elos de apreensão do aluno, seus estímulos diversos, assim dependerá seu desempenho vai depender de diversos aspectos, biológicos e sociais.

A Psicopedagogia utiliza na prática recursos diagnósticos, corretores e preventivos próprios. E apresenta duas fortes tendências de ação, sendo a de caráter preventivo e clínico. A atuação clínica caracteriza-se por ter como objetivo reintegrar o sujeito com problemas de aprendizagem ao processo. Esta ação tem se desenvolvido em consultórios, possuindo uma conotação mais individualizada. Já a atuação preventiva tem a meta de refletir e discutir os projetos pedagógico-educacionais, os processos didático-metodológicos e a dinâmica institucional, melhorando de maneira qualitativa os procedimentos em sala de aula, as avaliações, os planejamentos e oferecendo assessoramento aos professores, pedagogos, orientadores (FAGALI; VALE 2009).

A equalização de aspectos diversos e intrínsecos permite moldar uma visão geral de pluricausalidade, permitindo uma abordagem correta do indivíduo, o aluno. Para Weiss (2004), as áreas de estudo se inter cruzam na observação de diferentes dimensões do processo de aprendizagem: social, pedagógico, orgânico, cognitivo e emocional.

Diante de problemas de aprendizagem cria-se uma realidade difícil para todos: o indivíduo, a família e a escola, pois trabalhar as causas que levam ao insucesso é um desafio imenso. Notadamente, a família é uma aliada relevante para a atuação psicopedagógica necessitando por vezes dos estímulos do profissional para perceber e modificar posturas. A junção da escola, da família e do profissional psicopedagogo, pode efetivar o êxito do processo, assim, alcançando a inserção do aluno, dentro das possibilidades, na sintonia dos objetivos comuns (Macedo e Pinto (2003).

Há três décadas desenvolvendo um quadro teórico próprio, a psicopedagogia no Brasil “É uma nova área de conhecimento, que traz em si as origens e contradições de uma atuação interdisciplinar, necessitando de muita reflexão teórica e pesquisa”. (BOSSA, 2007). Através principalmente de atividades lúdicas, a construção de escaladas positivas no ato de aprender norteia e regula a simplificação e o direcionamento das ações psicopedagógicas na prática, sobretudo captando as dificuldades do aprendente e reconduzindo, readaptando os passos na direção dos objetivos maiores, ou seja, o desenvolvimento do aluno.

Os profissionais da psicopedagogia buscam adequar métodos observando o estilo de captação do aprendente, avaliando situações que promovem o interesse, principalmente nos

casos de dificuldades severas de aprendizagem, acompanhando assim as demandas e sobretudo com atividades lúdicas, possibilitam a sintonia do aluno com o ato de aprender.

[...] o brincar é um processo no caminho para aprendizagem, mas um processo vital e influenciável, e é na implementação do currículo que o brincar [...] mantém a sua posição, pois é no desenvolvimento de muitos aspectos inatingíveis que o brincar se sobressai (Moyses, 2002).

Para sempre mais construir e legitimar uma identidade profissional, a psicopedagogia deve primar pelo debate, fora da zona de conforto, expondo as dificuldades e desafios emergentes e assim, deste modo, expandir sempre os referenciais bibliográficos. Isto posto, estará fluindo na reafirmação assertiva dos procedimentos e técnicas padronizados na área, sem nunca desconsiderar, entretanto, o caráter individual de cada indivíduo e em cada caso.

A ação de aprender, para o êxito do processo, precisa despertar o interesse em quem está ao redor, é necessário interagir através do contato físico, utilizar os sentidos e provocar no indivíduo a necessidade de saber mais. Assim deve atuar o psicopedagogo, reconhecendo a necessidade de romper com modelos tradicionais, arcaicos por conceber o aprendizado plausível apenas sob a ótica do falar e ouvir.

A atuação dos educadores deverá elevar a dimensão da importância de cada etapa positiva, sabendo-se que as habilidades mais simples vão impactar na habilidade para a construção de conhecimentos mais complexos. Assim previne-se que futuramente a criança diante de alguma dificuldade venha a crer ser incapaz de superar o desafio.

Crescer exitosamente pressupõe o enfrentamento da realidade, nos seus diversos aspectos, e isso é encorajado e trabalhado através do lúdico, propiciando à criança aprender prazerosamente e buscar novas descobertas (Bettelheim, 1988).

As brincadeiras compõem a realidade da criança de tal forma que o aprendizado não pode estar dissociado do aspecto lúdico, notadamente frente a relação de significados dos objetos culturais que envolvem a criança durante o brincar e a acompanha a cada fase vivenciada, na sua escalada evolutiva.

De fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem é a atuação do psicopedagogo, dotado de observações atentas, principalmente com foco no trivial onde passariam despercebidos os sinais mais sutis, consegue assim captar as demandas do aprendente e elevar o esforço, direcionando os recursos necessários, alcançando finalmente a superação dos entraves e a transmissão do conhecimento.

## **11 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No decorrer deste trabalho destacamos a necessidade de cada vez mais discutir e valorizar as práticas psicopedagógicas ligadas ao sucesso escolar quando realizadas e centradas do respeito às dimensões individuais e intrínsecas, auxiliando o aprendiz sempre com ênfase no que ele tem de melhor, assim fortemente contribuindo para a evolução do aluno e o êxito do processo de ensino- aprendizagem.

O lúdico, inquestionavelmente é ferramenta primordial no trabalho do professor, devendo ser veículo estimulante e motivador, agindo como elemento de transformação do indivíduo. O desenvolvimento de atividades lúdicas em todas as disciplinas exige em contínua escala o envolvimento de professores e alunos. Associar o prazer ao aprendizado é o grande foco da escola, demandando, portanto, a qualificação e a entrega por parte dos docentes.

Na ludicidade e suas práticas a criança se prepara para a vida, captando a cultura do meio, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece, se integrando e aprendendo a superar-se e a interagir como um ser social. Nesse contexto, a escola deve ser repensada como área de prazer intelectual, sobretudo contando com profissionais cientes desta realidade e comprometidos.

Nas suas múltiplas dimensões, propiciando vivências compartilhadas entre o mundo infantil e adulto, reciprocamente, o brincar é essencial para a saúde física e mental do indivíduo. O lúdico invariavelmente é uma das melhores alternativas para se repensar o processo educativo moderno, lançando mão de práticas efetivas, com resultados significativos, viabilizando o ato de brincar como sendo o que de fato o é, o maior aliado dos professores.

A convivência com o lúdico pode exercer um papel de fundamental importância na vida do ser humano, isso não só nos primeiros anos de vida, mas em todas as etapas da sua existência. Notório é que através da ludicidade, permite-se e estimula-se que o ser humano molde formas de realizar-se como pessoa, e invariavelmente como cidadão integrado à sociedade.

Na metodologia lúdica, sobremaneira e independentemente do nível ou da modalidade de ensino, desde crianças até adultos, tem-se o maviioso ato de aprender com prazer. Partindo dessa premissa, educadores devem utilizar as mais possíveis formas e recursos nas estratégias da prática pedagógica, ofertando ao aluno a oportunidade de se desenvolver e de significativamente evoluir.

Há, portanto, a necessidade de resgatar, de valorizar e aplicar a linguagem lúdica. Assim a escola atuará despertando e alegrando os alunos, exprimindo a riqueza de todas as ações possibilitadoras da aprendizagem. Isto refere-se, notadamente, ao reconhecimento e elevação do lúdico ao seu nível merecedor de destaque dentro das metodologias de ensino.

É mister saber crer na viabilidade lógica dos próprios sonhos. É necessário que se construam elos de articulação com pessoas parceiras e idealistas, queousem e não hesitem em construir mudanças demandadas, pois este é o fundamento primordial do trabalho do professor nos seus espaços de intervenção. É indispensável a formação humanizada das pessoas, e o lúdico é o caminho paraeste propósito.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica – Técnicas e Jogos Pedagógicos**. 11ed.São Paulo: Editora Loyola, 2003.

ANTUNES, Celso. **Jogos para Estimulação de Múltiplas Inteligências**. 8 ed.Petrópolis: Vozes,1998.

BARATA, Denise. **Caminhando com Arte na Pré-Escola**. São Paulo: Summer, 1995.

BEAUCLAIR, J. **Dinâmica de grupos: MOP - Metodologia de Oficinas Psicossocioeducativas (uma introdução)**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho: pais bons o bastante**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Coordenação Geral de educação Infantil / Referencial Curriculares nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BROUGERE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FAGALI, E. Q. ; VALE, Z. D. R. . **Psicopedagogia Institucional Aplicada: a aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Sala de aula é lugar de brincar?** Porto Alegre: Mediação,

2000.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: Crescer e Brincar – O resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Tradicionais Infantis.** São Paulo: Editora Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. **O Jogo, a Criança e a Educação.** São Paulo: Editora Pioneira, 1994.

\_\_\_\_\_. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14ª ed. São Paulo. Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O Lúdico na Prática Educativa.** Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, 1994.

MACEDO, A. M. . **Problemas de aprendizagem um olhar psicopedagógico.** Santa Maria, 2003.

MARANHÃO, Diva N.M.M. **Ensinar Brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira.** 4ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** Artmed: Porto Alegre, 2002.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil.** Porto Alegre: Prodil, 1994.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças.** 1959. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Ecidadania/Docs\\_referencia/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Ecidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf). Acesso: 09/03/2020.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança.** Livros Técnico e Científicos, 3ed. Rio de Janeiro, 1990.

\_\_\_\_\_. **A Psicologia da Criança.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1998.

RUBINSTEIN, E. **A especificidade do diagnóstico psicopedagógico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SANTOS, S. M. P. **O lúdico na Formação do Educador.** Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Brinquedo e Infância.** Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Brinquedoteca: Sucata vira brinquedo.** 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SEVERINO, A. J. **A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares.** Ande, 1991.

TELLES, Carlos Q. **Palavra puxa Palavra.** São Paulo: Scipione, 1998.

UNICEF. **Convenção dos Direitos da Criança**. 2004. Disponível em:  
[https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf). Acesso:  
09/03/2020.

VIDAL, Fernanda Fornari. **Uma sala de aula em que se pode brincar**. Porto Alegre:  
Mediação, 2001.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e  
aprendizagem**. 2ed. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins, 1998.

WEISS, M.L. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de  
aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.



## **SURDEZ NA ESCOLA REGULAR: VENCENDO BARREIRAS**

Lucilene Maria da Conceição Santos

Maria de Fátima Ferreira Bandeira

Alina Oliveira de Alencar

### **RESUMO**

Este trabalho pretende abordar aspectos da educação de surdos, apresentando a aquisição da Língua de Sinais – Libras como primeira língua, como fundamental no processo educacional de pessoas surdas.

Para tal, serão focalizados os fatores que contribuem para a dificuldade de aprendizagem de crianças surdas.

O foco das análises recairá sobre o modelo de educação bilíngue capaz de dar conta de forma satisfatória do desenvolvimento pleno da linguagem possibilitando ao surdo um desenvolvimento integral.

Para o desenvolvimento do estudo foi utilizado pesquisa bibliográfica em textos e periódicos.

**Palavras-chave:** Surdez; linguagem; língua de sinais; educação bilíngue.

### **1 OBJETIVO**

Identificar os fatores que contribuem para a dificuldade de aprendizagem de crianças surdas;

Mostrar a importância da universalização da língua de sinais no processo de ensino aprendizagem com crianças surdas.

#### **4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Realizar investigação acerca da concepção de surdez que permeia o cotidiano escolar;

Refletir as práticas pedagógicas utilizadas tanto no modelo de educação especial quanto de ensino regular, à medida que após anos de escolarização alunos surdos não conseguem ler e escrever de forma satisfatória;

Conhecer e valorizar a importância da universalização da língua de sinais no processo de ensino aprendizagem com crianças surdas;

Promover o fortalecimento de políticas públicas que viabilizem as condições necessárias para o desenvolvimento social e intelectual dos surdos.

#### **4 RESULTADOS**

Este estudo tem como propósito elaborar uma visão panorâmica do processo ensino aprendizagem dos alunos surdos, desenvolvido nos espaços escolares.

Tem como objeto de estudo analisar a atuação dos profissionais, pais, gestores e outros atores envolvidos com a educação de surdos.

Diante da necessidade de analisar o processo ensino aprendizagem dos surdos, este estudo visa colaborar para o despertar dos atores envolvidos quanto a necessidade de refletir sobre suas ações e resultados.

#### **4 INTRODUÇÃO**

Pensar a respeito das dificuldades que o indivíduo com surdez enfrenta nos remete a refletir a respeito dos problemas em sua comunicação e nas possibilidades da universalização da língua de sinais.

Considerando que os surdos são vistos como o indivíduo que não possui a capacidade/habilidade da fala para se comunicar, precisamos compreender a escola como o espaço onde estes sujeitos encontrariam as condições ideais ou menos desiguais para o convívio social e seu desenvolvimento intelectual.

A sociedade em que vivemos é discriminadora e excludente, portanto os surdos sofrem por não estarem inseridos no conceito de normalidade que permeia o meio social. Este processo de discriminação acontece tanto na escola quanto na família, o que prejudica o desenvolvimento integral da criança.

A dificuldade que o aluno surdo enfrenta no processo ensino aprendizagem pode ser por vezes maior que um aluno ouvinte, pois, o surdo ao ser inserido em um espaço escolar, onde não lhe é oferecido o aprendizado da língua de sinais, onde o professor não consegue se comunicar com este aluno, lhe é reservado a condição de aluno diferente, limitado, entre outros adjetivos utilizados para nomear a falta de capacidade da escola e seus atores lidarem com esta realidade.

Diante dessas considerações, propõe-se a adoção do ensino baseado no bilinguismo, que orienta o surdo a ter contato com a língua de sinais o mais cedo possível, para a maior compreensão do meio em que vive e a valorização de sua cultura (LACERDA, 2000).

Ao estar na comunidade surda, o indivíduo inicia uma relação de convivência com seus pares. Esse contato com as demais pessoas remete ao entendimento de questões subjetivas como o porquê de sua existência, nessa fase tudo fica melhor à medida que ele passa a compartilhar com outras pessoas, o surdo passa a conviver no mundo totalmente visual-espacial na comunidade surda.

Através da Língua de Sinais, que é uma Língua completa, com estrutura independente da Língua Portuguesa Oral ou Escrita há o desenvolvimento cognitivo do indivíduo surdo, favorecendo o seu acesso a conceitos e conhecimentos que se fazem necessários para sua interação com o outro e o meio em que vivem. As dúvidas tendem a 314apacidade e o prazer de viver com os ouvintes aumenta de forma significativa na comunicação.

Neste processo, o surdo começa a vislumbrar a possibilidade de sentir segurança no mundo em que vive, onde a língua majoritária lhe é estranha e a comunicação é comprometida. Ainda que o surdo se utilize do recurso visual e do apoio gestual é necessário recorrer a ajuda das demais pessoas para progredir.

Antes de aprender a Língua de Sinais, o surdo já sabe muitas palavras, só que elas não têm sentido para o uso no cotidiano. Esse processo de comunicação é limitado e seu entendimento alcança um pequeno grupo, onde na maioria das vezes sequer representa a família.

A Libras precisa ser ensinada ao surdo para que de posse da tradução e interpretação desta, possa haver a democratização de sua comunicação gerando um processo similar ao do ouvinte que, estando em contato/convívio com outras pessoas aprende a língua portuguesa e consegue se comunicar sem necessariamente ter ido a escola.

No caminho da 314apacidade314 do mundo surdo é 314apacidade contemplar alguns conceitos:

**Língua:** conjunto do vocabulário de um idioma, e de suas regras gramaticais; por exemplo: inglês, português, libras.

**Linguagem:** capacidade que o homem e alguns animais possuem para se comunicar e expressar seus pensamentos.

**Língua de Sinais:** é a língua dos surdos e que possui sua própria estrutura e gramática através do canal comunicação visual (LACERDA, 2000).

#### **4 DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SEUS DESAFIOS**

Deficiência auditiva, também conhecida como hipoacusia, é a incapacidade parcial ou total (anacusia) de audição. Pode ser de nascença, transmitida geneticamente de geração em geração, particularmente quando existem casos de surdez na família, pode ser seqüela de alguma doença adquirida pela mãe durante a gravidez ou causada posteriormente por doenças. Dependendo do grau da incapacidade auditiva, pode-se recorrer ao uso de aparelhos auditivos ou a intervenções, a fim de minimizar ou corrigir o problema (ALVES, 2010).

No passado costumava-se achar que a surdez era acompanhada por algum tipo de deficiência de inteligência. Entretanto, com a inclusão dos surdos no processo educativo, compreendeu-se que eles, em sua maioria, não tinham possibilidade de desenvolver a “inteligência” em virtude de poucos estímulos que recebiam e que isto era devido a dificuldade de comunicação entre surdos e ouvintes. Porém o desenvolvimento das diversas línguas de sinais, o trabalho de ensino das línguas orais permitiu aos surdos os meios de desenvolvimento de sua inteligência (ALVES, 2010).

#### **4.1 ENSINO DA SEGUNDA LÍNGUA E EDUCAÇÃO ESPECIAL**

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), o modo de organização e estrutura da língua representam a principal diferença entre as línguas orais-auditivas e as espaço-visuais, uma se organiza de forma sequencial e a outra de forma simultânea.

Libras é a língua usada pela comunidade surda no Brasil. É uma língua que expressa níveis linguísticos em diferentes graus, assim como as demais línguas; apresenta uma gramática com uma estrutura própria, usada por um grupo social específico (QUADROS e KARNOPP, 2004).

A partir do exposto, podemos considerar que o desenvolvimento infantil, em grande parte de seus aspectos sofre interferência à medida que as crianças surdas não adquirem a libras em tempo hábil e chegam às escolas sem língua constituída, fazendo uso apenas de gestos naturais.

Segundo Quadros (2004) “Conhecer várias línguas não representa uma ameaça, mas abre um leque de manifestações Linguísticas dependentes de diferentes contextos”. Nesse sentido, a escola precisa procurar compreender que o aluno surdo deve adquirir a língua de sinais como sua língua materna e a língua portuguesa como sua segunda língua.

O direito do aluno surdo a educação através da língua de sinais está assegurado na Declaração de Salamanca, no artigo 19,

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido as necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.

Porém este artigo não foi incorporado nos documentos que regulam a inclusão do aluno surdo no sistema regular de ensino em nosso país. Assim, o que se vê, na prática, são professores tentando se comunicar com os alunos surdos de qualquer jeito, desconsiderando as necessidades específicas desse público, sem mesmo acreditarem na efetividade de tal procedimento.

Nessa trilha, a necessidade de convivência de pessoas surdas com pessoas ouvintes, é contemplada à medida que a aprendizagem escolar se constitui como uma oportunidade privilegiada para ambas as partes, oportunizando neste contexto que o surdo deixe de ser visto como um deficiente, como incapaz.

Essa ideia defende que é a escola que deve se adaptar ao aluno praticando a pedagogia da diversidade, educando cada criança independente de sua origem social, étnica ou linguística.

Segundo o art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9393 de 20 de dezembro de 1996; “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de Educação Escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais. “.

A capacidade de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns, exige que a escola regular se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem a todos os alunos, especialmente aqueles portadores de incapacidade.

Os objetivos da educação especial são os mesmos da educação em geral, o que difere é o atendimento, que passa ser de acordo com as diferenças individuais do educando.

Uma criança, ela própria não sabe que é surda, que é diferente, pelo menos até certa idade, ela vive naturalmente com as outras crianças. Com o decorrer do tempo, ela passa a perceber através dos movimentos dos lábios e das expressões que existe uma comunicação, que ela é diferente e não faz uso destes mesmos movimentos para se comunicar (FARIA, 2011).

Essa primeira “consciência” de diferenciação pode ser dolorosa, fazendo que a criança se retraia em sua socialização. Aos poucos ela nota que a face é a fonte luminosa de

comunicação, em todas as suas expressões. Seus olhos então procuram sempre “ouvir” pela expressão como as pessoas estão se comunicando ou se expressando. É através dos movimentos dos lábios e as expressões que ela elabora uma leitura, em princípio instintiva, de palavras-chave que lhe fornecem, embora de forma vaga, pistas para compreensão dos assuntos que estão sendo discutidos, ou o que se espera dela. Essa atitude de crianças surdas é que às vezes confunde os pais. Muitos dizem:

- Meu filho não é surdo, eu falo e ele me obedece.

E o que na realidade acontece é que sua percepção é muito aguçada pelo processo de compensação, e mesmo pelo hábito familiar, faz com que ele “leia” as intenções e as conversas das pessoas que o cercam. Porém em contato com as demais crianças e pessoas, isto se torna mais difícil de ocorrer, embora procure ler os lábios, os códigos são diferentes.

A escola de surdos, por muito tempo, foi 317apacidade317 pelo ensino de libras ao lado de instituições que trabalham com pessoas deficientes, porém alguns surdos apresentam resistência a permanência nestes espaços, onde várias deficiências convivem em busca de superação.

Ao mesmo tempo, a dificuldade que as pessoas surdas apresentam no processo de escolarização nos chama a refletir as práticas pedagógicas utilizadas tanto no modelo de educação especial quanto de ensino regular, à medida que após anos de escolarização alunos surdos não conseguem ler e escrever de forma satisfatória (ALVES, 2010).

Quando falamos em dificuldade de aprendizagem somos chamados a refletir sobre as causas do fracasso escolar e romper com esta barreira tem se tornado um desafio constante. Este debate tem estado em pauta dentro e fora de nossas escolas e, na maioria das vezes o foco da discussão é: o que fazer com os alunos que não querem aprender, como lidar com pais que não se interessam pelos filhos, que não comparecem a escola, e ainda com os deficientes que são colocados nas mesmas salas dos alunos considerados “normais” sem que nem mesmo o professor esteja preparado para lidar com este discente.

Esta discussão tem servido para afirmar a compreensão de que não há apenas uma causa para as dificuldades de aprendizagem, mas, vários fatores como a escola, a família, e o ambiente onde o aluno vive e se relaciona, podem interferir positiva ou negativamente neste processo.

Neste contexto, a psicopedagogia que é uma 317apa de conhecimento e pesquisa na atuação interdisciplinar, voltada para os processos de ensino-aprendizagem, que integra o diagnóstico e a intervenção em situações que envolvem estes processos no plano individual, grupal e institucional, vem tentando contribuir, discutindo conteúdos, as várias formas de

aprender e ensinar, avaliando as avaliações, a relação família e escola, cujo objetivo é identificar dificuldades e ajudar a superá-las (ALVES, 2010).

Opsicopedagogo se apresenta como o profissional preparado para atuar na prevenção, diagnóstico e superação dos problemas de aprendizagem escolar.

No que diz respeito, ao surdo que é um sujeito que fala outra língua e é visto como um deficiente da linguagem, em vez de ser visto como um indivíduo que tem um potencial linguístico diferenciado, o fato de não ouvirem, faz com que os surdos constituam seu conhecimento de mundo através do canal visual e gestual, adquiram a língua-de sinais sem dificuldade.

Precisamos entender que as crianças surdas são falantes de uma língua minoritária, exigindo que as políticas educacionais passem a ser políticas bilíngues, e não políticas para “deficientes”.

O ensino de qualquer aluno com necessidades especiais requer uma reflexão especial do professor sobre sua singularidade, sobre aquilo que ele tem de diferente em 318apacidade aqueles alunos com os quais está acostumado a lidar. Então, a diferença dos surdos hoje é de ordem linguística. Esse professor terá de pensar em adequações curriculares, na sua forma de pensar a prática pedagógica em termos linguísticos, passando, primeiramente, pela comunicação, o que demanda uma língua comum (LACERDA, 2000).

O professor que trabalha com um aluno surdo precisa conhecer a língua de sinais, e por ser este o ponto de partida para ele estabelecer uma relação pedagógica. No entanto, a maioria dos professores, dos alunos, enfim, dos atores que compõem a comunidade escolar desconhecem a língua de sinais.

Independente de a escola ser pública ou privada, vemos que o grande problema que atrapalha o aluno surdo é a representação que se faz dele. O que significa ser surdo hoje? Para a maioria das pessoas, é não ouvir, não falar, ser um deficiente da linguagem. Por não ouvir e não falar, o processo de alfabetização desse aluno é muito diferenciado em relação ao dos demais.

A escrita do aluno surdo é muito peculiar. E acaba sendo sua única forma de manifestação concreta que pode ser avaliada pelo professor, uma vez que ele não fala e, muitas vezes, tem dificuldade em fazer leitura labial.

Diante disto, como ele tem dificuldade de se apropriar da escrita, as pessoas acabam vinculando a surdez a deficiência mental. Contudo, os surdos apresentam singularidades na escrita muito próximas das existentes em textos de estrangeiros que estão aprendendo

português. Só que, no caso do surdo, isso é encarado como um sinal de deficiência, e não como uma interferência cultural.

Em contrapartida, estudos mostram que surdos adquirem a língua de sinais com naturalidade e rapidez quando convivem em uma comunidade surda, sem a necessidade de condições especiais de “aprendizagem” (QUADROS, 2004).

Desse modo, a proposta de educação bilingue propõe que seja ensinado ao surdo duas línguas, a língua de sinais, prioritariamente, e a língua dos ouvintes, propiciando ao surdo o desenvolvimento integral.

Segundo Di Donato, um bom programa de educação bilingue não pode esquecer a combinação entre o ensino de conteúdos na língua materna e o desenvolvimento no letramento na língua portuguesa.

#### **4 A INTEGRAÇÃO DO SURDO NA ESCOLA**

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436 de 24/04/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, no artigo 3º assegura que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior.

De acordo com a Lei nº 10.436,

*Entende-se como Língua Brasileira de Sinais (Libras) a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.*

Esta foi uma conquista importante para os surdos brasileiros como forma de propiciar a estes sujeitos seu desenvolvimento social, garantindo-lhes espaços de convívio com a sociedade, bem como possibilitar ao surdo um melhor desenvolvimento da sua cidadania.

Essa legislação legitimou a atuação e a formação profissional de tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa, este profissional deve ter a capacidade de verter em tempo real ou em um pequeno espaço de tempo da Libras para o Português e vice-versa. No entanto, não cabe ao tradutor/intérprete o papel de tutor de alunos com surdez. A este profissional caberá o papel de mediador da comunicação e, ao professor o papel de facilitador da aprendizagem e líder deste processo.



A comunicação com uma pessoa surda exige que o ouvinte esteja em permanente contato visual; a utilização de estímulos adequados, a participação em vivências coletivas, sociais e culturais na 320apacid, na comunidade e na escola é essencial para que o surdo desenvolva a capacidade de perceber e apreciar as coisas ao seu redor, além de poder expressar seus sentimentos, ideias e opiniões (LACERDA, 2010).

Faz-se necessário, portanto, que dentro do espaço da escola possamos construir vínculos no processo educacional que possibilitem lidar com a construção de um universo, onde novas concepções aflorem e produzam a mudança de comportamento, possibilitando ao aluno com surdez reconhecer que ele é capaz de aprender, dominar dificuldades e superar obstáculos. Portanto, se faz urgente que a escola compreenda a educação num sentido mais amplo, vista como o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando a sua melhor integração individual, intelectual e social.

Neste contexto, a escola terá de adaptar-se a todas as crianças com a compreensão de que incluir ver é só “alocar” a criança na sala de aula regular. Se faz necessário compreender que cada aluno cria seu estilo de aprendizagem, cada ser humano tem uma construção do conhecimento de forma diferente. O aluno (a) precisa receber uma educação adequada as suas necessidades específicas, e 320apacidade320vel que a escola disponha de uma equipe multidisciplinar com fonoaudiólogo, psicólogo e psicopedagogo além de recursos educacionais inovadores, a fim de ofertar uma formação democrática pautada nos marcos legais.

Vários dispositivos legais trazem a proposta de uma educação de qualidade para todos, no entanto, há um caminho longo a ser percorrido para que as propostas passem a se configurar coma a realidade da inclusão escolar; processo no qual impreterivelmente deverão estar inseridos a participação dos pais, amigos e membros da comunidade escolar.

Diante dessa problemática bastante complexa, vários estudos revelaram que a língua de sinais preenche grande parte dos requisitos que a linguística coloca para as línguas orais (LACERDA, 2000).

Em contrapartida, a aplicação do modelo de educação bilingue não e simples e exige formação de profissionais habilitados e cuidados especiais. Tais práticas se defrontam com vários problemas coma o uso da língua de sinais como apoio para a língua oral e não como uma língua propriamente, o atendimento aos surdos, em geral, feito para professores ouvintes que não usam satisfatoriamente a língua de sinais, além da prática pedagógica utilizada ser a desenvolvida para alunos ouvintes.

#### **4 CONCLUSÃO**

Vários dispositivos legais explicitam claramente as intenções de uma proposta de educação de qualidade para todos, porém, há um longo caminho a ser percorrido entre a intenção e a realidade da inclusão escolar.

As conquistas precisam ser mantidas e ampliadas. O professor de português como segunda língua para os surdos, tem como prerrogativa absoluta ser fluente em Libras e não fazer uso das duas línguas concomitantemente, além de conhecer, respeitar e ” valorizar a cultura surda e suas expressões, associando o uso da escrita do português de forma lúdica, prazerosa e funcional.

Essas prerrogativas poderão estar abrindo caminhos para que possamos envolver mais surdos no processo de escolarização, compreendendo as diferenças como mútuas e procurando atuar neste espaço assumindo a diversidade, utilizando estratégias que não visem padronizar o diferente, mas interagir com ele.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALVES, Edneia de Oliveira. **Língua Brasileira de Sinais (Libras):** Noções básicas sobre a sua estrutura e a sua relação com a comunidade surda. Teresina: EDUFPI/UAPI, 2010.

FARIA, E. M. B. e CAVALCANTE, M. C. B. In: \_\_\_\_\_(Org.) Libras. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

LACERDA, Cristina B. Feitosa de. **A Prática Pedagógica Mediada (também) pela língua de sinais:** Trabalhando com Sujeitos Surdos. Pesquisa financiada pela Fapesp, PIBIC- Unimep, 2000.

QUADROS, Ranice M. e KARNOPP, Lodenir M. **Língua de Sinais Brasileira:** estudos linguísticos. Prto Alegre: Artmed, 2004.

## **O QUE SE PRETENDE QUANDO SE FALA EM DIREITOS HUMANOS? DA POSSIBILIDADE DE SEUS FUNDAMENTOS, DISCURSO E REINVENÇÃO**

Wellegton Jean Barbosa de Souza<sup>85</sup>

### **1 DA POSSIBILIDADE DE FUNDAMENTAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS**

O objeto de estudo dessa reflexão são os direitos humanos. Mais precisamente deseja ser uma reflexão acerca da possibilidade dos fundamentos dos direitos humanos e como estes se reinventam na sociedade contemporânea. Para esse fim discutiremos com alguns autores que tratam das razões que justificam o discurso em direitos humanos numa perspectiva histórica, filosófica e da sociologia jurídica.

Problematizar sobre os fundamentos acerca dos direitos humanos não nos parece algo esgotável. Sob diversos campos de saberes, a pergunta pelas razões históricas, filosóficas, éticas, morais, políticas e jurídicas que dão sustentação a construção do que se chamam direitos humanos continua válida e persiste na busca de encontrar as razões necessárias que justifique o reconhecimento desses direitos. O problema dos direitos humanos como bem explicita Bobbio (2004) não nasceu hoje.

Na perspectiva da construção de um discurso geral sobre direitos do homem e da sociedade, Bobbio deixa explícita a preocupação em “tratar do tema dos direitos em uma conexão entre a mudança social e o nascimento de novos direitos, considerando-os como fenômeno social” (BOBBIO, 2004, p. 32) que pode ser pensado a partir de diferentes perspectivas desde a filosofia a sociologia jurídica. Corroborando com as ideias bobbianas de que o problema fundamental dos direitos humanos não está na ordem de buscar a justificação filosófica para sua garantia, mas se define como uma questão de ordem jurídica, no sentido de 322apacidi-los, e política no sentido de efetivá-los, nos apoiamos no campo da sociologia contemporânea que mantendo sua crítica em relação a um discurso filosófico e universal sobre os direitos humanos, Falbo (2011) o considera como sendo um tipo específico de discurso sobre o direito.

---

<sup>85</sup> Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas - UFPB; Graduado em Teologia; Filosofia; Psicologia

Se os direitos humanos podem ser colocados no âmbito das discussões que buscam averiguar seus fundamentos e suas implicações práticas, não podemos fugir as questões-chaves que constituem a construção de seu próprio discurso que diz respeito ao o que são mesmo os direitos humanos e quem são esse sujeito (as) de direitos? São questões postas dentro de uma perspectiva histórica que como argumenta Bobbio (2004) enquanto “direitos do homem” (e da mulher, grifo nosso, por razões de gênero), por mais fundamentais que sejam só podem ser entendidos enquanto direitos históricos, o que significa dizer que nascem em certas condições e circunstâncias marcados por uma luta gradual de conquista de direitos que devam ser reconhecidos e efetivados como tais nos contextos sociais determinados.

Embora historicamente e socialmente situados, a natureza e o fundamento dos direitos humanos traz desde suas origens a tensão entre teoria e prática. Nesse sentido a busca pelo fundamento parte segundo Bobbio “do pressuposto de que os direitos humanos são coisas desejáveis, isto é, fins que merecem ser perseguidos, e de que, apesar de sua desejabilidade, não foram todos eles reconhecidos” (BOBBIO, 2004, p. 12) então, encontrar um fundamento seria um meio de 323apaciad-los.

Partindo dessa inquieta pergunta pelos fundamentos de tais direito, continuamos a seguir a lógica dos estudos de Bobbio (2004) que apresenta bem mais o que não fundamentam ou constituem esses direitos humanos para justamente 323apaci-los e 323apaciad-los e aí encontrar sua fundamentação. Para Bobbio (2004) não há fundamento absoluto para os direitos humanos; os direitos humanos são variáveis e se modifica com as mudanças das condições históricas o que implica para a realização dos mesmos os meios disponíveis, as classes no poder e as transformações técnicas “o que prova que não existem direitos fundamentais por natureza e o que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas (BOBBIO, 204, p. 13). Sendo assim, considerando a heterogeneidade da classe dos direitos e sua variabilidade pode-se então falar de fundamentos em seu sentido plural e considerando o problema fundamental dos direitos humanos como sendo de ordem jurídica e política constata-se que em relação aos direitos humanos existe uma crise dos fundamentos. A existência da crise dos fundamentos em direitos humanos será em certa medida como trata Ferrajoli (2004) à crise do seu sistema de garantias associada a uma crise da razão jurídica.

#### **4 CRISE DO DIREITO ENQUANTO CRISE DA RAZÃO JURÍDICA**

A crescente crise dos direitos nos países democráticos manifesta-se a partir de diversos aspectos. Interessa-nos aqui entender a crise dos direitos associada à crise da razão jurídica que passa como propõe Ferrajoli (2004) pelos elementos da crise da legalidade no sentido da ineficácia por parte dos poderes públicos quanto ao controle do sistema de garantias de direito. A ineficácia do sistema de garantia pode ser vista como sendo

El deterioro de la forma de la ley, la falta de certeza generalizada a causa de la incoherencia y la inflación normativa y, sobre todo, la falta de elaboración de un sistema de garantías de los derechos sociales equiparable, por su capacidad de regulación y de control, al sistema de las garantías tradicionalmente predispuestas para la propiedad y la libertad, representan, en efecto, no sólo un factor de ineficacia de los derechos, sino el terreno más fecundo para la corrupción y el arbitrio (FERRAJOLI, 2004, p.16)

Interpretar a crise da razão jurídica no contexto das garantias dos chamados direitos fundamentais é pensar na eficácia ou ineficácia do sistema jurídico onde o direito e suas interpretações não é uma realidade natural, mas “é construído pelos homens incluindo os juristas, que tem uma parte não pequena de responsabilidade no assunto” (FERRAJOLI, 2004, p.18). Nesse aspecto, pode se falar de crise dos fundamentos dos direitos, entre outros, como uma crise de interpretação do direito na ótica meramente positivista que tem concedido a figura do juiz o uso da dogmática jurídica positivista historicamente marcado pela ausência de uma maior reflexão sobre sua legitimidade tornando-se legitimadora de classes dominantes.

Na contemporaneidade não dá mais para pensar a figura do juiz na condição de intérprete e legislador como aquele que apenas aplica a lei de forma positiva, desconsiderando as formas de produção do próprio direito e sem conceber responsabilidades com a justiça de suas decisões. É imprescindível que “a ciência do Direito, que instrumentaliza a aplicação do direito, deva ter em conta, antes de tudo, que seu trabalho tem destinação social e se liga a determinado contexto histórico, cujos contornos fundamentais não lhe podem escapar” (AZEVEDO, 2000, p.24). Para garantia de direitos fundamentais é essencial pensar no poder judiciário como um ambiente que contribua com o próprio fundamento, amadurecimento e garantias dos direitos humanos. Talvez não seja tão utópico pensar nas figuras jurídicas como sujeitos que por dever institucional considerem a possibilidade de transformação da realidade social onde em compasso com as demandas sociais da atualidade atuem de tal forma que garantam acesso aos direitos da ampla maioria da população uma vez que

os direitos humanos passam a ocupar a posição de base teórico-jurídica que, no processo de construção da diversidade dos direitos, têm que traduzir a legitimidade de uma Ciência Jurídica que organiza a complexidade social, mais ainda, organiza a construção dos Direitos Humanos como Direitos Fundamentais pelo procedimento de legitimidade da normatização constitucional, produção legislativa e decisão judicial (SILVA, 2015, p. 02)

#### **4 AFINAL, O QUE SÃO OS DIREITOS HUMANOS E OS SUJEITOS DESSES DIREITOS?**

O conceito de Direitos Humanos surge com a transição da sociedade mundial à modernidade, como uma invenção da cultura ocidental. Por um lado, temos a doutrina moderna dos direitos naturais, desenvolvida pelos contratualistas do antigo regime e consolidada pelo esclarecimento; por outro, a ênfase da literatura romântica (de Rousseau em diante) na empatia para com a dor e o sofrimento do próximo.

Bobbio (2004) defendeu a tese das gerações de direitos fundamentais e na visão do autor, da Revolução Francesa aos nossos dias, assistimos a três momentos de desenvolvimento das garantias e das liberdades, no Ocidente. As três gerações equivaleriam aos lemas da bandeira revolucionária: Liberdade, Igualdade e Fraternidade. No primeiro momento (século XIX), sob a égide da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e do Código Napoleão, foi consolidado os direitos civis e políticos. No segundo momento (primeira metade do século XX), com nítida inspiração na Constituição Mexicana de 1917 e na Constituição de Weimar de 1919, foram postulados os direitos sociais. E, no terceiro momento (segunda metade do século XX), no enalço da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, serão alçados ao primeiro plano os direitos difusos.

Nas palavras de Piovesan (2006): “os direitos humanos decorrem da dignidade humana, enquanto valor intrínseco à condição humana. Defende-se, nesta perspectiva, o mínimo ético irreduzível – ainda que possa se discutir o alcance deste ‘mínimo ético’”.

Nessa mesma linha, Herrera Flores (2009) observa que os direitos humanos são os resultados sempre provisórios das lutas sociais por dignidade. E por isso, necessária à sua permanente reafirmação e edificação.

Algumas das características dos direitos humanos, conforme cita Grubba (2015; p. 144-145), são: (1) a inerência, que significa que existem na própria natureza humana; (2) universalidade, que significa que pertence a todos os seres humanos, independente de quaisquer diferenças e; (3) indivisíveis, onde a concretização de um dos direitos depende da concretização dos demais.

Segundo Silva (2015) a Teoria dos Direitos Humanos traz em seus objetivos e fundamentos basicamente três proposições: a jurídica onde os direitos humanos buscam o seu fundamento na historicidade e suas dimensões jurídicas e políticas que compreendem os instrumentos jurídicos como os tratados, convenções, declarações, constituições e leis infraconstitucionais, bem como examinar a eficácia de efetivação dos direitos humanos e seu

sistema de controle de garantias; a proposição política na qual se entrecruzam os temas plurais e complexos como da democracia e direitos humanos; das teorias políticas como liberalismo e socialismo utópico; e dos atores sociais na luta pela efetivação dos direitos humanos em sua perspectiva local e global. A última proposição diz da possibilidade da construção de uma cultura de Educação Jurídica em /para os direitos humanos que passe por todas as etapas do ensino formal.

