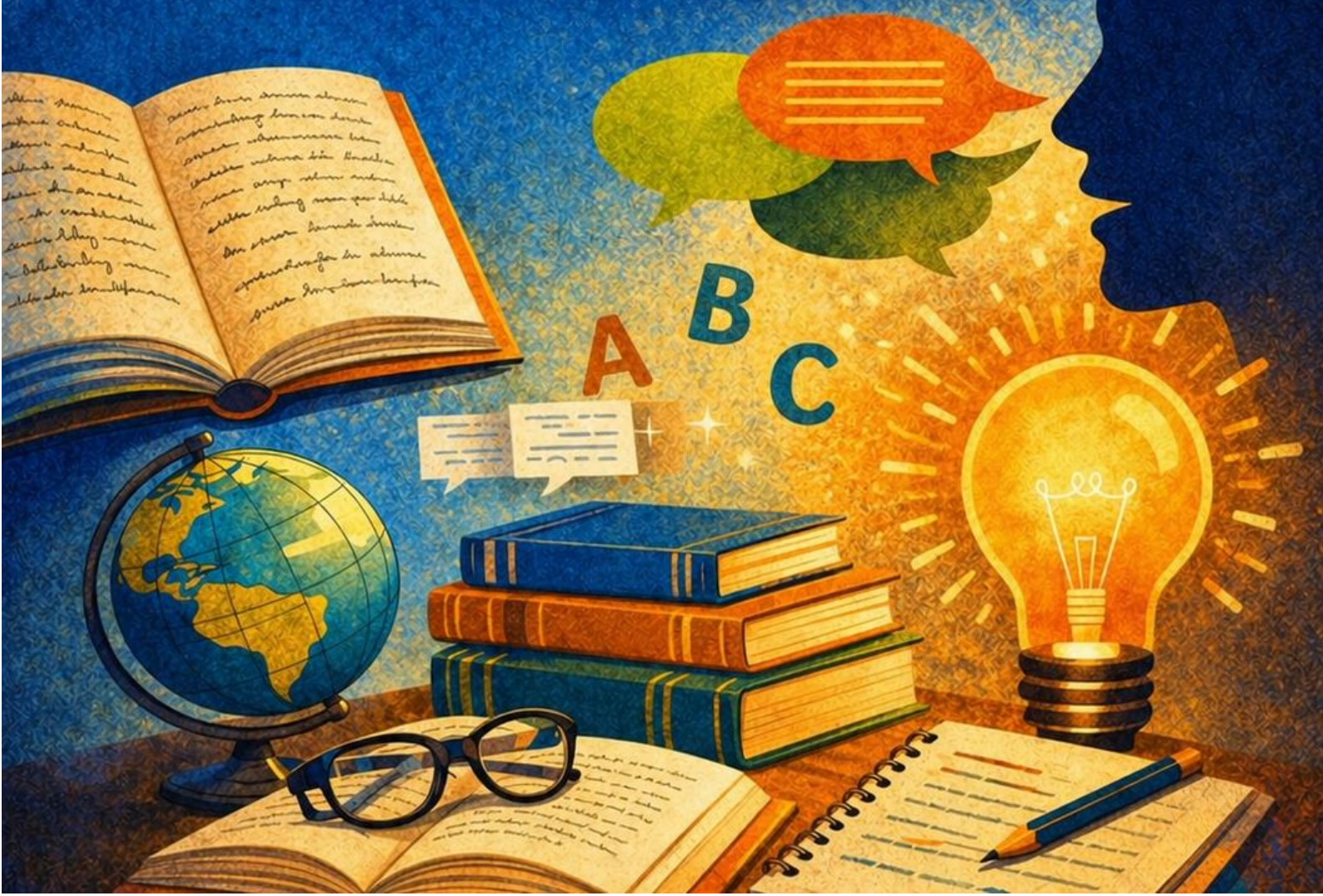


Rosilene Felix Mamedes • Veridiana Xavier Dantas •
Lidiane de Lima Felismino • Anna Júlia Mendes Ribeiro •
Aline Catiane Paz Almeida • Adria Karla Cavalcanti Santos do
Nascimento • Maria José Ferreira Bandeira da Silva • Maria de
Fátima Ferreira Bandeira • Kelly Dias Moura • Wellington Ferreira
da Silva • Valesca Soares Martins de Alencar •
Ana Cláudia da Silva

Linguagem e Ensino:

Entre Vozes, Textos e Saberes



LINGUAGENS E ENSINO: ENTRE VOZES, TEXTOS E SABERES

Vol. 1

ORGANIZADORES

Rosilene Felix Mamedes

Veridiana Xavier Dantas

Lidiane de Lima Felismino

Anna Júlia Mendes Ribeiro

Aline Catiane Paz Almeida

Adria Karla Cavalcanti Santos do Nascimento

Maria José Ferreira Bandeira da Silva

Maria de Fátima Ferreira Bandeira

Kelly Dias Moura

Wellington Ferreira da Silva

Valesca Soares Martins de Alencar

Ana Cláudia da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Rosilene Felix Mamedes

Dra. Veridiana Xavier Dantas

Ma. Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro

Ma. Nadja Maria de Menezes Morais

Ma. Adilma Gomes da Silva Machado

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Linguagens e ensino [livro eletrônico] : entre
vozes, textos e saberes : vol. 1. --
João Pessoa, PB : Contatos Empreendimentos, 2026.
PDF

Vários autores.
Vários organizadores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-83514-17-2

1. Língua e linguagem 2. Linguagem - Estudo e
ensino 3. Linguística.

26-352790.0

CDD-407

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguagem : Estudo e ensino 407

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

SUMÁRIO

A AVALIAÇÃO COMO QUESTÃO CONSTANTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	6
Aline Catiane Paz Almeida; Rick Cabral da Cunha	
A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL: ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS ANTES, DURANTE E APÓS A LEITURA.....	16
Maria de Fatima Ferreira Bandeira; Maria José Ferreira Bandeira da Silva; Patricia Pereira Jerônimo Camargo	
A IMPORTÂNCIA DAS TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE ERROS EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO	25
Valesca Soares Martins de Alencar	
A DISCIPLINA FOUCAULTIANA SOB O OLHAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	36
Wellington Ferreira da Silva	
A GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	47
Ana Cláudia da Silva; Evanilda Figueiredo Gonçalves da Silva; Lucilene Pacheco Santos	
QUEM DEVERÁ EDUCAR AS CRIANÇAS NAS DIVERSAS FASES SEXUAIS? Uma BREVE REFLEXÃO SOBRE O TEMA A SEXUALIDADE E O TRABALHO DOS PROFESSORES NESTA TEMÁTICA EM SALA DE AULA.....	57
Lucivânia Hermano Silva Santos; Maria Jouse C. da Silva	
A ABORDAGEM STEAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA A APRENDIZAGEM INCLUSIVA.....	69
Isabelle Caroline Barros da Rocha	
SUPERVISÃO ESCOLAR: SUJEITO DO PROCESSO DO ENSINO E APRENDIZAGEM.....	79
Lidiane de Lima Felismino; Sara Fabiana da Silva Lopes	
GESTÃO ESCOLAR: PLANEJAMENTO, MONITORAMENTO E RESULTADOS ATRAVÉS DE BOAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	89
Adria Karla Cavalcanti Santos do Nascimento; André Felix do Amaral; Lidiane de Lima Felismino	

A AVALIAÇÃO COMO QUESTÃO CONSTANTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Aline Catiane Paz Almeida

Rick Cabral da Cunha

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, problematizando as formas como essa prática vem sendo desenvolvida no contexto escolar e sua relação com os baixos índices de aprendizagem dos alunos. Parte-se do pressuposto de que a avaliação, em muitos casos, não tem cumprido sua função formativa, limitando-se a práticas classificatórias e excludentes. Nesse sentido, discute-se a necessidade de ressignificar o processo avaliativo, compreendendo-o como instrumento fundamental para a promoção da aprendizagem e da formação cidadã. A avaliação deve assumir um caráter diagnóstico, contínuo e reflexivo, possibilitando ao educador identificar dificuldades, reorientar práticas pedagógicas e favorecer o desenvolvimento integral do educando. A pesquisa fundamenta-se em referenciais teóricos da área da educação e da psicopedagogia, defendendo a importância de momentos institucionais destinados à análise crítica das práticas avaliativas, com vistas à construção de estratégias mais eficazes e inclusivas.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; prática pedagógica; ensino-aprendizagem; psicopedagogia.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação constitui-se como um elemento central no processo de ensino-aprendizagem, assumindo papel fundamental na formação do indivíduo. Trata-se de um processo contínuo e inerente à prática educativa, uma vez que, em diferentes contextos da vida, os sujeitos avaliam e são avaliados constantemente.

O presente estudo surge da necessidade de promover uma reflexão crítica acerca da avaliação no contexto escolar brasileiro, sob uma perspectiva construtivista. Observa-se que, frequentemente, a avaliação tem se distanciado de sua função formativa, contribuindo, em muitos casos, para o desenvolvimento de sentimentos de insegurança, frustração e desmotivação nos alunos, ao invés de favorecer atitudes positivas em relação à aprendizagem.

Historicamente, a prática avaliativa nas escolas tem se pautado em objetivos previamente estabelecidos, priorizando a mensuração de resultados em detrimento do acompanhamento do desenvolvimento do educando. Nesse modelo, a avaliação assume caráter

classificatório, centrado na atribuição de notas, o que reduz sua potencialidade como instrumento de mediação pedagógica.

Entretanto, é importante destacar que o processo avaliativo não se restringe ao aluno. Professores, gestores, práticas pedagógicas, recursos didáticos e o próprio ambiente escolar também devem ser objeto de análise. Dessa forma, a avaliação deve ser compreendida como um processo amplo, que envolve todos os elementos constitutivos da ação educativa.

Durante décadas, a avaliação foi utilizada como mecanismo de seleção e exclusão, refletindo e, muitas vezes, reforçando as desigualdades sociais. Nesse contexto, indivíduos que não se adequavam aos padrões estabelecidos eram marginalizados, evidenciando o caráter excludente de determinadas práticas avaliativas.

Na contemporaneidade, as demandas sociais exigem a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de atuar de forma significativa na sociedade. Assim, torna-se imprescindível repensar a avaliação, de modo que esta contribua efetivamente para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à vida social e profissional.

Diante disso, emergem questionamentos fundamentais: por que a avaliação, muitas vezes, não alcança seus objetivos no processo de ensino-aprendizagem? Em que medida os critérios adotados pelos professores contribuem para a aprendizagem dos alunos? A avaliação é um instrumento de inclusão ou de exclusão social? Trata-se apenas de um mecanismo de mensuração ou de uma prática pedagógica intencional e transformadora?

Essas inquietações orientam o presente estudo, que busca analisar criticamente a postura docente frente ao processo avaliativo. Defende-se a necessidade de ressignificar a avaliação, compreendendo-a como um instrumento que favorece a reflexão sobre a prática pedagógica e possibilita a tomada de decisões mais conscientes e eficazes.

Além disso, destaca-se a importância do papel do pedagogo e do psicopedagogo nesse contexto, especialmente no que se refere ao respeito às diferenças individuais e à promoção de práticas inclusivas.

Por fim, entende-se que a avaliação deve assumir um caráter diagnóstico, permitindo ao professor identificar dificuldades, reorientar estratégias e promover o avanço da aprendizagem, superando práticas meramente classificatórias e contribuindo para a construção significativa do conhecimento.

2 AVALIAÇÃO

A avaliação educacional constitui-se como um elemento intrínseco ao processo de ensino-aprendizagem, sendo historicamente construída e continuamente ressignificada à luz das transformações sociais, políticas e econômicas. Neste capítulo, propõe-se apresentar um panorama histórico-social da avaliação educacional, destacando seus principais conceitos, finalidades e abordagens teóricas, especialmente a partir do século XX.

A prática avaliativa não é recente. Conforme aponta Perrenoud (1999), a avaliação está presente na educação desde a criação dos colégios no século XII, consolidando-se de forma mais sistemática com a expansão do ensino obrigatório no século XIX. Nesse período, a avaliação assumia um caráter essencialmente classificatório, voltado à seleção e à hierarquização dos estudantes.

Entretanto, foi ao longo do século XX, especialmente a partir da década de 1930, que a avaliação passou a ser objeto de estudos mais sistemáticos, adquirindo maior complexidade teórica e metodológica. Segundo Dias (2003), esse período marca o início de uma produção acadêmica significativa sobre o tema, bem como a criação de cursos específicos voltados à formação em avaliação educacional.

Inicialmente, a avaliação esteve fortemente associada à aplicação de testes padronizados, sendo frequentemente confundida com o conceito de mensuração. Nessa perspectiva, predominava a crença de que os instrumentos técnicos seriam capazes de medir, com precisão e objetividade, o desempenho dos alunos. Tal concepção reduzia o processo avaliativo a uma dimensão quantitativa, desconsiderando aspectos qualitativos da aprendizagem.

Contudo, essa visão passou a ser amplamente questionada por diversos teóricos. Popham (1983), por exemplo, estabelece uma distinção fundamental entre medir e avaliar. Para o autor, a mensuração refere-se à obtenção de dados quantitativos, enquanto a avaliação implica atribuição de valor a esses dados, considerando critérios previamente estabelecidos. Dessa forma, medir o desempenho de um aluno não significa, necessariamente, avaliá-lo, uma vez que a avaliação exige interpretação e julgamento fundamentado.

Nesse contexto, destaca-se também a contribuição de Ralph Tyler (1934), considerado um dos precursores da avaliação educacional. Tyler propôs uma abordagem centrada na verificação do alcance de objetivos educacionais previamente definidos, enfatizando a importância da avaliação como instrumento de regulação do ensino e da aprendizagem. Embora

ainda vinculada a uma lógica técnica, sua proposta já indicava uma ampliação do conceito de avaliação, compreendendo-a como parte integrante do planejamento educacional.

Com o passar das décadas, a avaliação passou a ser entendida como um processo contínuo, voltado não apenas à verificação de resultados, mas também à melhoria das práticas pedagógicas. Nesse sentido, amplia-se sua função, passando a contemplar a análise de currículos, a consideração das diferenças individuais dos alunos e a definição de políticas educacionais.

No contexto brasileiro, documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) contribuíram significativamente para a redefinição das práticas avaliativas. A LDB estabelece que a avaliação do rendimento escolar deve ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como dos resultados ao longo do processo sobre aqueles obtidos em avaliações finais.

Os PCN, por sua vez, reforçam essa concepção ao compreender a avaliação como um conjunto de ações que têm a função de orientar e sustentar a intervenção pedagógica. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser um mecanismo de julgamento para assumir um papel formativo, contribuindo para o desenvolvimento do aluno e para a melhoria do ensino.

Nas últimas décadas, intensificaram-se os debates em torno da avaliação educacional, especialmente no que diz respeito aos objetivos da aprendizagem, às competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos e às metodologias mais adequadas para avaliar esses processos. Tais discussões evidenciam que a avaliação não é neutra, mas está diretamente relacionada às concepções de educação, sociedade e sujeito adotadas pelas instituições e pelos educadores.

Dessa forma, compreende-se que a avaliação da aprendizagem é influenciada por múltiplos fatores, incluindo aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos. Seu desenvolvimento ao longo da história reflete as mudanças ocorridas na sociedade e na própria concepção de educação.

Assim, este panorama histórico-social permite compreender que as práticas avaliativas atuais são resultado de um processo dinâmico e complexo, sendo fundamental que educadores reflitam criticamente sobre suas concepções e práticas, a fim de promover uma avaliação mais justa, inclusiva e formativa.

3 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A avaliação, no contexto educacional contemporâneo, ultrapassa a concepção tradicional de mensuração de resultados, assumindo um papel fundamental no acompanhamento e na promoção da aprendizagem. Entendida como um processo diagnóstico, contínuo e formativo, a avaliação deve orientar a prática pedagógica, possibilitando intervenções significativas no percurso educativo do aluno.

Historicamente, a avaliação esteve associada a práticas classificatórias, centradas na verificação de acertos e erros por meio de instrumentos padronizados, como provas e testes. Contudo, essa perspectiva tem sido amplamente criticada por autores como Luckesi (1999), que defende a avaliação como um ato de acolhimento e de tomada de decisão, voltado para a melhoria da aprendizagem, e não para a punição ou exclusão do educando.

Nessa direção, avaliar implica atribuir valor a uma ação ou produção, com base em critérios previamente definidos, tendo como finalidade orientar decisões pedagógicas. Trata-se, portanto, de um processo que exige intencionalidade, reflexão e compromisso com o desenvolvimento do aluno.

De acordo com Hoffmann (1994), a avaliação deve ser compreendida como um processo mediador da aprendizagem, que favorece a construção do conhecimento por meio da interação entre professor e aluno. Assim, mais do que verificar resultados, a avaliação deve promover oportunidades de ação, reflexão e transformação, contribuindo para o avanço do educando.

Nesse sentido, torna-se fundamental superar a concepção de avaliação centrada exclusivamente na prova escrita. Embora ainda amplamente utilizada, a prova tradicional apresenta limitações significativas, uma vez que nem sempre considera as condições emocionais, sociais e cognitivas dos alunos no momento de sua realização. Além disso, tende a privilegiar a memorização de conteúdos em detrimento da compreensão e aplicação do conhecimento.

Diante disso, destaca-se a importância da diversificação dos instrumentos avaliativos, tais como trabalhos em grupo, projetos, observações, autoavaliações e atividades práticas. Esses instrumentos permitem ao professor obter uma visão mais ampla do processo de aprendizagem, considerando as múltiplas dimensões do desenvolvimento do aluno.

A avaliação, portanto, não deve se restringir ao desempenho do educando, mas abranger todo o processo de ensino-aprendizagem, incluindo a prática docente, as estratégias utilizadas, o ambiente escolar e a participação da família. Assim, avaliar significa refletir sobre o ensino, identificar dificuldades e propor caminhos para sua superação.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de que a avaliação ocorra de forma contínua, desde o início do processo educativo. Nesse sentido, é essencial considerar os conhecimentos prévios dos alunos, respeitando suas diferenças individuais e promovendo condições para que todos possam avançar em sua aprendizagem.

Além disso, a autoavaliação constitui um importante instrumento no desenvolvimento da autonomia e do senso crítico do aluno. Quando orientado pelo professor, o educando passa a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, reconhecendo avanços e identificando dificuldades, o que contribui para uma aprendizagem mais significativa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) reforça essa concepção ao estabelecer que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, priorizando os aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos. Tal orientação evidencia a necessidade de práticas avaliativas mais humanas, inclusivas e comprometidas com o desenvolvimento integral do aluno.

4 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA

A avaliação da aprendizagem deve ser compreendida como um instrumento a serviço da prática pedagógica, cuja finalidade principal é orientar o trabalho docente e favorecer o desenvolvimento do educando. Nesse sentido, não se limita à atribuição de notas, mas envolve a análise dos processos de aprendizagem e seus efeitos no contexto escolar.

Segundo Luckesi (2003), a avaliação da aprendizagem escolar deve ser entendida como um ato amoroso, acolhedor e inclusivo, que busca compreender o aluno em sua totalidade. Para o autor, a prática avaliativa tradicional, baseada na classificação e na punição, contribui para a exclusão e não favorece o crescimento do educando.

Nesse contexto, torna-se necessário repensar as práticas avaliativas, superando modelos ultrapassados e adotando uma abordagem diagnóstica. A avaliação diagnóstica permite identificar as dificuldades dos alunos e orientar intervenções pedagógicas adequadas, contribuindo para a construção do conhecimento.

Outro aspecto importante refere-se à compreensão do erro como parte do processo de aprendizagem. Ao contrário da visão tradicional, que associa o erro ao fracasso, a perspectiva contemporânea o entende como uma oportunidade de reflexão e reconstrução do conhecimento. Assim, o erro deve ser analisado e trabalhado pedagogicamente, e não utilizado como instrumento de punição.

Além disso, a avaliação deve considerar não apenas os conteúdos conceituais, mas também atitudes, valores e habilidades, ampliando a responsabilidade da escola na formação integral do indivíduo. Dessa forma, a prática avaliativa passa a contribuir para o desenvolvimento de competências essenciais à vida em sociedade.

5 A CULTURA DA NOTA

A cultura da nota constitui um dos principais desafios enfrentados pela educação contemporânea. Em muitos contextos escolares, a aprendizagem é reduzida à obtenção de resultados numéricos, o que reforça práticas competitivas e desconsidera o processo de construção do conhecimento.

De acordo com Perrenoud (1999), a supervalorização das notas dificulta o desenvolvimento do interesse genuíno pelo saber, uma vez que os alunos passam a estudar apenas com o objetivo de obter boas avaliações, e não para aprender de forma significativa. Nesse cenário, perguntas como “vale nota?” tornam-se mais relevantes do que o próprio conteúdo trabalhado.

Entretanto, o problema não reside na utilização da nota em si, mas na forma como ela é empregada. Quando utilizada de maneira inadequada, a avaliação assume um caráter meramente classificatório, contribuindo para a exclusão e a desigualdade. Por outro lado, quando inserida em um processo formativo, pode servir como um indicador do desenvolvimento do aluno.

Assim, torna-se necessário ressignificar o papel da nota, compreendendo-a como parte de um processo mais amplo de avaliação, que deve priorizar a aprendizagem e não a classificação.

6 A AVALIAÇÃO COMO UMA QUESTÃO POLÍTICA

A avaliação educacional não pode ser compreendida como um processo neutro, uma vez que está diretamente relacionada às relações de poder presentes na sociedade. Nesse sentido, avaliar implica tomar decisões que podem influenciar o percurso escolar e social dos indivíduos.

De acordo com Vasconcellos (2000), a avaliação assume uma dimensão política ao atuar como instrumento de controle e regulação das oportunidades educacionais. Ao classificar alunos como aptos ou não aptos, a escola pode contribuir para a reprodução das desigualdades sociais.

Nesse contexto, autores como Luckesi (2003) criticam a avaliação classificatória, por considerá-la excludente e incompatível com uma educação democrática. Para o autor, a avaliação deve ser utilizada como instrumento de inclusão, promovendo o desenvolvimento de todos os alunos.

Por outro lado, Demo (2002) reconhece que a classificação pode ter uma função pedagógica, desde que não seja utilizada de forma definitiva ou excludente. Nesse caso, a avaliação deve servir como diagnóstico, orientando ações que favoreçam a aprendizagem.

Dessa forma, torna-se evidente que a avaliação é permeada por intencionalidades e valores, refletindo concepções de educação e sociedade. Assim, é fundamental que educadores desenvolvam uma consciência crítica sobre suas práticas avaliativas, evitando a reprodução de modelos que perpetuam desigualdades.

7 AVALIAÇÃO: UMA REFLEXÃO CRÍTICA

A compreensão da avaliação em sua dimensão crítica implica reconhecê-la como um processo complexo, que envolve múltiplos fatores e exige constante reflexão por parte dos educadores. Nesse sentido, avaliar não é apenas medir resultados, mas interpretar processos e tomar decisões pedagógicas fundamentadas.

A prática avaliativa deve estar comprometida com a promoção da aprendizagem significativa, o que exige do professor uma postura investigativa e reflexiva. É necessário analisar continuamente os resultados obtidos, identificar dificuldades e replanejar as ações pedagógicas, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizagem.

Além disso, o professor deve reconhecer o aluno como sujeito ativo no processo educativo, valorizando seus saberes prévios e suas experiências. A aprendizagem, nessa perspectiva, ocorre por meio da interação, da problematização e da construção coletiva do conhecimento.

O erro, nesse contexto, assume um papel central, sendo compreendido como indicador do processo de aprendizagem. Ao analisá-lo de forma construtiva, o professor pode identificar caminhos para a intervenção pedagógica, promovendo avanços significativos no desenvolvimento do aluno.

Assim, a avaliação deve ser entendida como um instrumento de transformação, que contribui para a construção de uma prática pedagógica mais justa, inclusiva e comprometida com a formação integral do indivíduo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem, ao longo da história da educação, tem assumido diferentes concepções e funções, refletindo os contextos sociais, políticos e pedagógicos nos quais está inserida. Nesse sentido, não se trata de um processo neutro ou isolado, mas de uma prática carregada de intencionalidades que influencia diretamente o desenvolvimento do educando e a qualidade do ensino.

A partir das reflexões desenvolvidas neste estudo, foi possível compreender que a avaliação ainda é, em muitos contextos escolares, utilizada predominantemente como instrumento classificatório, centrado na atribuição de notas e na verificação de resultados. Tal perspectiva limita seu potencial formativo e contribui, muitas vezes, para a exclusão e a desmotivação dos alunos.

Entretanto, também se evidenciou um movimento de resignificação dessa prática, impulsionado por novas concepções pedagógicas que defendem uma avaliação diagnóstica, contínua e formativa. Nessa perspectiva, avaliar deixa de ser um mecanismo de controle para tornar-se um instrumento de mediação da aprendizagem, possibilitando ao professor identificar dificuldades, reorientar estratégias e promover avanços significativos no processo educativo.

Dessa forma, observa-se a existência de uma tensão entre teoria e prática, na qual os discursos docentes apontam para uma concepção mais avançada de avaliação, enquanto as práticas ainda se mantêm, em grande medida, vinculadas a modelos tradicionais. Tal cenário evidencia a necessidade de investimentos em formação continuada, bem como de uma reflexão crítica permanente sobre o fazer pedagógico.

Outro aspecto relevante diz respeito à compreensão do erro como elemento constitutivo do processo de aprendizagem. Superar a visão do erro como fracasso e reconhecê-lo como oportunidade de construção do conhecimento é fundamental para o desenvolvimento de práticas avaliativas mais inclusivas e significativas.

Além disso, destaca-se a importância de considerar a avaliação como um processo amplo, que envolve não apenas o aluno, mas todos os elementos do contexto educacional, incluindo o professor, as metodologias utilizadas, os recursos didáticos e a participação da família. Essa visão sistêmica contribui para uma compreensão mais justa e eficaz do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a escola deve assumir o compromisso de promover uma avaliação que favoreça o desenvolvimento integral do educando, contemplando não apenas aspectos

cognitivos, mas também dimensões sociais, emocionais e éticas. Tal proposta exige uma postura pedagógica pautada na sensibilidade, na escuta e no respeito às diferenças individuais.

Conclui-se, portanto, que a transformação das práticas avaliativas não depende apenas de mudanças nos instrumentos utilizados, mas, sobretudo, de uma mudança de concepção por parte dos educadores e das instituições de ensino. É necessário romper com paradigmas tradicionais e construir uma cultura avaliativa mais democrática, inclusiva e comprometida com a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Por fim, ressalta-se que a avaliação, quando compreendida em sua dimensão formativa, torna-se um poderoso instrumento de transformação educacional, contribuindo não apenas para a melhoria da aprendizagem, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96)**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1999.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2000.

A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL: ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS ANTES, DURANTE E APÓS A LEITURA

Maria de Fatima Ferreira Bandeira¹

Maria José Ferreira Bandeira da Silva²

Patricia Pereira Jerônimo Camargo

RESUMO

A leitura constitui-se como uma prática social complexa, que ultrapassa a simples decodificação de palavras, envolvendo a interação entre leitor, texto e contexto. Este artigo tem como objetivo discutir a leitura como prática social, enfatizando as estratégias de leitura organizadas nos momentos antes, durante e após a leitura, com base nas contribuições de Isabel Solé (2014), articuladas às reflexões de Kleiman (2002), à concepção sociocognitiva de leitura proposta por Koch e Elias (2006) e às contribuições de Freire (2022), além das orientações da BNCC (2018). Defende-se que a leitura é um processo ativo, crítico e interativo, no qual o leitor mobiliza conhecimentos prévios, formula hipóteses e constrói sentidos. A partir de experiências no contexto da Educação de Jovens e Adultos, evidencia-se a importância de práticas pedagógicas que considerem as vivências dos sujeitos, contribuindo para a formação de leitores críticos e autônomos.

Palavras-chave: leitura; estratégias; prática social; EJA; leitor crítico.

ABSTRACT

Reading is understood as a complex social practice that goes beyond the mere decoding of words, involving the interaction between reader, text, and context. This article aims to discuss reading as a social practice, emphasizing reading strategies organized into the stages before, during, and after reading, based on the contributions of Isabel Solé (2014), articulated with the reflections of Kleiman (2002), the sociocognitive conception of reading proposed by Koch and Elias (2006), and the contributions of Freire (2022), as well as the guidelines of the BNCC (2018). It is argued that reading is an active, critical, and interactive process in which the reader mobilizes prior knowledge, formulates hypotheses, and constructs meaning. Based on experiences in the context of Youth and Adult Education, the study highlights the importance of pedagogical practices that consider learners' lived experiences, contributing to the development of critical and autonomous readers.

¹ Professora efetiva da rede Municipal de João Pessoa-PB. Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pelo Instituto de Educação Superior da Paraíba- IESP, Mestra em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. E-mail: fatimafmbandeira@gmail.com

² Professora e supervisora efetiva da rede Municipal de Guarabira-PB, Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. Pós-graduada em Supervisão Escolar pela Faculdade Integradas de Patos-FIP e Educação Especial e Inclusiva pelo Instituto Superior de Educação São Judas Tadeu. E-mail: mariajosefbs2019@gmail.com

Keywords: reading; strategies; social practice; youth and adult education; critical reader.

1 INTRODUÇÃO

Ensinar a ler não se limita à decodificação de palavras, mas envolve a capacidade de compreender, interpretar e posicionar-se diante do mundo. No contexto escolar, observa-se que muitos alunos conseguem realizar a leitura superficial dos textos, mas apresentam dificuldades na construção de sentidos mais amplos, o que evidencia a necessidade de práticas pedagógicas mais significativas.

Diante desse cenário, torna-se necessário compreender a leitura para além de uma atividade mecânica. Nessa perspectiva, Solé (2014) compreende a leitura como um processo ativo, afirmando que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, no qual se buscam os objetivos que orientam a leitura” (Solé, 2014, p. 31). Essa perspectiva desloca a leitura de uma atividade mecânica para uma prática intencional e reflexiva.

Assim, este artigo tem como objetivo geral discutir a leitura como prática social, enfatizando as estratégias de compreensão organizadas nos momentos antes, durante e após a leitura. Como objetivos específicos, busca-se: compreender a leitura como um processo interativo entre leitor, texto e contexto; analisar as contribuições teóricas de Solé (2014), Kleiman (2002), Koch e Elias (2006) e Freire (2022); e refletir sobre a prática pedagógica a partir de experiências no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos que sustentam a compreensão da leitura como prática social e orientam a discussão sobre as estratégias de leitura no contexto educacional. Inicialmente, discute-se a leitura como um processo interativo e socialmente situado, com base nas contribuições de Kleiman (2002), Freire (2022) e Koch e Elias (2006), articuladas às orientações da BNCC (Brasil, 2018). Em seguida, abordam-se as estratégias de leitura propostas por Solé (2014), organizadas nos momentos antes, durante e após a leitura.

Destaca-se que a proposta de Solé (2014) oferece aos educadores um caminho sistemático e orientado para o trabalho com a leitura, contribuindo para a organização da prática pedagógica. Em um contexto em que o ensino da leitura ainda é, muitas vezes, compreendido

de forma fragmentada ou reduzido à decodificação, a autora apresenta uma abordagem segura, que orienta o professor na condução do processo leitor, desde a preparação para a leitura até a construção e ampliação de sentidos. Dessa forma, suas contribuições tornam-se fundamentais para a formação de leitores mais autônomos e críticos.

2.1 A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

A leitura é uma prática profundamente marcada pelas experiências dos sujeitos. Ao ler, o indivíduo mobiliza valores, crenças e conhecimentos construídos ao longo de sua trajetória. Segundo Kleiman (2002, p. 10), “colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes”, o que evidencia que a leitura não é neutra, mas socialmente situada. Nessa mesma perspectiva, Freire (2022, p. 28) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, evidenciando que a compreensão textual está diretamente relacionada à realidade vivida pelos sujeitos. Dessa forma, ler implica interpretar o mundo e posicionar-se diante dele.

Complementando essa abordagem, Koch e Elias (2006, p. 12) compreendem a leitura como uma atividade sociocognitiva de produção de sentidos, construída na interação entre leitor, texto, autor e contexto. Essa concepção reforça o papel ativo do leitor na construção de significados.

A BNCC (Brasil, 2018, p. 139), ao propor habilidades como a EF89LP30, orienta o trabalho com a análise crítica dos textos, considerando seus contextos de produção e circulação, o que evidencia o papel formativo da leitura no desenvolvimento do pensamento crítico.

Nesse sentido, a compreensão da leitura como prática social exige reconhecer que o ensino não se realiza de forma neutra, mas está atravessado por escolhas teóricas e metodológicas que orientam a prática docente. Conforme afirma Geraldi (2002, p. 40):

“Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política — que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade — com os mecanismos utilizados em sala de aula. Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponde, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos.”

Dessa forma, compreende-se que o trabalho com a leitura, no contexto escolar, demanda intencionalidade, reflexão e posicionamento por parte do professor, que atua como mediador na construção de sentidos. Nessa perspectiva, torna-se fundamental pensar em caminhos

pedagógicos que orientem esse processo de maneira sistemática e significativa, considerando o papel ativo do leitor e as diferentes etapas envolvidas na compreensão textual.

É nesse contexto que se inserem as estratégias de leitura propostas por Solé (2014), as quais organizam o processo leitor em momentos distintos e complementares, contribuindo para uma prática mais consciente e efetiva no ensino da leitura.

3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

As estratégias de leitura constituem-se como procedimentos cognitivos e metacognitivos que orientam o processo de compreensão. Segundo Solé (2014), essas estratégias não são técnicas isoladas, mas ações que permitem ao leitor planejar, monitorar e avaliar sua leitura.

A autora organiza essas estratégias em três momentos: antes, durante e após a leitura. Nesse sentido, sua proposta oferece aos educadores um caminho sistemático e orientado para o trabalho com a leitura. Em um contexto em que essa prática ainda é, muitas vezes, compreendida de forma fragmentada ou reduzida à decodificação, Solé apresenta uma abordagem segura, que auxilia o professor na condução do processo leitor, desde a preparação para a leitura até a construção e ampliação de sentidos.

Dessa forma, suas contribuições tornam-se fundamentais para a organização da prática pedagógica e para a formação de leitores mais conscientes e participativos.

3.1 ANTES DA LEITURA

O momento anterior à leitura é fundamental para a construção de sentidos, pois permite ao leitor ativar conhecimentos prévios, estabelecer objetivos e formular hipóteses.

Solé (2014, p. 46) destaca que toda leitura é guiada por um propósito. Além disso, a ativação de conhecimentos prévios (p. 70) e a formulação de hipóteses (p. 145-151) contribuem para tornar o leitor mais ativo e envolvido com o texto.

Diante dessas considerações, torna-se necessário explicitar, de forma sistematizada, as estratégias que podem ser mobilizadas no momento anterior à leitura. Conforme propõe Solé (2014), a etapa antes da leitura é essencial para orientar a atividade leitora, pois favorece a definição de objetivos, a ativação de conhecimentos prévios e a formulação de hipóteses. Nesse sentido, o quadro a seguir apresenta, de maneira organizada, algumas estratégias, seus objetivos

e exemplos de aplicação, com vistas a subsidiar a prática pedagógica e contribuir para a formação de leitores mais conscientes e participativos.

Quadro 1 – Estratégias antes da leitura

ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS	EXEMPLOS
Levantamento de hipóteses	Antecipar o conteúdo	Observar título e imagens
Ativação de conhecimentos prévios	Relacionar o tema à experiência do aluno	Perguntar o que já sabem
Definição de objetivos	Orientar a leitura	Ler para aprender, informar-se ou opinar

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Solé (2014)

A organização das estratégias apresentadas no quadro evidencia que o momento anterior à leitura desempenha um papel fundamental na construção de sentidos, ao mobilizar conhecimentos prévios, estabelecer propósitos e antecipar informações do texto. Nesse processo, o leitor deixa de assumir uma postura passiva e passa a interagir ativamente com o texto desde o início da leitura.

Além disso, tais estratégias contribuem para tornar o ato de ler mais consciente e orientado, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas essenciais para a compreensão. Assim, na perspectiva de Solé (2014), o trabalho com estratégias antes da leitura configura-se como um percurso organizado e orientado, que contribui significativamente para o desenvolvimento de leitores mais conscientes, participativos e críticos.

Dando continuidade a esse percurso, torna-se necessário compreender as estratégias mobilizadas durante a leitura, momento em que o leitor acompanha o texto, verifica hipóteses e constrói sentidos de forma progressiva.

3.2 DURANTE A LEITURA

Durante a leitura, o leitor monitora sua compreensão, verifica hipóteses e toma decisões diante das dificuldades encontradas. De acordo com Solé (2014, p. 170), reconhecer que não compreendeu algo é essencial para o avanço na leitura. Estratégias como releitura, inferência e continuidade da leitura (p. 174) permitem que o leitor construa sentidos de forma progressiva.

Nesse momento, o papel do professor é fundamental, pois cabe a ele tornar visíveis essas estratégias, auxiliando o aluno a compreender como se lê de forma eficiente.

À luz dessas reflexões, torna-se fundamental explicitar as estratégias que caracterizam o momento da leitura em curso. Conforme aponta Solé (2014), o leitor não apenas decodifica, mas monitora, avalia e ajusta continuamente sua compreensão, mobilizando diferentes procedimentos para avançar na construção de sentidos. Nesse sentido, o quadro a seguir sistematiza algumas dessas estratégias, apresentando seus objetivos e exemplos de aplicação, com o intuito de orientar a prática docente e favorecer o desenvolvimento de leitores mais conscientes e participativos.

Quadro 2 – Estratégias durante a leitura

ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS	EXEMPLOS
Monitoramento da compreensão	Acompanhar o entendimento do texto	Perguntar a si mesmo se está compreendendo o que lê
Verificação de hipóteses	Confirmar ou reformular previsões iniciais	Conferir se as ideias antecipadas se confirmam ao longo da leitura
Inferência	Construir sentidos implícitos	Relacionar informações do texto com conhecimentos prévios
Releitura	Superar dificuldades de compreensão	Retomar trechos não compreendidos
Continuidade da leitura	Manter o fluxo de compreensão	Prosseguir a leitura buscando esclarecer dúvidas pelo contexto

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Solé (2014).

As estratégias apresentadas evidenciam que, durante a leitura, o leitor assume um papel ativo no processo de construção de sentidos, monitorando sua compreensão e tomando decisões diante das dificuldades encontradas. Esse movimento envolve a verificação de hipóteses, a realização de inferências e o uso de procedimentos como a releitura e a continuidade da leitura, que contribuem para o avanço progressivo da compreensão.

Nesse contexto, conforme destaca Solé (2014), o ensino dessas estratégias torna-se fundamental, pois possibilita ao aluno desenvolver maior autonomia no ato de ler,

compreendendo não apenas o texto, mas também os caminhos que percorre para construir sentidos.

Após o desenvolvimento das estratégias mobilizadas durante a leitura, torna-se necessário compreender o momento posterior, em que os sentidos construídos são retomados, ampliados e analisados criticamente.