Considerando que a formulação dos fundamentos para uma Teoria em Direitos Humanos que dê uma explicação convincente não está estagnada a uma única visão e nem se coloca como arcabouço completo uma vez que segue as demandas sócio-históricas do tempo presente, podemos definir como um estudo em evolução que pode ser entendido como “um sistema complexo de direitos humanos”. Nesse sentido os estudos da teoria dos sistemas sociais do sociólogo Niklas Luhmann, pode ser uma leitura nova para a compreensão do “complexo sistema de direitos humanos” que busca constantemente a sua reinvenção.

Para Luhmann (1983) existe dentro do sistema mais amplo da sociedade ou o que chama de sistema social os diversos subsistemas (religião, arte, economia, política, direito, etc.) e que são produtos de comunicação. Assim, o direito enquanto forma de agir comunicativo tem a função de manter as expectativas das normas garantindo certa estabilidade e respeito diminuindo sua complexidade. Enquanto direito moderno o sistema de direitos não está reduzido à imutabilidade, mas é passível de transformações uma vez que correspondam as necessidades da sociedade. Nessa perspectiva Luhmann (1983) explica que os direitos humanos constituem um programa de recuperação de atitudes valorativas dependente da solidariedade dos membros da sociedade em relação a seu programa axiológico, em um processo de “expectativa normativa”.

Os direitos humanos compreendidos a partir da perspectiva da teoria sistêmica voltam-se tanto para o aspecto do direito local quanto do direito mundial onde se distancia tanto do jus naturalismo quanto do “positivismo kelsiano” e sendo assim:

[...] distanciando-se de ambos, o direito agrega valores, leis, decisões e muito mais; entretanto, tudo isso acontece em um cenário comunicacional de operações fechadas (o direito funciona somente com base no seu próprio código) e cognição aberta (o ambiente/entorno, ou seja, que não é parte do sistema, é fonte de irritações, mas não pode condicionar o sistema, que reage somente com base nos seus elementos estruturais), dentro de um processo ininterrupto, dito autopoiético-o direito se reproduz e sobrevive com a força do seu contínuo funcionamento, das suas operações específicas (LIMA; FINCO 2019, p. 05).

A perspectiva dos estudos da teoria dos sistemas de Luhmann fornece elementos substanciais no sentido de certa definição quanto a quem sejam esses sujeitos de direitos, uma

vez que o próprio ser humano constituído de corpo (sistema biológico), de consciência (sistema de pensamentos), de afetos, e de vínculos é considerado também como sistema. Lima; Finco (2019) diz que o Luhmann descreveu cuidadosamente a evolução da individualidade especificamente moderna, que leva a uma nova concepção de ser humano. Aqui os autores citados apresentam o ser humano a partir da modernidade enquanto indivíduo que se diferencia em relação a outros sujeitos de direitos e pessoas capazes de participar de diferentes formas de vida na sociedade. Por este prisma se pode então considerar todas as pessoas como sujeito de direitos, onde o direito é acessível a todos.

Pode-se compreender que no contexto da sociabilidade humana onde os indivíduos devem se comunicar entre si, a dignidade humana junto à liberdade, deve ser o fundamento dos sujeitos na ordem social, onde auto-referenciadas sejam capazes de lutar contra todos os tipos de violações de direitos e garantir no seu modo de atuação a afirmação de que toda pessoa é sujeita de direitos. Pois, “os direitos fundamentais e os direitos humanos representam uma grande aquisição evolutiva da sociedade moderna, desde que consigam fornecer as condições nas quais é possível estabilizar a forma de diferenciação social tipicamente moderna e, portanto, constituem uma referência que o direito e a política podem utilizar para relacionar-se com o ambiente, fornecendo ao indivíduo um longo horizonte para exercitar-se na prática de suas atividades decisórias” (LIMA; FINCO 2019, p.09).

Resguardando a concepção de que os direitos humanos e fundamentais são valores e referências que não podem ser desmerecidos e devem ser continuamente defendidos e reivindicados, acreditamos que sua evolução se torna contínua à medida que se busca sua inclusão política e jurídica nos diversos contextos permanentemente. Nesse sentido, concordamos com Silva (2015) que a teoria dos direitos humanos tem como base legitimadora o estudo humanista à luz do direito constitucional interno e comparado, do direito internacional público e das declarações, convenções e tratados internacionais, reconhecendo, assim, o processo de evolução do fenômeno.

Enquanto fenômeno que evolui os direitos humanos se reinventam à medida que são flexíveis no sentido de estar sempre incluindo novas situações e novos contextos sociais e culturais. Em seu sentido prático e a partir de uma compreensão da teoria sistêmica, o direito só evolui se permanece flexível e cognitivamente aberto, onde todos os sujeitos envolvidos com a interpretação da realidade sejam capazes de fazê-la admitindo sua complexidade. Aqui se compreende por complexidade as próprias questões pertinentes ao discurso da qual se constroem os fundamentos para os direitos humanos que lida com a luta pelas garantias da efetivação dos direitos humanos pelos próprios humanos. Finalmente em razão da conclusão



desse artigo e não do fechamento da discussão da possibilidade dos fundamentos é preciso considerar o campo da complexidade como marcado pelas violações de direitos e, portanto, violação da dignidade humana onde sujeitos são excluídos e marginalizados que diante da situação nos leva a insistente provocação conforme proposta por DeGiorgi (2017): qual é a função dos direitos humanos? E quais são as possibilidades de futuro que se podem construir a partir dessas observações?

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao tentar responder as questões que nascem da pretensão de dialogar em busca de uma possibilidade para os fundamentos em direitos humanos, nosso estudo dar-se por inconcluso. Há muito mais o que pôr o que se investigar e discutir. Porém, dado os limites que por ora nos cercam, nos convence ainda que limitado, o percurso feito, no sentido de se traçar um discurso que fosse possível problematizar acerca dos fundamentos em direitos humanos numa perspectiva que fossem considerados elementos de uma leitura histórica, filosófica e da sociologia jurídica sobre o tema.

Ainda que limitado esse estudo traz um recorte histórico e epistemológico do que se tem refletido sobre o que fundamenta o discurso em direitos humanos. Utilizando-se do pensamento de clássicos como Bobbio, Ferrajoli e Luhmann e dialogando com observadores sociais tais como Sampaio, Lima e Finco, foi possível tratar das questões que envolvem os direitos humanos e seus fundamentos a partir de uma discussão geral, mas também com aportes práticos, considerando os direitos como fenômeno social e histórico, que diz respeito a uma produção dos próprios humanos e por isso mesmo tendo que enfrentar suas contradições e desafios tais como: a crise da razão jurídica, as violações de direitos, a complexidade do sistema social.

Dentre outras possibilidades, a teoria dos sistemas sociais de Luhmann foi proposta como um novo olhar sobre a complexidade dos direitos humanos, onde o direito passível a mudanças possa corresponder às necessidades da sociedade, resguardando o valor de cada indivíduo enquanto sujeito de direito e promovendo a inclusão, a comunicação e o respeito à liberdade e a dignidade humana.

#### **REFERENCIAS**

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**; tradução Carlos Nelson Coutinho. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

DE GIORGI, Raffaele. **Por uma ecologia dos direitos humanos**. Fortaleza, ano 15, nº 20, p. 324-340, jan./jun., 2017.

FERRAJOLI, Luigi. **Derechos y garantías: La ley del más débil**. Editorial Trotta, S.A. 4ª Ed. Madrid, 2004.

FALBO, Ricardo. **Reflexões epistemológicas sobre o direito e a prática da pesquisa jurídica**. Direito e Práxis, vol. 03, n. 02, 2011.

GRUBBA, Leilane Serratine. **O Problema do Essencialismo no Direito: inerentismo e universalismo como pressuposto das teorias que sustentam o discurso das Nações Unidas sobre os direitos humanos**. 2015. 283 p. Tese (Doutorado em Direito) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015.

HERRERA FLORES, Joaquin. **A (Re) Invenção dos Direitos Humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. P. 37.

LUHMANN, Niklas (1972) **Sociologia do Direito I**, Rio de Janeiro, Edições Tempo Brasileiro, 1983.

LIMA, Fernando; MATTEO Finco. **TEORIA SISTÊMICA E DIREITOS HUMANOS: O SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL E O DIREITO À SAÚDE**. Revista Pensamento Jurídico – São Paulo – Vol. 13, Nº 2, jul./dez. 2019.

PIOVESAN, Flavia (Coord.). **Direitos Humanos**, v. I. Curitiba: Juruá, 2006. P. 22.

SILVA, Luciano. **DIREITOS HUMANOS E O OBSERVADOR: COMPLEXIDADE, CONTINGÊNCIA, AUTOPOIESIS, PARADOXO E EXPECTATIVA**. Ver. Tem@v. 16, n. 24/25, janeiro a dezembro de 2015.

## **A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NA REDE REGULAR DE ENSINO**

Joeliton Francisco Sousa de Paulo<sup>86</sup>

Sheylene Tathiana Lages da Silva

Aldenice Auxiliadora de Oliveira

PetruCIA Kelly Oliveira Sousa

### **RESUMO**

A garantia da educação de estudantes surdos na rede regular de ensino segue alguns princípios norteadores para além da promoção de sua matrícula. Nesse processo, se prevê a presença de profissionais que utilizam a língua de sinais, e que tenham conhecimento do processo de educação de surdos, assim contribuindo para o respeito aos surdos enquanto sujeitos ativos em sociedade. Diante disso, esse trabalho busca trazer uma análise da política de educação de surdos em nível nacional, através dos principais dispositivos legais e orientações, tais como: a Lei de Libras Nº 10.436 (2002) e o Decreto N.º 5.626 (2005), como também da análise bibliográfica, buscando destacar a partir dos estudos desenvolvidos por Santiago (2011), Dorziat (2009) e Skliar (2009), os significados em torno da educação para surdos, sobretudo, da importância da educação bilíngue como vias para um processo educacional pautado na equidade escolar.

**Palavras-chave:** Política de Inclusão, Estudante Surdo, Educação Bilíngue.

### **1 INTRODUÇÃO**

---

<sup>86</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB; Especialista em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte e em Libras pela FACEN; Graduado em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial pela UFPB e em Letras/Libras pela Faculdade Eficaz. É professor Intérprete de Libras e professor de Atendimento Educacional Especializado - AEE em Sala de Recursos Multifuncionais no Estado de Pernambuco. Atua também como integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPE/UFPB) certificado pelo CNPq.

Abordar a educação de surdos no Brasil como um marcador de exclusão camuflada pela dita inclusão, posta por um modelo ouvintista, tornou-se alvo de debates. É fato que a legislação brasileira assegura a matrícula de estudantes surdos na rede regular de ensino, e ainda garante o Atendimento Educacional Especializado - AEE para cada caso, sempre que se fizer necessário. Portanto, tais estudantes devem participar de aulas no ensino regular e, ainda, receber apoio específico para suas necessidades, em horário oposto.

Mas, como isto vem sendo conduzido é alvo de investigação de estudiosos sobre essa temática, tais como Santiago (2011), Dorziat (2009) que compreendem a necessidade de uma educação de surdos para além do modelo posto na contemporaneidade, tendo o AEE como principal foco de inclusão, e Skliar (2009) que especificamente dialoga sobre a educação bilíngue de surdos como sendo uma possibilidade de uma educação numa perspectiva de equidade.

Diante disso, salienta-se que o fato da língua de sinais ser ponto de partida para um aprendizado significativo por parte dos educandos surdos, e que o uso e difusão dessa língua, versa sobre o respeito ao sujeito surdo em sua especificidade linguística, é preocupante o fato do despreparo de gestores, coordenadores pedagógicos, professores do ensino comum e até mesmo de especialistas na área da inclusão, como é o caso dos professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE, que por sua vez corroboram para que o surdo não ascenda educacionalmente.

## **2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: reconhecendo seus aspectos inclusivos**

É fato que o modelo educacional implementado para os estudantes surdos em território nacional tem enfrentado alguns desafios, sobretudo, por não estar de acordo com aspirações da própria comunidade surda. Diante disso, abordar a educação bilíngue de surdos é trazer em pauta o reconhecimento dessa comunidade dentro dos espaços de línguas minoritárias encontradas em território brasileiro.

Na contemporaneidade, a educação bilíngue vem se constituindo como modelo educacional aspirada pela comunidade surda, sendo uma corrente filosófica que visa propiciar aos surdos o pleno desenvolvimento de suas habilidades, assim, oferecendo-lhes uma metodologia de ensino própria, como também trazendo o reconhecimento da língua de sinais e o respeito a sua diferença linguística.

A corrente filosófica que coloca o bilinguismo como metodologia educacional para surdos está tomando força efetiva no campo da educação, fundamentando-se na justificativa de ser esta corrente uma filosofia própria que respeita o direito do surdo em (re)construir uma cultura e uma identidade com suas reais possibilidades de expressão subjetiva e coletiva. Além de o bilinguismo assumir a responsabilidade de tais questões, suas manifestações transcendem a política do discurso, fortificando a práxis da “inclusão” propriamente dita. (PEREIRA & PAULO, 2014, p. 3).

Por meio dessa compreensão, identificamos o bilinguismo para surdos em território brasileiro reconhecido pelo decreto 5.626/05 que regulamenta a lei de Libras nº 10.436/02, e que traz em seu Art. 22 e incisos I e II, as seguintes abordagens sobre a educação bilíngue de surdos:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;  
II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, s/p).

Vale destacar outra conquista da comunidade surda, sendo esta referente à aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE (2014), que em sua 4ª meta, propõe que o sistema de educação, possa garantir aos educandos surdos “[...] a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua [...]” (BRASIL, 2014, s/p).

Na mesma direção, a FENEIS<sup>87</sup> (2013, s/p) na 24ª declaração da convenção internacional sobre o direito das pessoas com deficiência, propõe:

As escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor – aluno e sem a utilização do português sinalizado.

Assim, é pertinente entender essas representações sobre a educação bilíngue para surdos e como esse modelo de educação vem se configurando como prática educacional. Obviamente que é necessário estar atento para que essa nova filosofia aspirada pela comunidade surda não

---

<sup>87</sup> Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

se constitua numa ferramenta conservadora imposta pela comunidade ouvinte, ou seja, “[...] politicamente eficaz para reproduzir uma ideologia e uma prática orientada para o monolinguismo [...]” (SKLIAR, 1998, p.10).

A discussão que Skliar (1998) traz, aponta um alerta para não cair no erro e deixar que filosofias educacionais excludentes se apropriem da educação bilíngue de surdos para que “utilizando” a língua de sinais tenham como objetivo alcançar a língua majoritária, a língua oficial do país. Mas, que se possa assumir a importância da utilização da língua natural do surdo, isto é, a língua de sinais como primeira língua de instrução (L1), reconhecendo o caráter espontâneo no qual os surdos se apropriam dessa língua.

É importante esclarecer que:

[...] a língua de nacionalidade na modalidade escrita do indivíduo surdo também tem sua importância reconhecida na filosofia bilíngue, pois assume o fato de que esta língua possibilita uma apropriação bicultural, sendo bastante desejada entre a comunidade surda. Nisto consiste a justificativa para que esta língua apareça como segunda língua (L2) do surdo. (PEREIRA & PAULO, 2014, p. 4).

Estudos sobre educação bilíngue de surdos revelam que através do bilinguismo são encontradas superações aos fracassos na educação do surdo, haja vista, que enquanto sujeito histórico cultural de interações e aprendizagens, esses sujeitos têm o direito que a língua de instrução seja a sua língua natural, assim, tendo sua identidade cultural e sua língua reconhecida, como também respeitada no sentido pleno.

Partindo da ideia que a escola é uma das contribuintes desse processo, sendo seu dever intervir de forma eficaz na construção e reconstrução de conhecimentos entende-se que o processo que envolve a educação bilíngue de surdos precisa de uma amplitude de conhecimento, pois, o que a envolve são:

[...] questões que versam sobre legislação; procedimentos didáticos: planejamento, metodologia e avaliação; curriculares; filosofias e/ou tendências educacionais para a pessoa com surdez; entre outros. Contudo, nada disso é possível de forma eficiente se a comunidade escolar não buscar familiaridade no processo de comunicação com a pessoa surda, isto é, buscar conhecer sobre sua língua natural e as possibilidades de aprendizagem com e daquela língua para existir um processo verdadeiramente bilíngue. (RELATÓRIO PROLICEN, 2015, s/p).

Os conhecimentos acerca das peculiaridades da educação bilíngue de surdos tornam-se indispensáveis na orientação da prática pedagógica e dos profissionais envolvidos nas escolas direcionadas a essa comunidade. Diante disso, todos os profissionais envolvidos nas escolas bilíngues precisam se apropriar de conhecimentos teóricos e metodológicos que favoreçam as

necessidades e peculiaridades dos indivíduos surdos, que incluam recursos específicos que favoreçam ao aluno surdo um desenvolvimento eficaz no processo ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva reafirma-se que:

O fato de não utilizar a língua de sinais para comunicar-se leva os surdos a lacunas muito profundas na sua escolarização. O despreparo das escolas, dos professores e até mesmo dos especialistas na área corroboram para que o surdo não ascenda educacionalmente. (RELATÓRIO PIBIC, 2013, s/p.).

Nesse contexto, discutir a educação de surdos implica em considerar sua natureza indiscutivelmente bilíngue, e nesse sentido o bilinguismo, conforme salienta SKliar (2009), tem um valor político que além de construção histórica, cultural e social, também precisa ser considerado como uma ruptura entre as [...] “relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional” (SKLIAR, 2009, p. 7).

Assim sendo, a educação bilíngue de surdos precisa estar marcada pela cultura surda, que por sua vez, deve-se estar imersa nela, pois, se a cultura surda não se fizer presente nesse meio educacional, os indivíduos surdos terão que enfrentar graves problemas de exclusão, ou seja, não tendo acesso a uma educação plena, de maneira a quebrar com paradigmas excludentes encontrados no ensino regular.

Mas como os profissionais atuantes com os estudantes surdos compreendem o processo de inclusão desse público-alvo foi um dos pontos de investigação desse trabalho.

### **3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO**

A pesquisa em epígrafe utilizou-se da entrevista semiestruturada, objetivando buscar trazer melhor detalhamento sobre a compreensão que gestores, coordenadores pedagógicos, professores do ensino comum e professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE sobre a inclusão de estudantes surdos no ensino regular de ensino.

Segundo Minayo (2012), essa técnica pode privilegiar o processo de pesquisa, tendo em vista a comunicação entre o pesquisador e os sujeitos entrevistados. Portanto, de acordo com a autora a pesquisa semiestruturada pode combinar com o instrumento que denotem “[...] perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender as indagações formuladas” (MINAYO, 2012, p. 64).

Os dados coletados foram analisados e categorizados através de diálogos entre as informações obtidas no campo de pesquisa através das entrevistas semiestruturadas e os

referenciais teóricos utilizados na elaboração, execução e desenvolvimento da fundamentação teórica desse artigo.

Nesta perspectiva, objetivou-se neste estudo discutir também os significados e saberes da educação bilíngue de surdos a implementação das políticas inclusivas. O que se pretendeu, então, foi um mergulho no espaço das escolas que recebem alunos surdos em um município paraibano, observando e analisando a inclusão de estudantes surdos a fim de identificar a correlação entre a política de inclusão nacional e prática escolar, tendo em vista o pleno desenvolvimento dos educandos surdos.

### 3.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

#### **3.1.1 Sobre a formação dos entrevistados**

Quanto à formação inicial, os cursos de graduação são: pedagogia, psicologia, história, serviço social, letras e biologia. Já no tocante aos cursos de especialização são identificados: educação infantil, gestão escolar, tecnologia e supervisão escolar, o que mostra que a especialização na área da educação de surdos não é uma realidade na rede municipal.

#### **3.1.2 Sobre a atuação profissional**

Os dados demonstram que o tempo de atuação variam entre 04 meses e 28 anos, o que significa que há profissionais muito experientes e outros sem nenhuma experiência na função.

#### **3.1.3 Sobre a inclusão dos estudantes surdos**

A terceira parte da entrevista focalizou sobre a inclusão. Quanto a isto, buscou-se compreender, inicialmente, como os profissionais veem a presença dos alunos surdos na escola. As repostas foram diversas, mas, em linhas gerais oscilaram entre “um processo enriquecedor para a aprendizagem dos demais alunos” e “as dificuldades geradas pela falta de preparação adequada ou por não ter experiência em relacionar-se com estes alunos”.

Ainda nessa perspectiva, buscou-se identificar através quais as dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos e quais os benefícios que os mesmos traziam à escola. Os resultados demonstraram que os profissionais só identificam dificuldades no processo e não citam



benefícios. Nas dificuldades, as mais citadas foram: falta de apoio da família, falta de conhecimento escolar, dificuldade de relacionamento com outros alunos e o preconceito.

### **3.1.4 Sobre o PPP da Escola, os alunos surdos**

Durante as análises, a pesquisa preocupou-se em investigar se a questão da inclusão está posta no PPP das escolas, como prevê a legislação brasileira. Nas respostas, identificou-se que, embora o PPP seja o principal documento da escola e todas às escolas envolvidas possuam PPP, não há propostas de educação para estudantes surdos.

Tratando-se de Escolas Polos, ou seja, Escolas de referência para a inclusão de alunos surdos, preocupa-nos o fato de que os gestores não dominem a legislação a respeito da inclusão, não conheçam o PPP da escola e assumam que no projeto a educação inclusiva não esteja claramente delineada. Nenhum deles citou a legislação ou revelou conhecer a política inclusiva defendida nos documentos oficiais para inclusão de estudantes surdos na rede regular de ensino.

Diante disto, indagou-se acerca dos significados em prol da inclusão, e os resultados revelaram uma situação ainda mais séria, pois no tocante aos significados dados pelos profissionais foi possível ter como resposta que: é uma escola que possui “grande demanda de alunos com deficiência matriculados”.

A maioria dos profissionais não compreendem o papel da inclusão escolar, nem seu papel na consolidação de um modelo inclusivo, não sabem a respeito dos aspectos teórico-metodológicos bilíngues para surdos, nem os serviços previstos na LDB 9.394 (1996), na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007), ou na Lei de Libras Nº 10.436/02 e no Decreto 5.626/05 que regulamenta essa mesma lei. Parecem crer que a inclusão depende apenas da matrícula de alunos surdos nas escolas.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir do estudo realizado foi possível perceber a necessidade de estudos mais aprofundados sobre a Educação Bilíngue de Surdos e suas contribuições para a aprendizagem dos estudantes surdos. É notório que há uma tendência universal no aumento de matrículas de pessoas surdas no ensino regular, em todos os níveis. 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 dessa inserção social e as reais possibilidades de aprendizagem para os sujeitos surdos.

De modo geral, pode-se afirmar que os profissionais atantes com estudantes surdos não possuem uma formação comprometida com esse modelo orientado pelas políticas nacionais, pois, não há na formação dada pela rede municipal uma abordagem inclusiva. Do mesmo modo, na formação continuada dada não há preocupação com a formação nessa direção, ficando a critério de cada um buscar tal entendimento, informação e conhecimento a respeito.

Por outro lado, também foi possível perceber que as escolas não possuem uma proposta política claramente definida nos seus respectivos PPP, bem como não existe uma proposta de inclusão definida pela Secretaria a ser adaptada por cada escola. Assim, fica também a critério da escola criar estratégias e ações que julguem inclusiva, o que representa um grande risco à política de inclusão, pois há profissionais que sequer compreendem o significado da educação de surdos.

Entende-se que muitas lacunas estão na formação inicial dos profissionais atuantes com os estudantes surdos, mas, acredita-se que outra parte desse equívoco é fruto da própria política de inclusão de surdos que busca se implantar no Brasil, não estando em consonância com os interesses e reivindicações da comunidade surda.

Por fim, conclui-se 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, suas competências não são suficientes para garantir a superação das barreiras de comunicação e aprendizagem desses indivíduos, e por outro lado tem-se na escola modelos dicotômicos de educação que denuncia um quadro preocupante de como está se dando essa educação.

Portanto, acredita-se ser preciso uma reformulação mais direcionada nas políticas públicas de educação de surdos, a partir de uma perspectiva bilíngue, no objetivo de que essas acompanhem as aspirações atuais de paradigmas metodológicos educacionais para a comunidade surda. E, para, além disto, acredita-se 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.

Assim, conclui-se que a discussão sobre a formação de profissionais da área da educação, 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 será de grande importância para o desenvolvimento educacional da comunidade surda e logicamente não se esgota neste estudo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**: dispões sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 05 de janeiro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 05 de janeiro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 06 de jan. de 2014.

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

FENEIS (2013) – **Nota sobre Educação de Surdos na Meta 4 do PNE**.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Trabalho de Campo: Contexto de observação, interação e descoberta**. In: Maria Cecília de Souza Minayo, organizadora. *PESQUISA SOCIAL: Teoria, método e criatividade*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 61 – 77.

PEREIRA, Douglas W. Q.; PAULO, Joeliton F. S. de. **A educação de surdos numa abordagem bilíngue: Uma análise crítica-reflexiva sobre o AEE nas escolas polos**. In: I Seminário Nacional do NEMDR, 2014, Bananeiras. *Anais...* Paraíba: Bananeiras, 2014.

**Relatório Final do Projeto PIBIC, 2013**. João Pessoa: UFPB, 2013.

**Relatório Final do Projeto PROLICEN, 2015**. João Pessoa: UFPB, 2014 (não publicado).

SANTIAGO, Sandra A.S. **A história da exclusão de pessoas com deficiência: elementos sócio-econômicos, educacionais e religiosos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2011.

SKLIAR, Carlos. Org. **A surdez: Um olhar sobre as diferenças** - Porto Alegre: Mediação, 1998. 192p.

SKLIAR, Carlos. Org. **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. - Porto Alegre: Mediação, 2009.

## **EDUCADORES DO CAMPO, NO CAMPO: Um estudo de caso**

Manuela Feliciano da Silva

Adevaldo Francisco dos Santos

Ryséle Marcelino Lins

### **1 INTRODUÇÃO**

Um dos debates pertinentes a educação no campo, é a questão de educadores, que atuam no campo, mais que não são do campo.

Os movimentos sociais que atuam nessa área defendem a ideia, de que é necessário que haja educadores do campo no campo, ou seja, educadores que morem no campo e que atuem no campo.

Essa ideia é salientada, pelo motivo de que, um educador que participe e esteja inserido na mesma realidade do aluno, tenha mais suporte para abordar questões sociais, culturais em sala de aula, levando o alunado a serem seres conscientes de sua realidade.

Sabemos que um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. A maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta ao seu lugar, à cidade, a sua cultura urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes (Arroyo, 2007, p.169).

Em todo discurso sobre educação, é destacado que para educar é preciso levar em conta, o contexto social, econômico e cultural, no qual o aluno está inserido. E como isso será possível, com professores que não participam e nem compartilham dessa realidade do aluno? Como esses professores levaram a esses alunos a terem um pensamento reflexivo sobre o seu mundo? Paulo Freire diz:

Um profissional, para quem a reforma agrária é apenas um instrumento jurídico que normaliza uma sociedade em transformação, sem conseguir apreende-la em uma complexidade, em sua globalidade, não pode em termos concretos comprometer-se com ela, ainda que ideologicamente a aceite. (Freire, 1979, p.21)

A luta dos movimentos sociais, para que os programas deem prioridade para as pessoas que vivem no campo é grande, e vem alcançando resultados, mais ainda há muito que progredir.

Ao longo dessa luta, esses programas já formaram muitas pessoas oriundas do campo, e que já estão lecionando no mesmo.

É defendido também pelos movimentos sociais, que esses programas de formação sejam oferecidos nas localidades perto das comunidades rurais, oferecendo uma formação conivente com a vivência de sua comunidade, que os formadores desses cursos, sejam especificamente preparados para atender a realidade do campo e que os currículos e o material, sejam pertinentes a realidade dos formandos.

Mas infelizmente é difícil, que os cursos de formação tenham concentração nas proximidades das comunidades do campo. A maioria dessas formações tem sua concentração em cidades distantes do campo, e é difícil encontrar formadores integrados com a luta do campo. Há muitos planos e interesses levantados, como sempre muito discutido e pouco colocado em prática, à zona rural é carente de oportunidade para se qualificar, e as poucas que tem, ainda é desafiador para os moradores dessa comunidade, muitas vezes pessoas desenganadas da vida que acham que não servem os estudos no lugar em que eles vivem, pessoas essas que não tem uma perspectiva de melhoria de vida, já desmotivada pela dura realidade em que se encontram.

O movimento social presente no Assentamento Apasa/Pitimbu-PB, é o da CPT(Comissão Pastoral da Terra).Esse movimento promove nesse assentamento condições para que o os assentados possam se profissionalizar, mas, esses assentados têm que morar em outra cidade, e muitos tem dificuldades de se manter lá, pois não possuem dinheiro para as necessidades básicas, que o movimento não cobre. Esse movimento é muito importante nessa comunidade, pois auxiliam na luta desses moradores, dando a oportunidade dos assentados se profissionalizarem, lhe oferecendo a chance de qualificarem na área do magistério e técnico agrícola, pois essas áreas lhe possibilitam atuarem em sua própria comunidade, uma atitude louvável desse movimento. A CPT não só dá apoio na área de profissionalização, como também está presente nas lutas dessa classe.

Entretanto, todo esforço por constituir um corpo profissional específico para a educação do campo, por meios de políticas específicas de formação será parcial se não for acompanhado de políticas de trabalho docente. O movimento docente urbano conquistou nas últimas décadas condições de trabalho mais justas: concursos, estabilidade, salário, carreira, aposentadoria, tempo de estudo e qualificação. É sabido que essas conquistas não chegaram a todos os trabalhadores do campo, o que compromete toda política de qualificação e de conformação de um corpo específico, permanente e estável. (Arroyo, 2007, p.169)

Portanto, se faz necessário desenvolver políticas pública, que favoreçam o desenvolvimento e a permanência dos alunos e professores na instituição de ensino, e que se obtenham educadores mais engajados com a luta social dos alunos, educadores de preferência, que vivam essa realidade, pois só assim esses alunos se sentirão representados devidamente,

construindo um saber de igual para igual, o aluno se sentirá mais à vontade e mais aberto para expressar suas opiniões e vontades.

A uma necessidade enorme para que se construa uma política pública coerente com a realidade e necessidade dessa clientela. Essas políticas devem ser formadas através de um diagnóstico do ambiente escolar e de todos os seus funcionários. Diagnosticando se há frequente mudança de professores, se são contratados ou concursados, as relações políticas com a gestão. Se a escola contém um currículo que atenda esse alunado, se há professores que pertencem ou são engajados com a mesma luta etc. Pois, se o corpo de funcionários muda frequentemente, a autonomia e a qualificação do processo educativo são prejudicadas. E se o aluno não se ver representado nesse âmbito escolar, isso pode desmotivá-lo, fazendo com que eles desistam de estudar.

Um corpo de docentes e gestores que chega cada dia da cidade à escola rural, sem conhecer os significados dessa tensa realidade na conformação das crianças, dos adolescentes, jovens ou adultos do campo não terá condição de ser educador, educadora, docente, gestor. (Arroyo, 2007, p.171).

No campo tudo está unido, a luta por posse de terra, a educação, a cultura etc, ou seja, tudo é acompanhado por políticas de reforma agrária, pois são essas políticas que estão introduzidas desde o início da construção desses assentamentos e que representa essa classe, por isso que tudo que se realize no campo, tem que ser apoiado por essas políticas.

Mas, é nítido que muito há o que se fazer, pois a situação do povo do campo ainda é muito precária, com falta de oportunidades para crescer profissionalmente e como pessoas. As dificuldades existentes no campo fazem com que os jovens e adultos moradores dessas localidades, desanimem e desistam de seus sonhos, de mudarem de vida e de concluir os estudos e se qualificarem. Esse desânimo vem nada a menos, da dura realidade de vida dessas pessoas, que só tem como meio de sobrevivência muitas das vezes, trabalhar na roça, achando que os estudos não lhe servem de nada.

É um povo muito desprovido de oportunidades, onde cabe ao Estado e todos os órgãos envolvidos nessa causa, desenvolver políticas públicas, para reverter essa situação, dando oportunidades, para esses jovens e adultos se formarem e atuarem em sua própria comunidade. Mas para isso tem que haver uma conscientização da importância do estudo, incentivando a eles a saírem do óbvio.

Os movimentos sociais têm sido de grande importância nas reivindicações dessas políticas e na contribuição da educação e formação de agricultores, realizando convênios com faculdades para garantir o direito desses povos a educação, oferecendo cursos que deem para

eles atuarem na sua comunidade, como por exemplo, o curso de magistério e técnico agrônomo. Mas é necessário também que seja oferecido a esses alunos bolsas para que eles possam se manter, pois muitos desistem de se qualificarem, pois não tem dinheiro para as necessidades básicas e para tirar as centenas de Xerox que o curso exige, estando longe de sua moradia apenas vivendo nessa cidade para estudar, o aluno se vê mediante a uma situação irreversível e tem que desistir do curso.

O povo do campo muitas vezes é esquecido, e não se veem representado como eles merecem. Como por exemplo, a educação é voltada para a população urbana. Como é que o currículo feito para atender a clientela urbana, é introduzido a uma clientela totalmente oposta?

Uma hipótese levantada com frequência é que o nosso sistema escolar é urbano, apenas pensando no paradigma urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como um espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. (Arroyo, 2007, p.158).

Faz-se necessário criar políticas pública que atenda as particularidades desse povo, pois não adianta trazer algo que é totalmente urbano, pra ser introduzido no rural, é algo incoerente com a ideia de que o aluno deve ser educado levando em consideração o contexto político, social e cultural do aluno.

As mudanças vêm sendo feitas a passos lentos, mas não podemos negar a grande contribuição dos movimentos sociais na profissionalização dos povos assentados, mas o apoio deve ser maior, o povo sonha com um futuro melhor, com condições de vida mais justa e oportunidades de se profissionalizar e exercer sua profissão em seu local de origem. Só com o investimento na educação, que a realidade desse povo oprimido mudará. Pois, é através da educação que essa classe vai ter uma poderosa arma para buscar o que é sua por direito, e só assim que esse povo vai poder melhorar de vida, ver sua comunidade se desenvolver, tendo acesso a uma boa educação, saúde, lazer, saneamento básico etc.

## **2 A EVASÃO DA EJA, E O ALUNO DO CAMPO**

A evasão escolar é um grande problema a ser selecionado na educação brasileira, e que envolve todas as séries de ensino, mais esse problema é mais desafiador na EJA, pois é nessa modalidade de ensino que o índice de evasão é mais agravante.

A evasão é um ato de fugir, onde a ocorrência no meio escolar pode ser ocasionada através de vários fatores, intra e extraescolares, ou seja, por problemas pertinentes a escola e que vai além da escola, que iremos discutir mais adiante.

Uns dos fatores externos, que contribui para a evasão e a introdução do aluno do campo na EJA são: a precária condição econômica, onde o aluno tem que escolher pela sobrevivência ou a educação, cansaço físico da luta diária da roça, por muitos desses já estarem com idade elevada, a pouca visão também é um desses fatores, pois muito não tem como comprar óculos, entre outros. Alguns dos fatores internos são: O currículo, professores não capacitados, que não compartilha da mesma realidade do aluno, falta de infra-estrutura, desmotivação etc.

A escola precisa apresentar uma boa quantidade de alunos para receber investimentos, esse é outro problema enfrentado pela EJA, “números”, muitas vezes inventados com professores desqualificados, alunos desmotivados, currículo, material didático incoerente com a realidade do docente, e a falta de infra-estrutura adequadas.

Os números na categoria da EJA é um grande empecilho, com sala de aulas quase vazias, ocasionando o desanimo, de professores e alunos, é ocorrido frequentemente, de professores irem ministrar suas aulas, e quando chegam não tem nenhum aluno.

No caso do Assentamento Apasa, é necessário o gestor bater na porta para conseguir alunos. É triste e decepcionante se deparar com essa situação, no local onde tantas pessoas não sabem ler e escrever.

Outro fator relevante para o abandono escolar é a forma de como o conteúdo é trabalhado, em sala de aula, com professores despreparados para atender as necessidades dos alunos, e sem conhecer sua realidade, e o currículo que é oriundo da cidade, um contexto inverso ao do campo.

Sobre a evasão escolar, há muito o que se discutir, e também muito a se agir, para que esse problema venha a ser solucionado. Em meios a tantos debates, surgem os seguintes questionamentos: Que educação é essa que nos é oferecida? E qual a educação que queremos, e que é necessário para a EJA?

Algumas características dos alunos da EJA são: alunos que já frequentaram a escola, que já tem alguma experiência com o ambiente escolar, e por algum motivo teve que deixar de estudar na modalidade de ensino regular, por ter passado anos para retomar os estudos, se veem excluído dessa realidade, não se adaptando facilmente nesse retorno ao estudo, alunos que foram recuperar o tempo perdido, em busca de algo novo, e de mudança de vida, e que deixaram de estudar pra trabalhar, e que depois de tantos anos sem estudar, nasce outra vez o desejo e a necessidade de reiniciar os estudos.

A evasão escolar é um desafio a ser superado, e pelos vários fatores alguns já citados fazem com que se agravem cada vez mais essa situação problema, deixando buracos difíceis de serem preenchidos na educação.



Várias razões podem ser identificadas, em torno desse problema, que é a evasão escolar, razões de ordem cultural, social, econômica, religiosa, familiar etc. Que contribui direta ou indiretamente para o afastamento desses alunos da escola.

A evasão é um dos principais motivos do baixo nível da educação brasileira, tendo um papel negativo de destaque, na mesma. Observamos em nosso país, tantas crianças, jovens e adultos, vivendo na rua, um alto índice de analfabetismo. E o que está sendo feito para que isso mude? Onde estão as políticas públicas? Quem move o mundo é a educação, e é revoltante o pouco caso que os governantes dão a ela.

Alguns incentivos são criados, para que esses jovens e adultos permaneçam-na escola, como: bolsa de estudo, material escolar, óculos, mais nem assim é possível reverter as consequências da evasão, muitas vezes esses incentivos são prometidos e não são cumpridos, desmotivando ainda, mas os alunos.

A escola tem um papel acolhedor, na qual precisa está preparada para estimular esses alunos que são vítimas de uma sociedade capitalista de consumo, desigual, onde só quem tem vez é quem tem dinheiro. Para isso mudar é necessário que, professores engajados com a luta social dos alunos, dinâmicos, comprometido com a mudança, que seja capaz de transformar uma sala em um lugar aconchegante, atrativo e transformador. Freire aponta:

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. (Freire, 1979, p.20)

Faz-se necessário que o professor compreenda como se dá o processo de alfabetização de jovens e adultos, pois não acontece da mesma maneira, de quando crianças. Na alfabetização de jovens e adultos, é preciso que haja estímulos, incentivos, para que as dificuldades diárias, não atrapalhem o processo de aprendizagem. Os professores precisam conhecer as particularidades de seus alunos, para poder escolher a metodologia mais adequada para a turma, para assim obter êxito e alfabetizar de forma que os alunos desenvolvam o seu senso crítico, instigando-os, a buscarem novos conhecimentos.

O professor da modalidade de ensino da EJA, não deve só alfabetizar, mas também construir uma perspectiva nova de mudança de vida juntos aos alunos. Muito se é discutido sobre a evasão escolar, querendo encontrar, as soluções e os culpados desse problema, no qual é colocado em destaque nesses debates, o papel da família e da escola, em torno dessa questão.

A evasão escolar está no topo dos grandes problemas da educação no Brasil, pois não é um problema isolado de algumas instituições de ensino, mas da grande maioria das escolas

públicas, é um problema de ordem nacional, que prejudica em especial as classes desfavorecidas, como por exemplo, as dos agricultores.

Um dos motivos principais da ocorrência da evasão, é a necessidade de jovens e adultos, precisarem trabalhar para se sustentar e sustentar a família, assim ocasionando um índice de jovens e adultos, fora da sala de aula, onde por falta de opção, o aluno é forçado a parar de estudar.

É considerada evasão escolar, quando o aluno é matriculado e não comparece na sala de aula, desencadeando a repetência, distorção idade/série e o abandono. A evasão escolar, é ocasionada por uma série de determinantes, onde historicamente a EJA, é a maior prejudicada. A evasão no turno da noite é seríssima, onde em certos casos, se fecham as portas das salas e até mesmo da escola, por falta de alunos. É difícil levantar todas as causas, porque cada caso de evasão é motivado por fatores diferentes, e derivado de acordo com o contexto socioeconômico cultural, no qual o aluno vive.

Nessa situação, se faz necessário uma análise para compreender as possíveis causas da evasão, para poder intervir de forma coerente e adequada, levando em consideração as características do EJA e sua clientela, os fatores pedagógicos, didáticos entre outros. Outro motivo que gera evasão escolar dos alunos do campo, é a colheita, pois nesse período os alunos agricultores, ficando exausto e tendo que faltar, e por ver que já faltaram muito desiste de estudar.