3.3 APÓS A LEITURA

Após a leitura, ocorre a consolidação e ampliação dos sentidos construídos. Esse momento não deve se limitar à verificação de informações, mas deve favorecer a reflexão crítica.

Solé (2014) destaca a importância de diferentes tipos de perguntas: perguntas literais, perguntas inferenciais e perguntas interpretativas. Essa diversidade permite aprofundar a compreensão e desenvolver a autonomia do leitor.

Além disso, estratégias como a síntese das ideias e o trabalho com a metacognição também contribuem para a consolidação da compreensão, permitindo que o leitor reflita sobre o que leu e sobre o próprio processo de leitura, reconhecendo estratégias e dificuldades.

A seguir, apresentam-se algumas estratégias que podem ser mobilizadas após a leitura, com seus respectivos objetivos e exemplos, conforme a proposta de Solé (2014).

Quadro 3 – Estratégias após a leitura

ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS	EXEMPLOS
Perguntas literais	Verificar a compreensão explícita do texto.	Identificar informações diretamente presentes no texto.
Perguntas inferenciais	Compreender informações implícitas.	Relacionar ideias do texto com conhecimentos prévios.
Perguntas interpretativas	Desenvolver a reflexão crítica.	Opinar sobre o texto, posicionando-se diante do tema.
Síntese das ideias	Consolidar a compreensão global.	Resumir o texto com as próprias palavras.
Metacognição	Refletir sobre o processo de leitura.	Avaliar dificuldades e estratégias utilizadas.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Solé (2014).

As estratégias apresentadas evidenciam que o momento posterior à leitura se constitui como um espaço de aprofundamento e reflexão, no qual o leitor consolida e amplia os sentidos construídos. A diversidade de perguntas favorece diferentes níveis de compreensão, enquanto a síntese e a metacognição possibilitam uma leitura mais consciente e crítica. Nesse sentido, esse momento contribui significativamente para o desenvolvimento de leitores capazes de interpretar, posicionar-se e refletir sobre o próprio processo de leitura.

4 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e propositivo. A abordagem qualitativa justifica-se por considerar a leitura como um processo interpretativo e social, que envolve a interação entre sujeitos, textos e contextos.

O caráter bibliográfico fundamenta-se na análise de autores como Solé (2014), Kleiman (2002), Koch e Elias (2006) e Freire (2022), além das orientações da BNCC, Brasil (2018).

A pesquisa é também propositiva, uma vez que não envolve aplicação direta em campo, mas apresenta reflexões e encaminhamentos pedagógicos para o ensino da leitura, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

5 DISCUSSÃO: LEITURA, EXPERIÊNCIA E PRÁTICA DOCENTE

A leitura, enquanto prática social, é atravessada pelas vivências dos sujeitos. Em contextos como a Educação de Jovens e Adultos, essa relação torna-se ainda mais evidente.

Em uma experiência em sala de aula, ao trabalhar textos sobre políticas públicas, observou-se que muitos alunos rejeitaram o conteúdo apresentado, afirmando que as leis e direitos descritos eram “bonitos no papel”, mas não se concretizavam na realidade. Para eles, tratava-se de algo distante de suas vivências, o que gerou desconfiança e resistência.

Essa reação evidencia que a leitura é um processo crítico, no qual o leitor confronta o texto com sua experiência. Assim, a compreensão não está apenas no texto, mas na relação que o sujeito estabelece com ele.

Dessa forma, o professor precisa atuar como mediador, criando espaços de diálogo e valorizando as interpretações dos alunos, mesmo quando marcadas por questionamentos e rejeições.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das estratégias de leitura evidencia que o processo de compreensão ultrapassa a decodificação, constituindo-se como uma prática social, interativa e significativa. Nesse sentido, o ensino da leitura deve considerar o leitor como sujeito ativo, histórico e inserido em contextos socioculturais diversos.

Torna-se fundamental que o professor tenha clareza sobre sua concepção de leitura e de linguagem, uma vez que essas concepções orientam suas práticas pedagógicas. Além disso, é imprescindível considerar a realidade dos alunos, seus contextos e suas experiências, reconhecendo-os como participantes efetivos no processo de construção de sentidos.

Destaca-se, ainda, a importância de valorizar as respostas dos alunos, inclusive aquelas marcadas pela crítica e pela discordância, compreendendo-as como manifestações legítimas de leitura. Dessa forma, o trabalho com a leitura deve ultrapassar práticas centradas exclusivamente na intenção do professor, incorporando as vozes dos alunos e promovendo um diálogo significativo.

Por fim, ressalta-se a necessidade de que essa temática seja cada vez mais aprofundada no contexto educacional, uma vez que é a partir dessa compreensão que podem emergir transformações no modo como professores e alunos se relacionam com a leitura, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes, participativos e capazes de atuar criticamente em seu meio social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 fev. 2026.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2022.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**. São Paulo: Contexto, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

A IMPORTÂNCIA DAS TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE ERROS EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO

Valesca Soares Martins de Alencar³

RESUMO

No processo de aprendizagem da língua estrangeira, a forma como os erros dos alunos são tratados pelos professores é de grande relevância para o ensino aprendizagem. Este artigo tem o objetivo de elencar técnicas de tratamento de erros durante o aprendizado da língua inglesa como língua estrangeira levando em consideração as abordagens levantadas pela Linguística Aplicada, sendo direcionadas ao contexto do ensino fundamental público. Vale ressaltar que este artigo aponta caminhos aos interessados e desta forma, conscientizando-os a incluir naturalmente em suas práticas pedagógicas. O presente trabalho percorreu historicamente algumas visões de tratamento de erros, através delas, levantou técnicas, a partir disso, analisou os contextos a serem empregados a fim de alavancar o aprendizado, ao invés de gerar fatores negativos. Empregou o método dedutivo em que partiu-se dos conhecimentos gerais das abordagens e então chegou aos mais específicos para o público em questão, além disso, utilizou procedimentos técnicos de pesquisas bibliográficas do tipo exploratória para obter informações sobre abordagens de tratamento de erros durante o processo de aprendizagem da língua estrangeira, como também, levantou características do público adolescente que foram aliadas às técnicas apropriadas à faixa etária. Espera-se que o levantamento dessas técnicas seja positivo de forma a reduzir as consequências prejudiciais ao aprendizado, especificamente relacionadas à manipulação dos erros dos discentes.

Palavras-chave: tratamento; erros; língua inglesa.

1 INTRODUÇÃO

O contexto educacional é cercado por vários fatores que causam desestímulo no processo de ensino aprendizagem, a falta de suporte didático, os baixos salários, a violência, superlotação nas escolas, dentre outros, desafiam o professor na transmissão do conteúdo, desestimulando-os e assim tratando certos pontos da prática de ensino de maneira tradicional, sem analisar características do ambiente educacional, desta forma perpetuando vícios prejudiciais ao aprendizado. A forma de tratamento tradicional foca os erros como algo negativo a fim de ser evitado, apenas levando em consideração que o ato corretivo seja realizado como cumprimento do exercício pedagógico sem contribuição para o aprendizado, podendo até ser ignorado pelo professor ou com finalidade de demonstração de superioridade e autoritarismo.

³ Oitavo Período, concluinte do curso de Letras (Inglês), Faculdade Maurício de Nassau.

A visão que o professor tem sobre os erros influencia o aprendizado, se o foco é demasiado no erro pode haver prejuízos como frustração e senso de incapacidade no aluno, por outro lado, o desinteresse do professor no tratamento de erros durante o processo também é algo que causa retrocesso, deixando o aluno estagnado, sem a orientação necessária para se conscientizar do que deve ser reforçado ou corrigido. Diante disso, percebemos que é necessária a conscientização de que o erro cometido pelo discente deva ser tratado de maneira efetiva para que não haja desmotivação, especificamente para o público escolar público, isso é possível quando conhecemos algumas técnicas extraídas das abordagens estabelecidas historicamente.

Nesse sentido, a Linguística Aplicada tem contribuído em aspectos relacionados ao aprendizado de segunda língua através de estudos voltados para análise dos erros. Ao observarmos os erros historicamente, percebemos que há diferentes visões e tratamentos que servem como contribuições para a prática de atitudes corretivas.

Diante do problema da falta de estímulo no aprendizado de língua inglesa ocasionados pelo ato corretivo ineficiente, surgiu a hipótese de que o manuseio dos erros cometidos pelos alunos surte o efeito motivador quando levamos em consideração algumas variáveis em uma análise mais detalhada e aplicação de técnicas favoráveis ao aprendizado.

A metodologia empregada pra essa finalidade foi a exploratória; o presente trabalho utiliza procedimento técnico de pesquisas bibliográficas a fim de coletar informações sobre abordagens de tratamento de erros durante o processo de aquisição da língua estrangeira para o público juvenil.

O método dedutivo é empregado partindo de conhecimentos gerais relacionados a abordagens de tratamento de erros já reconhecidos no processo de aprendizagem de linguagem, a fim de chegarmos ao mais específico restrito ao público adolescente.

As técnicas aqui propostas estarão alinhadas à faixa etária dos alunos da Língua Inglesa do Ensino fundamental, anos finais.

Conforme prosseguiremos neste trabalho, no primeiro capítulo descreveremos a fundamentação teórica, onde veremos alguns autores renomados que estão discutindo a temática, como Meireles e Ferreira que introduzem historicamente alguns métodos de tratamento de erros, Figueireido e Chomsky apoiando o erro como parte do aprendizado, Silveira que expõe o conceito de Interlíngua e fundamenta outra forma de trabalhar os erros e Leffa que nos expõe o conceito de fossilização, de grande importância para que seja evitada no ensino. No segundo capítulo intitulado “O erro e suas implicações”, explanaremos o percurso histórico do erro dentro de algumas abordagens para em seguida expormos seu conceito e

tipificação e no terceiro capítulo falaremos sobre as técnicas de correção de erros contextualizando-as em aulas de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental público.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de língua estrangeira é marcado por um processo histórico, baseado em interesses políticos, culturais e sociais onde abordagens, metodologias e técnicas foram originadas de estudos e teorias de várias áreas como a psicologia, filosofia, dentre outras. Dentro desse universo de descobertas destacamos alguns conceitos que servem como base para o tratamento dos erros no aprendizado da língua inglesa como segunda língua.

2.1 TRATAMENTO DE ERROS SOB A VISÃO BEHAVIORISTA

Ao observarmos os erros historicamente, percebemos que existem diferentes visões que influenciam atitudes de correção em práticas pedagógicas. De acordo com Meireles e Ferreira (2010, p.50):

Historicamente, há uma diferença na maneira como os erros eram e são vistos, e tal diferença está atrelada às diversas concepções de ensino de línguas, à maneira como cada teoria concebe o erro. Portanto, a forma como os erros eram percebidos num determinado período da história humana era distinta da maneira como os mesmos são percebidos na atualidade. As concepções de como se ensina ou aprende uma língua mudam e, conseqüentemente, a forma de tratamento dos erros. Quanto aos behavioristas, o erro era visto como algo a ser controlado e, portanto, minimizado, ou mesmo extirpado, no processo de aquisição de uma língua, pois essa aquisição nada mais era do que a formação de hábitos. Percebemos, então, a influência negativa que o erro exercia no processo. E, se era negativo, deveria ser eliminado. (Meireles e Ferreira, p.50, 2010)

Sendo assim, não basta aplicarmos atos corretivos baseados em intuições ou crenças apenas levando em consideração que erro é somente a produção do aprendiz que foge das normas de uma língua, é preciso conhecer o percurso histórico do tratamento de erros e ampliar os horizontes para que os erros sejam incluídos no processo de ensino aprendizagem de forma estratégica e contribuinte para aquisição da língua Inglesa como segunda língua.

2.2 ERRO COMO PARTE DO APRENDIZADO

Como afirmou Meireles e Ferreira (2010, p.50) sobre as mudanças históricas no tratamento de erros, verificamos que um dos primeiros passos dados nos estudos de aprendizado

de uma segunda língua foi a constatação de que a língua materna seria a causadora dos erros cometidos. De acordo com Figueireido (2004) os erros eram considerados frutos da transferência dos hábitos da língua materna para L2(Língua alvo).

As bases behavioristas propuseram que os erros deveriam ser evitados, e para isso, as repetições da forma correta deveriam ser realizadas até que fossem eliminados.

Por outro lado, Chomsky em sua teoria, se opôs ao Behaviorismo, considerando o erro como parte do processo de aprendizagem da língua e não como uma interferência negativa. Com o tempo o Behaviorismo foi perdendo as forças quando algumas dificuldades observadas, não eram relacionadas à língua materna e interferiam no aprendizado dando direcionamento diferente aos estudos para as teorias da Análise de erros e Interlíngua.

2.3 A INTERLÍGUA

Sob o ponto de vista didático, a Interlíngua serve como indicador do aprendizado, é através desta linguagem que são extraídos os pontos que devem ser fortalecidos em busca da proficiência. De acordo com Silveira (2017, p.27):

Segundo Schutz (2005), a interlíngua é a linguagem produzida a partir do início do aprendizado, caracterizada pela interferência da língua materna, até o aluno ter alcançado seu potencial.

Nas palavras de Ellis (2000), dentro do processo de aquisição de L2, existe um sistema linguístico abstrato com suas próprias características, erros e estilos que cada aprendiz ou grupo de aprendizes carrega, ou seja, a interlíngua. (Silveira, p.27, 2017)

Sendo considerada uma linguagem intermediária criada pelo aluno, é natural que no início da aprendizagem, alguns erros ocorram de forma a se integrarem ao processo de aprendizado. No entanto, apesar de abolir o foco excessivo nos erros pelo professor, a minimização dos erros do aprendiz e sinais menores de fossilização, seriam indícios de que estaria se aproximando da fluência.

2.4 A FOSSILIZAÇÃO

A noção de interlíngua favorece a compreensão do desenvolvimento do aprendiz, mas traz consigo algumas implicações prejudiciais ao aprendizado quando há ausência de feedbacks. De acordo com Leffa (2008, p.335):

A maior parte dos estudos tem mostrado um número considerável de falhas nesta área por parte dos professores, desde a imprecisão e inconsistência até a total falta de

feedback aos erros. Tais procedimentos têm prejudicado muito o processo de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira, pois, de acordo com várias pesquisas, fazem com que o aluno, na maioria das vezes, não perceba onde está o erro, ou mesmo se ele existe, persistindo nele e culminando, portanto, na fossilização. (Leffa, p.335, 2008)

Percebemos que a correção de erros tem sido um dilema para professores e alunos nessa mão dupla de ensino e aprendizagem onde o professor precisa oferecer sua contribuição para colher os frutos do aprendizado, sem essa troca o aluno está fadado à estagnação. É necessário que o docente tenha habilidade de intervir de acordo com as necessidades em cada fase; a ausência de feedbacks culminam em lacunas de aprendizagem, além de produzirem a fossilização, o aluno desenvolve o senso de falta de capacidade de correção do professor como também o desestímulo, já que não sente evolução da língua por falta de acompanhamento.

2.5 VARIÁVEIS A SEREM CONSIDERADAS PARA A CORREÇÃO DE ERROS

É importante levar em consideração algumas variáveis para o emprego de técnicas corretivas, segundo Lima (2004, p.132):

Evidências dos motivos que levam os professores a optar em pelos diferentes modos de correção merecem o desenvolvimento de pesquisa detalhada, considerando-se as muitas variáveis que devem estar envolvidas nessas decisões, tais como crenças de professores e alunos, idade, contexto social, estilos de aprendizagem, nível de proficiência e personalidades, entre outras. (Lima, p.132, 2004)

O processo de ensino e aprendizagem da língua Inglesa vai além da exposição de conteúdo e acompanhamento por meio de feedbacks, a complexidade da construção motivacional envolve variáveis que não podem ser analisadas mecanicamente, é necessário que o professor adquira habilidades extra didáticas que levem em consideração as particularidades do aprendiz a fim de alcançar a aprendizagem significativa. No contexto da educação pública dos anos finais do ensino fundamental, é preciso levar em consideração as características deste público no emprego das técnicas de correção de erros a fim de personalizá-las adequando as necessidades apresentadas.

3 O ERRO E SUAS IMPLICAÇÕES

No percurso da evolução da educação, alguns modelos teóricos influenciaram a metodologia de ensino de línguas estrangeiras, dentro dessas perspectivas podemos elencar algumas abordagens em que os erros foram enfatizados de maneira diferente, apesar de não

existir uma melhor que a outra, seu conhecimento nos dará escolhas sobre quais os melhores caminhos e com isso termos a capacidade de criarmos algumas técnicas que ajudaram na correção de erros no aprendizado da Língua Inglesa.

3.1 UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO DOS ERROS

No processo de aquisição de uma segunda língua, os estudos da corrente Behaviorista permearam entre as décadas dos anos quarenta e sessenta do século passado defendidos por Skinner, baseados no aprendizado por imitação, repetição, reforço ou *feedback* e formação de hábitos, com isso, o processo é marcado por respostas dadas a estímulos e *feedbacks* como recompensas, sendo a resposta reforçada se for positiva, caso seja negativa, são feitas várias repetições até que seja eliminado e estabelecida como forma de conduta.

Nesta época, acreditava-se que o erro advinha das interferências da língua materna, para isso foram levantados vários estudos com o propósito de identificá-las a fim de aplicar os *feedbacks* necessários até que fossem extintos, e dessa forma alcançar o aprendizado.

Alguns estudos surgiram com a Linguística Aplicada, podemos citar a Análise Contrastiva, que utilizava as bases do Behaviorismo, com a propósito de comparar a língua alvo e materna a fim de identificar as dificuldades apresentadas pelos aprendizes.

Com o tempo os princípios das teorias Behavioristas não explicavam alguns fenômenos da aquisição da linguagem, e assim perceberam que alguns fatores além da língua materna influenciavam o aprendizado da língua, foi então que em 1970, com o desenvolvimento da linguística aplicada houve um avanço nos estudos dos ramos da Análise dos erros, que considerava outras fontes de erros, a partir daí os tipos erros e sua causa foram estudados, com isso os erros poderiam ser antecipados.

Dando continuidade ao estudo dos erros, conceito de Interlíngua veio agregando mais informações, trata-se de uma linguagem intermediária produzida pelo aprendiz de uma segunda língua, em que não é possível identificá-la como L1 nem L2, pois é criada de acordo com várias condições do aprendiz, normalmente levando em consideração fatores sociais, do meio ambiente, dentre outras. Não se trata de uma abordagem, mas uma forma de aprendizagem de segunda língua que mescla as duas abordagens descritas anteriormente.

Podemos afirmar que a influência da L1 na aquisição de uma segunda língua é um ponto em comum analisado pela Análise Contrastiva e Análise de Erros, ambas consideravam tal influência como um erro que deveria ser evitado, no entanto a Análise Contrastiva foi mais pontual quanto as dificuldades que um aprendiz poderia apresentar, pois foca nos erros mais

comuns aos aprendizes de uma mesma língua e assim consegue prevêê-los; já a Análise de Erros trata a linguagem materna como algo que faz parte do processo de aprendizagem, não negativo, sendo considerada como parte do processo cognitivo. Essa análise inclui o erro como ferramenta de ensino, e considera as interferências vindas de várias fontes de possibilidades como as interferências intralinguais e até fatores extralinguísticos como a cultura ou o fato de o aluno ser tímido, etc, por esse motivo é importante conhecer os tipos de erros e suas causas.

O conceito de interlíngua emergiu como hipótese a partir da Análise de erros, como sendo uma linguagem criada pelo aprendiz com regras, erros e características individuais que fazem parte do processo natural de aprendizagem. Com isso, é possível tratar o aprendizado por etapas de forma que, ao serem superadas observa-se sinais de minimização das influências da língua materna em busca da maior proximidade a L2.

A interlíngua distancia mais da preocupação excessiva de correção de erros sem deixar de levar em consideração a necessidade de conhecer os tipos de erros e outros fatores, podemos afirmar que a Interlíngua abrange os princípios da Análise de erros e Análise Contrastiva, embora não atribua a língua materna como interferência no aprendizado, mas como parte do processo.

A visão de cada abordagem sobre erro, permite refletirmos sobre seu conceito de maneira mais profunda e favorável ao ensino e aprendizagem da língua inglesa, para isso daremos continuidade a outros conceitos importantes a fim de alargarmos nossa reflexão sobre erro.

3.2 DEFININDO OS ERROS

Através dos princípios metodológicos voltados para o tratamento de erros, percebemos que na visão Behaviorista a atenção é maior no sentido de evitá-los, já na Interlíngua o erro faz parte do processo de aprendizado, segundo Silveira (2017) o conceito de erro parece ser difícil de ser definido, já que vários autores têm visões diferentes. Para esse entendimento enfatizaremos duas situações de produção do estudante: a primeira, segundo Marques (2012) é momentânea e acontece quando o aluno não aplica o conteúdo que já foi ministrado, desta forma cometem *mistakes* (enganos), a segunda situação é aquela em que o aluno produz sem conhecimento que está errado, quando a aprendizagem ainda está incompleta ou não é concernente ao nível de proficiência do aluno, esta denominamos *erros*(erros). Podemos tomar como exemplo de *mistake*, o exemplo relatado por Marques (2012), quando o aluno diz: *I can't to go there*"; sendo que ele já sabia que não podia usar *to* depois de *can*; como exemplo de erros

Marques (2012) cita o momento em que o aluno de nível elementar diz: “*I lived in Brazil since I was born*”, quando ainda não foi exposto ao uso do presente perfeito.

Além disso, o aluno mesmo ciente do conteúdo correto, pode ter sua produção prejudicada por cansaço, distração, barulho do meio ambiente, dentre outras causas, a esse tipo de erro denominamos *slips*(deslizes).

Uma vez definido erros de maneira geral, prosseguiremos classificando-os a fim de compreendermos suas causas e razões, e assim facilitando nossas decisões e procedimentos de correção.

3.3 TIPOS E CLASSIFICAÇÕES DE ERROS

Na aquisição de uma segunda língua, a análise de erros estuda os tipos e causa dos erros na língua, o primeiro passo, segundo Brown(2000) é fazer uma análise, e para isso propôs algumas classificações de acordo com o modelo de Corder(1971), através dele, descreve dois tipos: o erro explícito, que é gramaticalmente inadequado ao nível da frase, por exemplo na frase, “*Does Jhon can sing?*”, e o implícito, que é gramaticalmente bem estruturado, mas não de acordo com o contexto da comunicação(nível do discurso), por exemplo, “*Who are you? I’m fine, thank you*”. Brown (2000) traz uma visão geral da pesquisa de Lennon (1991) com algumas categorias para descrição de erros, como segue:

- Generalizada: Erros que seguem padrão de categorias matemáticas como os de adição, por exemplo, em inglês o *do* pode ser adicionado, em “*Does can be sing?*”; erro de omissão, por exemplo *I went to movie*; erro de substituição, por exemplo *I lost my Road*; erro de ordem de palavras, por exemplo: *I to the story went.*”
- Nível de linguagem: fonológico ou ortográfico, léxico, erros de gramática e erro de discurso.
- De acordo com Burt e Kiparsky (1972), também podem ser vistos como global ou local. Erros globais impedem a comunicação; e evitam o ouvinte de compreender alguns aspectos da mensagem. Por exemplo “*It’s a great hurry around*”. Erros locais não prejudicam a compreensão da mensagem destinada ao ouvinte, normalmente porque existe uma violação menor de um segmento da sentença, permite o ouvinte ou leitor fazer suposições precisas sobre a intenção da mensagem, por exemplo, em “*a scissors*”, é um erro local.”

- Lennon (1991) também sugeriu duas dimensões de erros dominante e ampliada, a dominante é a classificação da unidade linguística (do fonema para o discurso) e estendida é a classificação da unidade linguística que pode ser excluída, substituída, suprida ou reordenada a fim de reparar a sentença. Por exemplo, “*a scissors*” a dominante é a expressão, e a ampliada é o artigo indefinido.”

Também podemos classificar os erros como produtivos, aqueles relacionados a fala ou escrita, e erros receptivos, relacionados a falhas de compreensão. Alternativamente podemos usar as seguintes classificações: erro lexical, erro fonológico, erro sintático, erro de interpretação e erro pragmático.

As classificações apresentadas nos aproximam cada vez mais ao conceito de erro, minimizando a complexidade que envolve sua manipulação, favorecendo nossas atitudes de intervenção corretiva.

4 TÉCNICAS DE CORREÇÃO DE ERRO

A intervenção dada na prática corretiva é concretizada com os *feedbacks*, para isso, é necessário uma reflexão antecipada para escolha do *feedback* apropriado. O motivo pelo qual levantamos alguns conceitos sobre erros é que o *feedback* deve ser direcionado de acordo com o erro, engano ou deslize do aluno como também, com o tipo de erro.

Por se tratar de um conhecimento incompleto, o erro, diferente do engano e deslize, requer como *feedback* a explanação do conteúdo de uma forma mais trabalhosa que a correção de *mistakes*. Já nos casos em que o aluno comete *mistakes(enganos)*, por conhecerem a forma correta, não há necessidade de ensinar o conteúdo, nem de interrompê-los; é através da intervenção por gestos, contato visual, sorriso facial, levantamento de sobrancelha, dentre outros, que podemos encorajá-los à prática da autocorreção. Desta forma, alunos podem normalmente corrigir seus *mistakes* (enganos), mas por definição não podem corrigir seus erros.

Na modalidade escrita, os *feedbacks* para erros devem ser realizados apenas com uma futura explanação do assunto. Os *feedbacks* para *mistakes*, também podem ser transmitidos por meio de códigos definidos pelo professor com a identificação do tipo de erro, como por exemplo a letra P indica erro de preposição.

Os deslizes(*slips*), podem ser corrigidos por expressões faciais, franzimento da testa, sinalização ou repetição da forma correta.

Existem essencialmente três formas básicas de correção de erros:

1-Autocorreção: o erro é destacado e os alunos corrigem, por exemplo, na prática da oralidade, no momento do erro, o aluno repete a sentença correta. Na escrita, o professor apenas destaca o erro, outra forma seria a orientação do aluno para consultar a resposta em outra página, fazer gestos ou expressões com os olhos.

2-Correção em pares: oportunidade para um aluno corrigir o outro.

3-Correção do professor: sinaliza o erro e corrige o aluno explicitamente.

A correção centrada no aluno caracteriza pelas intervenções do professor de maneira menos frequente, para isso é necessário aplicar estratégias que devam encorajar os alunos à autocorreção. A variação de técnicas é importante no sentido de fugir da monotonia em sala de aula. Podemos citar algumas técnicas de incentivo a esse tipo de correção, por exemplo, ouvir as correções de outros alunos em sala, o uso de gestos ou expressões faciais para indicar o erro, eleger correções para outros alunos, dentre outras. Após as correções, a verificação do entendimento dos alunos pedindo uma resposta completa é estratégico de forma a expandir o conteúdo a toda sala.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a diversidade de fatores que desestimulam o aprendizado, destacamos a correção de erros quando realizada sem planejamento ou propósitos pedagógicos. Esta forma de intervenção, muitas vezes amparadas pela imposição de autoritarismo, tem se perpetuado no contexto educacional, deixando rastros marcantes no aprendizado de língua estrangeira. como é o caso da fossilização.

Como foi visto no decurso desse discurso, provamos que ao conhecermos o percurso das abordagens de ensino com relação ao tratamento de erros, de forma a nos conscientizar sobre os pontos negativos e positivos, e assim agregarmos à bagagem didática pedagógica conhecimentos específicos voltados a manipulação dos erros que nos assegure atitudes produtiva ao aprendizado, e assim contribuirmos para enfraquecimento de aspectos trazidos por métodos tradicionais.

A partir dessas informações podemos fundamentar atitudes corretivas através de técnicas que ajudem o trabalho docente a incluir o erro no processo de ensino aprendizagem, proporcionando um trabalho colaborativo de correções, fugindo de modelos punitivos, sem propósito didático.

REFERÊNCIAS

BROWN, H. Douglas. **Principle of language learning and teaching**. 4. Ed, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CORDER, S. Pit. **Idiosyncratic dialects and error analysis**. International review of Applied Linguistics, 1971.

BURT, Marina K.; KIPARSKY, Carol. **The gooficon: A repair manual for English**. Rowley MA: Newbury house, 1972.

FIGUEIREIDO, F. J. Q. **Aprendendo com os erros**. 2. Ed. Goiânia:UFG, 2004.

LEFFA, Vilson J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a Profissão**. 2.Ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.

LENNON, Paul. **Error: some problems of definition, identification and distinction**. Applied Linguist 12.

LIMA, M. D. S; MENTI M. D. M. O tratamento corretivo da forma no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Letras**, Curitiba: Editora FPR, n. 62, p. 119-136. jan./abr. 2004.

MARQUES, Florinda Scremin. **Ensinar e aprender inglês: o processo comunicativo em sala de aula**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012

MEIRELES, U.S.; FERREIRA, D. A. O professor de línguas e as correções de erros. **DOMÍNIOS DE LINGU@GEM Revista Eletrônica de Linguística**, v.4,n.2,2010.

Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11537/6820>. Acesso em: 29 set. 2019.

SILVEIRA, G. E. L. D. **Análise de quadrigramas na escrita em inglês como língua estrangeira: um estudo baseado em corpus**. Rio de Janeiro: Editora Cartolina, 2017.

A DISCIPLINA FOUCAULTIANA SOB O OLHAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Wellington Ferreira da Silva

1 INTRODUÇÃO

A cidadania, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, é uma prática educacional que é construída com o compromisso na compreensão da vida coletiva e pessoal (BRASIL, 1988). A educação física é de suma importância para a referência supracitada, pois ela é capaz de modificar o cenário atual em se tratando no contexto educacional e social na formação dos cidadãos os deixando críticos, participativos e racionais, contudo é imprescindível uma formação contínua dos professores(profissionais) para um resultado mais eficaz (Pinto et al., 2016).

Logo, este estudo é uma revisão bibliográfica que tem como objetivo buscar a relação e integração da atividade física no Sistema Penitenciário Brasileiro e sua importância no processo de ressocialização do apenado por meio da implementação da atividade física de forma integral(amplos) com um maior enfoque na transformação destes apenados para uma vida em sociedade e inclusão social com base num olhar foucaultiano. É importante lembrar que disciplina é diferente de punição, apresentando conceitos diferentes no contexto educacional e social. Segundo o Dicio (2026), disciplina pode ser considerada e entendida como obediência às regras, normas, e regulamentos internos a uma organização para se ter uma boa conduta dentro desta. Por outro lado, a punição refere-se à aplicação de um castigo como punição após uma infração cometida por alguém como forma de reprimir um ato humano logo depois de descumprir uma regra, ou seja, a punição é uma forma de sanção ou repreensão. Michel Foucault (1987) também assegura em sua obra que a disciplina é capaz de transformar e organizar multidões perigosas, inúteis e confusas.

Analizamos os artigos pesquisados comparando com o conceito de Disciplina segundo a ótica de Foucault (1987), do qual afirma que uma vez aceita a disciplina sobre si, não se pode voltar atrás, assim, ficando subordinada a ela. Com base nesse conceito, analisamos artigos que se referem à disciplina/regras baseada no conceito do autor.

Foi encontrado no Artigo de Moraes; Moraes; Ramos (2014) em concordância com o conceito de Foucault (1987) que para um apenado participar das atividades físicas oferecidas dentro do sistema penitenciário, é preciso que esse mesmo detento apresente uma boa conduta não só no momento da atividade, mas antes e após, acatando ordens e regras da atividade.

Assim, terá que dominar seus momentos de raiva diante de seus companheiros de cela e dos profissionais que instruem as atividades para o mesmo.

Moraes; Moraes; Ramos (2014) ainda ressaltam, que mesmo que essas atividades praticadas sejam elas coletiva ou individual, terão que ser regidas por regras e fundamentos de cada modalidade. Através destas modalidades, teremos a disciplina dos apenados. Estas práticas desenvolvidas dentro do sistema prisional têm seu foco principal, inserir a disciplina em vários momentos dessa prática como meio de desenvolver o melhor convívio social entre os apenados (Moraes; Moraes; Ramos, 2014).

Já no artigo de Carneiro; Camargo; Scaglia (2013) observou-se também acerca do conceito do autor de base quando os autores relatam em entrevistas com apenados, foi verificado que a prática de atividades como o jogo/esporte, além de ocupar o tempo ocioso, ensina a como se comportar-se em quadra para praticar as atividades físicas, no caso, futebol. Segundo ainda Carneiro; Camargo; Scaglia (2013) relatam nesse mesmo artigo em outro momento da entrevista que as atividades desenvolvidas não visam apenas à aptidão física, dribles, passes ou toque de bola, mas visam também à disciplina, trabalho em equipe e organização. Com isso, observa-se nessa passagem uma forte influência do pensamento foucaultiano no trabalho analisado.

Os autores Ferretti; Knijnik (2009) trazem em seu artigo a impossibilidade de agregar a disciplina em alguns presídios brasileiros através da atividade física, pois muitos não dispõem de profissionais qualificados para transmitir as regras e técnicas. Em razão disso, são os próprios apenados que criam suas próprias regras e ao mesmo tempo acabam treinando um ao outro pelo pouco conhecimento que tem.

Dessa forma, podemos concluir que o conceito de disciplina observado em Foucault (1987) pode ser observado nos artigos de Moraes; Moraes; Ramos (2014) e Carneiro; Camargo; Scaglia (2013) quando relatam que para os detentos participarem das atividades físicas estes mesmos terão que ter um comportamento adequado durante estas atividades, ou seja, se submeterem às regras estabelecidas.

Os autores citados demonstram que a disciplina pode ser alcançada através da atividade física, por esta ter regras a ser seguidas. Entretanto, para Ferretti; Knijnik (2009) esse fato não seria possível, visto que por não haver profissionais qualificados para instruir esses apenados acerca das regras e técnicas, como consequência eles acabam criando suas próprias regras que prevalecem entre eles próprios, ou seja, não são próprias das atividades físicas que disciplinam os apenados conforme já mencionado por Moraes; Moraes; Ramos (2014) e Carneiro; Camargo; Scaglia (2013).

2 MUDANÇAS DE COMPORTAMENTOS A PARTIR DO CONCEITO DE FOUCAULT

Segundo as considerações de Foucault (1987) a prisão é uma maneira que mesmo constituindo-se em forma de privação da liberdade, ainda não pode ser deixada para trás, mesmo em muitos casos, evidentemente nociva. Ainda para o autor, umas das principais finalidades que se pode esperar do cárcere é que ele possa mudar as pessoas que estão em privação de liberdade (Foucault, 1987). Sendo assim, essa característica de alteração evidenciado nas pessoas, é o conceito que nos apropriamos no presente tópico para discutir os artigos pesquisados.

Também é de suma importância destacar uma citação no livro de Michel Foucault, *Vigiar e Punir* (1987), no qual ele diz:

“O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a ‘disciplina’. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (Michel Foucault, 1987, p. 238).

Com base na citação acima de Foucault (1987), podemos interpretar que o autor evidencia o rompimento de pensamentos que a disciplina serve apenas para punição (repressão) ou punição do homem. O poder imposto por meio da disciplina é positivo quando produz saberes e comportamentos para viver em sociedade, ou seja, somos modelados por uma estrutura social por meio do poder disciplinar.

Analisando os artigos pesquisados com base no conceito de Foucault (1987) foi observado no artigo de Carneiro; Camargo; Scaglia (2013) onde através de entrevistas realizadas com os apenados, observou-se como resultado que a atividade física através do jogo/esporte conseguiu agregar valores como: companheirismo, respeito ao próximo. No caso, por meio do esporte auxiliou-se a melhorar o estado físico e mental dos apenados. Assim melhorando a postura diante de seus companheiros.

Já no artigo de Moraes; Moraes; Ramos (2014) também comparando com o conceito de Foucault (1987) pôde-se observar através de entrevistas realizadas com apenados, que as atividades físicas desenvolvidas dentro do presídio foram bem recebidas pela população carcerária por gostarem das práticas oferecidas como, competições e campeonatos. Para eles, foi de grande importância para um bom convívio, estabelecendo novas amizades, podendo

mostrar sua aptidão esportiva para os demais apenados. Moraes; Moraes; Ramos (2014) ainda afirma em seu artigo, que os apenados entrevistados tinham o esporte através da atividade física como algo motivante. Essas práticas esportivas coletivas realizadas através da atividade física podem ajudar ao apenado a atribuir valores como: fidelidade, generosidade e companheirismo entre eles mesmo que se encontram ali reclusos (Moraes; Moraes; Ramos, 2014).

Já Santos; Dias (2015) em discordância com os autores Carneiro; Camargo; Scaglia (2013) e Moraes; Moraes; Ramos (2014) evidenciam que algumas atividades físicas coletivas a exemplo do futebol não ajudam a mudar o comportamento do apenado, isso porque em alguns casos, analisando por meio de suas pesquisas, observou-se que há um aumento de reações de raiva entre os detentos por ser uma atividade física propensas a muitos contatos e por ser uma atividade de caráter eliminatório.

Também com base no conceito de Foucault (1987), os autores Ferretti; Knijnik (2009) relatam em seu artigo que por falta de investimento por parte do Estado, a atividade física e a prática esportiva não são capazes por si, só de reeducar esses apenados. Ferretti; Knijnik (2009) ainda afirmam que em resposta a isso acabam agregando valores negativos no ambiente em que se encontram reclusos.

Ainda vale ressaltar que no artigo de Carneiro; Camargo; Scaglia (2013) e Moraes; Moraes; Ramos (2014) quando relatam que as atividades físicas conseguiram fazer com que os apenados agregassem valores positivos, assim, mudando seus comportamentos que antes eram inadequados para um convívio em sociedade. Comportamento esses que traspassaram as atividades desenvolvidas, agora respeitando seus companheiros e melhorando a convivência entre eles. Porém, Moraes; Moraes; Ramos (2014) ainda destacam que as atividades coletivas podem atribuir outros valores para o apenado, como torná-lo companheiro, isso porque se trata de uma atividade em equipe da qual um precisa da ajuda do outro para conseguir chegar ao objetivo.

Mesmo Carneiro; Camargo; Scaglia (2013) e Moraes; Moraes; Ramos (2014) demonstrando em seus artigos, com base no conceito de Foucault (1987) que as atividades físicas desenvolvidas dentro do sistema penitenciário podem ajudar ao apenado a agregar valores positivos em especial as atividades coletivas, observamos discordâncias quando comparado aos estudos de Santos; Dias (2015), quando o mesmo diz que algumas atividades coletivas podem aumentar a ira dos apenados por ser uma atividade predisposta a contatos e também competitiva.

Contudo, observamos que Ferretti; Knijnik (2009) diferentemente de Carneiro; Camargo; Scaglia (2013) e Moraes; Moraes; Ramos (2014), evidenciam a falta de investimento

do Estado para mudar a situação atual dos presídios, deixando claro que a atividade física e o esporte unicamente não são capazes de transformar um apenado. Mesmo assim, por meio de nossas análises, podemos observar que a capacidade de modificação pessoal destacado por meio de Foucault (1987) foi encontrada em todos os artigos analisados quando comparados os comportamentos do apenados ao se inserir nas atividades físicas, jogos e esportes com o objetivo de permanecer participando das atividades propostas incluídas pelas aulas de educação física.