De acordo com o artigo 37º da LDB-Lei de Diretrizes e Bases, (Lei Nº: 9.394 de 20 de dezembro de 1995), a educação de jovens e adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental e médio na idade própria. Para tanto, há necessidade de entender a forma de como se dará a garantia de permanência desses educandos nas escola que, de acordo com a mesma Lei, o poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na instituição escolar, mediante a ações integradas e complementares entre si. Não basta apenas recorrer á lei, que regulamenta e ampara o educando, é preciso conhecer e analisar possíveis causas dessa problemática muito frequente em nosso sistema de ensino”.

Sabe-se que a evasão escolar é algo desafiador para a rede de ensino público do Brasil. Com bases nas informações obtidas no processo de pesquisa, a evasão é causada pela somatória de empecilhos, tais como: gravidez na adolescência, dificuldades de aprendizagem, necessidade de trabalhar para sobreviver, entre outros.

Os fatores citados ao longo desse trabalho podem ser, psicológico: pertinentes a fatores emocionais e cognitivos, sociocultural: referente ao contexto no qual o aluno está inserido, institucional: currículo, metodologia, funcionários, políticas, instituição de ensino etc.

Os estudos em volta do tema em questão dão ênfase a capacidade, motivação ou herança genéticas, em outros casos toma como relevante, os fatores socioeconômico e cultural. Essa afirmação é salientada, pelo índice de baixa escolaridade dos alunos das classes desfavorecidas.

Os alunos da EJA têm suas particularidades, seu diferencial mediante aos outros alunos, com derrotas vividas no processo escolar, ele é um aluno inseguro, desmotivado, com baixa-estima, onde prejudica a socialização no âmbito escolar, é um aluno desacreditado, por isso é fundamental que esses alunos sejam diariamente motivados.

Mediante a tudo que já foi falado, a alfabetização de jovens e adultos, deve ser conduzida a partir de uma conscientização, que se preocupe com a integração dos alfabetizando na sociedade, dando ênfase nos princípios de trabalho e com as experiências existenciais de cada um, onde os conteúdos devem ser trabalhados de maneira prazerosa, motivando os discentes, para que permaneçam e concluam seus estudos, com uma aproximação aconchegante, levando o conhecimento de maneira clara objetiva, através de uma linguagem simples.

### **3 ANÁLISE DA PESQUISA - Estudo de Caso**

Quadro 1 – Apresenta os resultados do questionário aplicado aos alunos da EJA, na E.M.E.F. APASA

<b>Descrição das perguntas</b>	<b>Opções de respostas</b>	<b>Resultados</b>
Qual motivo que o(a) levou a desistir dos estudos no período regular?	Gravidez na adolescência	-
	Questão de trabalhar para sobreviver	<b>100%</b>
O que o motivou a regressar aos estudos?	A necessidade de concluir os estudos para poder conseguir um emprego	<b>75%</b>
	Pelo o simples prazer de saber ler e escrever	<b>25%</b>
Como você se sente, a voltar a escola após um período sem estudar?	Tímido	<b>25%</b>
	A vontade	<b>75%</b>
Você se sente representado na sala de aula?	Sim	<b>25%</b>
	Não	<b>75%</b>

Caso a resposta acima for não, justifique por quê?	Porque não é abordado nenhum assunto pertinente a realidade do aluno	-
	Pois não há discussão que conscientize o aluno em sua luta social	<b>100%</b>
Você alguma vez retomou o estudo e teve que parar novamente?	Sim	<b>87,5%</b>
	Não	<b>12,5%</b>
Se a resposta da questão acima for sim, justifique-a:	Por falta de motivação, seja da escola, quanto da família	<b>12,5%</b>
	Por falta de motivação pessoal	<b>87,5%</b>
O seu professor da EJA mora em sua comunidade?	Sim	-
	Não	<b>100%</b>
Você se sentiria mais à vontade. E melhor representado estudando com um professor que mora em sua comunidade?	Sim	<b>100%</b>
	Não	-
	Tanto faz	-
Os livros didáticos abordam algum assunto sobre sua luta social como agricultor?	Sim	-
	Não	<b>100%</b>

A pesquisa foi realizada com a turma da EJA, da E.M.F.APASA, turma está composta por oito alunos, entre 16 à 54 anos. A turma se iniciou com 16 alunos, e terminou com 8, onde só reforça o que discutimos aqui, a evasão. As informações colhidas nessa pesquisa nos possibilitam conhecer alguns desses fatores que contribui para a evasão dessa clientela. Uns dos pontos determinantes para que isso aconteça é o fato de que os alunos precisem optar por trabalhar ou estudar, ou seja, a necessidade de trabalhar para sobreviver é um dos grandes empecilhos para que esses alunos não concluam os estudos, eles não conseguem muitas vezes conciliar a vida estudantil com a vida do trabalho, mesmo as aulas da EJA funcionarem à noite, são difíceis para esses alunos, pois eles passam o dia todo trabalhando, em um trabalho exaustivo, que é o trabalho na roça, debaixo do sol quente pegando no pesado, e quando chega a noite o cansaço é tão grande que é um desmotivador para permanecer no estudo.

Muitos alunos desistem dos estudos, e passa um bom tempo sem estudar, mas chega um período em sua vida que é despertado o desejo de regressar ao estudo. Podemos constatar através dessa pesquisa, que esse regresso, deve muito a necessidade e ao prazer de poder ler e escrever. Esses alunos se sentem limitados por não possuir as habilidades citadas mais acima e procuram reverter essa situação, para poder se sentir mais realizado no seu meio. Nesse regresso alguns desses alunos se sentem meio tímidos, mais na maioria das vezes, eles se sentem a vontade, pois a realização do sonho de concluir os estudos é maior de quer qualquer timidez.

É necessário que a escola procure o máximo possível atender as necessidades de sua clientela, para poder melhor representá-la. No entanto, em muitas escolas, isso ainda é algo a ser conquistado, como pode concluir mediante a pesquisa a maioria dos alunos não se sentem representados pela escola, pois não são discutidos assuntos relevantes e de interesses dos mesmos, que levem a conscientização da luta social desses alunos.

Como já foi mencionado anteriormente, os alunos que não frequentaram as aulas no ensino regular, tem a necessidade de regressar ao estudo, mas muitos acabam parando novamente, e uma das causas relevantes que foi levantado na pesquisa, foi a desmotivação pessoal, atribuída a cansaço físico, e também por acharem, que não adianta mais concluir os estudos.

O ideal seria que os professores que lecionassem a esses alunos, fossem conhecedores de sua luta social, moradores da comunidade e compreendessem seu meio, para melhor formação desses alunos, mais como os dados da pesquisa nos mostra, isso é raro de acontecer vem sempre alguém de fora que não participa dessa vida, e tenta se adaptar a realidade dos alunos. Onde nos qual eles se sentiriam melhores representados e mais acolhidos por sua escola, se fossem alguém de sua própria comunidade. Por isso é preciso haver políticas públicas, para a formação desses profissionais, formação essa que visse atender essas necessidades. Arroyo aponta:

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e nem na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima. (Arroyo, 2007, p.158).

O aluno tem que ser conquistado pela escola, escola essa que deve oferecer meios para os alunos crescer ser consciente de sua prática social. Os materiais didáticos devem acompanhar esses interesses abordando assuntos pertinentes a esses alunos, e como foi observado na pesquisa os livros didáticos não traz conteúdos referentes a essa realidade.

A pesquisa só vem salientar, argumentar e comprovar tudo o que foi discutido nesse trabalho, onde foi possível compreender que ajustes devem ser feitos para que cesse o problema da evasão nessa modalidade de ensino.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesse trabalho, foi realizada uma pesquisa, que nos permitiu compreender melhor a modalidade de ensino da EJA, e uns de seus grandes problemas, a evasão escolar, alguns fatores que contribuem para que esse mal aconteça, e a realidade do aluno do campo. Todas as ideias argumentadas por teóricos como Paulo Freire, Arroyo e Gadotti. Ideias essas que nos permitiu salientar a importância do tema em evidência.

Ao final deste trabalho, podemos confirmar através dos dados da pesquisa tudo aquilo que foi discutido no aporte teórico, no qual os fatores que contribuem para a evasão são fatores intra e extraescolares, como por exemplo: ter que optar entre estudar e trabalhar, esse é um dos fatores mais decisivo para que aconteça a evasão, falta de motivação pessoal, professores de fora que não estão inseridos na realidade do alunado, currículo que é proveniente da cidade, uma realidade oposta da do campo, com material didático condizente com o currículo urbano. Mas devemos salientar que esses fatores variam de acordo com a realidade econômica, social, cultural religiosa de cada aluno.

Podemos constatar, mediante a tudo que foi discutido e analisado, que temos uma educação que foge muitas das vezes da perspectiva de vida dos alunos, uma educação na qual o aluno não é representado por ela. E que a educação que queremos e necessitamos, é uma educação que tome como ponto de partida as necessidades dos alunos perante o seu contexto social, uma educação que possibilite aos alunos ter uma nova perspectiva de vida, consciente de sua prática e luta social.

Através da pesquisa podemos concluir que a motivação pessoal, também é um motivo, colaborador para a evasão, ou seja, muitos alunos acham que não vai adiantar depois de tanto tempo, muitos já com idade avançada, concluir os estudos.

Ainda há muito que se discutir e pesquisar, em torno desse tema, principalmente encontrar maneiras para reverter a evasão escolar. Para isso acontecer é necessário um olhar mais atento das autoridades governamentais, para que possam formular políticas públicas que auxiliem na resolução desse problema, criar oportunidades para formação de profissionais, de pessoas do campo, que possam atuar em sua própria comunidade, para que não se faça necessário buscar outros profissionais de fora. Rever o currículo, com materiais didáticos

acompanhando essas mudanças, para que ele seja pertinente a realidade do aluno, para que seus estudos seja uma extensão de sua realidade, para melhores prepará-los e atendê-los.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cadernos Cedes. Campinas, vol. 27, n. 72,2007 p. 157-176.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/secretaria de Educação Fundamental- Brasil: MEC /SEF, 1997, p.126.**

LDB, (Lei de Diretrizes de Base Nº9.394.de 20 de dezembro de 1996).

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra,1997, p. 157.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Traduzindo por: GADOTTI, MARTIN. Editora Paz e Terra. Coleção Educação e comunicação. vol. 1, 1979, p. 79.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de janeiro: Paz e Terra. 11ª Edição, 1994, p.107.

GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto. Paulo Freire, 2009 p. 22.

OLIVEIRA. **Da aquisição à modalidade de saberes docentes no contexto da educação de jovens e adultos de Caxias-MA**.2012 Disponível em:  
<<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/DISSERTA%20Suely%202012.PDF>>.  
Acesso em: 19 janeiro 2014.

ZATTI, Vicente. **Autonomia E Educação Em Immanuel Kant E Paulo Freire**. Porto Alegre: Dissertação de mestrado apresentada a Faculdade de Educação da UFRGS. Porto Alegre, 2007.

## **ANÁLISE DE TENDÊNCIAS DE MUDANÇAS CLIMÁTICAS NA PRECIPITAÇÃO PLUVIOMÉTRICA NA REGIÃO DO CARIRI PARAIBANO**

Me. Thiago Almeida Medeiros  
Dr. Normando Perazzo Barbosa

### **RESUMO**

O aumento da temperatura e a variação da precipitação são fatores que levam as mudanças climáticas que estão acontecendo em todo o planeta. Em regiões de clima semiárido, como o Cariri paraibano a variação da pluviosidade é uma característica marcante, sendo um elemento de fundamental importância no que diz respeito às suas influências nos ecossistemas e na economia das terras aí localizadas. Esse trabalho consiste na análise das variações da pluviosidade do Cariri paraibano, utilizando o software RCLimDex, que trabalha com 27 índices de mudanças climáticas. Foram selecionados 6 índices de mudanças climáticas que são pertinentes a região do Cariri paraibano, sendo eles: Dias Consecutivos Secos (DCS), Dias Consecutivos Úmidos (DCU), Quantidade Máxima de Precipitação em 5 dias (Rx5day), Número de Dias com Precipitação Acima de 50mm (R50mm), Dias Muito Úmidos (R95p) e Precipitação Total Anual nos Dias Úmidos (PRCPTOT). Foram utilizados dados das séries históricas de 21 postos pluviométricos existentes na região. Esses dados foram cedidos pela Agência Estadual de Águas da Paraíba (AESPA). Os resultados obtidos demonstraram que há uma forte variação pluvial em relação à média estatística de dois índices: Dias Consecutivos Secos (DCS) e Dias Consecutivos Úmidos (DCU). Dos 10 postos onde foi detectada forte variação em relação aos dias consecutivos secos (DCS), 5 indicaram diminuição desse índice, enquanto os outros 5 apresentaram aumento. Já em relação aos dias consecutivos úmidos (DCU), dos 11 postos que apresentaram variação elevada em relação a esse índice, 2 destes mostraram queda, enquanto nos 9 postos restantes o número de dias consecutivos úmidos apresentou-se em elevação. Pelos resultados encontrados, notamos uma dinâmica muito acentuada nos padrões da pluviosidade nessa região, a qual explica parcialmente a variedade e comportamento dos ecossistemas encontrados e do seu desempenho econômico.

**Palavras-chave:** Cariri Paraibano, Índices Climáticos, RCLimDex, Variação Pluvial.



## **1 INTRODUÇÃO**

Mudanças no clima, sejam naturais ou de origem antrópica, afetam diretamente a vida humana e os diferentes ecossistemas existentes na natureza. Os impactos socioeconômicos decorrentes devem ser considerados na formulação de políticas e planejamentos com vistas ao desenvolvimento sustentável de uma região.

Em decorrência das mudanças nos padrões climáticos dominantes, particularmente aqueles relacionados à precipitação, regiões já marcadas pela variabilidade natural desse elemento ficariam ainda mais vulneráveis aos impactos consequentes, o que afetaria de forma substancial o modo de vida das populações que habitam essas terras. Nesse sentido, mudanças na variabilidade climática e seus extremos acentuam a vulnerabilidade social dos mais pobres. Este fato se reflete não apenas em zonas rurais, mas também nas regiões urbanas onde existem ocupações desordenadas, com pouca infraestrutura de drenagem e sem condições salubres de vida (Souza, 2020).

Os estudos de mudanças climáticas têm sido desenvolvidos em todo o mundo e para que um conjunto de dados de uma bacia hidrográfica possa atender o requisito de um estudo de impactos de mudanças climáticas esses dados devem ter pelo menos 30 anos (TARK et al, 2020). A própria Organização Mundial de Meteorologia faz essa exigência.

O Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) faz diversos estudos de mudanças climáticas a nível regional e global e a quinta avaliação do IPCC mostrou que as temperaturas extremas de frio têm diminuído, enquanto as temperaturas quentes extremas têm aumentado em todo o mundo (STOCKER et al, 2013).

O aumento da umidade, a velocidade vertical do vento, o aquecimento do clima e uma contribuição termodinâmica positiva podem levar a mudanças projetadas da precipitação em resposta a esses eventos (ZIWEI LI & PAUL, 2020).

A avaliação de mudanças climáticas associadas à precipitação é essencial para uma gestão eficaz dos riscos microclimáticos, onde uma política adotada na gestão de águas pode identificar em regiões de interesse mudanças no padrão de cultivo, melhor alocação etc. (DASH & MAIT, 2019).

Os dados de precipitação são de grande importância ao se avaliar modelos climáticos. Nesse contexto uma das maneiras de se identificar mudanças climáticas locais é analisar as séries históricas precipitação das bacias hidrográficas. Essas mudanças podem ser ocasionadas

pelo aumento de temperatura médio do planeta causando uma intensificação no ciclo hidrológico (GAMPE et al, 2019).

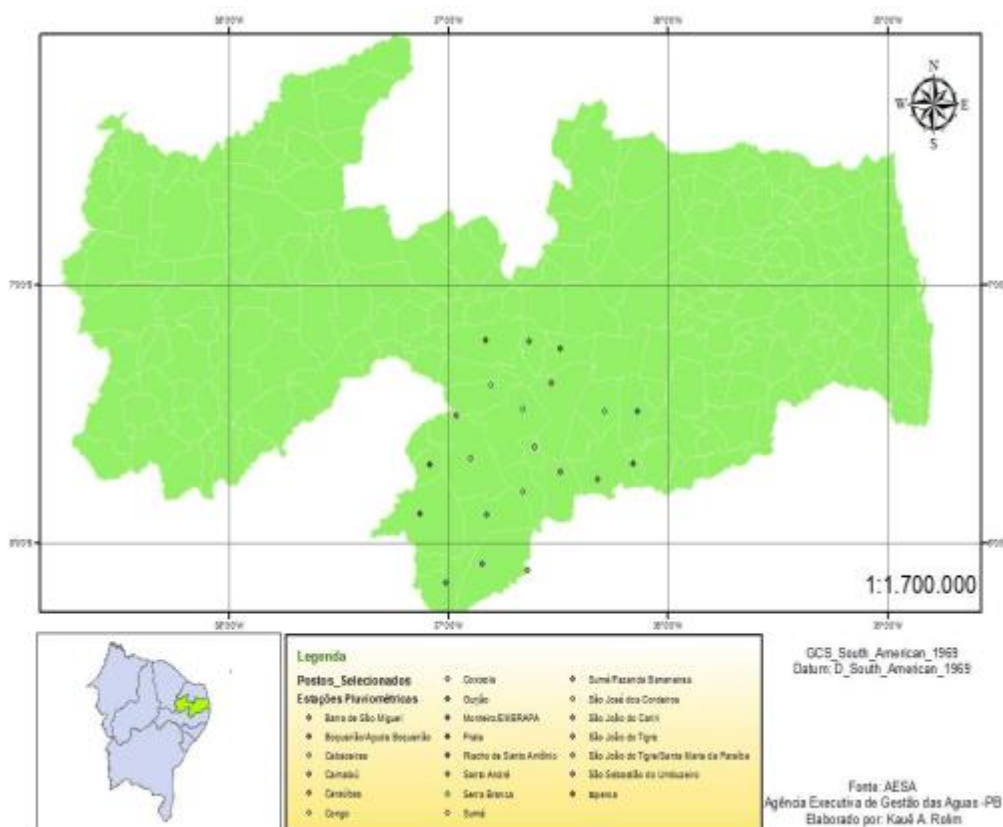
Este trabalho tem o objetivo de identificar variações no padrão climático dos Cariris Velhos, a partir da análise das variações de precipitação, com base nos dados disponíveis da série histórica dos postos pluviométricos existentes, o que pode apontar para a existência de mudanças climáticas na região.

## **2 MÉTODOS**

### **2.1 LOCALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO**

O estado da Paraíba, localizado no Nordeste brasileiro, está situado entre 34°45'54'' e 38°45'45'' de Longitude Oeste (meridiano de referência 36°W), e 6°02'12'' e 8°19'18'' de Latitude Sul (paralelo de referência 07°S). Com uma área de 56.584 Km<sup>2</sup>. A Paraíba é composta por 223 municípios, somando uma população de aproximadamente 3,5 milhões de habitantes (IDEME, 2021). O estado está dividido em oito zonas fisiográficas que foram definidas através de um estudo do IBGE, são elas: Zona do Litoral ou Mata, Agreste litorâneo, Brejo, Agreste central, Sertão dos Cariris velhos, Seridó, baixo Sertão de Piranhas e alto Sertão (MOREIRA, 1989). O estudo foi realizado com os dados pluviométricos da zona fisiográfica do Sertão dos Cariris Velhos, conhecida simplesmente por Cariri, onde o índice pluviométrico é baixo e a vegetação de Caatinga é bastante esparsa e arbustiva, sendo uma das regiões mais secas do Brasil, levando em consideração a precipitação anual. Essa zona fisiográfica está destacada na figura 1.

**Figura 1:** Postos pluviométricos selecionados



## 2.2 POSTOS PLUVIOMÉTRICOS SELECIONADOS E SOFTWARE UTILIZADO

Foram selecionados todos os postos pluviométricos dessa região do cariri paraibano, sendo um total de 21 postos destacados na tabela 1. Os dados pluviométricos foram solicitados ao Órgão de Águas da Paraíba (AESAs), sendo obtidos de forma imediata. Para análise dos dados foi utilizado um software nos cálculos dos índices denominado RCLimindex na versão 1.9.0. Para utilização deste software, a entrada de dados deve ser um arquivo de texto ASCII e dispostos em ordem cronológica. É necessário formatar os dados obtidos para pesquisa no formato de entrada exigido pelo software com seis colunas que correspondem ao ano, mês, dia, precipitação (PRCP), temperatura máxima (TMÁX) e temperatura mínima (TMIN) e os dados faltosos devem ser codificados como -99.9 (RCLIMINDEX 1.0- MANUAL DEL USUARIO, 2004). Pode-se obter com este software dados estatísticos, como tendência linear (pelo método dos mínimos quadrados), nível de significância estatística da tendência, coeficiente de determinação e erro padrão de estimativa, além de 27 índices, dos quais foram utilizados 6 índices que mais se adequavam à região em estudo para análise da série histórica dos postos pluviométricos do cariri paraibano, esses índices estão destacados na tabela 2.

**Tabela 1:** Postos Pluviométricos selecionados

Posto Pluviométrico Selecionado	Início da Série Histórica	Fim da Série Histórica
BANANEIRAS	1962	2010
BARRA DE S.MIGUEL	1962	2010
BOQUEIRÃO	1962	2010
CABACEIRAS	1926	2010
CAMALAU	1962	2010
CARAUBAS	1931	2010
CONGO	1962	2010
COXIXOLA	1962	2010
GURJÃO	1962	2010
MONTEIRO	1911	2010
PRATA	1962	2010
RIACHO DE S.ANTÔNIO	1962	2010
SANTA MARIA DA PB	1962	2010
SANTO ANDRÉ	1962	2006
SÃO JOÃO DO CARIRI	1911	2010
SÃO JOÃO DO TIGRE	1935	2010
SÃO JOSÉ DOS CORDEIROS	1962	2010
SÃO SEBASTIÃO DO UMBUZEIRO	1962	2010
SERRA BRANCA	1962	2010
SUMÉ	1931	2010
TAPEROÁ	1926	2010

**Tabela 2:** Índices selecionados para a pesquisa

Nome do Indicador	Definição	Unidade
Dias Consecutivos Secos (DCS)	Número Máximo de dias com RR<1mm	Dias
Dias Consecutivos Úmidos (DCU)	Número Máximo de dias com RR>1mm	Dias
Quantidade Máxima de precipitação em 5 dias (Rx5day)	Número anual de precipitação em 5 dias consecutivos	mm
Número de dias com precipitação acima de 50 mm (R50mm)	Número de dias em que a precipitação foi superior a 50 mm	Dias
Dias muito úmidos (R95p)	Precipitação Anual Total em que RR>95 percentil	mm
Precipitação Total Anual nos Dias Úmidos (PRCPTOT)	Precipitação Total Anual nos Dias Úmidos (RR>1mm)	mm

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para os índices calculados não houve uma tendência única de comportamento geral para a região (aumento ou diminuição), visto que os diferentes postos pluviométricos apresentaram tanto resultados positivos quanto negativos, em especial se considerarmos apenas os índices com significância estatística boa ou alta. Neste caso, a maioria dos índices analisados não demonstrou significância estatística, não apontando, portanto, para uma possível mudança climática. A exceção fica por conta dos Dias Consecutivos Secos (DCS) e Dias Consecutivos Úmidos (DCU), destacadas nas tabelas 3 e 4, onde os índices destacados em negrito são aqueles onde se pode considerar que houve possíveis mudanças climáticas. Tendências negativas indicam que houve diminuição e tendências positivas indicam aumento do índice ao longo do

tempo. Os resultados em negrito, conforme comentamos anteriormente, resultam da análise de mais de 30 anos de dados, apresentando também alta e boa significância estatística ( $p < 0,05$  e  $0,05 < p < 0,1$ , respectivamente), o que lhes confere confiabilidade. Dos 10 postos onde foi detectada forte variação em relação aos dias consecutivos secos (DCS), 5 indicaram diminuição desse índice, enquanto os outros 5 apresentaram aumento. Já em relação aos dias consecutivos úmidos (DCU), dos 11 postos que apresentaram variação elevada em relação a esse índice, 2 destes mostraram queda, enquanto nos 9 postos restantes o número de dias consecutivos úmidos apresentou-se em elevação.

Estes resultados que identificam modificações em relação a tendência das chuvas indicando portanto mudanças no comportamento climático regional, concordam com os obtidos por Silva et al. (2017), que em sua pesquisa que utilizou 75 postos pluviométricos nas bacias hidrográficas do estado de Pernambuco com séries históricas variando de 1962 a 2011, de modo a identificar algumas tendências climáticas para algumas das bacias hidrográficas principais do estado, ainda assim não sendo possível relacionar que essas tendências observadas são consequências das mudanças climáticas globais.

**Tabela 3:** Resultados para os dias consecutivos secos

POSTO	ÍNDICE	PERÍODO DA SÉRIE	TENDÊNCIA	ERRO PADRÃO	VALOR DE P
<b>BANANEIRAS (Distrito de Sumé)</b>	<b>DCS</b>	<b>1962-2010</b>	<b>-2.331</b>	<b>0.831</b>	<b>0.009</b>
BARRA DE S.MIGUEL	DCS	1962-2010	-0,222	0,627	0,725
BOQUEIRÃO	DCS	1961-2010	-0,846	0,516	0,11
CABACEIRAS	DCS	1926-2010	-0,391	0,311	0,212
<b>CAMALÁU</b>	<b>DCS</b>	<b>1962-2010</b>	<b>1,616</b>	<b>0,611</b>	<b>0,012</b>
CARAÚBAS	DCS	1962-2010	0,128	0,341	0,708
<b>CONGO</b>	<b>DCS</b>	<b>1962-2010</b>	<b>-1.869</b>	<b>0,701</b>	<b>0,012</b>
COXIXOLA	DCS	1962-2010	-0,417	1	0,489
<b>GURJÃO</b>	<b>DCS</b>	<b>1962-2010</b>	<b>-1,750</b>	<b>0,65</b>	<b>0,011</b>
<b>MONTEIRO</b>	<b>DCS</b>	<b>1911-2010</b>	<b>-5,837</b>	<b>3,404</b>	<b>0,092</b>
<b>PRATA</b>	<b>DCS</b>	<b>1962-2010</b>	<b>1,016</b>	<b>0,46</b>	<b>0,033</b>
<b>RIACHO DE S.ANTÔNIO</b>	<b>DCS</b>	<b>1962-2010</b>	<b>1,384</b>	<b>0,597</b>	<b>0,026</b>
<b>SANTA MARIA DA PB (Distrito de S.J.Tigre)</b>	<b>DCS</b>	<b>1962-2007</b>	<b>2,064</b>	<b>1,123</b>	<b>0,08</b>
<b>SANTO ANDRÉ</b>	<b>DCS</b>	<b>1962-2007</b>	<b>2,064</b>	<b>1,123</b>	<b>0,064</b>
SÃO JOÃO DO CARIRI	DCS	1911-2010	2,202	1,695	0,197
<b>SÃO JOÃO DO TIGRE</b>	<b>DCS</b>	<b>1935-2010</b>	<b>-0,728</b>	<b>0</b>	<b>0,014</b>
SÃO JOSÉ DOS CORDEIROS	DCS	1962-2010	-0,398	0,695	0,57
SÃO SEBASTIÃO DO UMBUZEIRO	DCS	1962-2010	0,507	0,521	0,337
SERRA BRANCA	DCS	1962-2010	-0,089	0,419	0,833
SUMÉ	DCS	1931-2010	-0,373	0,34	0,279
TAPEROÁ	DCS	1926-2010	-0,482	0,317	0,133

**Tabela 4:** Resultados para os dias consecutivos úmidos

POSTO	ÍNDICE	PERÍODO DA SÉRIE	TENDÊNCIA	ERRO PADRÃO	VALOR DE P
<b>BANANEIRAS (Distrito de Sumé)</b>	<b>cwd</b>	<b>1962-2010</b>	<b>0.239</b>	<b>0.032</b>	<b>0</b>
BARRA DE S. MIGUEL	cwd	1962-2010	-0.011	0.014	0.43
BOQUEIRÃO	cwd	1961-2010	-0.018	0.026	0.494
CABACEIRAS	cwd	1926-2010	-0.002	0.01	0.852
CAMALAU	cwd	1962-2010	-0.011	0.034	0.742
<b>CARAUBAS</b>	<b>cwd</b>	<b>1962-2010</b>	<b>-0.031</b>	<b>0.013</b>	<b>0.021</b>
CONGO	cwd	1962-2010	0.002	0.031	0.955
COXIXOLA	cwd	1962-2010	0.012	0.019	0.51
<b>GURJÃO</b>	<b>cwd</b>	<b>1962-2010</b>	<b>0.034</b>	<b>0.018</b>	<b>0.061</b>
<b>MONTEIRO</b>	<b>cwd</b>	<b>1911-2010</b>	<b>0.055</b>	<b>0.011</b>	<b>0</b>
PRATA	cwd	1962-2010	-0.01	0.023	0.667
RIACHO DE S.ANTÔNIO	cwd	1962-2010	-0.004	0.022	0.871
SANTA MARIA DA PB (Distrito de S.J.Tigre)	cwd	1962-2007	0.063	0.058	0.291
SANTO ANDRÉ	cwd	1962-2007	0.063	0.058	0.291
<b>SÃO JOÃO DO CARIRI</b>	<b>cwd</b>	<b>1911-2010</b>	<b>-0.02</b>	<b>0.008</b>	<b>0.013</b>
<b>SÃO JOÃO DO TIGRE</b>	<b>cwd</b>	<b>1935-2010</b>	<b>0.069</b>	<b>0.012</b>	<b>0</b>
<b>SÃO JOSÉ DOS CORDEIROS</b>	<b>cwd</b>	<b>1962-2010</b>	<b>0.07</b>	<b>0.041</b>	<b>0.097</b>
<b>SÃO SEBASTIÃO DO UMBUZEIRO</b>	<b>cwd</b>	<b>1962-2010</b>	<b>0.051</b>	<b>0.025</b>	<b>0.044</b>
SERRA BRANCA	cwd	1962-2010	0.045	0.023	0.052
SUMÉ	cwd	1931-2010	0.035	0.017	0.048
TAPEROÁ	cwd	1926-2010	0.033	0.01	0.002

**Tabela 5:** Comparação das tendências entre DCS e DCU nos postos com possíveis mudanças climáticas

POSTO PLUVIOMÉTRICO	TENDÊNCIA	
	DCS	DCU
Bananeiras (Distrito de Sumé)	-2.331	0,239
Camalaú	1.616	-
Caraúbas	-	-0,031
Congo	-1.869	
Gurjão	-1,75	0,034
Monteiro	-5.837	0,055
Prata	1.016	-
Santa Maria da Paraíba (Distrito de São João do Tigre)	2.064	-
São João do Cariri	-	-0,02
São João do Tigre	-0,728	0,069
São Sebastião do Umbuzeiro	-	0,051
Serra Branca	-	0,045
Sumé	-	0,035

A análise da tabela 5 permite inferir que existe uma dinâmica pluviométrica de elevada complexidade em relação às tendências identificadas na região estudada. Embora esse trabalho não tenha detectado alterações no valor total das chuvas anualmente, esse quadro mostra que a distribuição da pluviosidade ao longo do ano vem sofrendo modificações na maior parte do

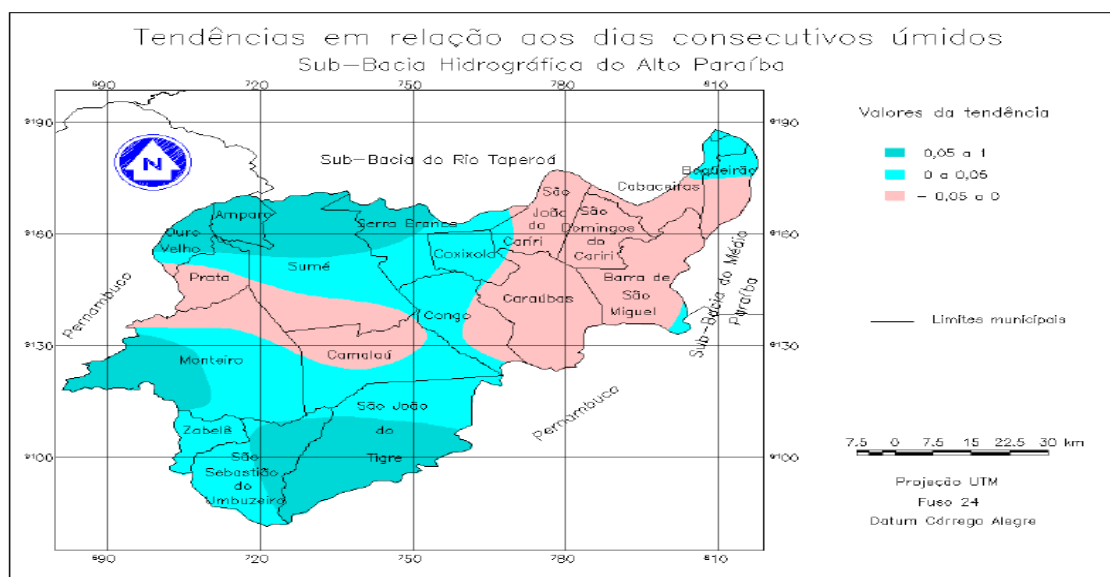
Alto Paraíba. Analisado de forma sintética, os resultados apresentados podem ser assim resumidos:

- Melhor distribuição de chuvas ao longo do ano: Bananeiras (Distrito de Sumé), Sumé, Congo, Gurjão, Monteiro, São João do Tigre, São Sebastião do Umbuzeiro e Serra Branca;
- Maior concentração de chuvas ao longo do ano: Camalaú, Caraúbas, Prata, Santa Maria da Paraíba (Distrito de São João do Tigre) e São João do Cariri. Quanto ao desenvolvimento de um mapeamento do que foi observado nos postos fornecedores de dados, extrapolando-os para toda a região, destacamos que a falta de uma maior quantidade e abrangência de informações necessárias para tanto acaba fazendo com que qualquer tentativa com esse intuito deva ser considerada apenas como uma possibilidade para todo o território que compreende o Alto Paraíba.

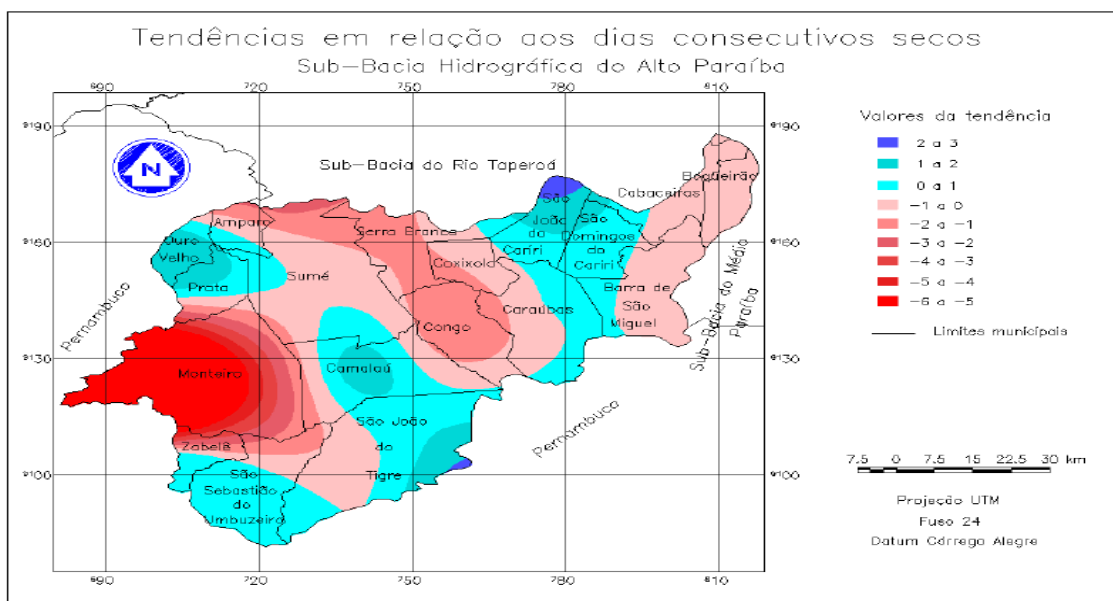
Carvalho et al. (2020), investigando a tendência das chuvas no nordeste brasileiro em um período de 56 anos (1961-2017) e utilizando 45 estações, encontraram tendências de alta variação na precipitação na porção central do Nordeste, o que concorda com as tendências localmente analisadas nesse estudo.

Levando em consideração as limitações observadas, temos o desenvolvimento das figuras 3 e 4, a seguir, as quais mostram, respectivamente, áreas com tendência de distribuição mais homogênea das chuvas ao longo do ano destacadas com mais evidência na porção centro-oeste dessa região (tons azuis), enquanto as áreas com tendência de maior concentração das chuvas ao longo do ano se destacam na porção centro-leste (cor rosa).

**Figura 3:** Tendências em relação aos dias consecutivos úmidos no Alto Paraíba.



**Figura 4:** Tendência em relação aos dias consecutivos secos no Alto Paraíba



Assim estudos como esse, comprovam a alta variabilidade da precipitação, que é a variável climática com maior variabilidade espaço-temporal. Sendo essa variação influenciada por fenômenos de microescala como altitude, latitude, e em regiões situadas no bioma Caatinga aqueles ligados ao desmatamento e a desertificação (XAVIER et al., 2014, BURIOL et al., 2004). Bem como fenômenos de macro escala, como a movimentação das massas de ar que mais influenciam a região (notadamente a Zona de Convergência Intertropical – ZCIT) e ainda mudanças climáticas como aquecimento global que tem causado maior variabilidade nos regimes de chuva (IPCC, 2013).

Mudanças na precipitação podem afetar a biodiversidade dos biomas, em especial a Caatinga que tem aumentando as áreas suscetíveis a Desertificação (ASD) (XAVIER et al., 2014). Em regiões ASD as avaliações de tendências nos regimes de chuvas possuem grande importância para servir de base para gestão ambiental e preservação dos ecossistemas (BACK et al., 2012; SOUZA et al., 2015).

#### 4 CONCLUSÕES

Os resultados obtidos indicam a existência de uma dinâmica pluvial muito acentuada nos Cariris Velhos, onde fatos em princípio antagônicos são encontrados a poucos quilômetros em alguns municípios. Na impossibilidade atual de responsabilizarmos as mudanças climáticas globais como determinantes desse quadro, somos levados a crer que o desmatamento e o mau



uso dos ecossistemas existentes em parte dessa região possam ser os causadores desse quadro, uma vez que o mesmo não foi detectado para todos os municípios aí existentes.

Em relação aos dados apresentados nesse trabalho, ainda que não completamente conclusivos, estes apontam para uma situação de possível mudança na distribuição das chuvas, a qual já pode estar acarretando uma série de consequências ligadas, entre outras questões, a diversas características da vegetação de caatinga (a exemplo da área de ocorrência de espécies, a floração, etc.), a desertificação e ao calendário agrícola dos produtores dessa região.

Chamamos atenção para a necessidade do desenvolvimento de mais estudos relacionados aos efeitos das mudanças nos padrões de vegetação e de uso dos solos no que diz respeito às consequências microclimáticas desencadeadas como fundamentais no que diz respeito à sua contribuição para a identificação de mudanças climáticas de grandes áreas territoriais, a exemplo do Cariri paraibano.

## REFERÊNCIAS

AHMED, K; SHAHID, S; NAWAZ, N; KHAN, N. **Modeling climate change impacts on precipitation in arid regions of Pakistan: a non-local model output statistics downscaling approach.** *Theoretical & Applied Climatology*, v.137, n.12, p1347-1364, 2019.18p.

BACK, A. J.; OLIVEIRA, J. L. R.; HENN, A. **Relações entre precipitações intensas de diferentes durações para desagregação da chuva diária em Santa Catarina.** *Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental*, v.16, p.391-398, 2012.  
<http://doi.org/10.1590/S1415-43662012000400009>.

BRAGA, A. C. F. M. 2008. **Geração e Propagação da Vazão a Partir de Simulações com o Modelo Atmosférico Brams em Bacias Hidrográficas no Nordeste do Brasil.** Tese de Doutorado. Campina Grande: Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais, Universidade Federal de Campina Grande.