3 A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS A PARTIR DE UM OLHAR FOUCAULTIANO

Para Foucault (1987) a punição tem a função de transformar o prisioneiro em um cidadão decente para reingressar novamente na sociedade. Para tanto podemos comprovar numa citação de Tubino, 1999 que:

“Em primeiro lugar, é importante esclarecer que a ética esportiva é entendida como a ciência da conduta moral das pessoas na prática do esporte. O conceito de ética esportiva nasceu com o associacionismo do esporte moderno, que é explicado, por sua vez, pelo aparecimento de clubes e entidades dirigentes esportivas, como as federações nacionais e internacionais. No final do século XIX, com o movimento de restauração das Olimpíadas, surgiu o outro pilar da ética esportiva: o *fair-play*, que pode ser entendido como o respeito às regras e aos códigos esportivos por parte dos atletas. Faz parte desse conceito também a percepção de que os oponentes são apenas adversários esportivos, e não inimigos” (Manuel José Gomes Tubino, 1999, p. 57).

Podemos afirmar com base nessa citação de Tubino (1999), que o esporte também possui a própria ética esportiva e conduta moral em suas instituições nacionais e internacionais e não é algo desorganizado. Ele também cita o *‘fair-play’*, o qual o jogador ou participante ao aceitar participar das atividades esportivas, se propõe a respeitar ao próximo e obedecer às regras e aos códigos das atividades propostas, também conhecido como jogo limpo. Na finalização da sua passagem, Tubino (1999), explica que um adversário esportivo não é um inimigo. Em resumo, podemos interpretar que o esporte, brincadeira ou qualquer atividade proposta no sistema prisional, com base na passagem de Foucault (1987) e Tubino (1999) é que a educação física pode ajudar na transformação de atitudes e valores dos apenados, ou seja, de fato, o sistema prisional poderá fazer o seu papel principal para transforma um apenado em um cidadão decente para uma nova reinserção social.

Com base no conceito de Foucault, (1987) ao analisarmos os artigos de Moraes; Moraes; Ramos (2014) e foi observado que os apenados ao perder o contato com seus familiares

preferem ficar isolados, mudando seu estilo de vida, estilo do qual não é adequado para que se possa viver em sociedade.

Diante dessa situação, as atividades físicas desenvolvidas através do esporte, são umas das alternativas que pode fazer com que se manifeste nos apenados a motivação para que eles possam vir a participar de outras atividades desenvolvidas, oferecidas dentro da prisão, como as práticas religiosas, educativas e trabalhos, que por sua vez será de caráter benéfico para aqueles que estão em privação de liberdade (Moraes; Moraes; Ramos, 2014).

Tubino (1999) também enfatiza que o direito ao esporte e atividades físicas é um direito constitucional e não um favor dado. Ele cita a Constituição Federal de 1988 e seu artigo 217 que reconhece pela primeira vez o esporte como parte importante na sociedade e enfatiza o esporte educacional e o lazer esportivo, como também o direito a todos ao esporte.

Outro fator benéfico são as regras que os apenados aprendem durante as atividades físicas desenvolvidas nas prisões, são essas mesmas regras que poderão ser utilizadas em outras atividades do dia a dia (Moraes; Moraes; Ramos, 2014). Os autores supracitados deixam claro que as práticas de atividades físicas no sistema penitenciário através de programas de educação física são capazes de auxiliar o apenado no processo de ressocialização.

Já para Carneiro; Camargo; Scaglia (2013), com base no conceito do autor principal, pode-se observa que, diante de algumas respostas através de um questionário, algumas atividades desenvolvidas dentro da prisão, em especial, o jogo, foram de grande contribuição, pois melhorou a relação interpessoal entre esses apenados. Em nossas análises observamos que o jogo faz com que os apenados se envolvam mais e tenham entre si uma intensificação das relações sociais.

O jogo tem um papel muito significativo em casos como este, visto que o jogo proporciona ao participante a sensação de liberdade (Carneiro; Camargo; Scaglia, 2013).

Dessa forma, podemos concluir que o conceito de Foucault (1987), que diz que punição tem a função de transformar o prisioneiro em um cidadão decente para reingressar novamente na sociedade pode ser observado nos artigos de Moraes; Moraes; Ramos (2014) e Ferretti; Knijnik (2009) à medida que relatam em seu artigo que o isolamento não seria a melhor opção para que o apenado venha a se recuperar. Dessa forma, nos artigos analisados, há indícios de que a reclusão nesse ambiente pode resultar no aprendizado de novos hábitos que não ajudarão a integrá-lo novamente à sociedade.

Ainda com base foucaultiana, os autores Carneiro; Camargo; Scaglia (2013) e Ferretti; Knijnik (2009) entram em concordância quando deixa visível em seus artigos a existência de

pessoas preocupadas com a ressocialização desses apenados. Essa característica nos incita a uma discussão sobre humanidade, ao passo que nos sensibilizamos com esta temática.

Com isso, a partir de Carneiro; Camargo; Scaglia (2013) e Moraes; Moraes; Ramos (2014) observamos que as práticas de atividade física e esportivas podem ressocializar os apenados através de projetos oferecidos, melhorando as relações entre a população carcerária durante as práticas. Porém Carneiro; Camargo; Scaglia (2013) ainda diz em seu artigo que o jogo, em especial, tem um caráter transformador, do qual os apenados despertam em si a camaradagem e a consideração com o próximo.

Entretanto, em um comparativo entre os autores Ferretti; Knijnik (2009) e Carneiro; Camargo; Scaglia (2013), um dos motivos para que apenados participem das aulas de educação física oferecidas nas prisões é a sensação de liberdade que as práticas de atividades físicas e esportivas trazem para o apenado. Essa diferença observada nas análises dos autores nos aproxima ainda mais da temática abordada, na qual, em nosso ponto de vista, acima de tudo, precisamos repensar nossa socialização utilizada por meio do Estado no sistema penitenciário brasileiro e se realmente o modelo atual está contribuindo para a ressocialização do apenado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos documentos estudados e analisados, fica evidente a compreensão que a disciplina sob a ótica de Foucault (1987), não fica limitada a um mecanismo de repressão, mas também fica configurado um sistema capaz de produzir ou formar sujeitos e também modular comportamentos e formas de organização social e como o indivíduo pode aprender respeitando algumas regras impostas pela sociedade, em especial, os jogos e atividades físicas, quando os apenados se submetem a participar das aulas de educação física. Nesse caso, ao relacionar tal conceito como campo da educação física no Sistema Penitenciário Brasileiro, fica evidente que as práticas corporais desenvolvidas no ambiente supracitado, podem contribuir como um instrumento de grande relevância no processo de ressocialização dos apenados, os ajudando a ganhar uma nova oportunidade no meio social (fora dos muros do Sistema Prisional Brasileiro).

Além disso, pode ser verificado e analisado no cruzamento das informações que a ausência de profissionais bem qualificados, em especial, educação física, podem comprometer o potencial transformador dos apenados em se tratando da convivência social. Dessa maneira, qualquer prática que não tenha um planejamento adequado e profissional, comprometeria o objetivo pretendido ao tentar ressocializar esses apenados, ou seja, para obter um objetivo

educativo desejável é imprescindível um projeto educativo amplo com finalidades preestabelecidas.

Outro fator que deve ser destacado e sempre lembrado é que a educação física articulada ao conceito de disciplina sob o olhar foucaultiano pode ser trabalhada como uma importante ferramenta no processo de reintegração social do apenado, sendo importante o investimento em políticas públicas para uma sociedade mais justa e solidária e inclusiva.

Portanto, para concluirmos, fica evidente a necessidade de uma política educacional inserida nos Sistemas Prisionais Brasileiro, sendo necessário um currículo educacional com objetivos claros e que a educação física possa fazer o papel dela juntamente com as outras áreas de atuação e conhecimento no desenvolvimento educacional e ético do apenados.

REFERÊNCIAS

- ALMO, Michelle Pavani dos Santos; AZEVEDO, Afonso Henrique Cardoso; LEVY, Carlos Henrique da Silva; PASOLINE, Wyllie Ferreira; SOUZA, Zózimo Simão . SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO. **Revista Científica da UNESC**, v. 13, n. 1, 2016. Disponível em: <http://revista.unescnet.br/index.php/revista/article/view/365>. Acesso em: 18 nov. 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/RonamTocafundo/bardin-laurence-analise-de-conteudo> Acesso em: 18 set. 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf> Acesso:10 mar. 2026.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional, Diretoria do Sistema Penitenciário Federal. **Projeto BRA 05/038. Modernização do Sistema Penitenciário Nacional. Manual de Tratamento Penitenciário Integrado para o Sistema Penitenciário Federal: gestão compartilhada e individual da pena**. 2011. Disponível em: http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/arquivos/sistema-penitenciario-federal/anexos-sistema-penitenciario-federal/2011manual_tratamento-penitenciariointegrado.pdf. Acesso em: 01 nov. 2016.
- BRERETON, Pearl. KITCHENHAM, Barbara A. BUDGEM, David. TURNER, Mark, KHALIL, Mohamed. **Lessons from applying the systematic literature review process within software engineering domain**. *Jornal of systems and software*, v.80, n. 2 p. 133-151, 2007. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S016412120600197X>. Acesso em: 18 set. 2016.
- CARNEIRO, Kleber Tuxen; CAMARGO, Ricardo Leite; SCAGLIA, Alcides José. **O jogo/esporte como elemento pedagógico no sistema prisional-DOI: [http://dx. doi.](http://dx.doi.org/)**

org/10.15600/2238-121X/Comunicações, v. 20, n. 2, p. 77-96, 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1726>. Acesso em: 22 out. 2016.

CARVALHO, Themis Maria Pacheco. A Perspectiva Ressocializadora na Execução Penal Brasileira: o abandono do ideal ressocializador em direção a um direito penal do inimigo: **Revista Eletrônica de Ciências Jurídicas**. 28 f. São Luís, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/12833-12834-1-PB.pdf>. Acesso em: 09 set. 2016.

CASTRO, Celso. **In corpore sano-os militares e a introdução da educação física no Brasil**. Sistemas de Bibliotecas, Niterói, RJ, nº 2, p.61-78, 1º sem. 1997. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6699>. Acesso em: 23 nov. 2016.

DIÁRIO OFICIAL de 13/07/1984. **Lei de Execução Penal (7.210/1984)**. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/arquivos/alternativas-penais-1/anexos-alternativas-penais/lei-no-7-910-de-1984.pdf>. Acesso em: 09 set. 2016.

DISCIPLINA. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/disciplina/>. Acesso em: 31 mar. 2026.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010. Disponível em: <https://www.dicionariodoaurelio.com>. Acesso em: 31 mar. 2026.

FERRETTI, Marco Antônio de carvalho; KNIJNIK, Jorge Dorfman. **A Prática Esportiva E Atividade Física Podem Educar Pessoas Atrás Das Grades?** Conexões, v. 7, n. 3, p. 59-73, 2009. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637768>. Acesso em: 22 out. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**; tradução de Raquel Ramallete. 27. Ed, Petrópolis. Vozes, 1987. 288p. Disponível em: <https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2013/08/85743663-foucault-michel-vigiar-e-punir.pdf> Acesso em: 01 dez. 2016.

MORAES, Adílio Moreira; DE MORAES, Berla Moreira; RAMOS, Vanessa Mesquita. A prática da atividade física no presídio: o que pensam os apenados?. **Revista Unioeste**. V. 12, N. 1, p. 47-54, 2014. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/viewArticle/9794>. Acesso em: 22 out. 2016.

NAHAS, Markus Vinicius; GARCIA, Leandro Martin Totaro. Um pouco de história, desenvolvimentos recentes e perspectivas para a pesquisa em atividade física e saúde no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 24, n. 1, p. 135-148, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbef/article/view/16753>. Acesso em: 23 nov. 2016.

NETO, Flávio de Sá Cavalcanti de Albuquerque. A história recente da Penitenciária Juiz Plácido de Souza (Caruaru-PE): o projeto de ressocialização e humanização do ambiente

carcerário da PJPS (década de 2000). **Revista Paraibana de História**, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rph/article/view/23814>. Acesso em: 23 nov. 2016.

NUNOMURA, Myrian; TEIXEIRA, Luis Antonio Cespedes; FERNANDES, Mara Regina Caruso. Nível de estresse em adultos após 12 meses de prática regular de atividade física. **Revista Mackenzie de educação física e esporte**, v. 3, n. 3, 2009. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1325>. Acesso em: 23 nov. 2016.

PASTRE, Marcelo. A EDUCACAO FISICA NA BUSCA DA EXCELENCIA HUMANA E ACADEMICA. **Revista Eletrônica Teses e Dissertações**, 99 f, v. 1, n. 5, 2012. Disponível em: <http://revista.unibrasil.com.br/index.php/retdu>. Acesso em: 09 set. 2016.

PENAL, Processo. **Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de, 1984. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/arquivos/alternativas-penais-1/anexos-alternativas-penais/lei-no-7-910-de-1984.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2016.

PEREIRA, Antônio. **A educação-pedagogia no cárcere**, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Revista de Educação Popular**, v. 10, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20214/10790>. Acesso em: 21 nov. 2016.

PINTO, Samuel Gonçalves et al. Educação física, transformação social e cidadania: um estudo de caso. In: FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DE PONTE NOVA, 3., Ponte Nova. **Anais...** Ponte Nova: Faculdade Presidente Antônio Carlos, 2016. p. 230-240. Disponível em: Anais do III Fórum de Pesquisa Científica e Tecnológica de Ponte Nova (ISSN 2447-1674) <https://www.even3.com.br/anais/forumpn/42152-educacao-fisica-transformacao-social-e-cidadania--um-estudo-de-caso/>. Acesso em: 10 mar. 2026.

PUNIÇÃO. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/punicao/>. Acesso em: 31 mar. 2026.

SANTOS, Ricardo Ledeni dos; DIAS, Roges Ghidini. Manifestações de raiva e prática de atividade física pelos reeducandos da Penitenciária de Florianópolis. **DO CORPO: ciências e artes**, v. 5, n. 1, 2015. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/docorpo/article/view/4008>. Acesso em: 18 nov. 2016.

TUBINO, Manoel José Gomes. **O que é esporte**. São Paulo: Brasiliense, 1999. Disponível em: https://www.kufunda.net/publicdocs/O_que_%C3%A9_Esporte_Cole%C3%A7%C3%A3o_Primeiros_Passos_-_Manoel_Tubino.pdf. Acesso em: 01 abr. 2026.

VASCONCELOS, Ana. Sílvia. Furtado. **A Saúde sob Custódia**: um estudo sobre Agentes de Segurança Penitenciária no Rio de Janeiro. 2000. 66 f. Dissertação (mestrado em ciências na área da saúde) - Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro. 2000. Disponível em: <http://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/5181>. Acesso em: 09 set. 2016.

ZANIN, Joslene Eidam; OLIVEIRA, Rita de Cássia da silva. Penitenciárias privatizadas: educação e ressocialização. **Práxis Educativa**, v. 1, n. 2, p. 39-48, 2009. Disponível em:

<http://177.101.17.124/index.php/praxiseducativa/article/view/284>. Acesso em: 18 nov. 2016.

A GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Ana Cláudia da Silva⁴

Evanilda Figueiredo Gonçalves da Silva⁵

Lucilene Pacheco Santos⁶

RESUMO

Este trabalho foi construído em cima de uma prática formativa realizada pela Secretaria Municipal de Educação, na cidade de Manaus, onde foi exposto o uso da ludicidade no processo educativo, mais precisamente voltada para a gamificação. A partir dessa prática socializadora, surgiu o trabalho envolvendo a gamificação e a alfabetização, dentro das metodologias ativas, buscando acima de tudo incentivar através da ludicidade o hábito e o gosto pela leitura, visto que tudo inicia-se com sujeitos pensantes e transformadores da realidade da qual fazem parte. A oralidade, o trabalho em grupo, a tolerância, o colocar-se no lugar do outro e o ajudar o próximo, foram consequências positivas que obtivemos ao logo do processo de aplicação do trabalho, além do avanço nos níveis de escrita e a autonomia na realização das atividades. O professor como mediador e facilitador do conhecimento precisa ser um profissional reflexivo de sua prática, transformando-a e adaptando a mesma conforme a realidade da comunidade escolar em que está inserida, contribuindo assim; para o sucesso da aprendizagem dos discentes. Diante dos fatos mencionados; vê-se a necessidade de o professor ser acima de tudo pesquisador e sujeito reflexivo de sua prática cotidiana, contribuindo para o sucesso escolar dos alunos.

Palavras-chave: gamificação; metodologia; aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Durante o processo de alfabetização, é notável nos alunos a falta de incentivo e disposição para o ato de ler. Ler um bilhete dos pais, um comunicado que será enviado para casa, um texto (mesmo que seja curto), escolhido pela professora. Enfim, a dificuldade encontrada no ambiente escolar também está relacionada à disposição dos alunos em querer aprender e, principalmente em ler. Por isso, esse trabalho busca principalmente despertar nos alunos esse desejo, participando de momentos de leitura que envolva a ludicidade durante todo o processo, e também chamando a atenção dos alunos no compromisso que temos uns com os outros, em trabalhar em grupo durante o aprendizado, que antes de tudo é coletivo. Neste sentido, esta dificuldade impulsiona o fazer pedagógico a ser refletido na busca de novos

⁴ Docente da rede municipal SEMED/Manaus/AM, anatr407@gmail.com;

⁵ Docente da rede municipal SEMED/Manaus/AM, evanilda.souza@semed.mamaus.am.gov.br;

⁶ Docente da rede municipal SEMED/Manaus/AM, lucilene.santos@semed.manaus.am.gov.br;

caminhos para a prática pedagógica. Este desafio é motivado pelo desejo de se dialogar com os docentes e investigar pistas que beneficiem sua formação e sua prática docente.

Perrenoud (2002), ressalta a importância de formar professores que reflitam sobre sua prática, ou seja, que eles se mostrem dispostos a nortear uma análise metódica, regular, tranquila e provocadora de mudanças.

A partir de uma formação continuada ofertada pela Rede Colaborativa da Gerência de Formação Continuada (GFC) em parceria com a Gerência de Tecnologia Educacional (GTE), ambas integrantes da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), desenvolvida no Polo Rural, professores da educação infantil e educação fundamental I e II participaram de 4 encontros formativos durante o ano de 2019. Cabe esclarecer, que as formações denominadas rurais estão dentro da equipe formativa da Educação do Campo e que são desenvolvidas em 3 polos distintos: Polo Rio Negro (EM. Kanata T-Kuia, EM. Dyan Kelly, EM. Bom Jesus); Polo Rio Amazonas (Em. Elizabeth Siqueira, EM. Manoel Chagas) e Polo Rodoviária (BR 174 Manaus Boa Vista com a EM. Maria Leide Amorim). O trabalho em questão foi desenvolvido na escola Santa Luzia, Polo Rio Amazonas, na comunidade Santa Luzia, no lago do Puraquequara.

Em uma dessas formações, onde o tema abordado foi a Gamificação, foi possível visualizar uma possibilidade pedagógica que atendesse as necessidades e lacunas de um processo de alfabetização em turmas do ensino fundamental I. A gamificação consiste em usar mecanismos e dinâmicas de jogos para envolver pessoas, com a resolução de problemas e melhoria do aprendizado, motivando ações e comportamentos em ambientes fora do contexto de um jogo.

De acordo com Busarello, Ulbicht e Fadel (2014), gamificação é o ato de se pensar como em um jogo utilizando mecanismos do ato de jogar em um contexto fora do jogo, não necessariamente participando dele, mas usando elementos que motivam e possibilitam a resolução de problemas.

Diante do exposto, o trabalho teve como objetivos geral: despertar nos alunos o gosto pela leitura, fazendo uso da ludicidade para aprimorar o processo de alfabetização e letramento; e objetivos específicos: aprimorar a linguagem oral, identificar textos que fazem parte do cotidiano dos alunos; favorecer o envolvimento em grupo, despertando a iniciativa em ajudar e colocar se no lugar do outro; aprimorar a coordenação motora fina e o raciocínio lógico, com o uso de quebra cabeças; identificar rimas orais e escritas.

O texto deste artigo apresenta brevemente um relato do que foi possível reconhecer ao longo do trabalho e aponta os avanços conquistados pelos alunos na leitura e na escrita, a partir

da estratégia da gamificação. Por acreditarmos no potencial da aula diferenciada, verificamos que a gamificação, quando utilizada na composição das atividades de sala de aula, pode possibilitar a aprendizagem da leitura e escrita, trazendo grande envolvimento e dedicação por parte dos alunos.

2 METODOLOGIA

O trabalho foi realizado em uma escola pública municipal da cidade de Manaus e os sujeitos que participaram foram a professora responsável e a turma de alunos do ensino fundamental, do bloco pedagógico e 4 e 5 anos da citada escola. O foco deste trabalho se direcionou as práticas pedagógicas do professor, usando as metodologias ativas como eixo norteador, aplicando a gamificação como estratégia de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

O método do trabalho foi pensado a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando traços da pesquisa-ação, onde segundo Levy (1985 apud Barbier, 2007, p. 41) “é a aplicação de uma pesquisa num campo concreto confrontando com um problema de ação que constitui a contribuição essencial do pesquisador na sua relação com os atores. ”

As atividades foram construídas tendo por base os princípios da gamificação, onde elementos de um jogo, como regras, bonificações, tempo, desafios etc, são inseridos e dispostos em fases, onde os conteúdos perpassam e se desdobram em atividades estimuladoras e descontruídas.

3 DESENVOLVIMENTO

A partir de um levantamento sobre os fatores mais comuns das dificuldades no processo ensino aprendizagem dos alunos, é fácil perceber que professores e alunos desconhecem seus potenciais, pois nunca tiveram a chance de experimentá-los. Antunes (2007, p. 13) descreve que

ainda que exista um consenso intelectual de que a inteligência possa ser concebida como uma capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários ou ainda como a faculdade de conhecer, compreender, discernir e adaptar-se e muito embora o discurso pedagógico use muito essa palavra na caracterização de indivíduos inteligentes ou pouco inteligentes, já se afasta o conceito de uma inteligência única e geral.

Utilizar a gamificação na educação não necessariamente indica que os jogos serão o foco central do processo, mas sim, os elementos que o compõem, norteando a construção de atividades, sempre a partir de uma narrativa. Em relação a este raciocínio, Antunes ainda (2007, pag. 37) comenta que “a ideia de um ensino despertado pelo interesse do aluno, acabou transformando o sentido o que se entende por material pedagógico e cada estudante independentemente de sua idade, passou a ser um desafio para o professor.”

A seguir, apresentaremos detalhadamente as fases que fizeram parte da gamificação aplicada em sala de aula, para melhoria da leitura e escrita.

Fases no jogo da gamificação em atividades de alfabetização 1º Momento – Aprendendo sobre o tema:

Organizar os alunos em 4 grupos, para isso entregar para os mesmos, figuras de: cachimbo, jarro, touro e mundo. Solicitar que os alunos procurem os colegas que receberam as figuras iguais e que formem grupos; escolhendo um nome para o seu grupo com base na figura que recebeu. Logo após, os alunos serão desafiados a montarem os seguintes quebra-cabeças divididos em grupo:

1º Desafio: Montar o quebra-cabeça e descobrir qual é o texto.

Tempo estimado: 15 minutos

Recursos: Quebra-cabeça

Os alunos que conseguirem montar o quebra-cabeça (Figura 1) em primeiro lugar, deverão se dirigir até a professora, pegar as porções mágicas (que serão bombons) e o passo a passo para a próxima fase. Os alunos serão incentivados a descobrirem de qual texto infantil o quebra-cabeça está se referindo, para isso deverão consultar os outros grupos para descobrirem suas frases, caso acertem receberão a chave que abrirá a caixa, dando todas as instruções para a próxima fase.

Figura 1 – Quebra cabeça utilizado nas fases da gamificação



2º Desafio: Organizar e ler o texto em grupo, descobrindo qual verso está faltando.

Tempo estimado: 10 minutos

Recursos: Texto em folha A4, texto fatiado, texto em cartaz.

Cada grupo receberá a parlenda “Hoje é domingo” que deverá fazer a leitura. Após a leitura, os alunos deverão organizá-la colocando-a em ordem. Logo após a leitura os alunos descobriram que está faltando um verso em seu texto, nesse momento deverão pedir permissão para consultar os outros grupos, na tentativa de descobrir qual grupo está de posse de seu verso faltoso. Atenção! Só será consultado o grupo que permitir, tendo assim o desejo de cooperar com os demais colegas. O grupo que decidir não cooperar com os colegas receberá uma porção SURPRESA, que só será revelada no final do jogo. Assim sendo, o grupo que conseguir encontrar a sua parte faltosa, deverá colá-la no cartaz e sinalizar para a professora que lhes entregará as porções mágicas e a chave para o próximo desafio.

3º Desafio: Encontrar quais palavras do texto que rimam entre si.

Tempo estimado: 10 minutos

Recursos: Palavras em fichas.

Será entregue aos alunos uma palavra principal (as palavras principais serão retiradas da parlenda) e dez palavras escolhidas aleatoriamente pela professora (as palavras aleatórias serão aquelas que rimam com as palavras destacadas e não farão parte da parlenda). O desafio consiste em encontrar as cinco palavras que rimam com aquela em destaque. Vence o grupo que conseguir encontrar as rimas dentro do tempo estimado, que deverá sinalizar para a professora, receber as porções mágicas e dirigir-se ao próximo desafio.

4º Desafio: Completar o texto com as palavras faltosas.

Tempo estimado: 15 minutos

Recursos: Texto em cartaz, palavras em ficha.

Estará exposto na lousa e em cartaz a parlenda “Hoje é domingo” (um cartaz para cada grupo). Cada grupo receberá as palavras que estão faltando e outras palavras parecidas com está para que façam a reflexão da escrita. Além das palavras que faltam em seu texto, os grupos receberão palavras que ajudariam completar a parlenda dos outros colegas, ou seja, para cada grupo faltará duas palavras, que estarão em posse do grupo adversário. Atenção! O grupo que tiver a iniciativa de ajudar o outro grupo, oferecendo-lhe a palavra que está faltando receberá uma **Porção Extra**, que só será revelada no final do jogo. Cada grupo deverá completar a sua parlenda de forma correta, dentro do tempo determinado, vence quem completar primeiro o seu texto ilustrado na figura 2 e sinalizar para a professora.

Figura 2 – Fases da gamificação, 4º desafio



Fonte: A. C. 2019

5º Desafio: Produções

Tempo estimado: 30 minutos para a produção / 30 minutos para a apresentação

Recursos: Lápis de escrever, lápis de cor, folha A4.

- Grupo 1: Produção textual com o título “Os dias da semana”.
- Grupo 2: Produção de história em quadrinhos a respeito da parlenda.
- Grupo 3: Produção de poema com o título “Domingo”.
- Grupo 4: Produção de adivinha com alguns elementos do texto (touro, cachimbo, mundo, fundo).

Os alunos demonstraram alegria e muito entusiasmo ao realizar os desafios propostos pela professora em sala de aula. Notoriamente todos os objetivos foram alcançados, sem contar com o aumento do engajamento, o despertar da curiosidade dos alunos e as recompensas, que foram itens essenciais para o sucesso da atividade. A ideia também foi criar uma motivação natural, em que o aprendizado ocorreu a partir das próprias brincadeiras, sem esquecer da relação entre a teoria e a prática. O papel do professor foi essencial e sua atuação foi semelhante à de um designer de jogos, induzindo os alunos a se engajarem e fazendo despertar neles o interesse em participar ativamente dos jogos e a interagir com o conhecimento, com os colegas de classe e o mundo ao seu redor.

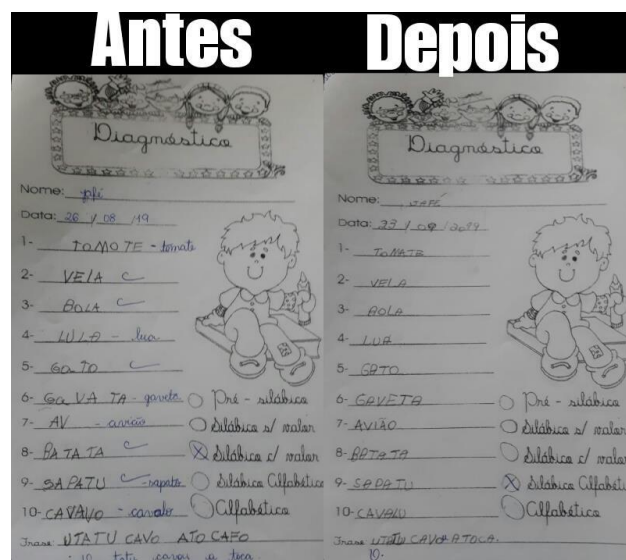
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o processo de alfabetização é notável o desinteresse dos alunos por atividades que envolvam a leitura e escrita principalmente quando estes não dominam as habilidades necessárias para tornar-se independente e participante do processo de aprendizagem. Na sala de aula foi observado a falta de motivação por atividades e momentos de leitura. Notou-se que a turma possuía interesse principalmente em atividades lúdicas que de certa forma envolvia brincadeiras com regras ou desordenadas, sem qualquer objetivo de aprendizagem.

Percebeu-se também a dificuldade em se relacionar com o outro no dia a dia escolar e na convivência diária, considerando os desafios de se realizar um trabalho em grupo, tendo em vista que cada indivíduo possui um modo peculiar de agir e pensar. Além disso foi notável a dificuldade das crianças na leitura e escrita, principalmente nos alunos do bloco pedagógico (3º ano). Justifica-se novamente a escolha do tema para ser trabalhado em sala de aula: a leitura e a escrita, pois o mesmo envolve a ludicidade no processo de alfabetização.

A gamificação trouxe para os alunos a possibilidade de fazer a leitura de um texto, mesmo sem saber ler despertando nos alunos um sentimento de orgulho e satisfação, pois o texto fazia parte do cotidiano deles, retratando aspectos da sua infância. Houve um avanço significativo na leitura e nos níveis de escrita onde alunos que se encontravam desde o início do ano letivo no nível pré-silábico, avançaram em poucos meses para o nível silábico, ainda que sem o valor sonoro (figura 3).

Figura 3 – Avanços para o nível silábico



Fonte: A. P. 2019

Sabe-se que o segredo da alfabetização é a leitura, e escrever é decorrência desse conhecimento. O uso escrito da língua é um processo construtivo e evolutivo e evolutivo, na qual as crianças passam por fases distintas e bem definidas que dependem em grande parte das oportunidades de interação da criança que convive com os escritos, na tentativa de produção da escrita, mesmo sem saber ler e escrever para que possa avançar nos níveis de desenvolvimento. Na década de 1980, houve a divulgação do livro “A Psicogênese da Língua Escrita” de Emília Ferreira e Ana Teberosky em 1984, na qual desvendou os mecanismos pelos quais a criança apropria-se do sistema de representação da escrita, trazendo uma compreensão para o docente sobre a construção das hipóteses das crianças no processo de alfabetização. Segundo Teberosky e Colomber (2008, p. 67-68),

As crianças que já começaram o e de compreensão da escrita precisam entender para aprender a ler e a escrever: entender como funcionam o sistema alfabético, entender a relação entre linguagem oral e linguagem escrita, entender quais são as unidades específicas dos textos escritos.

Na proposta da psicogênese da língua escrita Ferreira e Teberosky (1989) afirmam que a aquisição da língua escrita é um processo que se desenvolve ao longo da vida escolar da criança, e que este é contínuo. De acordo com as autoras supracitadas os níveis de construção da escrita são: pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético.

Na hipótese pré-silábica, a criança não estabelece vínculo entre a fala e a escrita, ou seja, a criança não diferencia o desenho da escrita, e não dá nenhum significado ao texto. Segundo Grossi (1985, p.15) “a didática do nível pré-silábico visa a que a criança distingue imagem de texto, letras de números, e que estabeleça macrovinculações do que se pensa com o que se escreve”. A criança pode ou não conhecer os sons das letras e supõe que a escrita representa objetos e não seus nomes.

Percebeu-se também interesse dos alunos do 4º e 5º ano pela leitura e mesmo quando não era solicitado pela professora os mesmos eram surpreendidos selecionando um livro para a ler. Não faz parte da rotina dos alunos tirar um tempo para estudar ou ler. Já é sabido que se interessam muito mais por brincadeiras, por isso o trabalho com a gamificação teve um grande impacto, pois aliou a brincadeira com a leitura e os alunos sem perceberem, liam repetidas vezes, realizando as atividades que antes não realizavam com tanta motivação e interesse.

Neste sentido, Lopes (2005, p.35) afirma que “o jogo para a criança é o exercício, é a preparação para a vida adulta. A criança aprende brincando, é o exercício que a faz desenvolver suas potencialidades.” Ainda ressalta que

A criança sempre brincou. Independentemente de épocas ou estruturas de civilização, é uma característica universal; portanto, se a criança brincando aprende, por que então não ensinarmos da maneira que ela aprende melhor, de uma forma prazerosa para ela e, portanto, eficiente? Já são conhecidos muitos benefícios de certos jogos. Porém, é importante que o educador, ao utilizar um jogo, tenha definidos objetivos a alcançar e saiba escolher o jogo adequado ao momento educativo. (Lopes, 2005, p.36)

Neste raciocínio, ficou evidente a necessidade constante da professora em partir de um discurso convencedor; para obter um resultado em sala de aula, como por exemplo, a realização das atividades no tempo determinado, o respeito com os colegas e professora etc. Com este trabalho, a leitura e a convivência em grupo fluíram de forma natural, sem precisar forçar ou insistir. A formação continuada contribuiu satisfatoriamente para o sucesso dos alunos, pois foi com base na aprendizagem dessa prática que transformada a construção do saber.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar uma aula diferenciada em meios a tantos desafios de uma zona rural, parece estar em uma realidade distante. O acesso à internet e as tecnologias digitais são restritos, o que diminui o campo de visão do professor e faz este entender que uma aula diferente só é possível com o auxílio das novas tecnologias. Com a estratégia da gamificação é possível perceber que os elementos de um jogo, antes visto a partir de um software ou equipamento eletrônico, pode sim ser um grande aliado das metodologias inovadoras em sala de aula, visto que os elementos de um jogo geram curiosidade e interesse dos alunos em realizar uma atividade proposta pelo professor em sala de aula.

Essas metodologias foram brevemente exploradas nas formações continuadas para os professores da Educação do Campo, abordando amplamente a temática das Metodologias Ativas e descrevendo as estratégias do ensino híbrido, atividades desplugadas e gamificação, que foi um dos objetos de nosso estudo. Diante do exposto, fica validado, portanto, a relevância dessas formações no fazer pedagógico do professor, sugerindo-se trabalhos posteriores para elucidar os diversos relatos de suas práticas formativas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BARBIER, R. **A pesquisa ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BUSARELLO, R. I. ULBRICHT, V. R. FADEL, L. M. A gamificação e a sistemática de jogo:

conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: **A gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. 300p.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1985.

GROSSI, E. P. **Alfabetização em classes populares: didática do nível pré-silábico**. São Paulo: Cortez/ Autores associados, 1985. 30p.

LOPES, Janine Ramos; ABREU, Maria Celeste Mattos de; MATTOS, Maria Celia Elias. **Alfabetização e Letramento 1: Caderno do Educador**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUEM DEVERÁ EDUCAR AS CRIANÇAS NAS DIVERSAS FASES SEXUAIS? Uma BREVE REFLEXÃO SOBRE O TEMA A SEXUALIDADE E O TRABALHO DOS PROFESSORES NESTA TEMÁTICA EM SALA DE AULA

Lucivânia Hermano Silva Santos

Maria Jouse C. da Silva

RESUMO

A educação sexual tem se tornado atualmente alvo de discussões principalmente no campo político e educacional, ao mesmo tempo que ganha visibilidade frente às necessidades da sociedade. A vista disso, pretende-se averiguar os conhecimentos dos professores acerca da educação sexual, como também compreender, ainda que de maneira inicial, a importância deste componente para atuação docente nas séries do ensino fundamental - 1. A pesquisa originalmente possui caráter qualitativo, dispondo da análise descritiva do questionário realizado, envolvendo a percepção dos professores sobre a educação sexual. Os sujeitos que fizeram parte da pesquisa foram os professores de uma escola municipal de João Pessoa. Os resultados mostram que embora os professores possuam formação superior, nota-se que os conhecimentos sobre a educação ainda são limitados e não se sentem capazes de orientar seus alunos quanto sua sexualidade, colocando a responsabilidade desta para os pais.

Palavras-chave: educação sexual; necessidade educacional; formação inicial.

1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista que a educação sexual tornou-se tema relevante de pesquisa que vem sendo atualmente discutido nos campos teóricos e metodológicos, devido à necessidade tanto no ambiente escolar, quanto na sociedade, principalmente pela falta de informação e orientação que os sujeitos têm quanto a sua sexualidade. No entanto, percebe-se que há a falta de compreensão sobre a finalidade desta temática.

A educação sexual não está apenas ligada aos cuidados com o corpo, nem tampouco aos ensinamentos do sistema reprodutor masculino e feminino, como muitos a julgam, seus ensinamentos são de uma amplitude e de respeito ao indivíduo por completo, envolvendo todas as áreas de sua vida, desde o físico, passando pelo psicológico, cognitivo e outros.

Em estudos feitos sobre a educação sexual revelam que esta educação deve ser promovida desde os primeiros anos de vida da criança, sendo realizada primeiramente pelos pais, e depois que a criança se insere no ambiente escolar passa a ser responsabilidade também

do professor, devendo ele está preparado e entendido quanto sua sexualidade para poder instruir os demais.

Assim sendo, o foco deste trabalho é refletir acerca do tema sexualidade, bem como averiguar os conhecimentos dos professores sobre a educação sexual, e se estão preparados para eventuais situações que ocorrem na sala de aula, buscando saber quais assuntos surgem ao falar desta educação, e quais barreiras enfrentam que os impede de falar de tais questões.

Ademais, a estrutura deste trabalho apresenta-se da seguinte forma: Referencial Teórico, articulando com os autores no qual este trabalho foi fundamentado; a Metodologia, explicitando o percurso seguido; a Análise e Resultados, em que trataremos os dados obtidos dialogando com os autores estudados; e por fim as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao nos depararmos com a temática sobre sexualidade, somos abordados por um turbilhão de ideias que nos vêm à memória, do que já vimos, já lemos, já vivemos, mas realmente, o que de verdade em todas essas informações remete-nos à descoberta da sexualidade? Quais as diretrizes que seguimos? Ao pensarmos nessas perspectivas, adentramos na intencionalidade deste trabalho que é a reflexão sobre a educação sexual, quem deve fazê-la?

De acordo com Furlani (2008), no geral quem se detém ao trabalho relacionado à educação sexual nas escolas, qualquer que seja o nível de escolarização, parece não buscar um referencial teórico que dê norte, suporte, orientação para fazê-lo, pois na prática docente, o estudo e ensino da educação sexual torna-se preconizado por diversas instâncias a ela sobreposta. De um modo bem generalizado, aplica-se nas escolas uma educação biológica para sexualidade, tratando do corpo como aparelho reprodutor feminino e masculino, pincela-se sobre a puberdade, menstruação, sexo seguro, através de orientações básicas sobre o uso e o porquê de usar preservativos, tocando ainda nas falas sobre gravidez na adolescência, virgindade, iniciação sexual.