BURIOL, G. A.; ESTEFANEL, V.; CHAGAS, A. C. **Distribuição geográfica da precipitação pluviométrica no Estado do Rio Grande do Sul.** *Revista Eletrônica Vidya*, v.24, p.133-145, 2004.

CARVALHO, A. A.; MONTENEGRO, A. A. A.; SILVA, H. P.; LOPES, I.; MORAIS, J. E. F. ; SILVA, T. G. F. **Trends of rainfall and temperature in Northeast Brazil** *Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental*, v.24, n.1, p.15-23, 2020. DOI:  
<http://dx.doi.org/10.1590/1807-1929/agriambi.v24n1p15-23>

COLLISCHONN, W. 2001. **Simulação Hidrológica de Grandes Bacias.** Tese de Doutorado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Recursos Hídricos e Saneamento Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CONTI, J.B. **Desertificação nos trópicos: Proposta de metodologia de estudo aplicada ao nordeste brasileiro.** São Paulo: USP, 1995. 265p. Tese Livre-Docência

DASH, S; MAITY, R. **Temporal evolution of precipitation-based climate change indices across India: contrast between pre- and post-1975 features.** Theoretical & Applied Climatology, v.138, n.34, p1667-1678. 2019. 12p.

IDEME – Instituto de Desenvolvimento Municipal e Estadual da Paraíba. Disponível em: <http://www.ideme.pb.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2021.

IPCC, 2007. Intergovernmental Panel on Climate Change. **Summary for Policymakers of the Synthesis Report of the IPCC Fourth Assessment Report.** Disponível on-line: <http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/66804.html>. Em: Agosto/2008.

IPCC, 2013. Intergovernmental Panel on Climate Change. **The physical science basis (AR5). Contribution of working group I to the fifth assessment report.** Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom and New York, NY, USA, 2013. 1535p.

KUMAR, S; CHANDA, K; PASUPULETI, S. **Spatiotemporal analysis of extreme indices derived from daily precipitation and temperature for climate change detection over India.** Theoretical & Applied Climatology, V.140, n.12, p343-357, 2020. 15p.

GAMPE, D; SCHMID, J; LUDWIG, R. **Impact of Reference Dataset Selection on RCM Evaluation, Bias Correction, and Resulting Climate Change Signals of Precipitation.** Journal of Hydrometeorology, v.20, n.9, p1813-1828, 2019. 16p.

GEIGER, P.P.; LYRA, A.M.S.; KÜFFER, E.W.; FELICÍSSIMO, P.L.P. **Introdução à análise de séries temporais.** Revista Brasileira de Geografia, Rio de Janeiro, v.36, n.4, p.81-108, 1974. 150p.

MAHDI et al. **The climate risks in crop production and management in India: a review.** Aust J Crop Sci, v.9, n.7, p585-595, 2015. 10p.

MARTEL, J; MAILHOT, A; BRISSETTE, F; CAYA, D. **Role of Natural Climate Variability in the Detection of Anthropogenic Climate Change Signal for Mean and Extreme Precipitation at Local and Regional Scales.** Journal of Climate, v.31, n.11, p4241-4263, 2018. 23p.

MOREIRA, E.R.F. **Mesorregiões e microrregiões da Paraíba: Delimitação e caracterização.** João Pessoa: Gasplan, 1989.

NOBRE, C. A. 2008. Mudanças climáticas e o Brasil – Contextualização. **Parcerias Estratégicas.** N. 27, p. 7-18.

PASSERAT de SILANS, A.M.B., ALMEIDA, C. N. A., ALBUQUERQUE, D.J.S., PAIVA, A.E.D.B. 2000. **Aplicação do Modelo Hidrológico Distribuído AÇUMOD à Bacia Hidrográfica do Rio do Peixe - Estado da Paraíba.** Revista Brasileira de Recursos Hídricos, v.5, n.3, p. 5-19.

RCLIMDEX 1.0 – Manual Del usuario (versão em espanhol). (2004). Disponível em <http://cccma.seos.ubic.ca/ETCCDMI/software.shtml>.

SILER, N; ROE, G. H; ARMOUR, K. C; FELDL, N. **Revisiting the surface-energy-flux perspective on the sensitivity of global precipitation to climate change.** Climate Dynamic, v.52, n.78, p3983-3995, 2019. 13p.

SILVA, R. O. B. S.; MONTENEGRO, S. M. G. L.; SOUZA, W. M. **Tendências de mudanças climáticas na precipitação pluviométrica nas bacias hidrográficas do estado de Pernambuco.** Eng Sanit Ambient., v.22, n.3, p. 579-589,2017.

SOUZA, B. I.; ARTIGAS, R. C.; LIMA, E. R. V. **Caatinga e desertificação.** Mercator, v.14, p.131-150, 2015. DOI: <https://doi.org/10.4215/RM2015.1401.0009>.

SOUZA, B. I. **Considerações sobre mudanças climáticas em regiões semiáridas.** Departamento de Geociências. Centro de Ciências Exatas e da Natureza. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente. UFPB. João Pessoa. 2020.

SOUZA, B. I. **Contribuição ao estudo da desertificação na bacia do Taperoá-PB.** 120 p. Dissertação de Mestrado. PRODEMA-UFPB, João Pessoa, 1999.

STOCKER et al. **Contribution of Working Group I to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change.** IPCC, 2013. 1535 p.

SZWED, M. Variability of precipitation in Poland under climate change. *Theoretical & Applied Climatology*, v.135, n.34, p1003-1015, 2019. 13p.

TAREK, M; BRISSETTE, F. P; ARSENAUL, R. **Large-Scale Analysis of Global Gridded Precipitation and Temperature Datasets for Climate Change Impact Studies.** *Journal of Hydrometeorology*, v.21, n.11, p2623-2640, 2020. 18p.

TARIKU, T. B; GAN, T. Y. **Regional climate change impact on extreme precipitation and temperature of the Nile river basin.** *Climate Dynamics*. v.51, n.9, p3487-3506, 2018. 20p.

VAREJÃO-SILVA, M. A. et al. **Atlas climatológico do Estado da Paraíba.** Campina Grande: Universidade Federal da Paraíba, Núcleo de Meteorologia Aplicada. 1984.

XAVIER, D. R.; BARCELLOS, C.; BARROS, H. S.; MAGALHÃES, M. A. F. M.; MATOS, V. P.; PEDROSO, M. M. **Organização, disponibilização e possibilidades de análise de dados sobre desastres de origem climática e seus impactos sobre a saúde no Brasil.** *Ciência & Saúde Coletiva*, v.19, p.3657-3668, 2014. <https://doi.org/10.1590/1413-81232014199.00992014>.

ZIWEI LI; O'GORMAN, P. A. **Response of Vertical Velocities in Extratropical Precipitation Extremes to Climate Change.** *Journal of Climate*, v.33, n.16, p7125-7139, 2020. 15p

**EM RELAÇÃO AO SEU OBJETO DE PESQUISA: ANÁLISE A POLÍTICA  
DESCREVENDO O “CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E O CONTEXTO DE  
PRODUÇÃO DO TEXTO” (PROPOSTOS PELO CICLO DE POLÍTICA – S. BALL)**

Jean Brito da Silva

Marinalva de Sousa

Aldenice Auxiliadora de Oliveira

Sheylene Tathiana Lages Silva

## **1 INTRODUÇÃO**

O ensino da leitura e produção de texto no contexto de formação continuada de professores(as) de língua portuguesa na educação básica são práticas discursivas que vêm sendo problematizadas no decorrer das últimas décadas no contexto educacional. Estas práticas discursivas (leitura e produção de texto), consideradas objetos de estudo no pré-projeto de pesquisa do mestrando dialogam com estudos de (BALL & BOWE, 1992) na perspectiva técnico-teórico-metodológica e está alinhada no método de abordagem que traz como título “ciclo de políticas”.

Este método segundo Mainardes (2006, p. 48), trata-se de “um referencial analítico útil para análise de programas e políticas educacionais e que oferece uma análise crítica e ampliada da política educacional desde a sua formação inicial até a implementação no contexto da prática e seus efeitos”. O ciclo de políticas compreende inicialmente por três contextos principais: o primeiro é o **contexto de influência** que está atrelado ao espaço no qual os conceitos ganham autenticidade e formam a base para a política. Nele, as políticas são apresentadas e os discursos políticos são construídos, o que contribui para que grupos de interesses disputem o poder de influenciar na definição das finalidades sociais da educação.

O segundo é o contexto **de produção** Neste contexto, a política é representada por intermédio de leis, decretos, relatórios, comentários sobre textos formais e/ou informais, pronunciamentos oficiais, vídeos e dentre outros. O terceiro contexto é a prática, compreendida como aquele onde a política é interpretada e recriada, de acordo com as concepções dos autores. Neste texto, será detalhado apenas o primeiro (contexto de influência) e segundo (contexto de produção).

Para compreendê-los como se manifestam estes dois contextos, faz-se necessário realizar um recorte panorâmico sócio-histórico do ensino da língua materna entre os anos 60 aos dias atuais. Vale destacar que todo esse trajeto é resultante de um processo histórico, que resulta em uma atribuição de compreensão de sentidos dentro da política tendo como nortes iniciais os documentos educacionais vigentes que são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que norteiam o objeto de pesquisa.

Nos anos 60 foi a era da informação no qual a escola buscava formar um tipo de homem e mulher que atendessem as aptidões da inserção do modo de produção de trabalho a fim de estarem inseridos no contexto de trabalho da sociedade da época. O que importava nesse período era o crescimento econômico, pois o processo de industrialização estava desacelerado no Brasil (FAUSTO, 2012). Estávamos saindo da teoria behaviorista que considerava os comportamentos como um resultado de experiência. Isso influenciou aprendizagem escolar de forma que nos cursos de formação continuada o(a) professor(a) deveria, sempre que possível, realizar testagem aos seus alunos. No caso da disciplina de língua portuguesa, isso tudo se configurava por práticas de ensino que levava o aluno a seguir um modelo já existente de experiências vividas pelo professor.

A prática de contar como foi as férias, no primeiro dia de aula, é uma das dessas práticas que perdurou por muito tempo a chamada “redação”, entendida como uma prática de produção de texto. Isso se materializa enquanto política quando a Lei da LDB n.º 4024/61 intensifica o ensino do uso da gramática como único conteúdo de estudo para exigência de fins de leitura e produção de texto.

Mais adiante, já na década de 70, a política brasileira passava pelo regime militar. Era evidenciado um país distante da realidade, utópico. Se já havia desigualdade social, neste período, ficou mais acentuada com as inúmeras inflações. Todo o conhecimento era controlado, maquiado para o silenciamento das inúmeras contestações, amparadas pelas ideologias morais, cívica e o amor à pátria. No ensino, mais uma vez, a juventude era educada para o nacionalismo, patriotismo, direcionados ao ganho econômico. Ela se configura pela Lei n.º 5692/71 que colocava o aluno na condição de internalizar o que tinha enquanto conhecimento e que fora dele acontecia através de repetição. Os livros didáticos eram os instrumentos mais utilizados pelos professores. As respostas já vinham prontas e os alunos deviam segui-las, sem pensar, questionar.

A escola começa a vivenciar a pedagogia tecnicistas cujo foco está nas técnicas ou formas de realizar o processo de aprendizagem. Neste contexto da década de 70, então, segundo

Fausto (2012), temos um tipo de homem e mulher sendo formado como sujeitos que servia aos anseios da sociedade como uma mão-de-obra que atendessem as demandas das indústrias instaladas nos grandes centros urbanos que eram uma das responsáveis por acelerar o crescimento do país.

Isso tudo impactou o ensino na desvalorização do professor(a), pois, ele(a) passa a se configurar como um ator social que simplesmente exerce a função de transmissor do conhecimento. Isso, então, nos leva a compreender que necessariamente os conteúdos não estavam contextualizados com as realidades e necessidades dos alunos, dificultando, assim, de forma setorizada o estudo da língua (aqui nos referimos a língua portuguesa) para uso em práticas sociais reais.

Isso exemplifica que as práticas pedagógicas que o(a) professor(a) de língua portuguesa desempenhava em sala de aula com a leitura, nesta década, são práticas “reductoras da leitura” (SILVA, 1999, p. 12). São, portanto, reductoras da leitura, pois, tratavam o ato de ler como um caminho que não valoriza o seu elemento fundamental, a interação social entre autor(a)-texto-leitor(a). Devido a isso, os professores também não questionavam, não se colocavam. Talvez pelo contexto da época: o silenciamento. Vale destacar que estado oprimia o estudante de ter acesso à escola de forma gratuita, incentivando o número de escolas privada no país.

Em face ao exposto, a tudo que buscamos enunciar neste espaço enunciativo, compreendemos que o **Contexto de Influência** se dá pelas fortes influências do governo da época que desejam formar um tipo de homem e mulher como capital humano, ou seja, usando o ensino escolar como um conjunto de conhecimento a fim de favorecer a formação do trabalho como meio de garantir a produção do valor econômico do país. É, então, neste contexto, que, para atender a demanda de mão-de-obra das grandes indústrias instaladas nos centros urbanos, cria-se o incentivo as ofertas por curso técnico e profissionalizante. Com isso, surge uma problemática, a falta de preparo para despertar no aluno uma consciência crítica, que ao nosso ver está em consonância com o **Contexto de Produção**, pois, por sua vez, é quando o estudante faz uso da língua para fins da apropriação gramatical, como pregava a classe dominante que defendia a norma-culta padrão, pois para a classe dominante saber uma língua é saber escrever bem e falar bem. Isso, sobretudo, alinha-se a concepção de linguagem como ato de comunicação que o estudo de Geraldini (2011) relata e discute no Brasil.

Neste ínterim, na prática, os(as) professores(as) de língua portuguesa avaliavam os alunos de forma estática. Em outras palavras, o papel da avaliação atrelava-se ao objetivo de verificar se o aluno havia conseguido memorizar os conteúdos que foram ministrados ao longo do bimestre e cujos conteúdos eram partes integrantes do currículo da escola. Por este contexto,

então, o aluno nada aprendia. Em linhas gerais, ele(a) somente buscava decorar o conteúdo da disciplina que seria avaliado e, então, no dia da prova escolar reproduzir o que decorou como uma máquina de conhecimento sem erros.

No caso das aulas de língua portuguesa, avaliação consistia em uma lista de decoração de regras gramáticas para, depois, em um segundo momento, reproduzir algum texto, conhecido como “redação” e, assim, esperava-se que o aluno aplicasse as regras gramaticais na produção deste texto – redação.

Neste paralelo, mais uma vez, o **Contexto de Influência** se reverbera pela política de um Estado Liberal que, naquele tempo, não atendia as classes menos favorecidas e, por isso, o conhecimento era fragmentado e, assim, os conteúdos eram passados de forma rasa. Para época, o estudo da língua atendia as necessidades de uma sociedade que estava em prol de assegurar o valor econômico do país. Já o **Contexto de Produção** se manifestava a partir da Lei que direcionava as escolas a terem os alunos como meros repetidores do conteúdo decorado, seguindo modelos de respostas “prontas”.

Nos anos 80, os veículos de comunicação como as TVs e programas de rádio tem o seu *boom*. O professor dos anos de 1980 era visto como aquela pessoa que sabia o conteúdo que ministrava, e, por isso, ele(a) decorava e apenas transmitia o conteúdo. Por conta das tecnologias que batiam a porta da escola, devido ao avanço da televisão e do rádio na época o desafio para o professor era superar esse modelo tradicional de decoreba no ambiente escolar para aprender a usar as novas tecnologias. Nas aulas de língua portuguesa entendia-se por ser o retroprojeter e nas aulas de língua estrangeira (inglês), o uso de fita K7.

Neste contexto, é importante destacar que na esfera da educação, surgem pesquisas (GERALDI, 1997, 2011; FREIRE, 1996) sobre a língua e seus caminhos de ensino, uma tentativa de abolir a gramática a fim de que buscasse um(a) professor(a) que sua prática se inclinasse aos rumos do país e uma gramática contextualizada.

Ele passou a acreditar que não sabia mais dar aulas. Ele não sabia mais qual seria a prática mais coerente - e o importante - a mais eficiente e eficaz. Era proibido apresentar modelos. O professor tinha que ler, refletir e encontrar o seu caminho. Ótimo! Mas e o aluno? Podia ele esperar? Quanto tempo isso custaria de inércia ao ensino? A educação é algo que não se estagna, ela necessita de reflexões, de questionamentos, de muito estudo, porém, a prática não pode ficar para trás. (ZANINI, p. 82. 1999)

O (a) professor da década de 80 não sabia o que fazer para levar o aluno a produzir um texto autêntico de uso social, saindo, assim, da prática de ensino da redação que nada se considerava em termos de uso social. Isso refletia diretamente no alunado, pois, o foco das aulas de língua portuguesa era sair da prática do conteúdo decorado para a prática de uso de forma

social deste conteúdo, ou seja, considerar a realidade do estudo do educando. O desafio, portanto, era levar o aluno a ler textos que pudesse orientar a construção de sua produção escrita, saindo da redação para a produção de um texto real que circula na sociedade com interlocutores definidos e necessidades de comunicação verdadeiras, como por exemplo o bilhete.

Discurso: é essa a palavra-chave. O texto já não é estático. Ele revela uma dinamicidade, a qual não se buscava nos textos produzidos nas décadas anteriores. O texto aqui é revelador de um discurso. O texto aqui tem alma, e não tão somente forma. Assim, afasta-se a concepção de redação – produto acabado, predisposto à avaliação, sem a possibilidade de interferências ou inferências externas ao espaço que ocupa no papel. (ZANINI, p. 82. 1999)

A partir dessas inquietações é que entra na escola o estudo das concepções de linguagem a partir da contribuição de Geraldi (1997). Uma dessas concepções, que atende aos anseios do currículo contemporâneo é a ‘**concepção de linguagem como forma de interação**. Década de 90, então, João Wanderley Geraldi inaugura no Brasil, a entrada do texto como produto discursivo onde alguém diz algo a outro alguém, sempre mediado por um contexto real e verdadeiro de interação de escrita entre os interlocutores (quem escreve e para quem escreve).

Após as décadas de 70 e 80, surge a lei n.º 9394/96. Esta lei, conhecida entre os educadores como LDB de 96 se configura por ser um direcionamento para o(a) professor(a), no nosso caso específico, o(a) professor de português com o ensino das práticas discursivas (leitura, oralidade e escrita) de forma enquanto interação social.

O foco está na leitura como forma de atribuir sentido ao texto a fim que gere enunciados orais ou escritos para que o aluno possa produzir discursos como prática social, tanto na forma de gêneros orais como na forma de gêneros escritos. Por isso, na escrita, temos o texto e no discurso a oralidade. Por essa razão, que, hoje, o(a) professor de língua portuguesa não ensina redação, mas, sobretudo, gêneros orais ou escritos que estão cristalizados no dia a dia da sociedade.

Para isso, então, contamos com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – documento norteador que serve para orientar a prática docente dos professores criado pelo Governo Federal. Neste documento, “a leitura é tida como foco para a formação de um leitor crítico, respeitando-se seu conhecimento prévio no processo de leitura” (BRASIL 2000, p. 17).

Contudo, é pertinente destacar que ao longo da década de 90, vivenciamos a abertura do neoliberalismo que apregoa que o Estado está em crise. Desse modo, o Estado abre mão de gerenciar do ponto de vista econômico a responsabilidade de se manter as políticas públicas (saúde, segurança e educação) para a sociedade, mas, por outro lado, cobra desses setores públicos um serviço com rendimentos.



Desse modo, entendemos que o **contexto de influência**, na década de 90, é a influência da teoria neoliberal que impulsionou a abertura do mercado, fazendo, então, que a escola passasse a formar um tipo de homem e mulher com mão de obra especializada para manter a disputa aberta ao mercado internacional. É, então, neste momento que surge os cursos rápidos de formação a nível de ensino médio, subsidiado pelo governo conhecido como PROEM - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio. Este programa de valorização do ensino médio surge em todo país em meio a ratificação política e econômica neoliberal de privatizações, que dava direito ao Estado de minimizar as suas funções diante dos setores da saúde, segurança e educação. E, nesta direção, o **contexto de influência** está legitimado por um documento educacional (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs) que pudesse autenticar os anseios de um Governo neoliberal por meio da educação. No quadro abaixo, buscamos sintetizar como o **contexto de influência** se configura no ensino por meio do PCNs.

QUADRO 1: LINHAS GERAIS DOS PCNS COMO PRODUTO DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

- **Gênero (natureza):** Documento curricular.
- **Esfera em que se produz:** Acadêmica.
- **Interlocutor:** Professor da educação (nacional).
- **Finalidade:** Definir, organizar o objeto de ensino da disciplina e orientar o educador.
- **Meio de circulação:** Área de ensino (Brasil).
- **Ideais políticos:** tendência neoliberal, capitalista.
- **Tendência Pedagógica:** Conservadora.
- **Objetivos da Educação:** Desenvolver nos alunos as competências e as habilidades para que este consiga inscrever-se na sociedade competitiva com condições de competir com igualdade e garantir a produtividade econômica interna do país.
- **Organização:** Organizado em eixos: Língua oral – usos e formas. Língua escrita – usos e formas.

Fonte: O autor (2022).

A partir dos anos 2000, entramos na era da informação e do conhecimento (GADOTTI, 2005). Mundialmente tudo estava se inovando. Crescente avanço da globalização e com ela um fluxo do crescimento econômico. Na educação brasileira, uma das metas era acabar com o alto índice de analfabetismo.

Há, sem dúvidas, uma responsabilidade social por parte da escola, para a inserção dos(a) alunos(a) numa configuração sistemática, buscando a atualização histórico-cultural. Embora a educação brasileira venha passando por constantes mudanças, há inúmeros embates para que ela possa desempenhar seu papel. Partindo da premissa que as representações sociais de cada tempo e nível escolar são diversas, um dos primeiros pontos está ligado as condições de vida dos próprios sujeitos em que não projetam um futuro por meio da educação.

se entende como

A partir do ano 2000, em pleno século XIX, entendemos que o **contexto de produção** é a globalização que leva a educação do país a se projetar em contextos internacionais no rank de países que buscou erradicar a fome e o analfabetismo e, assim, se projetou-se como uma economia em ascensão. Prova disso foi a mudança da moeda de cruzeiro para o plano real, implantando pelo governo Itamar Franco, em 27 de fevereiro em 1994 e que está em vigência até hoje. Além disso, há de considerar, mais recentemente, o avanço das TICs-Tecnologias de Informação e Comunicação que configura por ser o papel da comunicação na sociedade moderna como hardwares, centrais de comunicação, tablets, computadores, rádio e televisão.

Para isso, o **contexto de influência** na área educacional é a BNCC (BRASIL, 2018). É este documento que vai viabilizar que a educação seja projetada de forma organizada e sequenciada de forma global a fim de atender a necessidade de uso das TICs e, assim, assegurar ao cidadão uma forma de comunicar de forma globalizada. Com isso, as aulas de língua portuguesa começam a trabalhar com gêneros textuais digitais que promovem as multimodalidades de ensino, ou seja, ensino da língua que acontece a partir de plataforma digitais como gifs, vlog, blog, wiki, comentário em redes sociais, currículo web e textos em autoatendimentos (totens).

Entendemos, então, que a leitura não é um dever restrito da escola. Pelo contrário, a leitura ocorre dentre e fora da escola. Ela acontece nas diversas interações sociais que o “eu” (locutor) e “outro” (interlocutor) assumem em suas relações intercambiáveis. A “leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto.” (GERALDI, 1997, p. 72). Por isso, a leitura deve ser considerada como um espaço de relação de sentidos, no qual ela constrói significados entre a interação que há entre autor(a)-texto-leitor(a).

Fazer todo esse trajeto é relacionar o objeto teórico de estudo (leitura e produção de texto) em questão com a relação política. Hoje a leitura é um ato político. Produzir um texto é um ato político. Quando se trabalha a fábula, por exemplo, gênero que será instrumentalizado para formar os professores com o trabalho dessas duas práticas discursivas (leitura e produção de texto), estarão sendo conduzidos a formação para a cidadania com os seus educandos. Elevar os valores morais amparados no que temos hoje enquanto documentos educacionais vigentes que é a BNCC. A política hoje de afirmação de ensino ela vem para levar a classe menos favorecida a esse conhecimento e ao exercício da cidadania.

## REFERÊNCIAS

BALL, S. **Global Education Inc.:** New Policy Networks and neo-Liberal Imaginary. London: Routledge, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 15 de abril de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 02 out. 2022.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. Informação, Conhecimento e Sociedade em Rede: que potencialidades?. **Educação, Sociedade & Culturas**, São Paulo, v. 1, n. 23, 2005, p. 43-57.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 5. Ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.  
INFORMAÇÃO, CONHECIMENTO E SOCIEDADE EM REDE: Que potencialidades?

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

SILVA, E. T. D. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v.17, n. 31, 1999. p. 11-19.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v.--, n. 21, 2008, p. 79-88.

**ESTRATÉGIAS NEUROPSICOPEDAGÓGICA E APOIO NOS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM E OS EFEITOS EMOCIONAIS E COMPORTAMENTAIS COMO CAUSA DE INSUFICIÊNCIA ESCOLAR**

Manuella Patrício Menezes Silva<sup>88</sup>

Dra. Veridiana Xavier Dantas<sup>89</sup>

**RESUMO**

O estresse familiar está intimamente relacionado ao grau de bem-estar e integridade da família, bem como à saúde física e mental de cada um de seus membros. Existe uma relação direta sobre o alto nível de estresse a que estão sujeitas as famílias com crianças com algum problema, transtorno, atraso, deficiência nos campos comportamental, emocional e cognitivo, motivado por diferentes eventos que envolvem a situação da criança. Enfrentar o diagnóstico, os cuidados diários, os contatos com o sistema de serviço social, com dores crônicas e intensas, com o isolamento, os cuidados agregados de que a criança ou adulto necessita, problemas de comportamento podem reduzir a qualidade de vida de todo o sistema, portanto, a atuação dos docentes e principalmente dos neuropsicopedagogo profissionais de saúde é centrar as atividades, programas e serviços, dando especial relevância à sua própria perspectiva, satisfação e bem-estar pessoal. Trabalho que se espera todos os dias produzir melhores resultados e esperança. Será realizado um estudo bibliográfico comparativo, levantando os principais elementos das teorias de autores renomados, relacionando-os com o objetivo comum: compreender, descrever e responder tanto na prevenção, avaliação e intervenção daqueles agentes que podem interferir na qualidade de vida como nas suas áreas de conhecimento.

**Palavras-chave:** Neuropsicopedagogia. Distúrbio de aprendizagem. Efeitos emocionais, afetivos e comportamental.

**1 INTRODUÇÃO**

---

<sup>88</sup> Pedagoga, Psicopedagoga e Neuropsicopedagoga, E-mail: eldmnu@gmail.com

<sup>89</sup> Mestrado e Doutorado em Educação, Pedagoga, Psicopedagoga, Neuropsicopedagoga e Socióloga

Os ambientes naturais e rigorosos onde a criança interage, desenvolve e sintetiza informações para obter leituras da sua realidade que lhe permitam dar respostas e que por sua vez beneficiam a sua adaptação e funcionalidade são a casa e a escola. Essa interação constante exige um dinamismo dos processos de ensino-aprendizagem, o que favorece que seus conhecimentos sejam mais funcionais e atendam às demandas desses cenários.

Portanto, ao nos situarmos em nosso contexto e cotidiano, os achados crescentes e frequentes em sala de aula de crianças e adolescentes com algum problema, déficit em seus dispositivos de aprendizagem, é mais alarmante, gerando um problema cada vez mais frequente e complexo, do que quando não estar abordado de forma adequada aumenta exponencialmente para crianças e adolescentes dentro da sala de aula a uma prevalência desses transtornos com nuances emocionais e comportamentais.

Conseqüentemente, a comunidade (famílias) e diferentes áreas da educação, saúde, entre outras, veem a prioridade e a necessidade de estabelecer uma relação dinâmica que nos permita construir mecanismos mais eficazes e adequados no atendimento a essa necessidade social.

De acordo com Alonso (2012), é pertinente que esses mecanismos tenham como objetivo gerar uma atualização na formação desses alunos estimulando dispositivos que beneficiam o conhecimento e a aquisição de competências baseadas na satisfação de realização, segurança e reconhecimento, por sua vez, que concorda em estimular os conhecimentos e talentos de crianças e adolescentes, tudo através da elaboração de planos fundamentados e de intervenções adequadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Os profissionais que buscam esclarecer os mistérios da aprendizagem vêm de inúmeras disciplinas como psicologia, neurologia, pedagogia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, entre outras. Portanto, surge a necessidade de se adotar uma visão global para contemplar um fenômeno tão complexo, tendo um objetivo comum: compreender, descrever e responder tanto na prevenção, avaliação e intervenção daqueles agentes que podem interferir na qualidade de vida como nas suas áreas de conhecimento.

## **2 A APRENDIZAGEM É UM PROCESSO DE MEDIAÇÃO BASEADO NA INTERAÇÃO RECÍPROCA**

Segundo Sánchez (2004), a interação recíproca no processo de mediação da aprendizagem está entre os aspectos biológicos, cognitivos, emocionais, ambientais e comportamentais, em que a aquisição do conhecimento está relacionada ao uso da informação.

Portanto, as informações recebidas de fora são internalizadas por meio de experiências significativas e contextualizadas socioculturalmente em termos de sua estrutura neurobiológica e psicológica.

Da mesma forma, de acordo com o autor acima, interferências na realidade ambiental, familiar, social e comunitária podem causar dificuldades no processo de aprendizagem, que no estudo requer uma abordagem abrangente da ciência. A partir daí, surgem novos campos que visam oferecer perspectivas mais abrangentes: multidisciplinares e interdisciplinares na abordagem e tratamento de diversos fenômenos que ameaçam a Saúde Mental e a qualidade de vida neste caso, de nossos atores centrais desta escrita.

Na tarefa de contribuir para o conhecimento, Cosenza (2011) afirma que o trabalho científico oferece um novo modelo e método, que estabelece a relação e a contribuição existente entre neurologia, psicologia, educação e pedagogia, que tem a bondade de contribuir para os processos clínicos tanto na avaliação como no diagnóstico e oferece tratamento especializado, ou seja, responde às necessidades nas dimensões pessoal (física, cognitiva e emocional), escolar, familiar e comunitária de crianças com transtornos do desenvolvimento e com talentos e capacidades excepcionais, denominado Neuropsicopedagogia.

Em um nível geral, segundo Cosenza (2011), os fundamentos envolvidos na compreensão do modelo Neuropsicopedagógico, é baseado no Neurodesenvolvimento e oferece ação conjunta nos processos de intervenção e na forma como avanços podem ser gerados para o bem-estar do paciente, sua família e seu ambiente.

Nessa organização de fundamentos, Alonso (2012) retoma Cosenza (2011) quanto ao termo Neuropsicopedagogia, por ser mais explícito e integrador ao concebê-lo como o exercício-trabalho interdisciplinar sobre o processamento de a informação e a modularidade da mente ao nível da Neurociência Cognitiva, da Psicologia, da Pedagogia e da Educação, levadas a cabo pela formação profissional multiinterdisciplinar e com fins educativos.

Na tentativa particular de expandir o conhecimento interdisciplinar e multidisciplinar sobre o funcionamento neuropsicológico, pedagógico, psicológico e da aprendizagem em geral, de acordo com Giroto (2013), surge a Neuropsicopedagogia, um modelo e campo de ação que pretende assumir como uma abordagem integral da avaliação baseada e construída a partir das bases do Neurodesenvolvimento e aspectos comportamentais do desenvolvimento e aprendizagem infantil, bem como as alterações que podem comprometer esses processos.

A abordagem neuropsicopedagógica nasce da premissa de que o aprendizado se explica a partir do funcionamento do cérebro e dos processos psicológicos que fazem parte do ser humano. Para Giroto (2013), ampliação da definição de Neuropsicopedagogia, “integraria o

efeito sinérgico da neuropsicologia e da psicopedagogia, potencializando o resultado do conceito de “psico” em seus campos de estudo mais heterogêneos.

Esta neuropsicopedagogia, através da compreensão do funcionamento dos processos mentais superiores (atenção, memória, função executiva, ...) das explicações psicológicas e instruções pedagógicas, visa oferecer um quadro de conhecimento e ação integral para a descrição, explicação, tratamento e empoderamento dos processos de ensino-aprendizagem, que ocorrem ao longo da vida do aluno, promovendo uma formação integral com repercussões para além da instituição de ensino, do tempo e do tipo de aprendizagem que ela estabelece como válidos (GIROTTO, 2013, p.34).

Portanto, este compêndio de fundamentos interdisciplinares e multidisciplinares, em torno do desenvolvimento infantil, permite-nos então propor a abordagem neuropsicopedagógica como ponte entre avaliação e intervenção que responda às necessidades de integralidade do ser humano (física, cognitiva e afetiva), escola, família, comunidade e social de crianças e adolescentes com transtornos de desenvolvimento e com talentos e habilidades excepcionais.

O postulado do triângulo da mente humana representa o funcionamento do cérebro humano em torno da interação com a realidade. Nele existem três sistemas diferentes que processam as informações, que são destacados logo abaixo, por Bear (2008):

- O componente ou sistema afetivo: tem a finalidade de criar conhecimento através de um sentido de vida, para tanto é necessário explorar dois tipos de competências, afetivas intrapessoais e afetivas interpessoal. O primeiro envolve três processos, autoconhecimento, autoavaliação e autoadministração; onde o último, por sua vez, é dividido em três níveis: motivacional, organizacional e executivo.

O sistema cognitivo: atribui significado à informação captada, compreende-a e relaciona-a com as estruturas de conhecimento existentes para modificar, qualificar e atribuir significado a elas. Este sistema é responsável por conectar diferentes redes de significados no cérebro para responder ao ambiente, ou seja, refere-se aos pensamentos por meio da adequada integração, processamento e armazenamento das informações que entram pelas vias sensoriais, a saber: auditivas, visuais, espaciais, tátil, vestibular e proprioceptiva e essas funções são realizadas na área de Parieto temporo occipital, que atua como um disco rígido em nosso cérebro.

- O sistema expressivo nos permite devolver ao meio uma resposta que traduz diretamente a maneira como assimilamos os estímulos do meio, por meio da cognição e da afetividade; ou seja, define os comportamentos e emoções associados à reestruturação realizada e interage com a realidade.

Concluindo o modelo neuropsicopedagógico, expressa que é imprescindível realizar a estimulação oportuna por meio de um conjunto de meios, técnicas, estratégias e atividades de base científica, sistêmica e sequencial que se utiliza em crianças desde o nascimento, com o objetivo de desenvolver plenamente suas habilidades cognitivas, físicas e psíquicas.

O modelo Neuropsicopedagógico está enquadrado na promoção de processos de aprendizagem de acordo com a idade dos filhos naqueles que apresentam, falhas, déficits ou atrasos maturacionais, sejam eles de alto risco ou apresentem um desenvolvimento adequado, ou se sua família manifeste interesse em potencializar os processos de aprendizagem e em geral do desenvolvimento da criança, que se realiza a partir da aplicação de processos de estimulação como uma abordagem multidisciplinar.

### **3 PROBLEMAS NOS PROCESSOS DO SABER**

Os problemas de aprendizagem segundo Liberato; Silva (2015), ocorrem devido à forma como o cérebro incorpora e processa informações de forma inadequada, criando desequilíbrios emocionais que limitam sua fluência nos diferentes canais de expressão, deste modo, é necessário entender que às vezes há assincronias em nosso cérebro, o que nos leva a pensar que há pessoas que aprendem de forma diferente das outras. Portanto, é fundamental entender como cada pessoa aprende melhor.

Nesta ordem de ideias, seria lógico descrever que se trata de um distúrbio de aprendizagem, sendo um termo que atualmente ainda não está unificado como tal nas diferentes ciências e é gerido a partir de fatores biológicos, genéticos, socioculturais, entre outros. “Mas nos permitiremos expressar que na nossa prática é essencial fazermos diferenciações claras em nosso trabalho em faltas, déficits, atrasos e desordens” (LIBERATO; SILVA, 2015, p. 41).

Rotta (2009) descrevera, com base no modelo neuropsicopedagógico, que quando uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem, podemos detectar que isso se deve a limitações na hora de receber, processar e transmitir as informações que vêm do exterior, ou em um destes canais, o qual pode afetar a capacidade de lidar com a informação, sua velocidade e resolver com ela situações cotidianas que geram satisfação de realização e a capacidade de se relacionar com a funcionalidade em seu meio.

Associado aos fundamentos descritos acima, isso significa que quando uma criança ou adolescente apresenta essas falhas, designa-se que há uma forma inadequada de seu cérebro absorver e utilizar determinados tipos de informações, o que dificulta o acompanhamento de um processo normal de aprendizagem, afetando assim algumas funções específicas



(codificação, recodificação, processamento, análise, armazenamento, organização e transmissão da informação).

Para Rotta (2009), esses problemas retardarão a aprendizagem em uma ou várias áreas acadêmicas (Matemática, leitura, escrita e atenção) que em geral não implicarão necessariamente em um grande fracasso escolar, mas na necessidade de operar por meio de estratégias de estímulo e apoio escolar, emocional e gestão adequada de seus pais e professores, para evitar alta insatisfação e desmotivação nos processos de ensino-aprendizagem. A este respeito o autor destaca que:

Os problemas de aprendizagem costumam surgir nos primeiros anos de escolaridade (primário), detectados no processo de desenvolvimento na aquisição das competências ou pré-requisitos mais básicos como leitura, escrita, cálculo, entre outros. É aí onde é obrigatório e assertivo detectar atempadamente estes problemas e as necessidades que este menor possa exigir. Esses problemas deslumbram que parece ser uma organização cerebral diferente ou com uma certa imaturidade (ROTTA, 2009, p. 49).

As crianças com dificuldades de aprendizagem não respondem aos métodos tradicionais de ensino, mas aprendem com outros métodos e em um ritmo diferente e é a partir daí que professores e pais devem contar com terapeutas para identificar quais tipos de necessidades são apresentadas e como deveriam ser os planos mais adequados, onde todos os atores que rodeiam o menor serão ativos, na contribuição para os seus dispositivos de ensino-aprendizagem e funcionalidade da sua área emocional e comportamental.

Segundo Rotta (2009), os distúrbios de aprendizagem podem afetar a linguagem de uma forma global, a linguagem escrita, os cálculos matemáticos, etc. Às vezes, a dificuldade está na capacidade de prestar atenção, concentrar-se ou aprender a organizar e planejar tarefas adequadamente. Outras vezes, a deficiência está na esfera do comportamento: dificuldade no controle dos impulsos e na atividade motora ou nas habilidades motoras finas e orientação no espaço. Muitas dessas habilidades são as que podem ser afetadas em crianças com diferentes distúrbios de aprendizagem específicos. E eles enfatizam que o transtorno de aprendizagem persiste ao longo da vida. Devem ser diferenciadas das dificuldades transitórias que algumas crianças podem apresentar no início de determinada aprendizagem.

As dificuldades apresentadas pelos alunos com transtorno de aprendizagem “são persistentes e impactam negativamente no progresso da criança ao longo da escolaridade. As características de cada transtorno de aprendizagem, porém, serão modificadas de acordo com o momento evolutivo e a idade da criança” (ROTTA, 2009, p. 48).

Portanto, é imprescindível entender que os processos de detecção e avaliação devem ser direcionados, sempre dependendo das características e necessidades de cada criança que o

necessita, de forma a abordar suas diferenças individuais, explorando fatores básicos como: história pré-natal e pós-natal; aspectos maturacionais, neuropsicológicos e neurodesenvolvimentais; aspectos intelectuais de sua idade cronológica; desenvolvimento social e dinâmica familiar; aspectos emocionais e aspectos comportamentais (SÁNCHEZ, 2004).

A avaliação cuidadosa dessas áreas fornecerá um processo adequado para obter um diagnóstico diferencial inicial e também oferecerá clareza e muitas informações sobre como focar o tratamento, em quais aspectos deve ser focado, quais objetivos iniciais devemos estabelecer e a que devemos dar prioridade.

#### **4 AS EMOÇÕES EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

Como mencionado, no campo da psicologia, educação, psiquiatria, entre outras ciências da saúde, atua e enfatiza a solução de alguns dos problemas mais frequentes encontrados em crianças e adolescentes que estão relacionados à aprendizagem, emoções e comportamentos.

Vale ressaltar que os transtornos mais frequentes na infância e na adolescência são de natureza emocional e comportamental. Portanto, as emoções têm um impacto poderoso no nosso conhecimento do mundo que nos rodeia e proporcionam a capacidade de mostrar diretamente a motivação das nossas ações e afetos quando interagimos com outras pessoas e com o nosso meio, da mesma forma, dão sentido às nossas experiências de vida. Nesse sentido, as emoções guiam nossos pensamentos e ações e têm uma função reguladora que nos ajuda a adquirir padrões de comportamento adaptativo (GIROTTI, 2013).

Portanto, é evidente supor que existem muitas diferenças individuais em como as pessoas expressam suas emoções e interagem com outras pessoas e como elas se harmonizam com o ambiente. As emoções medeiam a capacidade de se adaptar e responder a uma variedade de experiências. Elas preparam o organismo para responder rapidamente às ameaças do mundo circundante. Nesse sentido, Bear (2008, p. 52) aponta que psicólogos sociológicos reafirmam “as emoções humanas são fundamentais para o apego, a interação e as funções sociais”.

Em crianças e adolescentes, os eventos que causam variabilidade emocional distinta refletem diferenças importantes entre adaptação e desenvolvimento, assim, aprendem a confiar em sua experiência emocional para enfrentar as vicissitudes da vida e desenvolver capacidades e estratégias adequadas por meio de sua própria categorização dos afetos.

As teorias da inteligência emocional e da regulação dos afetos chegam às mesmas conclusões, os processos emocionais estão diretamente envolvidos na fundação dos processos

cognitivos: atenção, memória, percepção e funções cognitivas superiores. Da mesma forma, são uma pedra angular na construção da personalidade e da identidade.

## **5 PREVALÊNCIA DE TRANSTORNOS NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA E NA ADOLESCÊNCIA**

Na patologia infantil, os distúrbios mais comuns em crianças e adolescentes são os distúrbios emocionais. Entre eles, Transtornos de ansiedade e depressão. No campo comportamental, os transtornos mais prevalentes são hiperatividade ou transtorno perturbador da atenção, transtorno negativista desafiante e outros transtornos comportamentais e emocionais nos primeiros anos de vida e na adolescência. (ALONSO, 2012).

Segundo o autor acima, esses distúrbios têm uma gênese genética e ambiental. A partir da psicologia, estudos e fundamentos são orientados para descobrir quais são as diretrizes que desde da família e da escola podem ser utilizadas ou aplicadas a este tipo de problema.

Quando se fala em alteração emocional em crianças ou adolescentes, refere-se a uma condição em que as respostas comportamentais ou emocionais de um aluno são tão diferentes do que é considerado adequado para sua idade, normas culturais ou étnicas, que afetam negativamente seu desempenho escolar, incluindo seus cuidados pessoais e adaptação, relações sociais, desempenho acadêmico, comportamentos e comportamentos em sala de aula, na dinâmica de grupo ou adaptação ao trabalho escolar (COSENZA, 2011).

De acordo com o autor acima, ansiedade, fobias, medos, depressão, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, não são exclusivos apenas em crianças, mas em qualquer situação, seus efeitos podem ser graves, portanto, a adequação no momento do diagnóstico é essencial para apoiar com terapias os primeiros sintomas que minoram sintomas.

Para Cosenza (2011), os sintomas de um e de outros problemas podem ser confundidos ou aparecem combinados, o que em termos clínicos se chama comorbidade, portanto o diagnóstico deve ser muito preciso, um dos distúrbios que ainda hoje apresenta complexidade em seu diagnóstico é o déficit de atenção com hiperatividade, as pesquisas sobre esse problema comportamental e de atenção que ocorre em diferentes níveis de gravidade, continuam a aumentar nas últimas décadas.

Conforme mencionado anteriormente, por Cosenza (2011) as crianças e adolescentes podem sofrer de distúrbios emocionais, os mais frequentes na consulta: fobia social, ansiedade de separação que pertence ao grupo dos transtornos de ansiedade que atualmente também está aumentando na população adulta; da mesma forma, ansiedade generalizada, fobia simples, entre

outras, afetando um alto percentual dessa população. Em geral, os sintomas apresentam características comuns, apenas o transtorno por separação é específico para crianças e jovens, sendo um dos transtornos com maior presença após a fobia social.

## **6 ESTRATÉGIAS QUE PERMITEM TRABALHAR OS ASPECTOS SOCIAIS E AFETIVOS DA APRENDIZAGEM E REDUZIR COMPORTAMENTOS DE RISCO**

Gestão comportamental e socioemocional: estas orientações e estratégias visam melhorar o desempenho escolar dos alunos, permitem trabalhar os aspectos sociais e afetivos da aprendizagem e reduzir comportamentos de risco. De acordo com Giroto (2013), nessa ordem de ideias, os construtos acadêmicos são parte importante na formação de cada pessoa, de fato, são essenciais para o desenvolvimento dos alunos, mas o próprio trabalho em sala de aula mostra que esses elementos passam para um segundo plano se o aluno não está em condições sociais ou emocionais e afetivas adequadas para o aprendizado acadêmico.

Portanto, é imprescindível dedicar alto investimento nos aspectos afetivos e comportamentais em sala de aula, potencializando aprendizagens significativas, ampliando metodologias mais ativas e vivenciais que permitam ao aluno estar atento e disposto sob todos os pontos de vista a internalizar o conhecimento pela experiência, portanto o papel do professor e sua idoneidade permitirão que o conhecimento se baseie em processos socioafetivo. Muitas vezes é melhor avançar mais devagar nos aspectos acadêmicos, mas fazê-lo bem, levando em consideração o ritmo de aprendizagem de cada aluno e também o professor vai entender até onde seu aluno pode chegar (BARROS, 2009).

A partir das evidências: sugere-se a implementação de estratégias de gestão comportamental e socioafetivo em horários específicos para os alunos, portanto é importante buscar programas já implantados e ter clareza sobre como incorporar pais e professores e até mesmo a instituição. Visando sempre tratar os alunos de forma próxima, mas profissional, estabelecendo direitos e deveres, envolvendo os pais nos processos e, sobretudo, estando atentos às necessidades emocionais de cada um dos seus alunos (SÁNCHEZ, 2004).

Conselhos e orientações à escola: quando o menor ou adolescente está em processo terapêutico de apoio e estimulação, é conveniente que haja comunicação constante com as entidades ou atores com os quais interage. Portanto, o neuropsicopedagogo deve conectar uma comunicação direta e ativa com professores e pais, prestando um serviço de ajuda desenhado individualmente para cada caso, detalhando um plano de ação a ser desenvolvido na escola, chegando a acordos e orientando na evolução., Aspectos específicos que permitem visualizar

intervenções efetivas e específicas frente a problemas comportamentais, emocionais e afetivos de aprendizagem. Se necessário, sessões de observação direta são realizadas na escola (SÁNCHEZ, 2004).

**Estratégias de grupo:** para estas estratégias o trabalho do neuropsicopedagogo é dinâmico e o trabalho é feito em grupo sempre estabelecendo uma recompensa comum, sempre associada à “Responsabilidade Moral”. A meta estabelecida deve ser compartilhada por um grupo de alunos onde as atividades e esforços sejam direcionados ao plano geral comum. Este trabalho exige interdependência social e invoca sanções negativas por não cumprir a parte individual de cada participante, sendo um desafio e uma pressão positiva do grupo que permite o trabalho em equipe, a tolerância, a adaptabilidade e a resolução de conflitos (BEAR, 2008).

**Estratégias Individuais:** este método de estratégias apresenta uma estrutura de objetivos e projeções onde as recompensas do aluno são independentes e geralmente fornecidas por colegas, professores e até mesmo pais e dependem apenas do comportamento e autorregulação do aluno em questão (BARROS, 2009).

**Estratégias Competitivas:** este trabalho foca em apenas alguns alunos que são reconhecidos com características adequadas na área de aprendizagem e comportamental podem apoiar e até mesmo estabelecer atividades que permitam atrair aqueles alunos com necessidades específicas e alcançar a satisfação de realização, sempre com uma meta de realização (VASCONCELOS, 2015).

**Motivação do professor:** é necessário que o professor adquira uma noção clara do seu papel perante os alunos que, sobretudo, apresentam características que podem limitar uma dinâmica construtiva e motivadora e também a presença de baixo rendimento. Portanto, é sempre sugerido que o professor parta do objetivo principal ou geral "daquilo que ele deseja alcançar em sua aula"; ou seja, quais objetivos do planejamento de sua matéria devem ser estabelecidos para o aluno de forma nova e dinâmica e estimular seu aluno com necessidades de que existem muitas formas de compreender e interagir com uma grande quantidade de informações que estimulam seus processos de ensino-aprendizagem e, o mais importante, gerar satisfação com a realização (ROTTA, 2009).

Seria importante que os neuropsicopedagogo, enfatizassem que ao ingressar um menor ou adolescente com distúrbio de aprendizagem, emocional e afetivo, que é preciso realizar um acompanhamento que parte da conscientização como a capacitação, sejam orientados, conhecidos e informados da operação, estado e todas as alternativas de apoio que lhes permitam ser coesas com o tratamento, ser mais atuantes no processo que seu filho realiza para o desenvolvimento de potencialidades frente à sua condição de necessidades. “O

desenvolvimento socioafetivo implica no desenvolvimento emocional e afetivo, na socialização, interação e principalmente na aprendizagem da criança, pois a afetividade é considerada a energia que move as ações” (GIROTTI, 2013, p. 68).

Adquirir uma prática rigorosa e com capacidade de unificar e analisar todos os aspectos que surgem na criança ou adolescente, olhar abrangente, que no momento de realizar processos clínicos como avaliação, se obtenha um critério diferencial e reduzir as interferências de atrair erros que podem gerar grande frustração.

Aumentar a adequação do suporte de interconsulta ou encaminhamento imediato para uma avaliação abrangente no momento da detecção de problemas de aprendizagem, emocional, afetivo e comportamental que permite um conhecimento claro de um diagnóstico e seu manejo e também beneficia o manejo adequado das necessidades da criança ou adolescente em o ambiente escolar, a família e as relações interpessoais.

## **7 CONCLUSÃO**

A neuropsicopedagogia se preocupa em entender como o sujeito aprende e insere, através da estimulação ou reabilitação, suas dificuldades, potencializando habilidades e entendendo de onde parte a necessidade que nem sempre é orgânica, mas também pode ser afetiva, emocional e comportamental.

É imprescindível gerar teorias que abordam a aprendizagem a partir de uma abordagem multidimensional e não fracionária, teorias que unificam e integram os diferentes aspectos que influenciam, se uma pessoa aprende ou não adequadamente, levando em consideração igualmente os fatores externos que podem afetar tanto a pessoa quanto os ambientes em que a pessoa interage.

Portanto, é recomendável e conveniente prestar atenção não só às crianças e adolescentes que enfrentam uma necessidade cognitiva, emocional ou comportamental, mas também àqueles que têm que enfrentar a situação que são seus pais e irmãos. É fundamental conscientizar os pais sobre a importância de receber apoio psicológico para a resolução de seus conflitos emocionais e familiares.

Os autores referem que a reação dos pais, depende do grau de maturidade para enfrentar os conflitos e buscar soluções para a nova situação, os familiares ao aceitarem a situação serão mais assertivos e permitirão que flua a ajuda prestada pelos neuropsicopedagogo, professores.

Infelizmente, as dificuldades de aprendizagem em crianças e adolescentes costumam fazer com que precisem trabalhar mais do que seus colegas. Isso se traduz em um aumento do

tempo investido na tarefa, frequentando até mesmo apoios extracurriculares e trabalhando com um ou mais terapeutas, aspecto que ao fazer comparações com seus pares e compreender seus esforços, pode envolver enormes dificuldades, que podem deixá-los frustrados, o que gera, por sua vez, uma diminuição da motivação na escola.

Para evitar isso, é essencial concentrar em seus talentos, todos os seres humanos nos motivam determinadas atividades e podemos desenvolver capacidades para uma tarefa, esta é uma das ações mais importantes que o neuropsicopedagogo, professores e pais devem ter especialmente com a criança ou adolescente que tem dificuldades de aprendizagem, descobrir seus pontos fortes e ajudá-los a aprender a usá-los. Cada criança tem um talento, por isso é essencial encontrar algo (uma atividade, um esporte, uma tarefa, entre outros.), cujo desempenho faça a criança sentir satisfação pela conquista e um sentimento de realização, o que irá beneficiar sua confiança e autoestima e sua felicidade em geral.

Dificuldades de aprendizagem relacionadas a desafios na vida diária da criança podem fazer se sentir triste, com raiva ou retraído. Ajude a criança a desenvolver habilidades sociais, praticar atividades afetivas e se envolver em atividades extracurriculares e outras atividades que permitem que ele interaja com outras pessoas e se divirta.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, D. **Mecanismos Cerebrais do Pensamento**. São Paulo: Revista de Neurologia, 2012.

BARROS, Marçal Henrique Almeida. **Avanços das Neurociências: implicações na educação**. Paraná: Agenda Acadêmica, UFPR, vol. 1. 2009. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/agenda.psicologia/artigo/online/vewwil/44765>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BEAR, Mark F. **Neurociências: Desvendando o Sistema Nervoso**. 3 eds. Porto Alegre: Artmed, 2008.

COSENZA, R. M. et al. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GIROTTI, P. D. **Emoções Afetividade e Saúde**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

LIBERATO, Aline; SILVA, Ana Lúcia. **Processos do aprender: As contribuições da neurociência para a formação de professores da educação infantil**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. Anais do evento. Curitiba: EDUCERE, 2015.

ROTTA, Newra T. **Transtorno de Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SÁNCHEZ J. N. G. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção neupsicopedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

VASCONCELOS, Selma Arruda. **As contribuições da Neurociência para a educação escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2015.



## **PRÁTICAS INCLUSIVAS: DA LEGISLAÇÃO À GESTÃO ESCOLAR**

Joeliton Francisco Sousa de Paulo<sup>90</sup>

Ryséle Marcelino Lins

Jean Brito da Silva

### **RESUMO**

A questão da escolarização da pessoa com deficiência vem sendo motivo de muitos debates, tendo a política de educação inclusiva como pano de fundo. Nesta direção, a legislação brasileira é farta de dispositivos e documentos que tem na Constituição Federal de 1988, na LDB N° 9394 (1996), na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, e nos Decretos N° 7.611 e N° 7.612 (2011), os principais expoentes para construção de uma escola para todos. No entanto, a compreensão do que determina nossa legislação tem sido controversa e para alguns a simples matrícula do aluno com deficiência na escola já é compreendida como inclusão. No entanto, as vertentes que se preocupam com a eficiência da educação entendem que a inclusão está condicionada ao atendimento das necessidades e especificidades dos alunos e exige mudanças significativas na dinâmica escolar. Neste sentido, compreendemos que o gestor escolar é o maestro que conduzirá as mudanças no interior da escola e necessita de formação adequada às novas exigências da sociedade brasileira. Assim, esta pesquisa discute a inclusão nas Escolas Polos (EPs) da rede municipal de João Pessoa/PB, a partir do olhar dos gestores. Os resultados demonstraram que os gestores não tem formação adequada e desconhecem a política inclusiva, inviabilizando a efetivação da mesma nas EPs. Por outro lado, fica evidente que é papel da rede municipal assumir a formação dos gestores nesta perspectiva, evitando que a condução das ações inclusivas seja esporádica, ocasional e, determinada a partir da subjetividade de cada gestor.

---

<sup>90</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB; Especialista em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte e em Libras pela FACEN; Graduado em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial pela UFPB e em Letras/Libras pela Faculdade Eficaz. É professor Intérprete de Libras e professor de Atendimento Educacional Especializado - AEE em Sala de Recursos Multifuncionais no Estado de Pernambuco. Atua também como integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPE/UFPB) certificado pelo CNPq.

**Palavras-chave:** Política de Inclusão; Pessoa com Deficiência; Gestão Escolar.

## **1 INTRODUÇÃO**

Já é consenso que a inclusão visa garantir um tratamento igual para todos os brasileiros, conforme está posto na nossa Constituição Federal (1988). Nesse sentido, quando falamos em inclusão educacional defendemos o direito de todos à educação, enquanto bem social essencial para o resgate da cidadania. Diante disto, a inclusão educacional vem sendo focalizada nas políticas públicas como condição fundamental para suplantar a situação de exclusão que atingiu (e atinge ainda) milhares de brasileiros.

É notória que a abrangência e disseminação das políticas de inclusão tomam espaços ativos no campo social. Isto indica que a sociedade, de certa forma, compreende que os direitos individuais de um povo devem ser respeitados e assegurados perante a lei. Neste caso, se os direitos devem ser assegurados a todos, não deve haver nenhuma razão para que alguns grupos sejam discriminados. No entanto, na prática não é isso que acontece.

Neste contexto, destacamos a situação das pessoas com deficiência e embora, concordemos que as políticas públicas no Brasil, nas últimas décadas, declarem o respeito às diferenças e assegurem os direitos destas pessoas à educação e escolarização, é unânime a preocupação de alguns educadores sobre o fato de que tais direitos ainda não são efetivados na prática. Por outro lado, sabe-se que tal situação ocasiona uma marginalização dessas pessoas, que acabam confinadas em suas comunidades específicas, famílias, grupos. Desse modo, temos uma sociedade que exclui, marginaliza e inferioriza as diferenças, sejam elas de natureza física, sensorial ou intelectual.

No âmbito educativo é preciso afirmar que a inclusão ainda é exercida de maneira excludente, ou seja, fala-se em inclusão, e teoricamente tem-se inclusão anunciada e “garantida”, pois a legislação brasileira aponta nesta direção, mas, a questão é que as relações estabelecidas na escola e os métodos errôneos de educar e garantir o desenvolvimento pleno das pessoas com deficiência não têm sido eficazes, pois mantém uma inclusão vinculada apenas à matrícula e a presença física destas pessoas na escola. Quanto a isto, Silva (2011) salienta que:

A “igualdade de condição para o acesso e permanência na escola” não tem se materializado visto ainda ser negada a muitas crianças, jovens e adultos em instituições de ensino que dizem não estar com seu corpo docente preparado para, por exemplo, ensinar alunos com deficiência ou em alguma situação de risco. Ou mesmo,

quando os aceitam, por força da Lei, ignoram a presença desses estudantes, desconsiderando as suas potencialidades e considerando-os incapazes de aprender. Não reconhecem que assim como os demais alunos considerados dentro dos padrões de normalidade apresentam diferentes níveis, ritmos e estilo de aprendizagem (SILVA, 2011, 160).

Matricular o aluno na escola e neutralizar a participação ativa dele não significa incluir. Incluir significa reconhecer as necessidades do indivíduo para que possam ser criadas situações que adequem o sistema educacional às necessidades dele. Como bem salienta Silva (2011), os alunos com ou sem deficiências necessitam de diferentes formas de convívio, de afeto, de aprendizagens, de conhecimento, e por fim, de inclusão.

Nesta direção, compreendemos que é papel de todos os que fazem a escola garantir a inclusão de alunos com deficiência, e não apenas dos docentes. Gestores, coordenadores, equipe técnica, enfim, toda a comunidade escolar tem deveres na construção de uma escola inclusiva. Depende de cada um tornar a convivência entre os sujeitos e a prática educacional melhor. Aos gestores, no nosso entendimento, cabe uma tarefa importantíssima, pois é ele que comanda a relação entre a escola e a comunidade, podendo acolher ou segregar pessoas com deficiência matriculadas na escola.

Nesta perspectiva, objetivamos neste estudo discutir os significados e saberes da inclusão e reconhecer a ação dos gestores escolares na implantação das políticas inclusivas. O que se pretende, então, é um mergulho no espaço das escolas que recebem alunos com deficiência no município de João Pessoa, consideradas Escolas Polos – EP, observando e analisando suas práticas de gestão, a fim de que se identifique a correlação entre elas e a política de inclusão nacional, bem como sua eficiência no processo de escolarização dos alunos com deficiência, tendo em vista o pleno atendimento de suas necessidades de aprendizagem.

## **2 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

Durante muito tempo as expressões utilizadas para se referir às pessoas com deficiência foram carregadas de preconceito. Do mesmo modo, as práticas desenvolvidas com relação a este público carregaram consigo os mesmos preconceitos e impuseram limitações na forma de educar tais pessoas. Designações pejorativas não são ingênuas ou neutras; são detentoras de modos de compreender o outro e agir com relação a este. Tais concepções e práticas são formas de exercer domínio sobre o que não é aceito e excluí-lo socialmente.

Diante disso, Santiago (2011) nos afirma que não é correto utilizar expressões do tipo retardados, imbecis, idiotas, excepcionais para se referir às pessoas com deficiência. Tais expressões foram muito utilizadas até a década de 70 e refletiam o olhar da sociedade sobre este

grupo, ou seja, um olhar preconceituoso e descrente. Na mesma direção utilizou-se o termo: “deficientes”, durante os anos 80 e “portadores de necessidades especiais” durante os anos 90, na tentativa de encontrar expressões menos preconceituosas junto ao grupo. Estas últimas expressões são, em certa medida, utilizadas e reforçadas em documentos internacionais que buscaram garantir direitos para este grupo, mas, nem mesmo com as melhores intenções conseguiram eliminar o preconceito que lhe subjaz.

No bojo deste movimento temos algumas leis internacionais que influenciaram fortemente o nosso país, no tocante à política de inclusão e sua ação específica para às pessoas com deficiência. A Declaração de Salamanca (1994) é um exemplo nesta direção.

A referida Declaração foi elaborada na Espanha no ano de 1994, em parceria com a UNESCO e tenta dá um embasamento geral de como deve ser a educação para as pessoas com deficiência. A carta pode ser entendida como mais uma das formas de organizar o que ainda era muito novo no imaginário popular: a inclusão.

De certo modo, podemos entender que a declaração buscou sistematizar as ideias que pairavam na comunidade científica e nos grupos representativos de pessoas com deficiência. Assim, a Declaração de Salamanca (1994) versa sobre princípios, políticas e práticas na área da inclusão e utiliza a expressão “necessidades educativas especiais” para se referir a uma variedade de alunos que necessitam de olhar diferenciado dentro da escola.

Quando se fala no papel da escola, a Declaração de Salamanca (1994) solicita que as escolas frente às deficiências se reestruturem para o atendimento especializado, e nesse caso, recomenda à reformulação de currículos, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, filosofia da escola e atividades extracurriculares. Portanto, reitera o sentido da inclusão, reclamando que a escola se organize para se adequar às necessidades do seu alunado. Neste sentido, salienta que a escola ainda deve promover projetos de conscientização interpessoal no interior da instituição, de modo que possa ao menos amenizar a discriminação por falta de conhecimento para com as pessoas com deficiência.

Na mesma direção, temos a partir de 1999, nova discussão posta pela Carta de Guatemala. Além de defender os mesmos princípios da declaração de Salamanca, esta carta indica crítica as formas de discriminação ainda existentes com relação às pessoas com deficiência. A partir da Carta de Guatemala passa-se a utilizar o termo “Pessoa com deficiência” para se referir ao grupo de pessoas com limitações permanentes, de ordem física, sensorial ou intelectual.

### **3 SOBRE A POLÍTICA DE INCLUSÃO NO BRASIL**

Em território nacional, é somente a partir da promulgação do Decreto nº 3.956/2001 que a mudança de terminologia começa a ser colocado nos nossos documentos oficiais. Este decreto reitera a Carta de Guatemala e vem propor eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. Destaca, ainda, as modalidades de deficiência e busca facilitar o reconhecimento das limitações específicas das mesmas, sem com isso, desacreditar na capacidade dos referidos sujeitos (BRASIL, 2001).

Por outro lado, não é possível negar que nossa Lei maior defende, em certa medida, a inclusão de pessoas com deficiência, pois a Constituição Federal, de 1988, lei que molda nossa sociedade e instrui a democracia do nosso Estado, diz em seu Art. 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, ART. 205). Nessa direção, coloca as pessoas com e sem deficiência no mesmo lugar de direito à educação, portanto, pode-se dizer que nossa inclusão, ainda nos finais dos anos 80, já era inclusiva.

No mesmo sentido, temos o Art. 206, inciso I, da Constituição brasileira que estabelece princípios para que o ensino seja ministrado com igualdade de condição para o acesso e permanência na escola. E ainda percorrendo o seu Art. 208, inciso III, encontramos que é dever do Estado com a educação a efetivação mediante “a garantia do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, ART. 208).

Desse modo, mesmo antes da Declaração de Salamanca (1994) e da Carta de Guatemala (1999) já acenávamos para a inclusão em nosso país. Então, a ideia da educação como direito de todos já nos é cara e por isso, reforçamos o dever do Estado em garanti-la e assegurá-la. Assim, fica claro que em nossa legislação, as pessoas com deficiência mais do que podem, devem estar incluídas nas instituições de ensino.

Na mesma direção, seguiram-se outras leis, decretos e resoluções, todos promulgados com o objetivo de enriquecer o debate e as oportunidades para as pessoas com deficiência, respeitando-se suas especificidades. Neste sentido, temos em 1996, a promulgação da Lei nº 9.394, a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN”. Nossa LDB, especificamente no tocante à escolarização de pessoas com deficiência reafirma o direito de todos à educação e defende como deve ser o Atendimento Educacional Especializado – AEE - dentro das instituições educacionais.

Nesta perspectiva, são os Artigos 58, 59 e 60 da LDB que destacam critérios para a inclusão, esclarecendo sobre os significados da Educação Especial (EE) para estudantes com

deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e sobre o Atendimento Educacional Especializado. Destaca o que precisa ser reestruturado para o AEE e o papel da rede regular de ensino e das instituições especializadas no processo inclusivo.

De acordo com o Art. 58 pode-se dizer que a educação especial na perspectiva inclusiva deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, de modo que o aluno considerado público-alvo não seja discriminado, segregado ou excluído. Desse modo, o Atendimento Educacional Especializado só será exercido em salas ou escolas especiais quando o aluno, de acordo com as limitações condicionadas a sua deficiência, não puder estar incluídos em salas ou escolas regulares.

O Art. 59 da LDB 9.394 (1996) estabelece critérios de como será exercido o atendimento educacional do seu público. De certa forma, estabelece princípios estruturais para o ambiente educacional, com preocupações que se voltam para questões de ordem curricular, metodológico, de pessoal qualificado, entre outros. Considera, portanto, que os alunos com deficiência ou outros comprometimentos revelam necessidades diferentes, assim como qualquer ser humano, e, por isso, as escolas devem reestruturar os seus currículos, materiais, apoio pedagógico, instrumentos, avaliações, enfim, todas as condições para que os alunos sejam incluídos.

Em prol da inclusão prevista na LDB se fazem necessárias mudanças no currículo escolar e nos modos da escola atuar. Tais mudanças envolvem: a avaliação, a flexibilização do processo, a didática, as metodologias, os recursos necessários, o apoio técnico, enfim, uma infinidade de recursos tendo em vista a aprendizagem dos alunos, e não apenas sua matrícula na escola. Fica claro na lei que a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos e sua permanência na escola, com sucesso é a grande meta da educação, portanto, a escola precisa manter uma organização que respeite o tempo, modo, estilo de aprendizagem do aluno com deficiência, assim como de outros alunos com outras dificuldades, não sendo a escola lugar de exclusão, sob nenhuma hipótese.

Ainda corroboram com nossa política inclusiva, a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, promulgada no ano de 2007 e transformada em Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A mesma vem estabelecer critérios para que se garantam os direitos das pessoas com deficiência, nas mais variadas vertentes sociais. Em seu Art. 24 defende o direito da pessoa com deficiência a uma educação que vise o seu total progresso e coloca o dever do Estado em assegurar tal educação. Indica que a educação deve promover o máximo possível o desenvolvimento do indivíduo, destacando as habilidades, a cognição, bem como a consciência política dos seus direitos.

Mais recentemente, outros documentos foram produzidos a fim de assegurar a continuidade de um modelo de inclusão. Os Decretos 7.611 e 7.612, ambos produzidos em 2011 são alguns exemplos nesta direção. Além de dar mais esclarecimentos sobre a Educação Especial e sobre o AEE, também defendem um plano para que as pessoas com deficiência possam viver com dignidade e respeito, o Plano Viver sem Limites. Deste modo, podemos perceber que nossa legislação é bastante extensa e está claramente comprometida com uma política inclusiva, mas, na prática vem sendo efetivada? A escola está preparada? Qual o papel dos gestores nesta direção?

#### **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O trabalho em epígrafe assume um processo metodológico de pesquisa qualitativa, de característica exploratória, assumindo a pesquisa bibliográfica, num primeiro momento, onde dedicamos atenção especial aos principais documentos internacionais e nacionais em prol da construção de uma política educacional inclusiva, e num segundo momento, trabalhamos com o instrumento da entrevista semiestruturada, seguido da técnica de análise de conteúdo, cujos resultados subdividimos e apresentamos a seguir.

Os primeiros dados nos foram oferecidos pela Secretaria de Educação de João Pessoa - Paraíba, referente às Escolas Polos, ou seja, as escolas de referência na inclusão de alunos com deficiência e outros comprometimentos, tal qual refere coloca a legislação brasileira. Foram apresentadas 09 Escolas, divididas em 07 polos, conforme se vê no quadro abaixo:

QUADRO 1: ESCOLAS POLOS

Escolas	Polo
Escola Municipal Índio Piragibe	01
Escola Municipal Durmeval Trigueiro Mendes	02
Escola Municipal Arnaldo de Barros Moreira / Escola Municipal João Santa Cruz	03
Escola Municipal Padre Leonel da Franca / Escola Municipal Fenelon Câmara	04
Escola Municipal Governador Leonel Brizola	05
Escola Municipal Professora Anayde	07
Escola Municipal Zulmira de Novais	09

Fonte: Quadro elaborado pela equipe.

As nove escolas foram visitadas e agendadas entrevistas com os referidos gestores, a fim de coletar dados sobre o processo de inclusão nas referidas escolas. Para a coleta de dados organizamos entrevista semiestruturada, contendo 14 questões norteadoras. Tais questões foram responsáveis pelo diálogo estabelecido com os gestores de cada escola e as questões foram construídas a partir do que se define na legislação brasileira com respeito à inclusão. Versaram, portanto, sobre aspectos da política educacional inclusiva, formação dos gestores, da gestão da EP, da participação dos diferentes segmentos, da participação dos estudantes com deficiência e o cotidiano dos mesmos na escola e das necessidades dos estudantes no que diz respeito à aprendizagem escolar.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Com relação à primeira parte da entrevista sobre a formação dos gestores, obtivemos os seguintes resultados:

### **5.1 SOBRE A FORMAÇÃO DOS GESTORES**

Quanto à formação inicial dos gestores das EPs, identificamos os seguintes cursos de graduação: Pedagogia, psicologia, história, serviço social, letras e biologia. Portanto, vemos que com exceção de Pedagogia, os outros cursos não formam o gestor escolar, o que representa uma falha na escolha de gestores sem formação pedagógica. No tocante aos cursos de especialização identificamos cursos na área de Educação infantil, Gestão Escolar, Tecnologia e Supervisão Escolar, o que nos mostra que a especialização na área não é uma exigência para ser gestor na rede municipal. Identificamos ainda que nenhum gestor possui formação em nível de Mestrado ou Doutorado, mas que todos são obrigados a possuírem cursos de formação continuada na área da gestão, oferecido pela própria rede municipal de ensino, o que de certa forma representa uma formação mínima para o cargo.

### **5.2 SOBRE O MODELO DE GESTÃO**

Na segunda parte da entrevista as questões centrais foram a respeito da atuação dos gestores e suas experiências nas EPs, e o modelo de gestão desenvolvido por eles. Os resultados demonstraram que o tempo de atuação dos gestores variou entre 04 meses e 28 anos, o que significa que há gestores muito experientes e outros sem nenhuma experiência na função. E, referente ao modelo de gestão à maioria considera sua gestão como democrática ou



compartilhada, tendo em vista que “sua gestão está aberta a participação de todos envolvidos no ambiente escolar, tem boa relação com todos os profissionais e estão sempre em troca/parceria com a comunidade escolar” (SIC).

Diante da resposta, investigamos a participação dos estudantes com deficiência na gestão da escola. Os resultados foram que os alunos com deficiência não participam da gestão escolar. Em contrapartida, alguns afirmaram que mesmo que os estudantes com deficiência não participem, seus pais participam nos conselhos da escola. Embora, reconheçamos a importância da participação dos pais, nos preocupa o fato de que os próprios estudantes com deficiência não estejam representados. Isto indica que a visão que os gestores têm sobre estes alunos é ainda preconceituosa e de descrédito. Assim, a deficiência ainda é vista como limitação, incapacidade.

Por outro lado, nenhum gestor fez referência à legislação brasileira ou a Política inclusiva para explicarem sua gestão ou manifestar preocupação neste sentido.

### 5.3 SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

A terceira parte da entrevista focalizou o papel da gestão junto à Política de Inclusão. Quanto a isto, buscamos compreender, inicialmente, como os gestores veem a presença dos alunos com deficiência na escola. As repostas foram diversas, mas, em linhas gerais oscilaram entre “um processo enriquecedor para a aprendizagem dos demais alunos” e “as dificuldades geradas pela falta de preparação adequada ou por não ter experiência em relacionar-se com estes alunos”. Em nenhuma das respostas, se coloca a questão do direito de todos à educação ou as premissas legais em favor da educação inclusiva.

Uma resposta ilustra um pouco a ideia dos gestores sobre a inclusão. Ele explicita:

“(…) Quando uma escola atende a todos os alunos de forma significativa, é uma mistura, ou seja, trabalha sem separação da pessoa normal com a pessoa especial, é a percepção de que existem pessoas diferentes de um modo em geral, é uma escola onde todos sabem interagir”. (SIC).

É possível destacar na resposta acima uma distinção entre o que é “normal” e o que é “especial”. Vemos nesta distinção uma diferenciação que tende a não contribuir com a inclusão, pois, os alunos não são vistos dentro de um mesmo modelo, mesmo estando juntos na escola. Nesta direção, questionamos se a EP sob sua gestão era inclusiva. E os resultados revelaram que apenas 05 gestores consideram suas escolas inclusivas, por ter um suporte pedagógico, profissionais especializados, por não ter discriminação. Os demais, não consideram a EP inclusiva e aponta a falta de intérpretes de libras para os alunos surdos, de cuidadores, de apoio

da Secretaria de Educação, de projetos específicos para os alunos com deficiência e de profissionais especializados como os principais entraves para que ela seja inclusiva. Dentre as respostas dadas é possível perceber certo nível de consciência a respeito dos significados da inclusão e dos recursos necessários para que uma EP seja inclusiva.

Ainda nesta perspectiva, buscamos identificar através dos gestores quais as dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência e quais os benefícios que os mesmos traziam para a EP. Os resultados demonstraram que os gestores só identificam dificuldades no processo e não citam benefícios, no máximo dizem que são os “melhores benefícios”, mas não conseguem citar nenhum concretamente. Nas dificuldades, as mais citadas foram: falta de apoio da família, falta de conhecimento escolar, dificuldade de relacionamento com outros alunos e o preconceito. Nenhum gestor menciona a política educacional na perspectiva inclusiva ou qualquer dispositivo legal que garanta a inclusão. Tais respostas nos levam a compreender que há ainda desconhecimento dos gestores acerca da inclusão, o que pode significar prejuízos para a efetivação da política nacional em favor de estudantes com deficiência ou outros comprometimentos.

#### 5.4 SOBRE O PPP DA ESCOLA, OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E O AEE

Durante as análises, nos preocupamos em saber se a questão da inclusão está posta no PPP das EPs, como prevê a legislação brasileira, se a escola possui AEE ou outros serviços para os estudantes com deficiência. Nas respostas, identificamos que, embora o PPP seja o principal documento da escola e todas às escolas envolvidas possuam PPP, apenas 07 (sete) dos gestores entrevistados têm conhecimento do mesmo, já leram pelo menos parte dele. Nesta mesma discussão, buscamos saber por parte dos gestores se, no PPP das escolas estava prevista alguma ação para inclusão de estudantes com deficiência. As respostas indicaram que apenas 04 gestores identificam alguma menção sobre a inclusão no PPP da EP.

Tratando-se de Escolas Polos, ou seja, Escolas de referência para a inclusão de alunos com deficiência e outros comprometimentos, preocupa-nos o fato de que os gestores não dominem a legislação a respeito da inclusão, não conheçam o PPP da escola e assumam que no projeto a educação inclusiva não esteja claramente delineada. Nenhum deles citou a legislação ou revelou conhecer a política inclusiva defendida nos documentos oficiais.

Diante disto, indagamos aos gestores acerca dos significados da Escola Polo frente e a sua gestão em prol da inclusão, e os resultados revelaram uma situação ainda mais séria, pois no tocante aos significados dados pelos gestores ao que diferencia uma escola polo das demais

escolas da rede foi possível ter como resposta que: “é o fato de ser uma escola central” do ponto de vista geográfico, ou ainda porque a escola possui “grande demanda de alunos com deficiência matriculados”.

A maioria dos gestores não compreendem o papel da EP, nem seu papel na consolidação de um modelo inclusivo, não sabem o papel do AEE na escola, nem os serviços previstos na LDB 9.394 (1996), na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007), ou nos Decretos 7.611 e 7.612, ambos de 2011. Parecem crer que a inclusão depende apenas da matrícula de alunos com deficiência nas escolas.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A chamada questão da “escolarização da pessoa com deficiência” no Brasil, a partir do final do século XX e início do século XXI levantou muitos discursos polêmicos que acabaram por colocar em foco um viés inclusivo que necessariamente teria que estar dentro das políticas educacionais do nosso país. As teorias educacionais reforçaram tal premissa e encaminharam discussões que levaram a consolidação de uma política inclusiva, portanto, comprometida com o direito de todos à educação.

As ideias que circulam frente à plena educação da pessoa com deficiência nos dias atuais, deixam claro que os avanços da ciência possibilitaram o acesso à escola e uma oportunidade de educação para grupos historicamente excluídos, mas, infelizmente, ainda não asseguraram os princípios na prática. Matricula-se, mas, não se garante o aprendizado.

É notório que não há uma única causa para a inclusão não acontecer; são muitos os motivos que dificultam a educação de pessoas com deficiência e outros comprometimentos no nosso país, mas, nesse estudo, nos interessou focar na questão da gestão escolar e no papel que esta vem exercendo nas EPs da rede municipal de João Pessoa/PB. E os resultados apontaram para o fato de que aqui, como vemos numa tendência universal, há um aumento de matrículas de pessoas com deficiência no ensino regular, em todos os níveis.

Tal efeito vem sendo interpretado como fenômeno inclusivo, inclusive pelos gestores da EPs. No entanto, o que não se verifica nesses dados, é a qualidade desta inserção social, ou seja, não se analisa as reais possibilidades de aprendizagem para os sujeitos com deficiência e outros comprometimentos na escola, os recursos que estão sendo oferecidos para a inclusão e o preparo dos profissionais que fazem a escola.

De modo geral, podemos afirmar que os gestores das EPs não possuem uma formação comprometida com este modelo orientado pelas políticas nacionais, pois, não há na formação

dada pela rede municipal uma abordagem inclusiva, nem se cobra da formação inicial dos gestores este viés. Os gestores vêm de qualquer área de formação e se especializam em temáticas que não estão diretamente ligadas à gestão escolar, o que deixa uma lacuna significativa. Do mesmo modo, na formação continuada dada aos gestores não há preocupação com a formação nesta direção, ficando a critério de cada um buscar tal entendimento, informação e conhecimento a respeito. Como o tempo do gestor é bastante comprometido com questões de ordem burocrática, não sobra tempo para que o mesmo dedique a tais aspectos.

Por outro lado, também foi possível perceber que as EPs em João Pessoa não possuem uma proposta política claramente definida nos seus respectivos PPPs, bem como não existe uma proposta de inclusão definida pela Secretaria a ser adaptada por cada escola. Assim, fica também a critério do gestor escolar definir estratégias e ações que ele julgue inclusiva, o que representa um grande risco à política de inclusão, pois há gestores que sequer compreendem o significado da inclusão escolar, nem tampouco reconhecem as necessidades dos alunos com deficiência ou outros comprometimentos.

Preocupava-nos saber se a política inclusiva, a partir das ações desenvolvidas pelos gestores, “incluía”, de fato, o estudante com deficiência ou se apenas o “inseria” no ensino regular, sem oportunizar aprendizagem. Na Paraíba, especificamente nas EPs de João Pessoa observadas nesta pesquisa, vem se delineando um quadro preocupante: de um lado, é efetivo o aumento o número de matrículas no ensino regular de alunos com deficiência, mas, este aumento na matrícula não pode ser entendido como aumento de alunos incluídos; estes alunos estão apenas inseridos, ou seja, matriculados, sem garantia de Atendimento Educacional Especializado compatível com suas necessidades.