No entanto, de um modo geral na maioria das vezes tão biologista que exclui o que realmente o jovem e/ou adolescente trás naquele momento em seus pensamentos para sala de aula. São informações repassadas como receitas prontas, de um modo bem específico estes assuntos inclusive só começam a ser abordados em uma idade onde, na maioria dos casos, os adolescentes e jovens já têm tido informações de diversos canais de comunicação.

Conforme Furlani (2008), existem diversas formas de abordagens para uma orientação sexual, indo desde os métodos tradicionais, higienistas, até uma abordagem *queer*, onde tudo torna-se permissivo e crítico a medida em que se inserem novos paradigmas sobre sexualidade, no entanto a mais plausível de trabalho enquanto educação sexual nos parece ser a abordagem emancipatória; cada abordagem é apoiada por um momento da história, da sociedade, da forma como essas ditas “regras sociais” venham a ditar dentro de uma camada social, e também sendo esta mesma uma camada dominante.

Envolver-se em um trabalho junto aos educadores de crianças e adolescentes, participar e acompanhar sua prática nesse exercício de educação sexual, mostra-se uma experiência fundamental para a descoberta de elementos que vão levar aos avanços dos conhecimentos teóricos práticos sobre o ensino da sexualidade na escola. (Figueiró, 2004). Em Londrina, Paraná, a Universidade Estadual realizou um projeto de extensão denominado “Assessoria a educadores sexuais”, destinados a professores e profissionais ligados à área de Educação.

Faziam-se grupos de estudos semanais, tendo a colaboração de estudantes do curso de Psicologia, esta experiência ocorreu de 1995 a 1998. No ano de 1999, dado prosseguimento com um Mutirão orientador, foi sendo deixado por conta própria nas escolas, com a esperança de que se pudesse dar uma continuidade aos trabalhos. Nessa caminhada profissional dos professores, pudemos identificar que a cada dia eles buscam uma formação, por reconhecerem ser complexo o universo educacional, que a cada dia não só as tecnologias, mas as informações mundiais afetam diretamente o seu ofício como educadores, desta maneira, foi-se reconhecendo que estas formações não teriam de ser apenas na academia universitária, mas ao contrário, *in loco*, no discernimento de que, elementos diretamente ligados ao dia a dia da escola é quem de verdade teriam uma condição mais ampla de identificação das reais necessidades de educação sexual para aquele corpo escolar.

Vejamos o seguinte: em determinada escola, chegam professores com uma formação fundamentada na abordagem *queer*, onde no entanto, existe um imenso índice de gravidez na adolescência, sendo as mesmas indesejadas, outros tantos casos de abortos, e doenças sexualmente transmissíveis; é necessário ao profissional voltar-se para o tipo de abordagem que irá orientar para prevenção, para o cuidado com o corpo, e tudo mais, sem no entanto, deixar de respeitar a individualidade daquela realidade. Necessário é uma identificação por parte do educador, sobre quais abordagens e em que momento devem ser feitos.

Realidades de nossa natureza humana, muitas vezes não desvendadas no período adequado, e depois ignoradas pelo próprio sistema de ensino, quantas vezes o educador julga a

adolescente que namora, devido sua idade e o fluxo de informações que a ela/ele sejam oferecidos, que já podem se cuidar sozinhos, já sabem muito bem do que se trata a sexualidade, e quando na verdade, por vezes, ele/ela ainda nem sequer conhecem seu corpo como deveriam, não reconhecem suas funções e disfunções, como sejam relacionadas a sexualidade. Recordemos então de como são orientadas as crianças.

Diversas transformações, políticas, econômicas, sociais, culturais, que surgiram inclusive a partir do século XVIII, relacionadas aos conceitos de infância e sua respectiva educação, família, instituições educativas, em concomitância com o acesso infantil a informações sobre o mundo adulto, inclusive devido ao acesso às novas tecnologias nas últimas décadas. Há uma mistura de imagens de crianças demonstrando ingenuidade e pureza, com a contrapartida de imagens de crianças extremamente erotizadas. A autora busca problematizar o conceito de infância articulado às questões de gênero e sexualidade, partindo de estudos culturais e feministas, tendo como grande contribuição Michel Foucault (1992, p. 77 *apud* Goellner, 2010, p. 32), na sua abordagem pós-estruturalista.

Em princípio há uma reflexão sobre o corpo como objeto de consumo, numa identificação de que o corpo tem sido demarcado pelas expectativas que lhe são colocadas. Na nossa cultura o corpo se constrói no abrigo de nossas identidades (de gênero, sexuais e de raça). De um modo bem específico o corpo feminino é muito mais valorizado e visualizado. Assim muito mais esculpido, especulado, expectado pela sociedade, que espera desse corpo, verdadeira escultura contemporânea, pois lembro aqui, que a cada época existia uma exigência para o corpo feminino, passando por moldes de gordinhas, magras, torneadas, e outros, isso, numa especificidade que vai desde medidas corpóreas, a cabelos, tom de pele, e tudo mais.

Desta maneira, temos corpos esculpidos, fabricados, produzidos através de intervenções cirúrgicas. Estes moldes têm atingido as crianças, que observam a frenética luta das mães por obter esse corpo, e daí ficam sem querer comer, privando-se de determinados alimentos, vivendo sacrifícios de renúncias, que inclusive podem vir a comprometer o complexo vitamínico no corpo destas crianças e jovens obcecadas pela obsessão das mães.

Percebemos inclusive nos brinquedos que são apresentados na mídia a busca dessa cultura da beleza do corpo, as bonecas têm maquiagem, guarda-roupas, é preciso ter variações da mesma boneca, enfim, nestes gestos segundo Neckel (1999 *apud* Felipe 2010, p.55), buscam reafirmar a grande preocupação da beleza e da vaidade como algo natural. Nessa perspectiva é válido ressaltar que as crianças foram descobertas como consumidoras a partir da década de 50 do século XX, dando início a uma produção atônita de produtos de diversos segmentos voltados

para o mundo infantil. Essa descoberta também expõe as crianças; comumente vê-se crianças em imagens televisivas, outdoors, internet, em pose sensual, ou contextos de sedução.

Neste aspecto adentramos no assunto da pedofilia, que pode ser definida como a ocorrência de práticas sexuais entre um indivíduo maior de 16 anos com uma criança na pré-adolescência (13 anos ou menos); no entanto, a pedofilia na sua tradução literal vem do grego antigo: *paidophilos*= aquele que ama as crianças, daí o termo “pedofilia”, que na sociedade atual traduz assim um caráter negativo de doença, de anormalidade. Não só o toque, assédio, mas até ter armazenado imagens de menores sem permissão dos pais, pode configurar um ato de pedofilia.

No entanto, em outras localidades, onde se vivem outras culturas, conhecemos realidades onde as relações entre jovens e adultos é normal, na Índia antiga, eram incentivadas experiências sexuais de meninas antes da primeira menstruação, também acreditava-se que o sêmen adulto fortalecia as crianças, e em populações miseráveis como o nosso país, os pais ofereciam suas crianças em troca de algum dinheiro. Acreditamos que em nosso país, é necessária essa real atenção sobre os aspectos que levam, que facilitam, que conduzem aos atos pedófilos, já que não vivemos numa cultura da Índia, ou outros países que fazem a iniciação da vida sexual de jovens e adolescentes na tenra idade. Desta maneira, precisamos atentar para os diversos ambientes, e as formas de tratar cada criança. Como educadores é fundamental que detenhamos observações importantes do dia a dia dos educandos, para que identifiquemos as sinalizações produzidas por eles quando há algo errado, quando não se está caminhando como deveria.

3 METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido primeiramente através da análise Bibliográfica, que se dá através de materiais já publicados, e de cunho científico, a fim de buscar informações sobre o tema. Desta forma, os autores Louro, Felipe, Goellner (2010), Furlani (2008) e Figueiró (2004) foram fundamentais para fundamentar este trabalho. Após a leitura dos materiais, extraímos apenas informações necessárias referente ao tema proposto.

Para a pesquisa de campo, foi aplicado um questionário aos professores do ensino fundamental - ciclo I, no turno da manhã, em uma escola municipal de João Pessoa. Apenas 5 professores responderam ao questionário, que dispunha de 8 questões pertinentes a turma que

o professor atua, a formação docente, a educação sexual e com relação a eventuais acontecimentos em sala de aula que envolve sexualidade.

Após a aplicação do questionário, há a necessidade de fazer o cruzamento dos dados com as informações trazida pelos autores, analisaremos, portanto, todas as questões, para poder fazer as devidas considerações. Para não expor os professores, os chamaremos de P1, P2, P3, P4 e P5, seguindo os padrões éticos, apoiado na resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Em seguida, será retratada a análise das questões, além da interpretação e descrição dos resultados, de modo, a destacar os pontos mais pertinente, que ajudarão a dar mais visibilidade e consistência na compreensão da abordagem: quem deverá educar as crianças nas diversas fases sexuais?

4 ANÁLISE E RESULTADOS

Considerando o questionário aplicado à 5 (cinco) professores do ensino fundamental, comentaremos e analisaremos os dados obtidos a partir de cada questão.

A questão 1 buscava saber qual turma a professora está inserida na escola. Através das respostas percebe-se que estes atuam nas turmas de 1º ao 5º ano, nesta fase encontram-se alunos com idades que vão de seis à dez e/ou no máximo 12 anos, contando com alunos retardatários, onde de acordo com Freud quando fala das fases do desenvolvimento psicosssexual, as zonas erógenas irão passar da boca (oral), ânus (anal), região genital (falácia), atividades sociais e escolares (latência), até a busca fora da família de um objeto de amor(genital). Através destas identificações, torna-se possível identificar em cada idade as formas das crianças caminharem até a adolescência numa descoberta de si, seus corpos, suas potencialidades enquanto existente como ser sexual.

Nestas fases vão desde o chamado complexo de Édipo, onde o filho tem aquela paixão platônica pela mãe, ou a filha pelo pai, chegando a causar o distanciamento do lado oposto da relação por ciúmes, entendendo que seria como rival na relação, chegando ao ponto de uma fase em média de onze anos em diante, onde busca nos colegas de escola, de rua, do cursinho, da natação, uma paridade, alguém que lhe agrada seja na aparência, na forma de ser, ou algum outro atrativo julgado naquela fase muitas vezes como o “homem” ou a “mulher” da vida daquele(a) adolescente.

Quadro 1– campo de atuação do professor

P1	atualmente dou aula no 3° e 5° ano
P2	1° ano
P3	Turma do 4° ano
P4	2° ano fundamental
P5	3° e 4° ano

Fonte: Questionário aplicado, abril/2019

Ainda no tocante a esta questão, nota-se que duas das professoras ensinam em duas turmas, possivelmente noutro turno, a P1 e P5. Além disso lidam com alunos de faixa etária distintas, deste modo, pode-se dizer que as necessidades de informações quanto às questões sexuais são também específicas em cada sala de aula.

Em Goellner (2010) compreende-se o desafio posto aos professores, visto que, cada aluno possui necessidade, cultura, família, situação econômica distintas, além disso, a influência das tecnologias que têm ainda mais contribuindo como forte espaço de formação da sexualidade desses sujeitos.

Quanto à questão 2, procurava saber a formação dos professores, visto que, para atuar nas turmas iniciais do ensino fundamental, o profissional precisa ter ao menos graduado em pedagogia. Observou-se que dentre as respostas apresentadas apenas a Professora 3, não possui curso superior, uma possibilidade para que esteja nesse espaço, tenha ao menos o curso normal ou magistério.

A maior parte das professoras, que no caso são mulheres, tem sim a graduação em pedagogia, das cinco entrevistadas apenas uma não tinha essa formação; é necessário essa observação para também o discernimento de quais os processos de formação por que tem passado essas profissionais, percebendo a preparação para a abordagem dos temas transversalizados, entre eles a sexualidade.

A questão 3, perguntava se os professores já tinham cursado o componente curricular educação sexual, apenas uma delas cursou, enquanto as demais não, como mostra o quadro 3. Supostamente por ser um componente optativo, nem todos que fazem cursos de licenciaturas se interessam estudar educação sexual, por vezes não dão a devida importância, de um modo generalizado, percebemos muito mais uma visão higienistas, onde há uma exclusiva preocupação, na prevenção das DST's, gravidez na adolescência, que nos parecem temas muito

mais sociais que sexuais., fazendo uma separação da necessidade desta discussão sobre sexualidade em sala de aula e outros ambientes sociais.

Diante das respostas, supostamente por ser um componente optativo, nem todos que fazem cursos de licenciaturas se interessam em estudar educação sexual, por vezes não dão a devida importância e não acham necessária, esperando que apenas com experiência de vida irão saber intervir em momentos oportunos, ou seja, quando os alunos perguntarem alguma coisa, ou até mesmo nem respondem tais questões, achando que não é o seu papel como professor.

Conforme Furlani (2008), há um tipo de entendimento que leva o educador a inserir na sua práxis a ideia que os assuntos que devem versar sobre o conhecimento do corpo e da prática de sexo seguro, detém-se apenas ao estudo da biologia, onde esses assuntos só serão abordados nas séries onde aparecem essa disciplina. excetuando-se da missão de uma certa orientação e minimização dos anseios que surgem na puberdade na vida de seus alunos, inclusive fazendo com que os mesmos gastem mais tempo com as curiosidades não satisfeitas sobre esses assuntos, que com os conteúdos que o professor pretende aplicar, desta maneira fazendo o aluno desprender a atenção da aula em curso, e viajar nos anseios e curiosidades que estão em seus pensamentos, podendo inclusive incidir numa diminuição do rendimento escolar do aluno.

A questão 4 buscava saber que conhecimentos os professores têm acerca da educação sexual. Apresentam-se as respostas das professoras, nota-se que a professora que cursou a disciplina não conseguiu internalizar os conteúdos e discussões abordados no componente. pelos relatos indicados na pesquisa, uma professora diz que acha muito complicado, porém necessário; nos intrigou a resposta de uma das profissionais quando nos relata que não conhecia muitas coisas sobre o tema, mas que a formação que teve acesso lhe pareceu um centro de reabilitação para pessoas com problemas com sua sexualidade. Já outra considerava muito importante, desde que o professor tenha uma postura adequada a idade de cada aluno. A próxima professora acredita que seja um processo que visa educar, esclarecer ou preparar jovens e adolescentes a respeito da responsabilidade de cada um quando decidem entregar seu corpo a alguém. E dentre elas deve destacar a professora que relata-nos que a educação sexual é aquela que engloba todo o ser humano em relação aos aspectos sexual e afetivo, sendo esta que mais aproxima-se das discussões levantadas a respeito do tema, entendendo a pessoa, jovem, criança, adolescente como um ser que sente, vive, busca, descobre-se, e entende-se como participante de autor de suas relações.

Verificamos, portanto, a necessidade das professoras em estabelecer uma resposta coerente sobre o que de fato se trata a educação sexual, a professora P5, acredita que é algo que

tem um fim, ou seja, relaciona-se apenas ao ato sexual. Mas o que de fato chama atenção é que elas admitem não saber que não têm domínio sobre os temas que são tratados sobre a educação sexual e quanto a sua finalidade, como vemos na resposta da P1 e P2.

Deste modo, como já foi mencionado por Furlani (2008) a educação sexual é retratada apenas como educação biológica para fins sexuais, em que o corpo é visto meramente como aparelho reprodutor, daí os professores falam de modo superficial sobre abuso sexual, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, adolescência, dentre outros. Assuntos que não supre as necessidades atuais dos alunos.

A questão 5, buscava investigar quem é responsável em promover a educação sexual na perspectiva destas professoras. Nesta questão há uma paridade nas respostas, mostrando que elas reconhecem que deve ser a família e a escola, que a escola é uma construtora de valores, e que deve orientar o processo, pois segundo elas existem ainda nos tempos de hoje, crianças que necessitam e muito desse aprendizado corretamente, apenas uma delas enxerga como sendo dos pais a responsabilidade.

A vista desses resultados, Figueiró (2004) ressalta que a educação sexual é responsabilidade de todos os profissionais presentes no ambiente escolar, além destes, não se destina a família, como também aos profissionais de saúde. Sendo assim, compreende-se que todos envolvidos na vida do sujeito, é também responsável por sua formação sexual.

A questão 6, buscava saber se os professores estão preparados para orientar seus alunos, quanto a sexualidade deles, apenas as Professoras P3 e P4 sentem-se preparadas, enquanto as outras não, principalmente por não ter cursado a disciplina, como mostra a resposta da P1, no quadro abaixo. Alegando e de forma correta que algumas delas nunca tiveram formação para isso, mas reconhecem que devem educar para vida sexual com todo respeito e carinho.

Ainda sobre esta questão, assinalamos em Felipe (2010) que assuntos relacionados a sexualidade devem ser tratados de forma minuciosa e objetiva para formar a identidade dos alunos em todos os níveis de ensino e que para isso é necessário que o professor esteja atento quanto às informações que chega a sala de aula.

Mediante a questão 7, está perguntava quais assuntos consideram que fazem parte da educação sexula. Diante das respostas apresenta no quadro 7, vemos que as professoras citam alguns exemplos que realmente podem ser abordados neste componente, e trabalhados em sala de aula, na resposta da P1, ela nos diz que devem-se trabalhar: puberdade, dst, gravidez na adolescência, respeito e cuidado com seu corpo, masturbação precoce. Enquanto as demais não demonstram clareza quanto aos assuntos que podem ser tratados e solicitados sobre sexualidade

em sala de aula, observa-se na resposta das professoras P2 e P3 e P5, que colocam o corpo humano, a família, separação dos pais, homossexualidade com os pais dos educandos. E uma delas, a da professora P4 fica compreensível que ela se refere às relações de gêneros, de escola, de família.

Mediante isto, Goellner (2010) menciona que os professores precisam estar alerta no tocante a tudo que se refere não apenas o corpo, mas também no que diz respeito às emoções, e as tendências apresentadas pelas mídias, pois os alunos buscam enquadrar-se nesses padrões e acabam passando por problemas psicológicos, de cunho afetivo, que acaba afetando sua autoestima e o professor precisa atentar-se para esses comportamentos em sala de aula.

A questão 8, buscava saber se ocorreu alguma eventualidade em sala de aula, com relação a sexualidade dos alunos, e como os professores reagiram frente a isso. Diante das respostas, observa-se que eventos acontecem e que alguns professores buscam resolver de modo a não despertar a curiosidade do aluno, como no caso da P5 que procurou tratar o assunto da melhor forma possível sem que eles ficassem mais curioso sobre o assunto, no caso do que ocorreu com a professora P4 onde uma de suas alunas disse querer ser um menino, pois brincadeiras de meninos são melhores; carrinhos, pipas, bolas de gude... A professora falou que respeitava a posição dela, mas que uma menina também pode brincar com esse tipo de brinquedos, por exemplo a própria professora já havia brincado muito de pipas quando pequenina., podemos perceber que esta busca dialogar com a criança fazendo-a entender que não tem nenhum problema gostar de brinquedos e brincadeiras de menino; a professora P2 relatou que com ela nunca havia acontecido nada neste contexto, mas que já viu uma colega de trabalho presenciar um aluno de 3 anos se masturbando, segundo orientação da professora da UFPB não era para interromper, pois a criança estava se descobrindo e não podia causar constrangimento..