Na prática, as EPs são apenas “modelos” de escola inclusiva, mas seus gestores não possuem as competências necessárias para efetivar este modelo. Os gestores deixaram claro que desconhecem o papel da escola inclusiva, os significados da inclusão, a política educacional na perspectiva inclusiva e as necessidades dos estudantes com deficiência e com outros comprometimentos. Diante disto, entendemos que o gestor pode e deve assumir papel central na consolidação de uma escola inclusiva, mas, para isso, é necessário que o mesmo esteja preparado para fomentar a inclusão, e esta formação é de competência da rede pública, não pode ficar a critério do gestor. Portanto, é necessário que se ofereça aos gestores “formação continuada na perspectiva inclusiva”, pois seguramente esta é uma estratégia que tende a contribuir para que nossa legislação saia do papel e alcance o chão da escola.

## **REFERÊNCIAS**

**BRASIL. Constituição Federal;** Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, Ministério da Justiça: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Carta de Guatemala**. 1999. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/guatemala.txt>> Acesso em: 15 de Setembro de 2012.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. **Escola, Formação e Educação numa perspectiva inclusiva**: uma questão de direitos humanos. In.: História, educação e direitos humanos / Maria Elizete Guimarães Carvalho (organizadora). - João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011. p. 159 – 182.

\_\_\_\_\_. **Convenção Sobre o Direito das Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2007. Disponível em: < <http://www.acessibilidadeweb.com/luso/Convencao.pdf>>. Acesso em: 20 de Setembro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 3.956. **Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: Senado, 2001.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 7.611**. Dispõe sobre a educação especial e o AEE. Brasília: MEC, 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 7.612**. Dispõe sobre O Pano viver sem limites. Brasília: Senado, 2011.

\_\_\_\_\_. SANTIAGO, Sandra A.S. **Política de Inclusão no Brasil**, 2011. Disponível em:  
<<http://profasandrasantiago.blogspot.com.br/2012/03/politica-de-inclusao-no-brasil.html?sref=fb>>. Acesso em: 13 de setembro de 2012.

**RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ESCOLA  
ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO RENATO RIBEIRO  
COUTINHO**

Adevaldo Francisco dos Santos

Manuela Feliciano da Silva

Edilene Araújo Firminio da Silva

Maria Olímpia Ferreira Bandeira da Silva

## **1 APRESENTAÇÃO**

O meio ambiente como política pública, não pontual, no Brasil, surge após a Conferência de Estocolmo, em 1972, quando, devido às iniciativas das Nações Unidas em inserir o tema nas agendas dos governos, foi criada a SEMA (Secretaria Especial de Meio Ambiente) ligada à Presidência da República. Mas apenas após a I Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tibilise, em 1977, a educação ambiental foi introduzida como estratégia para conduzir a sustentabilidade ambiental e social do planeta. Ainda na década de 1970, começou-se a discutir um modelo de desenvolvimento que harmonizasse as relações econômicas com o bem-estar das sociedades e a gestão racional e responsável dos recursos naturais que Ignacy Sachs (1986) denominou de eco desenvolvimento

Em 1983, sob a presidência da primeira Ministra norueguesa Gro Brudtland, foi criada a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento e, em 1987, a comissão publicou *Nosso futuro comum*, que ficou conhecido também como Relatório Brudtland. a partir desse relatório, o conceito de desenvolvimento sustentável passou a ser utilizado em substituição à expressão eco desenvolvimento e constituiu a base para a reorientação das políticas de desenvolvimento e sua relação direta com as questões ambientais. atualmente, o conceito de desenvolvimento sustentável indica claramente o tratamento dado à natureza como um recurso ou matéria-prima destinado aos objetivos de mercado cujo acesso é priorizado a parcelas da sociedade que detém o controle do capital.

Este paradigma mantém o padrão de desenvolvimento que produz desigualdades na distribuição e no acesso a esses recursos, produzindo a pobreza e a falta de identidade cidadã. Nesse sentido, passamos a vislumbrar como meta uma educação ambiental para a sustentabilidade socioambiental recuperando o significado do eco desenvolvimento como um

processo de transformação do meio natural que, por meio de técnicas apropriadas, impede desperdícios e realça as potencialidades deste meio, cuidando da satisfação das necessidades de todos os membros da sociedade, dada a diversidade dos meios naturais e dos contextos culturais.

A educação ambiental entra nesse contexto orientado por uma racionalidade ambiental, transdisciplinar, pensando o meio ambiente não como sinônimo de natureza, mas uma base de interações entre o meio físico-biológico com as sociedades e a cultura produzida pelos seus membros. Leff (2001) coloca a racionalidade ambiental como produto da práxis, ou seja, seria “um conjunto de interesses e de práticas sociais que articulam ordens materiais diversas que dão sentido e organizam processos sociais através de certas regras, meios e fins socialmente construídos” (LEFF, 2001, p. 134).

Essa concepção de educação ambiental foi parcialmente apropriada pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA–lei 9795/99) que em seu artigo primeiro define a educação ambiental como processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos e habilidades, atitudes e competências voltadas para conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. Ainda enfatiza a questão da interdisciplinaridade metodológica e epistemológica da educação ambiental como “componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal” (art. 2º). Reforça a responsabilidade coletiva da sua implementação, seus princípios básicos, objetivos e estratégias. Esta lei fornece um roteiro para a prática da educação ambiental e na sua regulamentação (Decreto 4281/02) indica os Ministérios da Educação e do Meio Ambiente como órgãos gestores dessa política.

Apesar de no Brasil existir a ideia de leis que “não pegam”, uma lei existe para ser cumprida ou questionada, de modo que, logo após a promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), foi criada no Ministério da Educação a Coordenação Geral de Educação Ambiental e no Ministério do Meio Ambiente, a Diretoria de Educação Ambiental como instâncias de execução da PNEA. Assim, a educação ambiental insere-se nas políticas públicas do Estado brasileiro de ambas as formas, como crescimento horizontal (quantitativo) e vertical (qualitativo), pois enquanto no âmbito do MEC pode ser entendida como uma estratégia de incremento da educação pública, no do MMA é uma função de Estado totalmente nova. Uma política pública representa a organização da ação do Estado para a solução de um problema ou atendimento de uma demanda específica da sociedade.

Quanto a sua modalidade, as políticas públicas se dão por intervenção direta, por regulamentação, ou contratualismo. A perspectiva de políticas públicas do órgão gestor da

educação ambiental, hoje, inclui essas três modalidades. O MEC e o MMA em seus respectivos setores de educação ambiental, pautados pelo ProNEA — Programa Nacional de Educação Ambiental — estão implantando programas e projetos junto às redes públicas de ensino, unidades de conservação, prefeituras municipais, empresas, sindicatos, movimentos sociais, organizações da sociedade civil, consórcios e comitês de bacia hidrográfica, assentamentos de reforma agrária, dentre outros parceiros. Indubitavelmente, a educação ambiental, no âmbito do Estado, enquadra-se naquilo que Bourdieu (1998) denomina “mão esquerda do Estado”, que reúne trabalhadores sociais, educadores, professores e cujas ações são ignoradas pela chamada “mão direita do Estado” (áreas de finanças, de planejamento, bancos). Ao operar na reparação dos danos sociais e ambientais da lógica de mercado, os sujeitos da “mão esquerda” podem, muitas vezes, se sentir iludidos e desautorizados em função dos paradoxos vividos de forma crônica, como falta de recursos, luta pela biodiversidade convivendo com avanço das fronteiras agrícolas por monoculturas ou transgênicos, grandes obras com alto impacto, revisão de antigas conquistas etc.

Em lugar de imobilização lamentosa, temos a convicção de que ações educacionais participativas pela responsabilidade ambiental resultam no envolvimento e na organização de pessoas e grupos sociais nas lutas pela melhoria da qualidade de vida fundamentada em valores pós-materialistas, que questionam as necessidades materiais simbólicas de consumo e desvelam outras possibilidades de felicidade, alegria e vida. Segundo essa convicção, o papel do Estado na educação ambiental brasileira poderá ser subsidiário e definido por meio de um diálogo democrático com os diferentes sujeitos desta política. Continuamos concordando com Sachs (2004) quando afirma que hoje, sem negar a necessidade de reduzir as administrações plétóricas, precisamos aumentar os serviços públicos sociais, fortalecendo a “mão esquerda” do Estado.

A Inglaterra, que já foi exemplo de política de redução do Estado gerou quinhentos mil empregos adicionais nos serviços públicos nos últimos oito anos (1997-2004). A reforma de Estado, que implica o aumento de sua eficiência, não implica de forma alguma a sua redução, pois em setores da regulação pública como educação e ambiente é clara a necessidade de se ampliar horizontal e verticalmente o Estado brasileiro.

A ausência de saúde é aqui considerada como um estado de bem estar que depende de vários fatores físicos, mentais, ambientais, e sociais, pelo que seu estudo exige a comunhão e partilha de vários conhecimentos de várias disciplinas (CARVALHO.O.S. 2008). A ausência de qualquer tratamento na consumida, e o destino inadequado do esgoto das residências torna essa água um fator de risco à saúde, pois favorecem em potencial, doenças de veiculação hídrica. O



bom aspecto da água proporciona aos consumidores uma sensação de pureza impedindo que seus consumidores tratem essa água, pelo menos por processo de desinfecção, o que certamente minimizaria o risco de veiculação de enfermidades. O desenvolvimento de trabalhos que visem à educação ambiental e principalmente sanitária pode diminuir o impacto do problema dessas doenças.

Foram coletadas 60 amostras de água e de fezes de crianças da zona rural de Bandeirantes-PR, da Escola Estadual do Distrito Nossa Senhora da Candelária que estavam integrando o projeto AGRINHO 2005, “TRANSFORMANDO O MEIO AMBIENTE EM QUE VIVEMOS”, para análise físico-química e microbiológica, além de aplicado um questionamento para inquérito das condições sociais econômicas da criança e da sua família. Realizou-se exames parasitológicos de fezes das crianças inseridas no projeto através do método FAUST e HOFFMANN e KATO-KATZ.

### 1.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Renato Ribeiro Coutinho, situada a Rua Manoel Guedes, 75, Centro, Alhandra – Paraíba. A escola tem uma excelente localização no centro da cidade com acesso fácil, onde funciona de segunda a sexta nos três turnos, manhã tarde e noite.

**Figura 1.** Foto da Escola E.E.E.F.M. Renato Ribeiro Coutinho



A realização deste estágio supervisionado teve início com um ofício expedido pela UNAVIDA, assinado pelo nosso professor orientador onde o referido ofício foi apresentado à direção da escola que nos autorizou a sua realização. Na minha primeira visita a escola observei toda estrutura física e as demais dependências, e pode observar que uma boa parte toda estrutura estar precisando de manutenção.

A escola é composta por uma quadra poliesportiva que é usada para prática de esportes e onde são realizadas as aulas de educação física e outros eventos realizados pela escola. Cantina para o uso dos alunos e funcionários esta sala é composta por fogão industrial, freezers e outros vários pequenos equipamentos. Sala de professores é neste local que os professores realizam reuniões, planejamentos, esta sala é composta por mesas cadeiras e armários. Refeitório, é lá onde professores, alunos e funcionários fazem suas refeições. Biblioteca, esta é equipada por diversos livros de diversas áreas de estudo, facilitando muito nos trabalhos dos alunos. Laboratório de ciências, este é composto por mesas, cadeiras, material para aulas de química, física e biologia. Laboratório de informática, composto de diversos computadores bem conservados, cadeiras, mesas e impressora; a higiene nos banheiros é constante; 19 selas de aulas com mesas e cadeiras e/ou carteiras, quadro branco. Todos os espaços estão de acordo com suas respectivas atividades.

A escola funciona no período da manhã das 07:00 h às 11:00 h, no período da tarde das 13:00 h às 17:20 h e a noite das 19:00 h às 22:00 h, atendendo os ensinamentos Fundamental e Médio, com turmas compreendidas entre 25 alunos. Oferece merenda escolar fornecida pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e os materiais didáticos utilizados pelos alunos são fornecidos pelo FNDE e Ministério da Educação (MEC). A escola possui o Projeto Político Pedagógico (PPP), que é composto pela filosofia da escola, possui também abordagem pedagógica, princípios éticos culturais, com propostas metodológicas. O processo pelo qual é elaborado o PPP, dar-se através de reuniões gerais da equipe escolar, com a participação dos gestores, professores, funcionários e pais de alunos. Os responsáveis pelo currículo escolar são: o Estado e MEC. A inclusão social é de grande importância hoje nas escolas, e para fazer a diferença a escola possui proposta para inclusão social e acolhe pessoas especiais com autismo e pessoas de mente livre.

**Figura 2.** Foto da Diretora e vice-diretora da Escola



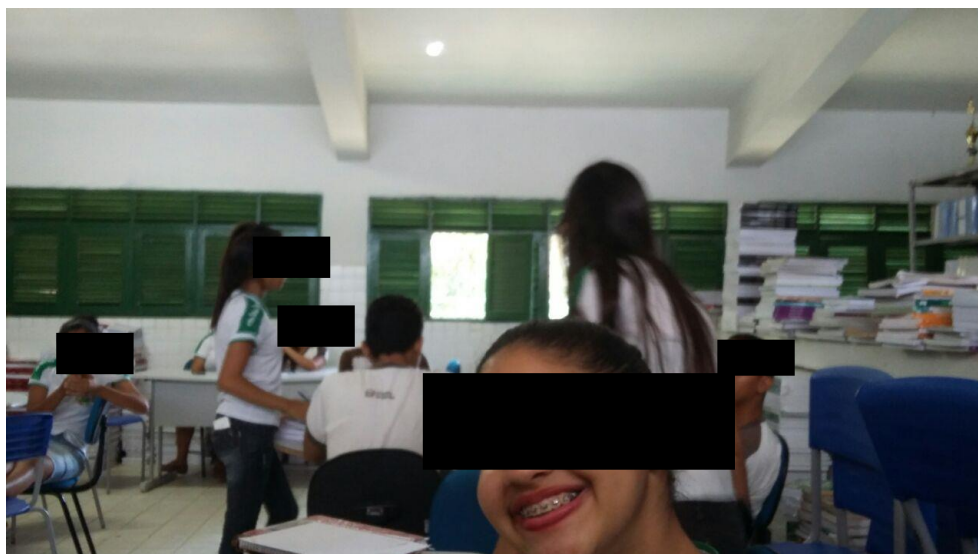
**Figura 3.** Foto da sala da diretoria Escola



**Figura 4.** Foto da biblioteca da Escola



**Figura 5.** Foto dos alunos realizando pesquisa na biblioteca



## 1.2 PERFIL DA PROFESSORA DE BIOLOGIA

Através da ficha fornecida pela UNAVIDA para traçarmos de forma precisa o perfil da professora colaboradora, fiz as observações de acordo com o roteiro da ficha e fiz também algumas anotações que considerei necessárias.

Esta ficha nos serviu para conhecer melhor a professora orientadora através dos questionamentos contidos na mesma. Ela relatou o motivo de sua escolha em ser professora de biologia e lecionar, deu-se por se identificar muito com essa área de estudo.

A professora Adriana Cristo de Albuquerque é licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e relatou que a biologia é o que vivemos todos os dias e o que move nossas vidas e seu estudo nos surpreende a cada dia, assim a sua maior satisfação é repassar os conhecimentos adquiridos no seu período da formação para todos seus alunos, sempre mostrando a eles que no dia a dia vivenciamos vários assuntos presentes na disciplina de biologia, mesmo com toda dedicação e o sonho em repassar seus conhecimentos aos alunos, a mesma se mostrou desmotivada e um pouco preocupada com a falta de incentivo com a sua classe.

**Figura 6.** O professorando observando a professora colaboradora.



### 1.3 OBSERVAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE

Tive a oportunidade de observar a professora colaboradora explicando a reprodução das bactérias (introdução) na turma de 3º ano do Ensino Médio, noite. Nesta aula foi abordado o conceito da reprodução das bactérias, após a explicação a professora pediu aos alunos que se dividissem em grupos, onde foi feito um questionário para que todos os grupos responderem.

Os recursos utilizados nesta aula foram: livro didático, material impresso e quadro de lousa. A professora colaboradora demonstrou muita habilidade, segurança e conhecimento nas explicações, enquanto os alunos assistiam a aula atentamente, a grande maioria dos alunos demonstrou interesse em absorver os conhecimentos transmitidos pela professora colaboradora, por fim a mesma fez a sua avaliação da sala de aula através de questionamento verbal direcionado aos alunos, e no final da aula a professora passou um exercício relacionado ao assunto para ser resolvido em casa.

### 1.4 DOCÊNCIA NO 1º ANO

Dados gerais: Data: 03/11/2016; turma 1º ano; turno noite; duração 40 minutos; tema: Poluição por substâncias. O início foi um pouco difícil, fiquei um pouco nervoso, uma vez que foi a primeira aula como professorando, e no passar do tempo foi me acostumando um pouco e comecei a explicar melhor o assunto tão logo veio as perguntas dos alunos e fui trocando o



nervosismo pela empolgação tentando sempre exemplificar com situações vividas no nosso cotidiano para facilitar o entendimento. Nesta aula foi utilizado o quadro de lousa.

**Figura 7.** Foto mostrando o professorando ministrando aula



Data: 08/11/2016; turma 1º ano turno noite; duração 80 minutos;

Tema: Desenvolvimento sustentável. As duas aulas transcorreram tranquilamente, para a explanação sobre o tema abordado foram exemplificadas situações vividas e de acontecimentos que acompanhamos através dos telejornais, e sempre com bastantes perguntas dos alunos teve que repetir a explicação para que eles tirassem todas as dúvidas.

Na segunda parte da aula pedi para que todos os alunos colocassem as cadeiras em forma de círculo para que todos pudessem interagir melhor, então pedi a cada um dos alunos para expor sua opinião em relação ao assunto abordado, muitos falaram naturalmente, mas alguns ficaram um pouco tímidos e com o passar do tempo eles foram se chegando aos poucos e ao final da aula todos demonstraram interesse. Nesta aula foi utilizado o quadro de lousa.

### 1.5 DOCÊNCIA NO 2º ANO

Data: 10/11/2016; turma 2º ano turno noite; duração 80 minutos; Tema: Sistema cardiovascular.

O tema abordado nesta aula foi um pouco complicado para explicar, pois apenas as imagens contidas nos livros não colaboram muito para os alunos, é aí que sentimos a falta de algumas tecnologias como projetor e outros. Então começamos um pouco lento devido complexidade do assunto, mas depois as coisas foram clareando aos poucos e tivemos acesso a alguns órgãos artificiais fornecidos pelo laboratório da escola onde podemos perceber o aumento de interesse e a empolgação dos alunos. Nesta aula foi utilizado o quadro de lousa, livro didático e órgãos artificiais.

**Figura 8.** Foto mostrando o professorando ministrando aula no 2º ano, turno: noite



Data: 14/11/2016; turma 2º ano turno noite; duração 40 minutos;

Tema: Circulação Linfática.

Esta aula foi um pouco complicada, por se tratar de um assunto difícil assimilação, mas, com a interação dos alunos foi ficando mais fácil a explicação e graças a Deus ao final da aula todos aparentemente ficaram satisfeito. Nesta aula foi utilizado o quadro de lousa, livro didático.

### 1.6 DOCÊNCIA DO 3º ANO

Data: 18/11/2016; turma 3º ano turno noite; duração 80 minutos; Tema: Reprodução das Bactérias. Já nesta aula o assunto foi bem fácil assimilação, e os alunos ficaram curiosos com o assunto e fizeram bastantes perguntas, deixando a aula muito agradável. Para esta aula foi utilizado quadro de lousa e livros didáticos.

**Figura 9.** Foto mostrando o professorando ministrando aula no 3º ano, turno: noite



Data: 22/11/2016; turma 3º ano turno noite; duração 40 minutos; Tema: Cinetoplasto. No início desta aula foi um pouco complicado, pois, os alunos desconheciam o tema onde serviu de brincadeiras, mas ao decorrer da aula eles ficaram em silêncio, e fizeram perguntas. Já ao final da aula o clima ficou bem descontraído. Para esta aula foi utilizado quadro de lousa e livros didáticos.

## **2 OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE**

A professora colaboradora Adriana Cristo fez uma avaliação em cada série do Ensino Médio ministrado pelo professorando, Adevaldo Francisco dos Santos através de uma ficha padronizada, fornecida pela Universidade Vale do Acaraú, cujos seguintes itens foram observados e avaliados:

- Desenvolve o trabalho de administração da aula em tempo previsto;
- Demonstra conhecimento e segurança em relação ao conteúdo da aula;
- Apresenta uma boa postura, serenidade a ao mesmo tempo uma relação de reciprocidade com os alunos, levando-os ao interesse e a participação;
- Utiliza materiais didáticos condizentes com o assunto-aula, explorando-os bens;
- Segue uma sequência didática lógica na apresentação dos conteúdos;



- Relaciona os conhecimentos da aula com o cotidiano, levando o aluno a compreender a sua função prática, finalidades e sentido de aprendizado.

O objetivo desta ficha foi servir como roteiro, para que a professora colaboradora tivesse condições de avaliar o professorando de maneira justa e observasse os pontos negativos e positivos, resultando assim em uma nota ao final de suas observações. Esta ficha possui ainda, o intuito de colaborar com o processo de avaliação dos estagiários, para que através das considerações feitas pela professora colaboradora o estagiário procure melhorar o seu desempenho.

### **3 AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE**

O estágio supervisionado foi muito importante para minha formação de docente, pois é nele que temos a oportunidade de colocar em prática o que foi visto em sala de aula tentando adequar da melhor maneira possível a realidade na qual nos encontramos. É no estágio que percebemos o que é de fato ser um professor, onde muitas vezes tão desvalorizados, mas com uma importância muito grande na formação de um cidadão.

Para mim o estágio supervisionado foi um momento de deixar de lado um pouco a timidez e se dedicar o máximo possível para transmitir tudo que aprendemos na faculdade aos alunos de forma objetiva, e motivando-os para que os alunos sintam vontade de estudar, e que sintam falta da escola. Esse período eu pude trabalhar melhor a minha insegurança, e um medo de não dar certo, e ao final de tudo, percebi que manter a calma é um passo fundamental pra a aula tenha êxito.

### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Universidade Estadual Vale do Acaraú é de fácil acesso para os Alunos e Professores, onde funciona nas dependências do Instituto de Educação da Paraíba (IESP), e fica localizada as margens da cidade de Cabedelo, próxima de praias muito bonitas e próximo também de shoppings centers que nos dar várias opções para refeições e fazermos compras.

O referido instituto possui recursos multimídias, salas climatizadas banheiros confortáveis, laboratórios, conta também com várias lanchonetes na sua área interna, onde facilita muito na hora do almoço pela diversidade de comidas, sem a necessidade desse deslocar para outros lugares. Graças a Deus sempre fui bem recebido pelos profissionais que fazem parte da coordenação pedagógica do curso de Biologia, todos funcionários e professores sempre

compreensivos, agradáveis e dispostos a atender seja no repasse de informações ou com dificuldades enfrentadas pelos Alunos. A área que mais me identifiquei durante o curso foi Edafologia e Paleontologia, por ser um estudo que nos permite entender melhor nosso planeta e o passado da humanidade. Identifiquei-me também com a Botânica onde podemos observar melhor a importância e as diversidades das plantas; práticas pedagógicas também gostei muito, nestas disciplinas é onde temos uma maior noção da realidade da sala de aula, e todas essas áreas que citei, em todas os professores (Flávia Martins, Deivid Almeida, e Carli Oliveira) foram fundamentais para essa identificação.

A turma 227 tem uma importância muito grande nesse período de curso, onde graças a Deus pude ter um bom relacionamento com todos, alunos de várias cidades da Paraíba, cada um com sua particularidade, mas todas as pessoas do bem que buscam o sucesso em suas vidas.

## REFERÊNCIAS

- Altamirano, Et al. **Água Esperança e Futuro**, volume 1; Editora A9; Edição Loyola; São Paulo 2004.
- AMABIS, José Mariano; MARTLO, Gilberto Rodrigues, **Biologia das Células**; volume 1; Editora Moderna; 2ª Edição; 2004.
- Educação Ambiental como política pública**. Disponível em: <http://www.scielo.br>; Acesso em: 13 de mar.2017.
- Educação Ambiental**; Disponível em: <https://www.wikipedia.org>. Acesso em: 09 de mar. 2017.
- GUIMARÃES, Mauro, **Educação Ambiental, no Consenso um Debate?** Campinas, SP, Papyrus, 5ª Edição, 2007.
- KRASILCHIK, Myriam; **Prática de ensino de Biologia**; volume 2; Editora da Universidade de São Paulo; 4ª Edição; São Paulo 2008.
- LINHARES, Sérgio; GEWANDSZNAJDER, Fernando; **Biologia Hoje**; Volume 1; Editora Ática; 1ª Edição; São Paulo 2011.
- LOPES, Sonia; ROSSO, Sergio; **BIO**; volume 1; Editora Saraiva; 2ª Edição; São Paulo 2013.
- Ministério da Saúde; **Vigilância da esquistossomose mansoni**; Brasília DF; MS, 2014.
- QUINTAS. J. S. **Salto para o Futuro 2008** Disponível em: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental>. Acesso em:13 de mar.2017.

**Saneamento básico, qualidade da água, e levantamento de enteroparasitas relacionado ao perfil sócio – econômico ambiental de escolares de uma área rural do município de Bandeirantes-PR** Disponível: <http://www.bases.bireme.br>; Acesso em: 14 e mar. 2017

**Sistema de Informações Hospitalares Fonte Complementar na Vigilância e Monitoramento das Doenças de Veiculação Hídrica.** Disponível em: <http://www.scielo.iec.pa.gov.br>; Acesso em: 13 de mar.2017.

VICTORINO.A.J.C; **Planeta água Morrendo de Sede**; Volume 1; Editora edipucrs; 1ª Edição; Porto Alegre 2007.

CARVALHO.O.S.; COELHO.P.M.Z; LENZI.H.L.; schistosoma mansoni, esquistossomose; Volume 1; Editora Fiocruz; 1ª Edição; Rio de Janeiro 2008.

## **REFLETINDO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Déborah Ribeiro Galvão

Ana Paula Pereira de Araújo Roque

Maria José Ferreira Bandeira da Silva

### **1 INTRODUÇÃO**

Numa sociedade, o domínio da linguagem, em todas as suas formas de manifestação, é essencial para o convívio e participação social em sua plenitude. Por meio da linguagem os seres humanos trocam informações, expõem seus pensamentos e posicionamentos, relacionam-se e constroem elementos culturais e históricos. Ou seja, a linguagem é utilizada em diversos contextos e situações do cotidiano que se transforma social e historicamente, afinal, a linguagem do século passado foi bastante modificada em comparação à linguagem de hoje em dia. Ela está a todo tempo em constante mudança. Sendo, assim, é extremamente importante possuir a habilidade de utilizar adequadamente a linguagem para que as situações comunicativas sejam efetivadas. Vale ressaltar que essas situações comunicativas variam em termos de formalidade e informalidade.

Todas as pessoas antes de irem à escola já possuem uma noção natural da estrutura da língua, pois desde que nascem tem contato a todo momento com a língua a partir daqueles que as rodeiam. Mas é na escola que essas noções linguísticas se organizam e se ampliam, dando à escola um papel fundamental na vida de cada indivíduo. Dessa maneira, pode-se afirmar que

Um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

Isso significa dizer que o professor de língua portuguesa tem maior responsabilidade no que diz respeito à concretização desses saberes linguísticos. Isso porque é através do ensino da língua materna convencional, no caso o português, que o contato e conhecimento acerca das manifestações linguísticas verbais ou não verbais são ampliados. O objeto de estudo das aulas de língua portuguesa é justamente a linguagem em todas as suas formas de manifestação. Porém, o foco maior cai sobre a linguagem verbal (oral e escrita): o estudo das regras e

estruturas gramaticais, da organização e gêneros textuais. E se a escrita é estudada, estuda-se, também, a leitura.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN's, a educação escolar deve proporcionar condições para que o sujeito adquira certas competências nas aulas de língua portuguesa: competência discursiva (capacidade de usar a língua de maneira variada) e competência linguística e estilística (capacidade de construir efeitos de sentido adequando o texto a diferentes situações comunicativas orais e escrita). O professor deve abandonar a visão de uma linguagem homogênea e meramente instrumental e estruturalista. Não deve tomar como elementos centrais do método de ensino termos (letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases) de maneira deslocada e descontextualizada. Pois se o objetivo é construir uma competência discursiva, deve-se partir do texto como um todo de sentido explorando-o por completo desde suas características gramaticais e estruturais como também seu contexto de produção, propondo, sempre, uma reflexão crítica em todos os seus aspectos.

Os PCN's dizem, também, que é papel do professor de língua portuguesa produzir, planejar e nortear as atividades pedagógicas tendo como meta principal, à luz de uma concepção de ensino sociointeracionista, o desenvolvimento da ação e reflexão autônoma do aluno, pois sabe-se, de acordo com Travaglia (1995), que o ensino de língua portuguesa sob uma perspectiva metodológica estruturalista pouco contribui com formação de um ser crítico possuidor de uma autonomia reflexiva. Na verdade, estimula a reprodução de uma aprendizagem, segundo Freire (1974), dita como “bancária”, na qual o professor apenas deposita as informações sem haver o diálogo e troca de ideias e opiniões entre professor e aluno.

Hoje em dia, reflete-se bastante sobre os métodos de ensino e a necessidade de tornar os alunos mais autônomos. Mas nem sempre foi assim. Pelo contrário, o ensino de língua portuguesa sempre foi mecânico desprezando as variações contextuais e supervalorizando a norma padrão. O objetivo das aulas de língua portuguesa

Era fazer com que os educandos substituíssem uma determinada forma (resultado se sua produção linguística espontânea) por outra (considerada elegante, literária e correta). [...] Além disso, [...] foi desse processo que nasceram uma supervalorização da língua escrita (e de seus problemas ortográficos) e uma visão da língua oral como uma “distorção” do código escrito. (SUASSUNA, 2007, p.31)

Isto é, as aulas de português resumiam-se a regras gramaticais e valorização da língua escrita seguindo a norma culta da gramática. E todas as produções que fugiam a esse padrão, eram desprestigiadas e desconsideradas nas aulas.

Essa metodologia pode ser extremamente prejudicial para aqueles alunos que apresentam algum tipo de transtorno de aprendizagem, pois, nesse método, aqueles que não

acompanham o raciocínio do professor e do restante da turma é imediatamente desprezado. Os alunos devem correr atrás de seguir os padrões que o professor cobra e aqueles que apresentam dificuldades não possuem nenhum tipo de apoio, pois, segundo esses professores, estão nessa situação por incompetência.

Esse tipo de ensino é um pesadelo para aqueles que apresentam transtorno de aprendizagem. Pois eles precisam de um professor que os oriente e os ajude a achar a melhor forma de compreender os assuntos. Por esse motivo, as novas reflexões em relação aos métodos de ensino de língua portuguesa, dando foco à linguística, ou seja, considerando o caráter social da língua e abandonando aquela visão de uma língua essencialmente instrumentalista, abrem portas para que o conhecimento, mesmo com dificuldades, seja construído.

E é justamente sobre essa visão de ensino de língua portuguesa voltado para a linguística, que Suassuna (2007) discute em sua obra. Segundo essa autora, esse modelo teórico-metodológico, além de considerar o contexto e variação usual da língua, tenta compreender outros sentidos além do literal e dá importância às diversas funções da linguagem. Ela defende a importância que a linguística tem para o ensino de língua portuguesa. Nessa perspectiva, o tradicionalismo do ensino de língua materna deve ser reformulado. Pois “o principal critério de avaliação não pode mais ser o da maior ou menor correção gramatical, mas sim o de um maior domínio da variedade de usos da língua” (ILARI, 1997, p.90). Isto é, no ensino de língua portuguesa não se deve focar no que é certo ou errado em relação à gramática, e sim compreender que existem diversas formas de manifestar a linguagem e que há uma variação linguística para cada uma delas.

Outra autora que reflete sobre a importância de estimular a reflexão no ensino de língua portuguesa é Maria Helena de Moura Neves. A autora diz que a aula de língua portuguesa “é, em primeiro lugar, um espaço de reflexão, e as atividades tem de caminhar sempre sobre essa base” (NEVES, 2010, p.173). Portanto, a linguagem, por ter caráter social, deve ser compreendida e estudada de maneira libertadora formando indivíduos autônomos e pensantes com criticidade em relação às variadas situações e ao diversificado mundo em que vivem.

Nas aulas, não só de português, mas de todas as disciplinas, o ideal é que o professor abandone o perfil de “dono da verdade”, isto é, aquele que sabe, incontestavelmente, mais do que os alunos, e adote uma postura de aproximação, humanizada e afetiva, de acordo com o que propõe Wallon (2007) em sua teoria da afetividade, dando-lhe o devido apoio e orientação diante das dúvidas e dificuldades durante todo o percurso escolar, a fim de firmar uma aprendizagem efetivamente concreta.

## **2 TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM QUE AFETAM A LEITURA E ESCRITA**

Anteriormente foi discutido que o objeto de estudo das aulas de língua portuguesa é a leitura e escrita, visto que é o estudo das manifestações da linguagem, tanto verbais como não verbais, mas com foco na primeira. Foi discutido também que toda criança tem a capacidade de aprender, porém, cada uma a sua maneira e que algumas possuem dificuldades específicas que necessitam de uma atenção e metodologia diferenciada. Essas dificuldades são os transtornos de aprendizagem que pode relacionar-se a diversas situações. Mas o que são transtornos de aprendizagem? De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (2002), chama-se de transtornos de aprendizagem o baixo nível de desempenho na aprendizagem acadêmica em comparação com aprendizes da mesma faixa etária e/ou nível escolar. Nos transtornos de aprendizagem é persistente a dificuldade em aprender as habilidades escolares básicas como: “leitura exata e fluente de palavras isoladas, compreensão da leitura, expressão escrita e ortográfica, cálculos aritméticos e raciocínio matemático” (APA, 2002, p.109).

Os transtornos de aprendizagem da leitura e escrita podem originar-se por causas diferentes. Conforme José e Coelho (2013), podem ser orgânicas (encefalopatias, deficiências sensoriais, disfunção cerebral etc.), psicológicas (quando as dificuldades de aprendizagem causam desequilíbrios nas emoções), pedagógicas (métodos inadequados de ensino, imaturidade, relacionamento com o professor etc.) e socioculturais (falta de incentivo em casa, desnutrição, etc.). Enfim, os transtornos de aprendizagem podem ser causados por diversos fatores e podem afetar tanto a área de leitura e escrita como a área matemática. Porém, é de interesse deste trabalho refletir apenas sobre aqueles transtornos que interferem na aprendizagem da leitura e escrita, mais especificamente a dislexia, a disortografia e a disgrafia.

A primeira, a dislexia, diz respeito a um transtorno referente “a prejuízos no processamento fonológico” (PIZA; BUENO; MACEDO, 2009, p.156), ou seja, confusão na decodificação e interpretação dos sons da fala e dos símbolos das letras. Na visão de Davis (2004), o ser humano pensa de duas maneiras: através da conceituação verbal, que indica o pensar com os sons (mentais ou não) das palavras; e através da conceituação não verbal, que indica o pensar com imagens mentais de conceitos ou ideias. Nesse sentido, o disléxico é um pensador não verbal, pois pelo fato de não conseguir pensar através dos sons e símbolos das palavras, pensa através de imagens de conceitos das palavras. Palavras mais concretas e objetivas como “cachorro”, que são corriqueiras, são menos difíceis para o entendimento de um disléxico, afinal ao ver ou ouvir essa palavra, remete-se imediatamente ao animal. Porém, quando a palavra é abstrata e subjetiva, como “lar”, causam enorme confusão, pois o conceito

de lar vai mais além do que um tipo de construção e sim um lugar aconchegante e familiar. Assim, o disléxico se confunde e se perde mais ao tentar interpretar esses tipos de palavras, causando uma desorientação no ato da leitura.

Coelho (2013) elege as principais características da dislexia:

Na expressão oral	Na leitura e escrita	Outras competências
<ul style="list-style-type: none"><li>- Dificuldades na seleção de palavras adequadas para comunicação;</li><li>- Vocabulário pobre;</li><li>- Produção de frases simples curtas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Soletração irregular;</li><li>- Na leitura silenciosa, murmuram ou movimentam os lábios;</li><li>- Se perdem facilmente nas linhas de leitura;</li><li>- Possuem dificuldades na interpretação (semântica) de textos;</li><li>- Apresentam dificuldades “ao nível da consciência fonológica, isto é, na tomada de consciência de que as palavras faladas e escritas são constituídas por fonemas”;</li><li>- “Confundem/invertem/substituem letras, sílabas ou palavras”;</li><li>- Revelam dificuldades na composição e organização de ideias em textos autorais (espontâneos).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Dificuldades em gravar e recuperar nomes, palavras, objetos e fatos passados: letras do alfabeto, dias da semana, meses do ano, datas, horários;</li><li>- Têm dificuldade na aprendizagem de uma segunda língua;</li><li>- Apresentam falta de destreza manual e, por vezes, caligrafia ilegível.</li></ul>

Apesar dessa grande quantidade de dificuldades provenientes do transtorno, a dislexia tem um outro lado que torna possível habilidades particulares aos disléxicos que, se não forem oprimidas por aqueles que o rodeiam ou pelo fracasso escolar, resultam numa inteligência e criatividade especial e fora do normal. Davis (2004) afirma ser algumas delas: alta consciência ambiental, curiosidade e criatividade acima da média, pensamento em imagens em vez de palavra, alta intuição e insights, pensam e percebem as coisas de maneira multidimensional, vivenciam o pensamento como real e capacidade de criar imagens vívidas. Assim, nas palavras de Ronald D. Davis, “a dislexia é produto do pensamento e uma forma especial de reagir ao sentimento de confusão” (DAVIS, 2004, p.36).



A disortografia diz respeito à um transtorno relacionado às estruturas gramaticais que faz com o aluno não consiga assimilar e compreender as regras e questões ortográficas. Por esse motivo, seus textos acabam sendo desorganizados e com vocabulário pobre e confuso. Coelho (2013) aponta algumas características principais da disortografia:

Erros linguístico-perceptivos	Erros viso-espaciais	Erros viso-analíticos	Erros de conteúdo	Erros de regras ortográficas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Omissões: de fonemas (madera/madeira), de sílabas (por/porta);</li> <li>- Adições: de fonemas (caelor/calor), de sílabas (camama/cama);</li> <li>- Inversões: de grafemas (emu/meu), de sílabas (pato/topa);</li> <li>- Troca de letras que se parecem sonoramente: vlor/flor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Substitui letras que se diferenciam pela sua posição no espaço (b/d, d/p, p/q);</li> <li>- Substitui letras semelhantes visualmente (m/n, o/a, u/v);</li> <li>- Atrapalha-se com fonemas que apresentam dupla grafia (ch/x);</li> <li>- Omite a letra “h” por não ter correspondência fonêmica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não faz análises ou relações entre grafemas e fonemas, realizando trocas de letras sem nenhum sentido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não realiza a separação das sequências gráficas que pertencem a uma determinada sequência fônica: junta as palavras (ocarro/o carro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade em colocar “m” antes de “p” e “b”;</li> <li>- Problemas com regras de pontuação;</li> <li>- Dificuldade em iniciar frases com letra maiúscula;</li> <li>- Não separa as palavras, corretamente, na mudança de linha.</li> </ul>

Esse transtorno, na maioria das vezes, passa despercebido pelo professor de língua portuguesa que não tem conhecimento sobre essa dificuldade. Por se tratar de problemas com as questões gramaticais, mais especificamente ortográficas, remete-se imediatamente à acusação de preguiça e desinteresse por parte do aprendiz. Quando, na verdade, é um transtorno

de aprendizagem que, muitas vezes, o próprio aluno não sabe que tem e que precisa ser resolvido com o apoio e compreensão do professor.

E, por fim, a disgrafia, que diz respeito a um transtorno de aprendizagem que afeta a grafia, o traço, ou seja, a qualidade da escrita das palavras. Nesse transtorno de aprendizagem, o aluno não tem nenhum tipo de prejuízo no intelectual, na verdade, o problema está relacionada à psicomotricidade do sujeito. Mas é preciso ter cuidado, pois não é qualquer letra irregular que deve ser considerada disgrafia. Esse transtorno envolve um conjunto de elementos que devem ser considerados como um todo. Isso vale para qualquer tipo de transtorno. Deve-se observar uma série de fatores recorrentes e não um fato isolado. A disgrafia vai muito além de uma “letra feia”. Os alunos que apresentam disgrafia são acusados de preguiçosos e são torturados a escrever várias vezes as mesmas palavras. A repetição irregular da escrita não irá resolver o problema que, como já foi dito, envolve outras questões.

Essas dificuldades encontram-se no âmbito da lateralidade, da orientação espaço-temporal e da coordenação viso-motora, ou seja, o aluno apresenta espaçamento irregular entre letras e palavras; escrita desorganizada e desalinhada em sua totalidade; traçado irregular (ora grosso ora fino); letra exageradamente grande e/ou pequena; borrões e rasuras na folha; lentidão na escrita; letra ilegível. Com esses exemplos, fica claro que a origem do problema surge de um déficit na psicomotricidade.

Porém, segundo Coelho (2013) as causas da disgrafia também podem estar associadas a questões psicoafetivas, ou seja, o sujeito reflete na escrita seu estado emocional; e também pode relacionar-se com um ensino radical, no qual o professor é exageradamente rígido no que diz respeito ao modo de escrever (tem que ser do jeito do professor) ou mudança inadequada de letra de imprensa para manuscrita ou, ainda, cobrança excessiva na qualidade e rapidez da escrita.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com essa explanação sobre a dislexia, disortografia e disgrafia, fica evidente que esses transtornos podem passar pelo professor sem serem realmente notados ou sem terem a atenção que merecem. Pois, na maioria das vezes, os professores acreditam que essas situações acontecem por falta de dedicação dos alunos ou até que seja apenas um problema com sua metodologia de ensino. Quando um aluno possui uma ou mais dessas dificuldades de aprendizagem, cabe, principalmente, ao professor de língua portuguesa notar e fazer algo a respeito dessa situação, pois, como já foi dito, os objetos de estudo de suas aulas são justamente

a leitura e escrita que, por sua vez, são as habilidades mais afetadas com esses tipos de transtornos.

## REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. (2002) DSM-IV-TR: **Manual diagnóstico e estatísticos de transtornos mentais**. 4.ed. Porto alegre: Artmed.

COELHO, D. T. Dificuldades de aprendizagem específicas. Porto: Areal Editores, 2013.

DAVIS, R. D. **O dom da dislexia**: por que algumas das pessoas mais brilhantes não conseguem ler e como podem aprender. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

ILARI, R. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JOSÉ, E. A.; COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem**. 13ª edição. São Paulo: Ática, 2013.

NEVES, M. H. M. **Ensino de língua e vivência de linguagem**: temas em confronto. São Paulo: Contexto, 2010.

PIZA, C. M. J. T.; BUENO, O. F. A.; MACEDO, E. C. Perspectivas atuais acerca da dislexia do desenvolvimento: da avaliação ao diagnóstico. In: MONTIEL, J. M.; CAPOVILLA, F. C. (orgs.). **Atualização em transtorno de aprendizagem**. São Paulo: Artes Médicas, 2009, p.153-166.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa**: uma abordagem pragmática. São Paulo: Papirus, 2007.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**AS MARCAS DA ORALIDADE NO POEMA “CATIMBÓ” DE ASCENSO  
FERREIRA**

Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva<sup>91</sup>

Sérgio Henrique Vieira de Oliveira

Déborah Ribeiro Galvão

Darliene da Silva Chagas

**RESUMO**

Sabendo que o movimento modernista foi abundante no que se refere à estética e, além disso, causou uma ruptura estrutural com as diversas artes, a exemplo da pintura, música e literatura. É fato que, esse movimento reformulou a arte e a literatura brasileira, de modo que, até nossa contemporaneidade, o nosso meio cultural é influenciado e marcado por esses elementos modernos, principalmente no que se diz respeito à literatura. A par disso, e reconhecendo os aspectos que delineiam essa dita literatura modernista, tal como o regionalismo, a representação do cotidiano e o nacionalismo, que expõe uma literatura dita brasileira, evidenciando as suas raízes e cultura, compreendemos que entre esses aspectos, a oralidade é uma grande marca contribui para a identificação e compreensão do texto literário. Desse modo, este trabalho tem o intuito de verificar como é construído esse traço da oralidade/fala no poema “Catimbó” (1927), do poeta regionalista-modernista Ascenso Ferreira. Em termos de fundamentação teórica, nos baseamos nos estudos de Ong (1998), Zumthor (2010) e Ramos (2016).

**Palavras-chave:** Oralidade; Catimbó; Literatura brasileira.

**1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

---

<sup>91</sup> Graduanda em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tendo desenvolvido o Projeto de Iniciação Científica “Poemas para Marielle Franco: um locus de (r)existência na poesia paraibana de autoria feminina”, sob a orientação da Profa. Moama Marques. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq/UFPB Laboratório de Estudos de Poesia (LEP). E-mail:isabelaribeirowork@gmail.com. ORCID: 0000-0003-1398-3352.

Desde os primórdios, o homem buscou meios de conhecer, entender e viver no mundo, e para esse feito evoluímos de maneira física/psíquica e nos conectando aos lugares e as coisas. Com isso, nos tornamos seres linguísticos e tudo que vemos e somos existe; a linguagem é inata e múltipla, possuindo variações socioculturais, geográficas, situacionais e históricas, e, claro, notamos as suas variações por meio do discurso oral.

Há uma vasta riqueza expressiva na oralidade que pode ora nos confundir, ora nos arrebatá-lo, contudo, apesar dessa amplitude simbólica do discurso, por vezes ele foi ignorado como objeto de estudo literário, visto que a escrita ganhou um status de maior valor que a fala, devido um certo conservadorismo por parte do meio acadêmico, mesmo sendo evidente a importância da oralidade. Entretanto, sabendo que antes de aprender a ler e escrever aprendemos a falar, faz-se necessário observar e analisar os aspectos orais dentro da literatura, visto que eles conduzem a leitura, apresentando e representando o mundo do texto. Ademais, sabendo que o Movimento Modernista brasileiro tinha entre suas características a valorização da liberdade poética, o nacionalismo e também a representação do cotidiano, é evidente que esses elementos dentro de um texto literário podem refletir diversas marcas da oralidade.

A par disso, este trabalho visa identificar, interpretar e analisar as marcas da oralidade na poesia do poeta regionalista-modernista Ascenso Ferreira, mais precisamente, identificaremos esse elemento no poema “Catimbó”(1927), do livro que leva o mesmo nome. Nosso interesse parte, principalmente, pelo fato de o poeta pernambucano ser reconhecido pela marcante presença da fala em seus poemas; traço esse que delineia uma musicalidade e eloquência significativa para a compreensão e contemplação da sua poesia. Pois, segundo Bandeira (2008), ler e ouvir Ascenso é viver intensamente o mundo. Além disso, é constatado que a poesia de Ferreira está entre uma das mais contribuintes para o Modernismo brasileiro, bem como é um dos maiores escritores nordestinos. Conforme Paulo Cavalcanti, Ascenso foi um “Grande poeta do povo, cantador das alegrias e das tragédias sociais da zona do açúcar, Ascenso, o menestrel do movimento antropofágico, tem sido subestimado pelos historiadores da literatura nacional e pelos críticos de arte, além de, atualmente, pouco conhecido das novas gerações de leitores”<sup>92</sup>. Contudo, apesar da vasta riqueza poética e oral dos seus versos, há poucos estudos focados em compreender o universo das suas obras e a importância dela para a cultura literária nordestina. Posto isso, essa análise será elaborada com base nos estudos de Ong (1998), Zumthor (2010), Ramos (2016), entre outros.

---

<sup>92</sup> Citação retirada das orelhas do livro *Catimbó*, da edição de 1988.

## **2 CONHECENDO O POETA: ASCENSO FERREIRA**

Filho do comerciante Antônio Carneiro e da professora Maria Luiza Ferreira, Ascenso Ferreira nasceu no município de Palmares, na zona da Mata em Pernambuco, no ano de 1895. O poeta-cantador teve o seu primeiro poema, intitulado “Flor Fenecida”, publicado em 1911 no jornal *A notícia de Palmares*. Já no ano de 1916, fundou a sociedade *Hora Literária*, juntamente com outros poetas. Em 1920, passou a residir na capital pernambucana, onde tornou-se funcionário público e também colaborou com o *Diário de Pernambuco*, além de outros jornais.

Em 1922, o autor participou firmemente do Movimento Modernista de Pernambuco, com isso sua obra é considerada um dos marcos do Modernismo brasileiro, devido toda força imagética, sonora, cultural e regional que apresenta e representa em seus versos. Vejamos:

Amostra elucidativa do espírito da década de 20 em Pernambuco é a figura de Ascenso Ferreira, ligado comprovadamente às diversas tendências surgidas na época. Sua produção poética não pode ser atrelada, de maneira mecânica, a um determinado movimento de ideias. Sua poesia, de dicção nova, tem débitos para com a proposta modernista, particularmente no que tange à liberdade formal, mas também tem compromissos direto com o regionalismo, na medida em que se alimenta, de modo especial, da vida, da região e de suas tradições. Ascenso Ferreira conseguiu realizar, 37 para além dos pressupostos dos diversos grupos, uma poesia cuja marca característica pode ser definida como a brasilidade... nordestina (AZEVEDO, 1984, p. 178).

Seus principais livros foram: *Catimbó*, publicado em 1927; *Cana Caiana*, de 1941; e *Xenhenhém*, publicado em 1951. O livro *Catimbó* (1927), lançado em Recife, que de acordo com Mario de Andrade é um dos livros mais originais do modernismo brasileiro, possui temas inspirados na cultura popular do Nordeste. Dessa forma, aspectos da cultura, da tradição, do folclore e da oralidade e linguagem são marcas fundamentais nos seus versos. Conforme Liana Dantas Medeiros (2017, p.13), a escrita de Ferreira é uma “poesia limite com a musicalidade de poemas que retratam tradições populares como o carnaval, festas juninas, às tradições religiosas, cuja sonoridade aporta as tradições regionais”. A par disso, é notável que sua obra traz uma expressiva identidade regional, o que só reforça a contribuição do autor para a literatura nordestina e brasileira.

## **3 ANÁLISE: AS MARCAS DA ORALIDADE EM CATIMBÓ**

### **Catimbó**

Mestre Carlos, rei dos mestres,

aprendeu sem se ensinar...

– Ele reina no fogo!

– Ele reina na água!

– Ele reina no ar!

Por isto, em minha amada, acenderá a paixão que  
consume!

Umedecerá sempre, em sua lembrança, o meu nome!

Levar-lhe-á os perfumes do incenso que lhe vivo a  
queimar

E ela há de me amar.

Há de me amar...

Há de me amar...

– Como a coruja ama a treva e o bacurau ama  
o luar!

À luz do sete-estrela nós havemos de casar!

E há de ser bem perto.

Há de ser tão certo.

como que este mundo tem de se acabar...

Foi a jurema da sua beleza que embriagou os  
meus sentidos!

Eu vivo tão triste como os ventos perdidos  
que passam gritando na noite enorme...

Porque quero gozar o viço que no seu lábio  
estua!

Quero sentir sua carícia branda como um raio  
da lua!

Quero acordar a volúpia que no seu seio  
dorme...

E hei de tê-la,

hei de vencê-la,

ainda mesmo contra seu querer...

– Porque de Mestre Carlos é grande o poder!

Pelas três-marias... Pelos três reis magos...

Pelo sete-estrela...

Eu firmo esta intenção,  
bem no fundo do coração,  
e o signo-de-salomão  
ponho como selo...

E ela há de me amar...  
Há de me amar...  
Há de me amar...  
– Como a coruja ama a treva e o bacurau ama o luar!

Porque Mestre Carlos, rei dos mestres,  
reina no fogo... reina na água... reina no ar...  
– Ele aprendeu sem se ensinar...  
(FERREIRA, 1927)

Composto por quarenta e sete versos, divididos em versos livres, o poema “Catimbó” apresenta um eu-lírico que manifesta seus desejos/quereres por um outrem, em uma espécie de canto-dança e pedido para que a pessoa amada também o ame. Iniciando pelo título “catimbó”, o que entendemos quando ouvimos esse termo? No popular, as pessoas remetem o catimbó a um tipo de bruxaria, mas o catimbó é uma ritualística típica do nordeste do país, que possui influência das culturas indígenas e cristãs. Esse culto envolve danças e cantos festivos em formato de uma roda, tudo em volta de uma árvore conhecida por Jurema, é importante salientar que esse culto é praticado por “mestres” e “mestras” que utilizam a erva da jurema para a cura. Sabemos que essa temática é presente em seus escritos. Leiamos:

Nesse tipo de cultura, a oralidade, a tradição, o folclore e a linguagem cristalizam a diversidade das manifestações populares praticadas na zona da mata canavieira pernambucana, nos sertões das caatingas, no cotidiano dos mangues, na zona portuária, nos becos, nas ruas e nos terreiros de Candomblé do Recife. Poesia limite com a musicalidade de poemas que retratam tradições populares como o carnaval, festas juninas à tradições religiosas e cuja sonoridade aporta as tradições regionais. (MEDEIROS, 2017, p. 13)

O título por si só expõe de forma ampla do que se trata o poema por inteiro. O catimbó que encontramos no corpo do poema é uma bruxaria/feitiço para atrair o amor da pessoa desejada, podemos enxergar isso nos versos “E ela há de me amar./Há de me amar...”. A marca da oralidade no poema é identificada logo nos primeiros versos, vejamos: “Mestre Carlos, rei dos mestres,/aprendeu sem se ensinar.../– Ele reina no fogo!/– Ele reina na água!”, vemos a



evocação inicial, indicando o mestre que vai ajudar no feitiço de amor, além disso a presença do discurso direto marcado com travessão, indicando a fala.

Após o sujeito lírico explicar que o seu mestre possui tal poder, ele afirma que devido isso a sua amada irá amá-lo, sempre lembrá-lo: “Umedecerá sempre, em sua lembrança, o meu nome!”. Outro verso que deixa explícito a forte oralidade do poema são os versos “E ela há de me amar./ Há de me amar.../ Há de me amar.../– Como a coruja ama a treva e o bacurau ama /o luar!”, vemos a ocorrência da anáfora, essa repetição dos termos há de me amar, traz uma musicalidade única, que representa também o momento do canto durante a roda do catimbó.

Em todo o corpo do poema podemos identificar a presença do discurso direto marcado com travessão, que reforça a oralidade, indicando uma licença para falar mais ainda do que já está clamando no pedido do feitiço, vejamos: “– Porque de Mestre Carlos é grande o poder!/(...) – Como a coruja ama a treva e o bacurau ama o luar!/(...) – Ele aprendeu sem se ensinar...”. Nesses versos, encontramos um reforço do feitiço, a pessoa amada vai corresponder ao seu amor devido o poder do seu mestre, esse reforço dentro do feitiço é um típico traço da nossa fala quando queremos algo ou temos de fazer algo, a repetição ajuda a enfatizar a realizar o ato, como dito no ditado popular “as palavras tem poder”.

É válido salientar que as rimas contribuem ainda mais para o sentido da oralidade e do canto no poema, as pausas, as reticências e as exclamações auxiliam na intensidade da oralidade quando lemos o poema em voz alta, como também reforça o canto, de modo até gestual, a exemplo das exclamações, que nos ajuda a entender o fervor do canto, da dança, da voz, de acordo com Zumthor:

A oralidade não se reduz à ação da voz. Expansão do corpo, embora não o esgote. A oralidade implica tudo o que, em nós, se endereça ao outro: seja um gesto mudo, um olhar. Os movimentos do corpo são assim integrados a uma poética. Empiricamente constata-se a admirável permanência da associação entre o gesto e o enunciado: um modelo gestual faz parte da “competência” do intérprete e se projeta na performance. (ZUMTHOR, 2010, p. 203)

Ademais, como dito anteriormente, o poeta é modernista, porém tem um foco subjetivo e intimista com a sua região, sua cultura pernambucana; por isso encontramos um linguajar típico do modernista, versos livres, uma linguagem focada no português brasileiro, porém resiste a marca da sua cultura, visto que o catimbó é típico da região pernambucana, como também de outros estados do nordeste, Medeiros também argumenta sobre essa característica:

Faz uso de recursos semânticos, estilísticos e poéticos para alinhar a memória coletiva da tradição e da oralidade acumulada desde o passado 41 colonial e colhida das expressões de brasilidade em poemas que mostram ritos religiosos, folguedos,

festividades, bem como nos assuntos pertinentes à região. Tanto na zona da mata canavieira ou no sertão nordestino. (MEDEIROS, 2017, p. 40-41)

Além disso, Ferreira apresenta em seus versos um apreço por terreiros, pais-de-santo, catimbozeiros, cantadores e bêbedos, em um ritmo de feitiçaria Joranaide Ramos (2016). Um verso que podemos identificar algo característico é a embriaguês causada pela jurema, a jurema é uma árvore forte e ao beber da sua erva sente-se uma queimação, no verso: “Foi a jurema da sua beleza que embriagou os/ meus sentidos!”, e até os dias atuais, é bastante consumido pelos nordestinos a cachaça “jureminha”, conhecida por ser bastante forte. Por fim, compreendemos, a partir de Ong (1998), que a linguagem se mostra nos gestos, no timbre da voz, na expressão facial e em todo o cenário humano, e encontramos nitidamente a oralidade no poema “Catimbó”.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base na análise empreendida acima, fica evidente a riqueza da oralidade e musicalidade do poema interpretado. Tudo contribui para um canto, uma dança, que enxergamos propriamente no ritual do catimbó, marca típica do autor:

A poesia de Ascenso Ferreira é perceptível tanto para quem se deixa seduzir pelos versos ritmados e melódiosos como também para aqueles que gostam de ler e experimentar cada tema com o desejo de mergulhar profundamente nos versos para desvendar o universo guardado por trás deles. (MEDEIROS, 2017, p. 41)

Vemos a evocação do mestre, o pedido, o reforço e a intensidade do feitiço com as palavras, as rimas e ritmos, a sonoridade, as exclamações e até as leves pausas/espacos dentro do corpo poético, a introdução das vozes e da linguagem popular, além do discurso direto para reproduzir as falar. Ademais, também é importante informar o delineamento da regionalidade, da cultura exposta nesse culto-festa. Leiamos:

A poesia de Catimbó ultrapassa a representação da arte, literatura e poesia brasileira daquele decênio. Com esses elementos, o poeta ergue a brasilidade...nordestina, a representação originada do sentimento de pertencimento à terra, da colonização miscigenada e do legado étnico processado nos hábitos do povo nordestino e ao mesmo tempo que esses elementos freiam nas vozes e rituais do cotidiano do povo nordestino. (MEDEIROS, 2017, p. 42)

Por fim, além da firme marca cultural-regional e oral, há toda uma performance em volta do ritual de amor, pedindo e exclamando uma correspondência de modo a repetir seu desejo, afirmar e evocar o seu mestre, e todos esses elementos representam a oralidade.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Neroaldo Pontes de. **Modernismo e Regionalismo: anos 20 em Pernambuco**. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura da Paraíba, 1984.

FERREIRA, Ascenso. **Catimbó: cana caiana: xenhenhém**. 5 ed. Recife: Nordestal, 2008.

FERREIRA, Ascenso. **Catimbó**. Recife: CEPE, 1988.

MEDEIROS, Liana Dantas de. **A brasilidade... nordestina em Catimbó, de Ascenso Ferreira e no livro de Poemas, de Jorge Fernandes**. 2017. 92f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas: Papyrus, 1998.

RAMOS, Joranaide. **Ascenso Ferreira: um poeta-cantador da cultura pernambucana**. 2013. P. 110.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

## **A CONTRIBUIÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS**

Nadja dos Santos Araújo

Niédja Ferreira dos Santos

Christianne Nogueira Donato Formiga

### **1 INTRODUÇÃO**

Diante das inúmeras contribuições que a Supervisão Escolar pode oferecer as instituições educacionais, destacamos aqui a formação continuada das professoras como uma das principais intervenções da prática pedagógica no espaço escolar. Sabe-se que essas profissionais carregam em sua origem histórica resquícios de uma prática fiscalizadora e tecnocrata, uma prática que nunca pensava a troca de experiências e a reflexão coletiva do ato educativo. Nesse sentido, o supervisor não passava de um sujeito especializado em verificar se o que ele tinha sugerido em termos de orientação estava sendo colocado em prática pelos professores.

Vasconcellos (2002) indica que a contribuição desse profissional deve estar voltada para a mediação, visto que a função social da escola está diretamente ligada ao professor, restando para o supervisor relacionar-se bem com o mesmo visando uma relação diferenciada e de qualidade. Neste contexto, é preciso atentar para a necessária articulação entre a pedagogia institucional, uma vez que, no fundo, o que está em questão é a mesma tarefa: a formação humana seja dos alunos, dos professores, da coordenação, pais etc.

A eficácia da ação do supervisor escolar dentro da formação continuada torna-se, pois, diretamente ligada à sua habilidade em promover mudanças de comportamento no professor, isto é, a aquisição de novas habilidades ou reforço a outros já existentes; o desenvolvimento de novas perspectivas, ideias, opiniões, atitudes, etc. Isto porque, em última análise, o aprimoramento do processo ensino - aprendizagem, preconizado pela supervisão escolar, não depende tanto de diretrizes preestabelecidas e de planos prontos, ou aceitos passivamente pelo professor, mas das condições apresentadas por este profissional para programá-los. É o potencial do professor canalizado para o processo ensino-aprendizagem que “faz diferença” nesse processo.

Para melhorar a sua prática profissional o supervisor, segundo Vasconcellos (2002), deve ser capacitado em três dimensões básicas da formação humana: Atitudinal, Conceitual e

Procedimental. A primeira refere-se à dimensão atitudinal, tida como uma das mais difíceis de serem trabalhadas por envolver valores, interesses, sentimentos, disposição interior e convicções; ela busca mudanças nos professores sem moralismos. Esta dimensão envolve a condição de confiança que o supervisor passa para o professor, é o ponto de partida.

A dimensão procedimental é um campo de formação que envolve o saber - fazer, ou seja, encontrar caminhos para concretizar aquilo que se busca (métodos, técnicas, procedimentos e habilidades). A terceira dimensão é a conceitual, segundo esta prática toda relação educativa implica um processo de construção do conhecimento, que responda não só à pergunta “o quê”, mas também, “por que”, “para quê” e “como conhecer”. Nesse sentido o papel do supervisor constitui-se em última análise, na somatória de esforços e ações desencadeados com o sentido de promover a melhoria do processo ensino - aprendizagem traduziu-se, via de regra, no esforço de analisar algum aspecto desse processo.

A supervisão pedagógica em qualquer segmento da educação tem como objetivo auxiliar o professor e demais profissionais a lidar com os instrumentos e estratégias que contribuirão para o desenvolvimento integral da criança/ aluno. Quando se menciona este fator, encontra-se, neste profissional, a realização de uma tarefa muito difícil, qual seja a mudança de posturas e quebra de paradigmas, pois ao lidar com esses profissionais, o supervisor, oferece uma visão inovadora da educação que muitas vezes eles não conhecem.

Em se tratando da formação continuada propriamente dita, o supervisor atua diretamente com os professores planejando e orientando o trabalho pedagógico para que esta possa surtir efeitos no processo ensino – aprendizagem.

Vasconcellos (2002) menciona que existem estratégias de trabalho quanto às formas de atuação da supervisão que são: o atendimento individual ou coletivo para o planejamento da aula; sessão de orientação semanal por série, ciclo ou área; acompanhamento de aulas; busca para os subsídios dos docentes; formação permanente através de cursos e palestras para os professores.

No trabalho direcionado à creche, o supervisor organiza seu trabalho pautado em temas de interesse dos professores ou em alguma dificuldade encontrada com base em observações realizadas no espaço da sala. Geralmente esses planejamentos são realizados sob a forma de oficinas para que o grupo articule teoria e prática.

Nessas intervenções são verificados avanços significativos no tocante a prática educativa das educadoras, elas vão conduzindo suas formas de pensar de maneira coerente e interligada com a teoria, ou seja, quando a figura do supervisor cumpre com sua função social dentro da escola ou creche, ele direciona todo o grupo a trabalhar por uma escola democrática

e organizada. Esta tendência ainda não ocorre em sua totalidade, visto que alguns profissionais insistem em manter uma postura “vertical”, ou seja, aquele que sabe mais, portanto, determina, ordena e o professor executa, enfim, obedece.

É claro que determinadas posturas são inculcadas durante gerações e uma prática democrática ainda parece ser um grande desafio. Logo, lembramos de FREIRE (2000), ao defender que todas as relações existentes no espaço escolar devem ser partilhadas e defendidas através do diálogo.

O pedagogo que coordena, seja ele o supervisor ou outro profissional tem que ter em mente que o seu trabalho deve ser articulado com as demais funções dentro da escola, formando uma teia de relações produtivas, que, quando bem articuladas se unem para formar um emaranhado de ações que culminam no sucesso educativo da instituição.

O papel do coordenador pedagógico dentro da formação continuada é responder por todas as atividades pedagógicas - didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa do processo de ensino-aprendizagem, propondo a elaboração de diagnóstico e projetos para a construção do projeto pedagógico curricular da escola e outros planos e projetos.

Diante da necessidade da divisão do trabalho dentro da escola houve uma separação dos que administram e os que se responsabilizam pela inspiração pedagógica. Segundo LUCK (1981), o supervisor Escolar é aquele que possui uma visão do todo escolar e da sua relação com o contexto procurando ter uma visão sobre o interesse da função coordenadora e articuladora das ações, estimulando oportunidades de discussão coletiva, crítica e contextualizada do trabalho. O supervisor não se limita ao controle, ou ao repasse de técnicas aos professores, mas, oferece assessoramento técnico-metodológico diante dos problemas educacionais cotidianos, criando momentos de reflexão sobre a prática.

Nesse sentido, dentro da formação continuada a contribuição do supervisor oportuniza as professoras um acesso direto as aprendizagens metodológicas direcionadas à prática educativa, ou seja, ele fornece subsídios para que as mesmas se mantenham livres para planejar dentro das reais condições fornecidas pelo espaço onde lecionam.

Nesse processo de formação permanente do professor, o desafio não está apenas em construir um conceito, mas em desconstruir outros já instalados.

## **2 METODOLOGIA**

### **2.1 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO**

Com o objetivo de pesquisar o processo de formação continuada de professoras de Creche, tomamos como universo da pesquisa a Creche Ádamo Klinger Cardoso Frutuoso, localizada no litoral da Cidade de Cabedelo, na Rua Carolino Cardoso, nº. 747, no bairro Praia do Poço, bairro de classe média, sendo povoado por muitas vilas de pescadores e de famílias pobres que se alojam em casebres ou pequenas casas sem higiene adequada. Assim como este, outros bairros adjacentes como Recanto do Poço e Jacaré apresentam a mesma situação socioeconômica baixa, juntas integram essa instituição que dá acesso livre e gratuito a toda criança de um a quatro anos de idade.

Os moradores dos bairros citados dependem economicamente da pesca como sobrevivência, muitos são funcionários dos bares a beira da praia, empregadas domésticas ou tem como única renda o benefício da Bolsa Família, concedido pelo Governo Federal. A maioria da população cursou apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental.

As crianças atendidas na instituição estão, em sua maioria, vivendo em situação adversa, enfrentando precárias condições de moradia e saúde. Ainda assim são crianças ativas, alegres e com muita energia, preferem brincadeiras com bola e de correr.

As crianças que residem em Jacaré utilizam o transporte público escolar, pelo fato de ser uma comunidade um pouco distante da instituição. Este transporte escolar, segundo os pais, é de grande utilidade, pois facilita suas vidas pelo fato de trabalharem em locais opostos e não terem condições de deixarem seus filhos na creche.

A Creche supracitada atende 80 crianças, distribuídas em cinco salas, sendo: duas salas de maternalzinho, com vinte e uma crianças; uma sala de maternal, com vinte crianças e duas salas de jardim, com vinte e nove crianças no total. Funciona em tempo integral de 7 às 17 horas, seguindo uma rotina diária onde são desenvolvidas as atividades que trabalham todos os aspectos do desenvolvimento das crianças como o cuidar e o educar.

Sua estrutura física comporta: cinco salas de aula; uma cozinha; um refeitório; cinco banheiros; uma secretaria; uma dispensa; uma área de serviço; um terraço e um jardim. O quadro de funcionários é composto por: dez professoras; dez auxiliares de educação infantil; duas cozinheiras; duas auxiliares de cozinha; duas lavadeiras; seis auxiliares de serviço; uma gestora e uma supervisora escolar, a qual coordena os encontros de formação continuada e em serviço que acontece mensalmente e servem para a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica.

As docentes da mesma possuem escolaridade no nível de graduação e especialização, enquanto as auxiliares de educação infantil com ensino médio e superior incompleto. As professoras da instituição participam dos encontros Parâmetros Curriculares em Ação, implementado pela Secretaria de Educação e Cultura do município.

Atualmente, o corpo docente trabalha sistematicamente com projetos pedagógicos, esta proposta vem oportunizando o repensar da prática referente aos planos de aula.

Diante desse contexto sentimos a necessidade de aprofundar algumas questões:

- Como ocorre o processo de formação continuada das professoras de uma creche do município de Cabedelo?
- Quais os principais cursos oferecidos as professoras de Creche?
- Qual a importância da Supervisão Escolar no processo de formação continuada de professoras de Creche?

Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo:

GERAL:

- Analisar o processo de formação continuada das professoras de uma creche do município de Cabedelo.
- ESPECÍFICOS:
- Identificar o processo de formação continuada das professoras da creche;
- Listar os principais cursos que são oferecidos às professoras da creche;
- Apontar a importância da supervisão escolar no processo de formação continuada das professoras.

Sabemos que muitos são os sujeitos no chão da Creche, mas os que exercem a docência são as professoras, razão pela qual as elegemos dez professoras da creche como sujeitos dessa pesquisa.

Para alcançar as finalidades propostas nos objetivos do trabalho, Foi feito uso da observação e entrevista, como instrumentos para coleta de dados. A observação permite o pesquisador captar com exatidão os fatos, acontecimentos, comportamentos e atitudes no próprio momento em que se produzem. Dito Por Ludke e André:

O observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é o significado que eles atribuem a realidade que cerca e as suas próprias ações. (1986, p.46).

Então, pensando em delimitar melhor o foco principal de nossa investigação, tentando tratar de questões específicas acerca do processo de formação continuada de professoras, a entrevista foi de grande valia nesta sistematização, é através deste recurso que o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. A entrevista não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. (MINAYO, 1994).



Levando em consideração nossos objetivos, a Abordagem Qualitativa é assumida como opção metodológica pelo fato de possibilitar uma melhor compreensão e interpretação do fenômeno.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela 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. (MINAYO, 2001, p. 22).

Diante do que foi exposto, tendo como base a perspectiva qualitativa, que apresenta como fundamento a valorização dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, a nossa postura metodológica teve como objetivo, primeiramente, reconhecer o espaço da instituição pesquisada, os sujeitos envolvidos, bem como a forma de aplicar o instrumento de coleta de dados, que serviu para solucionar as questões-problemas apresentada inicialmente no trabalho em questão.

### **3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Apresenta-se aqui a análise dos dados obtidos na pesquisa através dos instrumentos (já descritos anteriormente na metodologia). Inicialmente, foram tratadas as questões referentes ao cerne de nossa pesquisa, o processo de formação continuada das professoras de Creche. Em seguida, tentou-se descrever o que foi captado através da observação e da nossa colaboração junto às professoras da Creche Ádamo Klinger Cardoso Frutuoso, fruto de um projeto intitulado “As Relações Humanas no Espaço da Creche”, com o intuito de transformar o observado em base para uma proposta de formação continuada.

Então, a fim de colher dados que pudessem nos revelar o processo de formação continuada das professoras, inicia a entrevista perguntando:

**- O que você considera como aspectos importantes no processo de formação continuada?**

As respostas foram as seguintes:

É nos tornar cada vez mais atualizada para a educação infantil através dos textos próprios e adequados para as crianças. (Prof. G, Maio, 2008).

Pra mim são os textos de reflexão, trabalho em grupo, as oficinas. (Prof. I, maio, 2008).

A troca de experiências e conteúdos diversificados entre os colegas que participam dos encontros. (Prof. E, Maio, 2008).

Tudo é válido quando estamos assumindo a formação continuada. (Prof. J, Maio, 2008).

Como profissional tenho dado grande importância aos trabalhos em grupo, aos textos nos quais vem me abrindo novas janelas quando os utilizo como fonte de pesquisa do meu aprendizado. (Prof Y, Maio, 2008).

A grande maioria enfatizou que os principais aspectos são: a pesquisa numa perspectiva de atualização, o trabalho em grupo, as aprendizagens compartilhadas, as informações e principalmente as trocas de experiências.

Percebe-se na fala e no semblante de algumas professoras que quando se referiam aos aspectos da formação continuada, elas sempre denominavam como suporte “importante” para a prática. Esse adjetivo apareceu em todas as respostas fornecidas por elas. A forma como consideram tal recurso motivador fez com que refletissem sobre outros aspectos, como a pesquisa e a busca de complementos textuais para enriquecer sua prática docente. Diante dessa interpretação, verificou-se que a formação continuada oferecida na creche onde trabalham já começava a surtir efeitos positivos no sentido de perceberem que a necessidade de expandir seus conhecimentos contribui diretamente no desenvolvimento integral de suas crianças.

A professora “D” (Maio, 2008) traz à tona a discussão a respeito dos aspectos da formação continuada, dizendo que considera a criança o centro de suas aprendizagens, pois é através dela que se sente mais segura em procurar complementos que facilitem o desenvolvimento de suas potencialidades.

Percebe-se nesta fala e nas demais que foram analisadas que a maturidade está presente e contagia as ações pedagógicas que auxiliam o desenrolar da prática educativa. Nesse sentido, Kramer (2001) informa que a questão da formação teórica da professora inclui outra dimensão, que a autora chama de profissionalização. Profissionalizar não é só qualificar o professor, mas também possibilitar que seja inserido numa condição de desenvolvimento, em que essa formação continuada reverta, em longo prazo, numa carreira.

A troca de experiências e a partilha dos conteúdos também foram tidas como aspectos da Formação Continuada desta instituição. Sabemos que é de suma importância que as professoras partilhem com suas colegas conhecimentos e habilidades adquiridas ao longo de suas experiências pedagógicas. Este fator determinante nos informa que o educador infantil deve estar acessível às mudanças que irão surgindo dentro deste segmento. Com relação a esta colocação, encontram-se nos dias atuais dados, opiniões voltadas para a contribuição da Formação Continuada numa perspectiva de compartilhar, nos momentos de planejamento, as aprendizagens e informações sobre o como lidar com o processo ensino-aprendizagem.

Freire (2000, p.54) diz que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Para o autor, não basta que o professor seja um pesquisador, é preciso que ele tenha a natureza da prática docente motivada pela indagação e pela busca de conhecimentos. A partir desta consciência é importante que este profissional se perceba pesquisador no sentido de mudar a prática tradicional vigente que ainda se perfaz nas instituições de ensino.

A outra questão foi:

**- Como a formação continuada contribui no desenvolvimento da sua prática pedagógica?**

As respostas foram as seguintes:

A Formação Continuada contribui através dos conteúdos das oficinas e a troca de conhecimentos das outras educadoras e o potencial da prática dos encontros com a professora Stella Gaspar (Prof. G, Maio, 2008).

A Formação Continuada contribui com estratégias de melhoria das atividades, onde adaptamos de acordo com a faixa etária e nos auxilia como professora pesquisadora e estimuladora (Prof. D, Maio, 2008).

No universo de dez sujeitos, apenas quatro mencionaram que esta contribuição girava em torno dos conteúdos das oficinas que eram repassados para as crianças. Este fator destacado reforça a preocupação dessas professoras em querer se aperfeiçoarem mais para enriquecer a prática docente.

Diante das afirmações mencionadas, constatou-se que a formação continuada está se solidificando e tomando um espaço que, antes vazio, enchiam de frustrações essas profissionais que davam suas forças para trabalhar no espaço da creche. A Formação Continuada passa a ser reconhecida como via de acesso a atualização, ao aprofundamento dos conhecimentos profissionais e principalmente ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo.

As seis respostas restantes afirmaram por unanimidade que a contribuição da Formação Continuada estava centrada na melhoria das estratégias para desenvolver as atividades com as crianças, como também, no reconhecimento de um recurso avaliativo chamado portfólio. Para a professora “R”, esta contribuição recai sobre as atividades desenvolvidas nos cursos que são direcionadas na prática com suas crianças.

A preocupação das professoras em vivenciar uma formação continuada para colocá-la em prática com suas crianças reflete, nas entrelinhas, de suas falas a importância de se perceberem como mediadoras do processo educativo, numa perspectiva de ouvir a voz da criança sem abrir mão do seu papel de adulto. Na opinião de KRAMER (2001) significa dar condições concretas para que a criança viva a plenitude de seus direitos: “Quando a gente fala

da criança como sujeito que produz cultura, não se pode esquecer que ela pertence a uma classe social e a história dentro de um determinado grupo”.

A aprendizagem para a utilização do portfólio foi mencionada como sendo a demonstração mais atual para registrar os avanços e particularidades das crianças e dos planejamentos realizados dentro da instituição. Segundo as professoras que contemplaram esta contribuição a construção do portfólio, a princípio, foi muito desafiadora no sentido de ser algo novo e subjetivo que foge dos padrões tradicionais defendidos pela Educação Bancária. Foi através da feitura dos portfólios que as educadoras puderam trabalhar questões subjetivas que envolviam a prática educativa e as auxiliavam na resolução de problemas relativos à criatividade, como também, na descoberta da importância do lúdico para o processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, percebe-se que a Formação Continuada quando bem direcionada a temas atuais contribui para esclarecer pontos importantes que dinamizam a prática docente. Estes temas, segundo elas, são na maioria das situações, repassados e compartilhados com base em suas experiências. Ao contrário das formações direcionadas de cima para baixo, as que acontecem na creche citada sempre oportunizam a opinião, as idéias e a produção de autorias de suas professoras. Esse processo amadurece a postura das profissionais no sentido de colocá-las na posição de autoras de suas práticas.

Nesse sentido, Kramer (2001, p.87) discute a autonomia das professoras num contexto tornando-se autônomas de uma categoria profissional que respeita o controle dos professores sobre seu próprio trabalho e às suas possibilidades de fazer escolhas fundamentadas na reflexão sobre desafios que enfrentam em seu cotidiano.

Na questão seguinte perguntou-se:

**- De que forma acontece o processo de formação continuada na instituição que você trabalha?**

As respostas foram as seguintes:

A Formação Continuada acontece através de planejamentos abordando assuntos de Educação Infantil com propostas de melhoria do trabalho pedagógico e os encontros fora da creche. (Prof. D, Maio, 2008).

Através dos planejamentos e projetos. (Prof. T, Maio, 2008).

Tenho feito algumas atividades que participei no processo de formação continuada com minhas crianças e tenho visto como tem sido de grande importância no desenvolvimento das mesmas. (Prof. G, Maio, 2008).

A maioria das professoras citou os planejamentos e oficinas pedagógicas, destacando os procedimentos teóricos e as aprendizagens adquiridas nos cursos oferecidos fora da creche.

Ao mencionar os planejamentos didáticos, as professoras situaram em suas falas a oportunidade de vivenciar novos temas, retirando deles subsídios para aprimorar seus conhecimentos. Comprovou-se na fala da professora “D” que o interesse a respeito das temáticas a respeito da Educação Infantil a faz enxergar a necessidade de especificar as situações particulares da faixa etária das crianças que trabalha.

A relação entre teoria e prática, também foi mencionada em algumas respostas. De acordo com o pensamento dessas pessoas os momentos de formação continuada devem sempre estar recheados de informações e dicas de como trabalhar com as diferentes faixas etárias das crianças que estão na creche. Acreditamos que esta necessidade implica nas dificuldades históricas em trabalhar com as especificidades deste segmento.

Por mais que aconteçam os momentos de formação continuada elas precisam buscar outras fontes para aprimorar seus conhecimentos e articular a posição da teoria em suas práticas. “A formação Continuada acontece primeiro na teoria e depois afeta a prática que é construída no trabalho do dia a dia” (Prof. J, Maio, 2008).

A perspectiva do trabalho apenas com a prática, também foi alvo de discussões de algumas educadoras. Elas acreditam que os debates que envolvem toda a formação continuada devem prescindir de aspectos práticos que indiquem e informem os eixos temáticos e atividades para direcionar a aprendizagem dos pequenos.

Nessa questão indagou-se:

**- Como você vê o papel da Supervisão Pedagógica no processo de formação continuada?**

As respostas foram:

O papel do Supervisor é de grande importância, pois nos ajuda e nos auxilia, dando estratégias de como trabalhar determinado assunto. (Prof. P, Maio, 2008).

É importante que a supervisora pesquise para atualizar os conhecimentos das professoras. (Prof. T, Maio, 2008).

De grande importância, sem a supervisão não há uma direção para seguir. (Prof. J, maio, 2008).

É muito importante, pois nos ajuda a solucionar dúvidas, trás novas idéias, enfim nos trás segurança no trabalho. (Prof. G, Maio, 2008).

Todas afirmaram que o papel da Supervisão na sua instituição consiste em ajudar no processo de ensino-aprendizagem, tirando dúvidas, trazendo novas idéias e segurança no trabalho. Para elas, a supervisão tem como papel primordial oferecer estratégias de como trabalhar com as crianças determinados assuntos, mesmo sendo muitas vezes difícil.

Comprova-se nas falas das professoras que ainda permeia no âmbito educacional a concepção tecnicista de Supervisor, onde sua tarefa é apenas a de pesquisar, planejar e criar estratégias para o ensino. Luck (1981) afirma que o supervisor não deve se limitar ao controle, ou ao repasse de técnicas aos professores, mas, oferecer assessoramento técnico-metodológico diante dos problemas educacionais cotidianos, criando momentos de reflexão sobre a prática.

E por fim questiona-se:

**- Para você, o que é ser autor da sua própria formação?**

As respostas foram:

A cada dia tento renovar a minha prática pedagógica, sempre procurando fazer o melhor. (Prof. I, maio, 2008).

É gratificante saber o que aprendo e coloco em prática é valorizado e surpreendente, porque em cada formação conheço meu potencial. (Prof. E, Maio, 2008).

Elas afirmaram que é preciso estar sempre em busca de novos horizontes para melhor desempenhar sua prática pedagógica, é ser dedicada, estimuladora, criativa e pesquisadora, dar o melhor de si para que a criança possa desenvolver suas habilidades da melhor forma possível. Podemos perceber diante das falas das professoras, que tudo isso culmina para contribuir na educação das crianças. Portanto, é necessário, segundo a professora “I”, a cada dia renovar a prática pedagógica, aprendendo com as pessoas, para assim poder desempenhar uma formação com qualidade.

Outro ponto destacado nessa questão enfatiza a relação teoria e prática, pois a professora “E” afirmou que para ser autor da própria formação é necessário também colocar em prática tudo o que foi absorvido nos cursos de formação continuada, pois é através dessa prática que cada um conhece o seu potencial.

Portanto, diante das opiniões das professoras, constata-se que, para ser autor da própria formação, é necessário haver a união da busca do conhecimento, da vontade de se qualificar a cada dia mais, com a prática do que foi estudado nos cursos de formação continuada. Ou seja, o professor enquanto autor de sua formação decide como, para que e quando esta formação deve acontecer, partindo do princípio de que é necessário tomar a consciência da necessidade de se formar.

Todavia, apesar das professoras reconhecerem que para ser autora de sua própria formação é necessário ter vontade de se qualificar a cada dia; percebemos que isso não acontece, pois ainda existe a dificuldade delas reconhecerem as suas limitações como principais sujeitos da relação pedagógica.

Assim, na tentativa de compreender e analisar o processo de formação continuada das professoras de Creche utiliza-se o olhar, a escuta e o diálogo como recursos precípuos de entendimento dos acontecimentos.

Então, no decorrer deste período realiza-se uma conversa informal com as professoras para saber como acontece a formação continuada no espaço da creche. Diante dessa conversa, constata-se que a formação continuada acontece através dos planejamentos realizados quinzenal e mensalmente, tendo como suporte temas direcionados a prática pedagógica. Outro ponto destacado por elas foi que essa formação também acontece através dos Cursos oferecidos pela Secretaria de Educação e Cultura do município.

Após esse levantamento prévio e de acordo com as opiniões das professoras, elaborou-se um projeto intitulado “As Relações Humanas no Espaço da Creche” que se desenvolveu através de oficinas pedagógicas junto às professoras da Creche Ádamo Klinger Cardoso Frutuoso. As oficinas aconteceram semanalmente durante cinco semanas consecutivas, mas tudo aconteceu em dia e hora combinado com as professoras e a instituição.

Entretanto, realizou-se uma intervenção pedagógica, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da instituição como um todo, no sentido de intervir e oferecer instrumentos para facilitar o trabalho do corpo docente.

Essa intervenção se deu, inicialmente, a partir de uma conversa informal realizada na creche, oportunidade que as professoras tiveram para opinar sobre a grande dificuldade que elas encontravam neste espaço. Diante disso, foi levantada pelas mesmas a relação entre pais e professoras, que, segundo elas, na maioria das vezes, se apresentava conflituosa. Portanto, a temática trabalhada na intervenção foi a Relação Humana entre docentes e pais. Entretanto, a nossa contribuição como intervenção pedagógica contemplou atividades envolvendo os dois sujeitos.

### **Oficina com as professoras:**

No primeiro momento do encontro, foi apresentado às professoras o objetivo da proposta de trabalho, que não seria apenas um encontro onde se pudesse discutir algumas questões do cotidiano docente, mas também uma contribuição para a instituição como um todo, no sentido de intervir e ajudar no desenvolvimento da mesma. Iniciando o trabalho foi feita uma dinâmica que tem por nome “Tiro pela culatra”; em círculo, as participantes iriam propor à colega da direita uma tarefa para executar; quando todas estavam com a tarefa pronta foi colocado para elas que a tarefa proposta para a colega, elas mesmas iriam praticar. O objetivo dessa dinâmica é que não se deve desejar ao outro aquilo que não se quer para si; esse objetivo

ficou bastante claro para todas que participaram. Em seguida, distribuiu-se um texto de reflexão “Amigos gansos” (ver cópia em anexo), que reflete bastante a união, o trabalho em equipe, o respeito pelo outro, compartilhar a liderança, dividir os problemas, reunir habilidades e capacidades, entre outros, chegando à conclusão de que para se tornar realidade o espírito de equipe, necessário se faz aceitar as diferenças do outro e assim a relação com o próximo se torna mais harmoniosa e verdadeira.

Partindo para o segundo momento, fez-se um levantamento sobre o entendimento das professoras acerca de Relações Humanas, pois não se pretendia chegar com conceitos prontos e acabados, mas sim partir do conhecimento que o grupo domina na perspectiva de colaborar para sua ampliação e construção de novos saberes.

Diante desse levantamento, percebeu-se que todas as reflexões que elas trouxeram eram pensamentos comuns. Para ilustrar essa informação podemos ver alguns conceitos elaborados por uma das professoras:

Relações Humanas é respeitar as diferenças de pensamento do próximo. É compartilhar experiências que deram certo e abrir a guarda para ser ajudado quando for necessário. (Professora G)

É a forma de compartilhar ou conviver com o outro, seja no trabalho ou em casa. É a ciência do saber dar e receber mesmo não concordando com os ideais do outro. (Professora L)

De acordo com o exposto, constatou-se que as professoras expressaram uma visão interessante sobre as relações humanas. Nessa linha de pensamento, Chiavenato (2000) conceitua as relações humanas como uma disposição interior, uma aceitação do outro que transparece no modo de falar, olhar, na postura e, sobretudo, na forma de agir adequadamente.

Tratando-se, ainda, do segundo momento, após o levantamento de opiniões do grupo realizou-se uma atividade denominada “Janela de Johari”, que consiste em realizar uma autoavaliação entre as participantes do encontro. Inicialmente, dividiu-se a equipe em duplas e solicitou-se que entre elas uma avaliasse a outra, tendo como critérios o estudo dos “Eus”. Esse estudo “Eu aberto” (constitui o nosso comportamento em muitas atividades, técnica conhecida por qualquer um observador); o “Eu cego” (representa as características de comportamento facilmente percebidas pelos outros, embora, geralmente, não estejam cientes), e o “Eu secreto” (representa as coisas conhecidas por cada um, mas que escondidas dos outros).

Durante essa atividade, percebeu-se que as professoras se sentiram um pouco constrangidas em avaliar a sua colega, porém em algumas duplas a questão da afinidade foi o diferencial para que os resultados tomassem um rumo positivo.

Trabalhou-se essa atividade não na perspectiva de juízo de valor, mas na perspectiva de ajudar na busca do reconhecimento dos EUS não identificados por si mesmo/a. Pois, a



dificuldade da avaliação ainda é uma das questões que exigem muito conhecimento interior, visto que é um hábito cultural não aceitar que as outras pessoas avaliem você de uma forma positiva ou negativa. O que se percebe é que a dificuldade de avaliar o outro quando não existe intimidade, cumplicidade, é um grande desafio e ocupam um espaço maior nesse processo de avaliação, porém não foi o caso do levantamento que realizamos da atividade com as professoras. Mas, foi percebido no “Eu cego”, certo receio em dizer o que as pessoas vêem na outra sem que essa outra pessoa reconheça, pois muitas vezes não sabemos qual a reação e aceitação por parte de quem está sendo avaliada.

Referente ao “Eu secreto”, constatou-se uma maior dificuldade das participantes em identificar o que a outra escondia, visto que muitas não tinham certo grau de intimidade que pudesse identificar algo que a outra pessoa escondesse.

Contudo, a atividade deixou uma reflexão que envolveu a questão da avaliação. Elas reconheceram que é válido, no espaço da creche, permitirem que outras pessoas apontem propostas e sugestões referentes a sua ação profissional tendo por objetivo o bem-estar do grupo.

Partindo para o último momento do encontro, realizou-se uma oficina Vivências da caixa de areia; antes de se começar a atividade, as professoras achavam que iria brincar de areia, como as crianças. Explicou-se que seria uma surpresa e elas iriam gostar da tarefa.

Trabalhou-se essa atividade para observar até que ponto as educadoras se reconhecem como pessoas capazes de enfrentar desafios em comunhão com outras pessoas. A vivência da caixa de areia possibilitou uma experimentação da objetividade em sintonia com a subjetividade de cada professora ali presente.

Trilhar os caminhos entre estes dois elementos muitas vezes nos conduz a histórias de vida que refletem uma humanização voltada para a nossa compreensão como pessoas integrantes de uma sociedade exigente. Este reflexo também recai sobre a prática educativa no sentido de permitir que essas pessoas se entendam para melhorar o relacionamento daqueles que estão submetidos a esse processo.

Precisamos nos dar conta de que estamos situações na encruzilhada entre duas formas de construção de pensamento. Há um sujeito que deve aprender e, pela aprendizagem, constituir-se como sujeito. Ele conta com um aparelho para elaborar pensamentos sobre a realidade e com um aparelho para fabricar fantasias que, embora cindidos, interpretam-se (PAIN, p. 19, 1996).

Não é fácil estabelecer o vínculo existente entre a subjetividade e a objetividade no corpo docente da instituição observada. Com o desenrolar da oficina, percebeu-se que as diferenças na forma de pensar, agir e argumentar de algumas educadoras confirma o discurso que só basta o conhecimento para produzir educação. É claro que essa concepção, arraigada nos moldes tradicionais, foi observada indiretamente em algumas posturas, na grande maioria se vê a preocupação de melhorar a prática docente numa perspectiva de “EU QUERO FAZER O MELHOR, PORQUE TENTO SER UMA PESSOA MELHOR!” (Profª J).

Dando início a oficina propriamente dita, pediu-se que as professoras se dividissem em três grupos e preparou-se uma mesa com várias miniaturas de brinquedos e a caixa de areia. Após a visualização dos materiais feita pelas professoras, era chegado o momento de todas saberem o que iria acontecer.

Primeiro, falou-se que os grupos teriam a tarefa de representar utilizando miniaturas de brinquedos uma situação que envolvesse a comunicação (relações humanas) no espaço da creche ou em outro segmento da vida delas. Estas cenas teriam que ser expostas na caixa de areia.

Ao descobrirem o objetivo da atividade, algumas professoras ficaram surpresas achando a tarefa um pouco difícil, elas se perguntavam: Como representar dentro de uma caixa e usando brinquedos cenas de um cotidiano de comunicação?- Essa surpresa contagiou os grupos por alguns instantes, mas logo começaram a trabalhar e deram início a fabulosas histórias que representaram a subjetividade da comunicação dentro do espaço escolar e a possibilidade da ressignificação de posturas ora tão massacradas pelo dia-a-dia.

Para Scoz (2000), os professores também são agentes subjetivantes que precisam de um espaço para trabalhar e ressignificar suas próprias aprendizagens; um espaço onde possam conectar-se com seus próprios sintomas e inibições quando aprendem. Momentos como os encontros pedagógicos são apropriados para a discussão de temas que tragam o foco nas aprendizagens do “SER, ENQUANTO PESSOA”. Planejamentos burocratizados e com direcionamentos definidos não colaboram para a abertura individual das pessoas que fazem parte da instituição escolar. Nesse sentido a autora é feliz em argumentar que a inserção de temas subjetivos é uma oportunidade de socializar os problemas que interferem no andamento do processo educativo das crianças.

O primeiro grupo encenou a história de uma grande família milionária, cujos pais investiam no trabalho e bem-estar financeiro de seus filhos. Eles tinham tudo o que queriam menos o amor e a atenção. Desde pequenos os filhos eram violentos e sem limites, destruíam brinquedos, brigavam com os colegas da escola e sempre eram advertidos. Não se tinha um

único momento que esses pais não apareciam na escola. Nessa vida de inconstância, as crianças cresceram e tornaram-se adultos egoístas e trapaceiros.

A lição que o grupo tirou sobre a história é que a relação humana é importante e que deve ser iniciada na família que é a base para todo relacionamento bem sucedido e sadio.

O grupo utilizou para montar a cena um cachorro, três carrinhos, uma casinha e um casal de bonecos. Todos os elementos utilizados simbolizaram esteticamente o que o grupo propôs como resposta a atividade. A figura da casa foi o objeto que mais nos chamou a atenção, pois este, a nosso ver, representava a referência dessas pessoas em começar todas as suas relações a partir da família. Elas compararam também, a importância da comunicação entre elas e as famílias das crianças assistidas na creche. Segundo o grupo é importantíssimo que a família e a creche entrem em sintonia para a melhoria do trabalho pedagógico.

Enfatizando a necessidade da relação da comunicação em um grupo social (fazenda), a segunda equipe trouxe a história de uma fazenda cujo dono tinha muitos animais, mas queria matar um porquinho que era muito querido por todos. Em defesa do animal ameaçado todos os animais da fazenda fizeram uma revolução “pedindo” que o Fazendeiro não matasse o porquinho. Este por sua vez mostrou ao Dono da fazenda que tinha outras utilidades e que por isso não poderia ser transformado em refeição.

A situação que o grupo trouxe foi um pouco inusitada por se tratar de animais, mas elas conseguiram tirar grandes lições desta história. A primeira foi que ao percebermos que não estamos sendo entendidos pelo grupo, ou seja, quando não está ocorrendo o *Feedback* é necessário que tentemos demonstrar através de outras formas de comunicação o que queremos. Quando o porquinho mostrou para o Dono da Fazenda que poderia fazer outras coisas, ele dirimiu a revolta dos outros animais e ganhou a confiança de seu dono. Ao demonstrar ou não nosso entendimento sobre algo, devemos parar e pensar o quanto essa comunicação nos será útil.

O último grupo privilegiou a relação humana na sala de aula. Elas utilizaram uma boneca, oito bonecos e um palhaço para representar uma cena verídica que tinha acontecido na sala de uma das componentes do grupo. Inicialmente elas explicaram o porquê da escolha dos objetos e enfatizaram que como na família, a creche também, era um local onde as relações humanas acontecem “até mesmo com as crianças” (Profª M). A equipe descreveu sua história da seguinte maneira:

**Texto: Situação na sala de aula**

Em uma sala de aula a professora trabalha com as formas geométricas e as cores e pede que as crianças, uma de cada vez, se dirijam ao quadro negro para formar, com as formas geométricas, partes de um palhaço. No decorrer da atividade, uma criança se recusa a integrar-se ao grupo, a professora explica que sua presença na atividade é muito importante, sem a sua contribuição o palhaço ficará incompleto.

O grupo concluiu que em determinadas situações do espaço da creche é importante entender que a comunicação entre professoras e crianças deve sempre estabelecer a necessidade de que ambas são parte do processo e que sem elas este caminho fica repleto de medos e incertezas. É o que aconteceu com a metáfora da cena com o palhaço, ao recusar-se a participar da atividade, a criança deixa de perceber que também é parte integrante de um grupo maior e que este depende dela para realizar o desafio, que neste caso, era a construção coletiva de um brinquedo que servirá para todos.

A comunicação se efetiva neste exemplo, a partir do momento que a professora traz essa criança à roda e permite que ela se perceba inserida e necessária ao grupo que pertence. Muitas situações de insegurança e medo entre as crianças partem de uma falta de comunicação com a professora.

Ao término das atividades, perguntou-se às professoras como se sentiram ao realizar a tarefa. A maioria destacou a grande dificuldade de criar uma história utilizando miniaturas, para elas era mais fácil dramatizá-la do que representá-la com objetos determinados.

Percebeu-se que a limitação foi um dos fatores que dificultou a atividade, no sentido de não poderem dispor de outros meios para efetivar seus objetivos, pois, para elas, dramatizar a história era bem mais fácil, não exigia muitos recursos, simplesmente montariam e representariam ali mesmo sem muitos critérios.

A cada apresentação constatou-se a dificuldade dessas profissionais ao lidar com o novo, algo bastante presente nos diferentes setores da educação. Não é fácil sair da burocratização do planejamento e propor outras formas de auxílio, que não dizem respeito a conteúdos e estratégias. Trabalhar questões subjetivas é ainda uma das preocupações que cerceiam o âmbito educacional, muitas vezes o professor não consegue enxergar a necessidade de se autoavaliar e de se autoponderar. Esta situação é consequência de um modelo educacional que foi passado ao longo da história e que não nos deixou expressar nossas particularidades e diferenças, afetando a autoestima desses profissionais.

Em seguida, para encerramento desse encontro com as professoras, foi realizada uma dinâmica denominada “Dinâmica dos pezinhos”, como forma de avaliar todo o encontro. Espalhou-se no centro da sala pés (feito de cartolina) com um sentimento positivo escrito em

cada um deles, e solicitamos que cada uma pegasse um pé e falasse sobre a palavra que estava escrita realizando uma avaliação geral de todas as atividades realizadas neste encontro.

Fechou-se a atividade com um texto de reflexão “Eu aprendi...” (ver cópia em anexo), como forma de refletir tudo o que cada uma trouxe consigo de aprendizado, o mesmo levantou questões que envolveram não só o aprendizado do encontro, mas também o aprendizado da vida. Pode-se ilustrar o que ficou marcado neste dia através da frase: “*Se aprendêssemos algumas coisas, tudo seria mais fácil... certas coisas realmente eu já aprendi... outras... ainda não...*”.

Após a leitura do texto de reflexão e finalizando o encontro, colocou-se a música “É preciso saber viver” (ver cópia em anexo) de Roberto Carlos, foi um momento de confraternização na qual todas puderam se abraçar reconhecendo que foi válido tudo o que aprenderam neste dia.

O encontro ficou tão marcante para todas que as mesmas sugeriram que a coordenação pedagógica da instituição trabalhasse no primeiro planejamento do ano letivo a temática das Relações Humanas, visto que esta é de suma importância para todos que fazem parte da instituição.

#### **Encontro com os pais:**

Inicialmente, apresentou-se para os pais o objetivo do encontro e pediu-se que os mesmos se reunissem em grupo para compartilhar um tema polêmico existente entre a gestão, professoras e eles. A comunicação, ainda, é um dos problemas identificados neste espaço, apesar da gestão compreender a necessidade deste elemento e da participação dos pais.

Para se realizarem as discussões, sugeriu-se que os pais se apresentassem uns aos outros através da dinâmica do Rolo de barbante, que consiste em dispor no círculo os participantes. O primeiro deve segurar a ponta do barbante, jogar o rolo para alguém, a pessoa agarra o rolo, segura o barbante e joga para a próxima, ao final torna-se uma grande "teia".

Ao término desta atividade, foi dito aos pais que a grande teia que se formou com a união de todos, incluindo a equipe da creche, é uma teia de amizade e sintonia que deve existir em todos os momentos oferecidos por este espaço. Falou-se, também, da necessidade da presença deles porque fortalece as relações afetivas entre funcionários e crianças.

Após a apresentação da proposta deste trabalho, pediu-se que eles se dividissem em grupos para representar sob forma de painel o que observam na creche. Esta foi a melhor forma de dizer para os grupos que a comunicação só poderia ser efetivada se eles pelo menos reconhecessem o valor da creche, como também a sua proposta pedagógica.

O primeiro grupo enfatizou na construção do seu mural a questão das comemorações que a creche oferece a seus filhos. Para este grupo as crianças que estão na creche, além de serem bem cuidadas, ainda recebem presentes e festas.

O grupo seguinte destacou outros elementos importantes entre a creche e eles, como: uma educação de qualidade, encontro com os pais, educadores capacitados, alimentação, lazer e higiene. Percebeu-se que esses pais possuem uma visão ampliada do que seja a creche hoje. Para Valdeci (pai de Janine - maternalzinho), que apresentou o painel, a creche é um local que ele se sente seguro ao deixar a sua filha, ele reconhece que este espaço oferece condições a ela nas suas primeiras descobertas.

Os outros grupos destacaram os mesmos elementos dos grupos anteriores, porém enfatizaram algo que os anteriores não destacaram como o transporte escolar e assistência médica, que são serviços externos oferecidos à creche. Vale ressaltar que esses serviços são de suma importância para se efetivar o “cuidar” desenvolvido na creche. Percebeu-se que a necessidade de se oferecer esses serviços na creche auxilia os pais que trabalham no tocante à dificuldade que os mesmos têm em tentar buscar o melhor para seus filhos.

Apesar de se observar que os pais teriam um comportamento indiferente da proposta planejada, o resultado das apresentações surpreendeu, pois eles já possuíam uma concepção da creche como espaço onde se praticam o CUIDAR e o EDUCAR.

Palavras como EDUCAÇÃO, CARINHO, ATENÇÃO e CUIDADO apareceram em quase todas as falas destacadas nos painéis. Muitos pais mostraram-se sensíveis com as limitações existentes na creche, dando, inclusive, sugestões de como solucionar pequenos problemas.

Diante do que foi produzido na oficina, observou-se que este tipo de trabalho valoriza o entrosamento dos pais para com a instituição, como também, deles com os seus filhos. Foi muito gratificante ver que pais e mães reconhecem a qualidade do serviço oferecido na creche dizendo que não existe lugar melhor onde eles possam deixar seus filhos, nem a própria família da criança, em alguns depoimentos, seria a mais adequada para oferecer este mesmo apoio.

Para finalizar as discussões, foi lido para eles o texto: NEM TUDO É PERFEITO! O mesmo é uma reflexão que enfatiza a necessidade das pessoas em não se valerem apenas da perfeição, mas encontrarem no imperfeito a melhor maneira para resolver seus problemas. Fazendo uma ponte com a temática desenvolvida no encontro e tendo como referência o espaço da creche, a perfeição é o que se busca a cada dia. Gestora, supervisora, professoras, auxiliares de sala e auxiliares de serviço tentam fazer deste local um espaço acolhedor onde as crianças realmente possam ser crianças.

Contudo, em relação às atividades vivenciadas nesta intervenção, constatou-se que as professoras precisam centrar-se mais em si mesmas, deixando de se preocupar com pequenos acontecimentos que só fazem afetar a sua auto-estima e a relação que estabelece com suas colegas de trabalho. A experiência das atividades possibilitou, para elas, uma reflexão sobre como as educadoras percebem suas amigas de trabalho e como o comportamento egoísta prejudica as relações de convivência.

O encontro com os pais deixou a equipe de pesquisa surpresa com o reconhecimento sobre a proposta da creche. Todos que se colocaram no momento das apresentações enfatizaram a importância deste espaço, inclusive, falando sobre as coisas boas que acontecem no mesmo. Para ilustrar essa informação segue em anexo as falas de alguns deles. Concluiu-se que a inclusão dos pais é a forma mais consciente de auxílio pedagógico para as crianças e as professoras dentro da instituição.

Portanto, diante do que foi vivenciado nesses encontros percebeu-se que existe uma necessidade das instituições de Educação Infantil trabalhar as Relações Humanas, visto que esta possibilita a melhoria da convivência entre todos que fazem parte deste espaço. Outro fator observado foi que a dificuldade que elas apresentaram na conversa informal (relacionamento entre pais e professoras) não foi identificada por nós, pois foi detectado que a dificuldade está na relação entre elas, e não com os pais.

Contudo, nossa intervenção neste espaço educativo possibilitou as professoras a escolherem temas de interesse do grupo, oportunizando a capacidade delas enxergarem a Formação Continuada como algo acessível e dinâmico, e não como uma proposta pronta e acabada.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante de todas as observações e intervenções desenvolvidas durante a pesquisa, constatou-se que a Formação Continuada é um processo capaz de modificar posturas e atitudes dentro do espaço pedagógico.

Na instituição que serviu de campo para esta pesquisa, percebeu-se que a Formação Continuada acontece, a princípio, através de planejamentos, cursos e projetos onde as professoras têm a oportunidade de trabalhar temáticas que fazem parte do seu cotidiano profissional, bem como a troca de experiências entre as mesmas. Essa troca de experiências entre as professoras foi um dos fatores que nos chamou a atenção, pelo fato delas compartilharem suas vivências para somar incentivos na sua prática. Esta condição permite que

elas se posicionem dentro da proposta de Ação Integrada enfatizada por Luck (1981), pois segundo a autora as professoras devem, a partir de suas experiências, ajudar o educando a aprender em todos os aspectos, isto é, na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, hábitos, atitudes, valores, ideais ou qualquer tipo de aprendizagem ainda não desenvolvida e julgada importante e necessária para o educando tanto pessoal como socialmente.

Nesse sentido, a Formação Continuada não pode mais limitar-se aos aspectos de conhecimentos de áreas ou conteúdos específicos, ela deve estar voltada para outros aspectos vitais para a promoção de uma educação integral e humanizada. Esta necessidade ficou clara quando perguntamos aos sujeitos da pesquisa a relevância de trazer para a discussão outros temas que não são necessariamente didáticos.

Esta oportunidade de trabalhar outros temas possibilitou o reconhecimento das particularidades das professoras, como também conscientizá-las de suas limitações e necessidades a respeito da subjetividade que envolve sua prática docente.

Com base nos pressupostos teóricos e práticos do nosso estudo, percebeu-se que existem posições claras a respeito de como deve acontecer a Formação Continuada dentro das instituições de Educação Infantil, por exemplo, levar as professoras a se sentirem responsáveis e autoras da sua própria formação.

Diante de todas as reflexões observamos que existe uma forte ligação entre a formação docente e a atuação pedagógica e que, a primeira ação é fortemente veiculada ao critério do querer fazer parte deste espaço. A ação pedagógica na creche só se constituirá em um trabalho de qualidade à medida que a mesma, por meio da Formação Continuada de suas professoras, tornar-se centro de estudos, reflexões sobre a prática e de produção de novos conhecimentos.

## **REFERÊNCIAS**

BAZÍLIO, Luiz C. & KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo, Cortez, 2003.

BORGES, Aglael Luz; SCOZ, Isabel. **(Por) uma educação com alma: a objetividade e a subjetividade nos processos de ensino/aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI. 1995a. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 6. ed. São Paulo: Campus, 2000, 700p.



COE, R. N. **When the Grass was taller:** autobiography and the experience of children. New Haven. Yale University, 2003.

COEDI. **Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil.** Brasília. p. 32 – 42.

DESLANDES. Suely Ferreira, NETO. Otávio Cruz, GOMES. Romeu, MINAYO. Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 18º ed. 2001.

ELY, Rafael Cristiano. **Fundeb amplia financiamento e inclui creche e pré-escolas.** REVISTA CRIANÇA, Brasília, n. 44, 2007.

FORTUNA, Tânia Ramos. **A reinvenção da infância.** PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL, Porto Alegre, ano II, n. 06, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo/ SP, 15ºed. 2000.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil:** 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação & Sociedade. Campinas: v. 23, 2002.

FRIEDMANN, Adriana. **O que é infância.** PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL, Porto Alegre, ano II, n. 06, 2005.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Considerações em torno do objeto de pesquisa.** 2004, p. 47 – 89.

GONSALVES, Elisa Pereira; NÓBREGA, Ana Maria. **Fazendo uma monografia em educação.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

HEYWOOD, Colin. **A história da infância no Ocidente.** PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL, Porto Alegre, ano II, n. 06, 2005.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil – A arte do disfarce.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Currículo de Educação Infantil e formação dos profissionais de creche e pré-escola:** Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC, 1994.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização, Leitura e Escrita:** Formação de Professores em curso. Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

\_\_\_\_\_. **Profissionais da educação infantil:** gestão e formação. – São Paulo: Ática, 2005..

KUHLMANN Jr., M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre, Mediação, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** nº 9394/96.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Introdução. Brasília: MEC, 1998. vol. 1.

LEITE, M. L. M. (1991). O óbvio e o contraditório da Roda. In: Del Priore, M. (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCK, Heloísa. **Ação Integrada**. Administração, Supervisão e Orientação Educacional. 22 edição. Rio de Janeiro Vozes, 1981.

MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **O proinfantil**: ontem, hoje e amanhã. REVISTA CRIANÇA, Brasília, n. 41, 2006.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a, p. 15-34.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: Fundamentos e métodos. São Paulo. Cortez, 2002.

PAIN, S. **Subjetividade e Objetividade**. Relações entre desejo e conhecimento. São Paulo: CEVEC, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993 (Perspectivas sociológicas).

ROSA, Stela. Proinfantil valoriza professoras e professores e modifica a educação das crianças. In: **Revista Criança**, Brasília, n. 45, 2007.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Creche**: realidade e ambigüidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANTOS, Santa Marli Pires. **Brinquedos e infância**: um guia para pais e educadores em creche. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A globalização e a infância**: impactos na condição social e na escolaridade. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SAVIANI, D. A Supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N.S.C (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papirus, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano de sala de aula. 5 ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VOLI, Franco. **A auto-estima do professor**. Manual de reflexão e ação educativa. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

## **ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A REVISTA “DEDINHO E SUA TURMA” E A PEDAGOGIZAÇÃO: UMA LEITURA A PARTIR DE NORBERT ELIAS**

Stenia Tassiana Pereira de Oliveira

Nadja dos Santos Araújo

### **1 INTRODUÇÃO**

Os novos cenários sociais, culturais e tecnológicos têm influenciado sobremaneira rápidas transformações pedagógicas, seja em seu que saber ou em seu quefazer (VIEGAS e OSÓRIO, 2007; MOLIN, 2010). A compreensão desse paradigma têm impactado sobremaneira os estudos sobre a pedagogização. Parte-se do pressuposto de que a pedagogização tem um papel social, histórico, político e midiático; que também pode ser analisado a partir de instrumentos diversos, como as revistas das histórias em quadrinhos. Um exemplo de revista desse segmento utilizando processo pedagógico é a revista “Dedinho e sua turma”.

Assim, o desenvolvimento desse estudo favorecerá a aproximação da discussão entre a revista de histórias em quadrinhos do "Dedinho e sua turma" e a pedagogização nas escolas, a partir da teoria de Norbert Elias. Propiciará também fazer uma avaliação da eficácia desse instrumento tanto no espaço científico, bem como, no âmbito das escolas públicas municipais de Cabedelo e João Pessoa. Apesar desta revista "Dedinho e sua turma" ter oficialmente circulado gratuitamente pelas escolas do Estado da Paraíba, entre aproximadamente as décadas de 1970 e 1980, para os alunos a partir “ensino fundamental I – anos iniciais” e professores, Pinto (2003) questiona se de fato a real distribuição desta revista alcançou todos os municípios.

Um dos conceitos principais da teoria elisiana que esta pesquisa irá se aportar é o de "figuração". Para Elias, o conceito de figuração "refere-se à teia de relações de indivíduos interdependentes que se encontram ligados entre si a vários níveis e de diversas maneiras", sendo que as ações de um conjunto de "pessoas interdependentes interferem de maneira a formar uma estrutura entrelaçada de numerosas propriedades emergentes, tais como relações de força, eixos de tensão, sistemas de classes e de estratificação, desportos, guerras e crises econômicas" (Elias; Dunning, 1992 apud Brandão, 2003, p. 61).

Diante dessa perspectiva, realizei levantamento bibliográfico nos portais eletrônicos Scielo.br, Portal de Periódicos CAPES/MEC, Banco de Teses da CAPES/MEC e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) – com a utilização dos termos

“pedagogização” e “história em quadrinhos” ou “pedagogização” e “comunicação” ou “pedagogização” e “transformações”, todos com cruzamento com a teoria de Norbert Elias ou Elisiana – buscando-se trabalhos científicos cujo corpo do trabalho discutisse esta perspectiva teórico-metodológica com os profissionais da educação e não foi encontrado nenhum trabalho nos últimos 05 (cinco) anos, evidenciando a escassez de estudos e de produção científica acerca desta análise.

O desenvolvimento de uma pesquisa nesse campo, além de suprir uma carência acadêmico-científica também propiciará que profissionais das áreas da Educação se apropriem dos achados desse estudo para o aquilatamento de práticas respaldadas teórica e empiricamente. A compreensão e análise dessa relação é mister se levarmos em consideração que a Educação Física é componente obrigatório dentro da grade curricular da educação básica.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO: PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETO DE ESTUDO**

Este estudo parte do pressuposto da significação da palavra pedagogização inicialmente pesquisada nos dicionários eletrônicos abertos que possuem significado restrito deste termo ao ato de pedagogizar. Vamos situar a pedagogização por algumas vertentes. Na seara da filosofia, Araújo (2002), julga os impedimentos inerentes a adoção do modelo, baseando-se em pressupostos da representação que leva a um estilo “pedagogizador”.

Assim chamado porque ele permeia a instrução, reprodução do conhecimento das regras normalizadoras; assim moldando o professor como o pedagogizador e o aluno,

tratado como objeto a ser desvendado, pedagogizado. É necessária uma extensa reflexão sobre a “pedagogização” da educação no molde de ensino da sociedade disciplinatória que centraliza o poder em uma só pessoa, que propaga os padrões das representações, indicando uma metodologia, que se baseia na massificação do ensino.

Conforme Bracht (2014),

Essa vertente vai representar não só um polo de resistência política no campo, defendendo interesses não-dominantes, interesses aliás ligados aos do sistema esportivo, mas, também, resistência acadêmica ao cientificismo da Ciências do Esporte. Mais recentemente alguns autores (Coletivo de Autores, 1992; Bracht, 1992; Betti, 1992) vêm reforçando a necessidade de construção de uma teoria da EF, entendida esta com uma prática pedagógica, ou seja, uma repedagogização do teorizar na EF, uma vez que essa prática pedagógica foi quase que alijada do campo enquanto objeto. A construção de um corpo teórico com base num discurso pedagógico, que possa filtrar e reconverter, à luz da lógica desse campo, a influência “externa” do sistema esportivo, é elemento importante para a construção da autonomia (pedagógica) da EF.

Partindo para a discussão sobre a revista em quadrinhos “Dedinho e sua turma”, Pinto (2003), pontua que o DED (Departamento de Educação Física e Desporto) órgão subordinado ao MEC (Ministério da Educação e Cultura), produz uma política para a educação física e desporto para suprir a lacuna deixada pelo esporte lazer. Diante da problemática identificada através do resultado do “Diagnóstico da Educação Física e Desportos no Brasil”.

Leão (2007), traz uma discussão bastante pertinente a esse estudo quando aproxima as histórias infantis ao poder pedagogizador em firmar padrões civilizadores e comportamentais. Esses códigos aparecem através de vilões, mocinhas e bandidos.

Nas palavras de Gilberto Freyre, o livro infantil é um objeto de uso das crianças que, ao lado de brinquedos como o pião, a peteca, os papagaios empinados e de jogos como a cabra cega, concorrem para a unidade brasileira de sentimento, difundindo preceitos de condutas e articulando um ideal de civilização. (LEÃO, 2007, p 79).

Frente ao contexto exposto, o problema de estudo que se apresenta é: Quais são as implicações entre o uso da revista “Dedinho e sua turma” e a pedagogização a partir de uma leitura elisiana?

### 3 OBJETIVOS

#### 3.1 OBJETIVOS GERAIS:

- A presente investigação apresenta um duplo Objetivo Geral, quais sejam, (a) Analisar a relação do uso da revista “Dedinho e sua turma” e a pedagogização a partir de uma leitura elisiana; e (b) avaliar a eficácia da utilização da revista “Dedinho e sua turma” no espaço pedagógico das escolas públicas municipais de Cabedelo e João Pessoa.

#### 3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Investigar como se deu a distribuição dessas revistas nas escolas municipais de Cabedelo e João Pessoa.
- Identificar qual ou quais objetivos em criar uma revista de educação física e esporte e sua relação com a pedagogização.
- Analisar o conteúdo e temas das revistas do Dedinho a luz da teoria de Norbert Elias;
- Compreender a utilização da revista e seus impactos na pedagogização.

## 4 METODOLOGIA

Para o alcance forma satisfatória dos objetivos propostos, o presente estudo será desenvolvido utilizando os pressupostos teórico-metodológicos propostos por Norbert Elias, circunscritos dentro dos métodos qualitativos e quantitativos. Assim, esse estudo será desenvolvido em conformidade as etapas descritas abaixo.

### Etapa I: Levantamento documental

Nessa etapa buscar-se-á junto às Secretarias de Educação/Coordenações de Educação Física os registros de informações a respeito da distribuição da Revista “Dedinho e sua Turma” nas escolas municipais de Cabedelo e João Pessoa.

Essa etapa é importante para que se possa revelar a abrangência de alcance na distribuição da revista, assim como para poder mapear os/as sujeitos que dela se utilizara.

### Etapa II: Investigação da relação entre a revista e a pedagogização

**Participantes:** Participarão dessa etapa Professores/as de Educação Física das redes municipais de Cabedelo e João Pessoa. A definição do número de participantes será respaldada pelos critérios de representatividade de “abrangência (profundidade)” e “de saturação” das categorias estudadas (MINAYO, 2010). Contudo, estima-se que, como demonstram estudos desta natureza, e dado o objeto aqui proposto, que deve situar-se em torno de 05 participantes. Os/as participantes serão contatados a partir da estratégica metodológica da “bola de neve”.

**Instrumentos:** A partir da análise teórico-metodológica de Norbert Elias, serão utilizados instrumentais adequados para o levantamento de dados/informações por meio de a) entrevistas semiestruturadas, para permitir a flexibilidade dos conteúdos trabalhados, bem como para dar conta das categorias empíricas trazidas pelos (as) participantes. b) associação livre de palavras, c) dados sócio-demográficos. **Procedimentos:** Procedimentos de coleta visando atender as diretrizes éticas relacionadas às investigações envolvendo seres humanos (Resolução CNS 510/2016 e Resolução 466/2012), o estudo será preliminarmente submetido à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Mediante a obtenção de um parecer favorável pelo CEP, os participantes serão contatados diretamente pela pesquisadora a partir da estratégica metodológica da “bola de neve”, momento o qual serão informados dados a respeito da natureza e dos objetivos do estudo e solicitando-lhes a participação como voluntários. Mediante aceite em participar serão agendado um encontro em local que melhor convier ao/à participante.

### Procedimentos de análise

A análise dos dados será iniciada paralelamente à sua coleta. Aqueles serão processados a partir de uma análise temática (Minayo, 2010), no qual o seu corpus possibilitará a verificação

da presença de categorias empíricas e analíticas importantes que serão organizadas em mapas temáticos. Posteriormente será feita a validação a partir da comparação do mapa temático com as observações de campo (Minayo, 2012) bem como da discussão das análises preliminares com os(as) profissionais.

Análise da revista

Conclusão

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, S. F. A revista brasileira de educação física e desportos (1968-1984): **um estudo sobre a educação física escolar durante a ditadura militar**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, DouradosGO, 2002. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADODOUTORADOEDUCACAO/SILVANO%20FERREIRA%20DE%20ARA%C3%9AJAJO.pdf> BRACHT, V. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. 4.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.
- BRANDÃO, C. da F. Norbert Elias: **formação, educação e emoções no processo de civilização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- LEÃO, A. B. **Norbert Elias & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde** (12a. ed.). São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2010.
- MINAYO, M. C. de S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência & Saúde Coletiva, 17(3), 621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?format=pdf&lang=pt>
- MOLIN, S. I. L. **Novas tecnologias na educação: transformações da prática pedagógica no discurso do professor**. (Dissertação de Mestrado). UNIVALI: Itajaí/SC. Disponível em:
- PINTO, J. F. **Representações de Esporte e Educação Física na Ditadura Militar: uma leitura a partir da revista de história em quadrinhos Dedinho** (1969-1974). (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2003.