Diante do exposto, Furlani (2008) considera que educadores/as estejam preparados e comprometidos com as mudanças que ocorrem na sociedade, principalmente frente às discussões acerca da educação sexual, pois estes necessitam contribuir de modo significativo para formação da sexualidade de seus alunos. Além disso, o professor terá que se posicionar criticamente frente às discussões que vem sendo elencadas e que diz respeito ao ambiente de sua atuação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os dados coletados e buscando um olhar analítico sobre eles, podemos considerar que existe um reconhecimento por parte das educadoras na pesquisa realizada, mas que ainda faz-se necessário uma orientação, uma formação e também uma parceria da escola, do educador com as famílias que eles atendem. vemos que o fato de terem já ouvido falar, inclusive de histórias de outras colegas faz com que elas tenham um olhar diria que curioso, mas também temeroso sobre estes aspectos da vida do educando.

Formar os educandos com uma consciência emancipatória requer um pouco mais de estudo, formação, pois essa clientela é exigente e cheia de curiosidades e histórias para contar. a descoberta do corpo para o adolescente e jovem, bem como para as crianças, é um processo, que passa não só pelo aspecto higienista, mas também por psicológicos, físicos, cognitivos, tratando-se de uma orientação contínua.

A cada fase o seu cuidado, sua atenção própria, e seguindo como complementariedade da formação familiar, o professor deve estar atento e conectado com o que a criança já sabe, o que precisa saber e compreender, pois inúmeras são as inquietações deles. Lembrando que o professor não pode posicionar-se como dono da verdade, ditador, pois não sabe de onde vem o histórico de vida sexual das crianças, muitas delas sofreram ou foram testemunhas de violência doméstica, sejam elas, corporais, verbais, econômicas. Tantas outras também vivem determinado assédio por parentes, vizinhos, ou devido aos seus gostos por brincadeiras, cores, são estigmatizadas, ao ponto de quererem tornar-se o oposto

do estigma, ou também aceitar como condição, características e verdade de vida das mesmas.

Em uma perspectiva emancipatória, o diálogo insistente e persistente precisa ser travado, para que os leques de perguntas e respostas se abram, e de forma acolhedora, respeitosa com os limites e histórias de cada um deles.

REFERÊNCIAS

LOURO, Guacira Lopes. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação. erotização dos corpos infantis.** 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FURLANI, Jimena. Abordagens Contemporâneas para Educação Sexual. In: Jimena Furlani (org.). **Educação sexual na escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade**

étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Florianópolis, SC: UDESC (Fundação Universidade Estado de Santa Catarina), 2008.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. O professor como educador sexual: interligado formação e atuação profissional. In: **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 204.

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/desenvolvimento=psicossexual/39697>

A ABORDAGEM STEAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA A APRENDIZAGEM INCLUSIVA

Isabelle Caroline Barros da Rocha

RESUMO

O presente artigo discute a abordagem STEAM na Educação Especial, destacando suas possibilidades pedagógicas para a promoção da aprendizagem inclusiva. A proposta STEAM, fundamentada na integração entre Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática, apresenta-se como uma metodologia capaz de favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e funcionais por meio de práticas interdisciplinares, investigativas e contextualizadas. No contexto da Educação Especial, o STEAM amplia as formas de acesso ao conhecimento e a participação ativa, respeitando os ritmos e as especificidades dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, que analisa como essa metodologia contribui para a construção de práticas pedagógicas capazes de superar barreiras tradicionais de ensino. Para o alcance desse objetivo, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, adequada à abordagem qualitativa, para a coleta e análise dos dados. Conclui-se que a utilização de propostas STEAM pode fortalecer processos de inclusão escolar ao promover maior engajamento, autonomia e protagonismo dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: STEAM; educação especial; práticas pedagógicas; inclusão escolar.

1 INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva no cenário educacional contemporâneo resulta de um processo histórico marcado por lutas sociais e pela reivindicação do direito à educação para todos. Mais do que um princípio normativo, a inclusão configura-se como um compromisso ético e político com a garantia de condições equitativas de aprendizagem, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do ambiente escolar. Nesse contexto, documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), reforçam a necessidade de que os sistemas educacionais se organizem para acolher todos os estudantes e assegurar sua participação plena.

No Brasil, esse movimento é fortalecido por marcos legais que asseguram o direito à educação inclusiva, estabelecendo diretrizes para a construção de sistemas educacionais mais equitativos. No entanto, apesar desses avanços, a efetivação da inclusão no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à superação de práticas

pedagógicas tradicionais que tendem a homogeneizar o ensino e desconsiderar as especificidades dos estudantes.

Nesse cenário, a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, assume papel estratégico ao propor alternativas pedagógicas que favoreçam a participação dos estudantes público-alvo e a construção de aprendizagens mais significativas. Conforme apontam Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), a adaptação das práticas pedagógicas e a formação docente ainda se configuram como desafios centrais para a consolidação da inclusão escolar.

Diante dessas demandas, torna-se necessário repensar não apenas o acesso à escola, mas, sobretudo, as formas de ensinar e de aprender. Nesse sentido, metodologias que valorizam a participação ativa dos estudantes ganham destaque, especialmente aquelas que promovem a investigação, a colaboração e a resolução de problemas. As contribuições de Vygotsky (1998) e Moran (2018) reforçam a importância de práticas pedagógicas mediadas, interativas e contextualizadas para o desenvolvimento da aprendizagem.

É nesse contexto que se insere a abordagem STEAM, entendida como um acrônimo de *Science* (ciências), *Technology* (tecnologia), *Engineering* (engenharia), *Arts* (artes) e *Mathematics* (matemática), que propõe a integração dessas áreas por meio de práticas interdisciplinares. Essa abordagem tem se destacado por favorecer o desenvolvimento de competências como pensamento crítico, criatividade e autonomia, além de ampliar as formas de envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem.

No campo da Educação Especial, o STEAM apresenta-se como uma estratégia promissora, ao ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento e ao favorecer práticas pedagógicas mais flexíveis e inclusivas. Estudos como os de Maia, Carvalho e Appelt (2021) e Sousa, Rossi e Cordeiro (2024) evidenciam que essa abordagem pode contribuir significativamente para a construção de experiências de aprendizagem mais significativas e acessíveis.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar as possibilidades pedagógicas da abordagem STEAM na Educação Especial, destacando suas contribuições para a promoção da aprendizagem inclusiva.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR

A Educação Especial na perspectiva inclusiva implica uma mudança paradigmática no modo de compreender o processo educativo. Diferentemente de modelos tradicionais, centrados na adaptação do estudante ao sistema, a inclusão propõe a reorganização das práticas pedagógicas, do currículo e das estruturas escolares para atender à diversidade (FONSECA, 2022).

Nesse contexto, a deficiência passa a ser compreendida em relação às barreiras presentes no ambiente educacional, deslocando para a escola a responsabilidade de garantir acesso, permanência e aprendizagem. Tal perspectiva exige a atuação docente como mediador do conhecimento, considerando as interações sociais como centrais no desenvolvimento humano (Vygotsky, 1998).

O currículo inclusivo, por sua vez, deve possibilitar diferentes formas de acesso e expressão, demandando estratégias pedagógicas diversificadas (Magalhães; Soares, 2016). Contudo, a efetivação da inclusão ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente e à implementação de práticas adequadas (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013).

Diante disso, metodologias ativas emergem como alternativa para promover o protagonismo discente e aprendizagens mais significativas, destacando-se abordagens como o STEAM na construção de práticas mais inclusivas.

2.2 METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

As metodologias ativas têm ganhado destaque no campo educacional por promoverem o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem, deslocando o foco do ensino centrado no professor para práticas pedagógicas que valorizam a participação ativa, a autonomia e a construção do conhecimento. Nesse contexto, o aluno deixa de ser um sujeito passivo e passa a atuar como agente de sua própria aprendizagem, por meio de experiências que envolvem investigação, colaboração e resolução de problemas (Moran, 2018).

De acordo com Moran (2018), as metodologias ativas favorecem uma aprendizagem mais profunda e significativa, pois estimulam o envolvimento do estudante em situações reais ou simuladas, nas quais é necessário mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes. Essa

perspectiva está alinhada às demandas contemporâneas da educação, que exigem o desenvolvimento de competências complexas, como pensamento crítico, criatividade e capacidade de tomada de decisão.

Nesse sentido, Bacich e Moran (2018) destacam que as metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais ao século XXI, ao promoverem práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e contextualizadas. Segundo os autores, estratégias como aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas e ensino híbrido possibilitam a personalização do ensino, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes.

A noção de aprendizagem significativa, por sua vez, pode ser compreendida a partir das contribuições de Ausubel (2003), que defende que o aprendizado ocorre de forma mais efetiva quando novos conhecimentos se relacionam com estruturas cognitivas já existentes. Nessa perspectiva, o estudante atribui sentido ao conteúdo aprendido, o que favorece a retenção e a aplicação do conhecimento em diferentes contextos.

No contexto da educação inclusiva, as metodologias ativas assumem um papel ainda mais relevante, pois possibilitam a diversificação das estratégias de ensino e a ampliação das formas de participação dos estudantes. Ao considerar diferentes modos de aprender, essas abordagens contribuem para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e equitativos, favorecendo a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

2.3 A ABORDAGEM STEAM NA EDUCAÇÃO

A abordagem STEAM tem se consolidado como uma proposta inovadora no campo educacional, ao promover a integração entre diferentes áreas do conhecimento por meio de práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas. Essa perspectiva rompe com a fragmentação tradicional do currículo, favorecendo a construção de conhecimentos de forma articulada e significativa (Maia; Carvalho; Appelt, 2021).

Mais do que a simples junção de disciplinas, o STEAM propõe uma reorganização do processo de ensino e aprendizagem, centrada na resolução de problemas, na investigação e na experimentação. Nesse sentido, os estudantes são incentivados a atuar de forma ativa na construção do conhecimento, desenvolvendo habilidades como pensamento crítico, criatividade, colaboração e autonomia, consideradas essenciais para a formação no contexto contemporâneo (Sousa; Rossi; Cordeiro, 2024).

De acordo com Maia, Carvalho e Appelt (2021), a abordagem STEAM contribui para tornar o ensino mais significativo, ao estabelecer relações entre os conteúdos escolares e situações reais do cotidiano. Essa conexão favorece a aplicação prática do conhecimento, permitindo que os estudantes compreendam a relevância dos conteúdos trabalhados e desenvolvam competências para lidar com desafios do mundo real.

Além disso, o STEAM dialoga diretamente com as metodologias ativas, ao priorizar práticas pedagógicas baseadas em projetos, resolução de problemas e aprendizagem colaborativa. Conforme apontam Bacich e Moran (2018), esse tipo de abordagem favorece o engajamento dos estudantes e a construção de aprendizagens mais profundas, ao colocá-los no centro do processo educativo.

No contexto da educação inclusiva, a abordagem STEAM apresenta-se como uma estratégia particularmente relevante, pois amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento ao contemplar diferentes formas de aprendizagem. Ao integrar múltiplas linguagens, essa abordagem permite que os estudantes participem de acordo com suas potencialidades, favorecendo a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Sousa, Rossi e Cordeiro (2024) destacam que o STEAM contribui não apenas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também socioemocionais, como cooperação, persistência e autonomia. Esses aspectos são fundamentais no contexto da Educação Especial, uma vez que favorecem a participação ativa dos estudantes e o fortalecimento de sua autonomia no processo de aprendizagem.

Dessa forma, a abordagem STEAM configura-se como uma possibilidade pedagógica potente para a construção de práticas educativas mais inclusivas, ao promover a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, valorizar a diversidade de formas de aprender e estimular o protagonismo dos estudantes.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de produções acadêmicas e documentos oficiais relacionados à abordagem STEAM e à Educação Especial na perspectiva inclusiva. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se por sua capacidade de compreender fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando aspectos subjetivos, contextuais e interpretativos (Minayo, 2001).

A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2002), fundamenta-se na análise de materiais já elaborados, como livros, artigos científicos e documentos normativos, permitindo ao pesquisador aprofundar-se em referenciais teóricos consolidados e construir uma base consistente para a discussão do tema. Nesse sentido, foram selecionadas obras que abordam as metodologias ativas, a educação inclusiva e a abordagem STEAM, buscando estabelecer um diálogo entre esses campos.

Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), que possibilita a organização, categorização e interpretação das informações de forma sistemática e crítica. Essa técnica permite identificar padrões, conceitos e relações presentes nos materiais analisados, contribuindo para a construção de inferências fundamentadas teoricamente.

Dessa forma, a articulação entre a pesquisa bibliográfica e a análise de conteúdo possibilitou a construção de uma análise crítica e reflexiva acerca das potencialidades da abordagem STEAM no contexto da educação inclusiva, contribuindo para a compreensão de práticas pedagógicas mais acessíveis, significativas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 STEAM COMO ESTRATÉGIA PARA INCLUSÃO

A análise dos estudos evidencia que a abordagem STEAM se configura como uma estratégia pedagógica relevante para a promoção da inclusão escolar, sobretudo por possibilitar a reorganização das práticas de ensino a partir de uma perspectiva interdisciplinar e centrada no estudante. Diferentemente de modelos tradicionais, o STEAM estrutura-se como uma metodologia baseada em projetos e na resolução de problemas concretos, favorecendo a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento (Sousa; Rossi; Cordeiro, 2024).

Nesse contexto, a integração entre diferentes áreas do saber permite superar a fragmentação curricular e ampliar as formas de acesso ao conhecimento, tornando-o mais significativo e funcional (Maia; Carvalho; Appelt, 2021). Para os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), essa característica é especialmente relevante, pois possibilita a

utilização de múltiplas linguagens e estratégias pedagógicas, contribuindo para a redução de barreiras de aprendizagem.

Além disso, ao priorizar problemas reais e atividades práticas, o STEAM favorece a construção de experiências pedagógicas mais contextualizadas, o que amplia as possibilidades de engajamento e participação dos estudantes com diferentes perfis e necessidades educacionais.

4.2 DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES COGNITIVAS E SOCIAIS

Os resultados apontam que a abordagem STEAM contribui significativamente para o desenvolvimento integrado de habilidades cognitivas e socioemocionais. Entre essas competências, destacam-se o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas e a colaboração, fundamentais no contexto educacional contemporâneo (Moran, 2018).

No entanto, ao incorporar as contribuições de Sousa, Rossi e Cordeiro (2024), observa-se que o STEAM vai além do desenvolvimento cognitivo, alcançando também dimensões comunicativas e expressivas. A inclusão das Artes no processo educativo amplia as possibilidades de expressão dos estudantes, especialmente daqueles que apresentam dificuldades na comunicação verbal, permitindo que se expressem por meio de linguagens visuais, corporais e criativas.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento das habilidades sociais. O trabalho colaborativo, característico dos projetos STEAM, promove a interação entre os estudantes, favorecendo a construção de vínculos, o respeito às diferenças e o sentimento de pertencimento ao grupo. Essa dimensão é particularmente importante na Educação Especial, uma vez que contribui para a inclusão social e para o desenvolvimento da autonomia.

4.3 FLEXIBILIDADE PEDAGÓGICA, PERSONALIZAÇÃO E USO DE TECNOLOGIAS

A flexibilidade constitui um dos elementos centrais da abordagem STEAM, permitindo a adaptação das atividades às necessidades, interesses e potencialidades dos estudantes. Essa característica possibilita a construção de percursos de aprendizagem personalizados, alinhados aos princípios da educação inclusiva.

De acordo com Sousa, Rossi e Cordeiro (2024), as atividades “mão na massa” favorecem a aprendizagem prática e visual, sendo facilmente ajustadas ao uso de tecnologias

assistivas e recursos pedagógicos adaptados. Essa possibilidade amplia significativamente o acesso dos estudantes com deficiência às atividades escolares, contribuindo para sua participação efetiva.

Além disso, a utilização de recursos digitais, softwares educativos e aplicativos adaptativos emerge como um elemento facilitador na superação de barreiras pedagógicas, permitindo que estudantes que anteriormente encontravam dificuldades em determinadas atividades possam participar de forma mais autônoma.

Essa perspectiva reforça a ideia de que a inclusão não depende apenas da presença do estudante na sala de aula, mas da criação de condições concretas que viabilizem sua aprendizagem e participação.

4.4 ENGAJAMENTO, PROTAGONISMO E SUPERAÇÃO DE BARREIRAS EDUCACIONAIS

Outro aspecto evidenciado refere-se ao aumento do engajamento dos estudantes em práticas pedagógicas baseadas na abordagem STEAM. Ao serem inseridos em situações investigativas e desafiadoras, os alunos passam a assumir um papel ativo na construção do conhecimento, desenvolvendo maior autonomia e protagonismo (Bacich; Moran, 2018).

Segundo Sousa, Rossi e Cordeiro (2024), essa centralidade do estudante representa uma ruptura com práticas pedagógicas tradicionais, que frequentemente posicionam o aluno com deficiência como sujeito passivo. No STEAM, ao contrário, o foco desloca-se para as potencialidades, promovendo uma aprendizagem mais emancipatória.

Além disso, a abordagem contribui para a superação de barreiras historicamente presentes no contexto educacional, ao oferecer múltiplas formas de participação e ao valorizar diferentes modos de aprender. Essa característica fortalece o sentimento de pertencimento dos estudantes e favorece sua permanência no ambiente escolar.

Dessa forma, o STEAM não apenas amplia o acesso ao conhecimento, mas também contribui para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, dinâmico e sensível à diversidade, alinhando-se aos princípios da educação inclusiva e às demandas contemporâneas da prática pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permite afirmar que a abordagem STEAM apresenta significativo potencial para contribuir com a efetivação da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Ao articular diferentes áreas do conhecimento por meio de práticas interdisciplinares, investigativas e centradas no estudante, essa abordagem favorece não apenas a construção de aprendizagens mais significativas, mas também a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes no contexto escolar.

Nesse sentido, o STEAM se destaca por promover o desenvolvimento integrado de habilidades cognitivas, sociais e funcionais, alinhando-se às demandas contemporâneas da educação e às diretrizes da inclusão escolar. Ao valorizar o protagonismo dos estudantes, a experimentação e a resolução de problemas, essa abordagem contribui para a superação de práticas pedagógicas tradicionais, frequentemente excludentes e pouco sensíveis à diversidade.

Entretanto, a efetivação dessa proposta no contexto educacional depende de condições concretas, especialmente no que se refere à formação docente e ao suporte institucional. Conforme apontam Bacich e Moran (2018), a implementação de metodologias inovadoras exige não apenas mudanças nas práticas pedagógicas, mas também investimentos em formação continuada e na reorganização dos ambientes de aprendizagem.

Além disso, destaca-se a necessidade de políticas públicas que incentivem a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras, garantindo recursos, formação e condições adequadas para sua implementação. A consolidação de propostas como o STEAM no contexto da Educação Especial demanda, portanto, um esforço coletivo que envolva professores, gestores e formuladores de políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a **Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 2025.

FONSECA, Géssica Fabiely. **Fundamentos e políticas da educação especial e inclusiva**. Natal (RN): Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2022. 144 f. Guia - Projeto Instrucional – Especialização em Educação Inclusiva.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; SOARES, Márcia Torres Neri. Participação e exclusão no currículo escolar: a deficiência como marca definidora das (in)capacidades dos estudantes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 415-428, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X20882>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NUNES, Débora Regina de Paula; AZEVEDO, Maria Queiroz de Oliveira; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

SOUSA, Elenice Ribeiro de; ROSSI, Mayara; CORDEIRO, Luzia Freitas. As contribuições da abordagem STEAM na Educação Especial. RECIMA21 - **Revista Científica Multidisciplinar**, v. 5, n. 10, e5105631, 2024. DOI: 10.47820/recima21.v5i10.5631

MAIA, Dennys Leite; CARVALHO, Rodolfo Araújo de; APPELT, Veridiana Kelin. Abordagem STEAM na educação básica brasileira: uma revisão de literatura. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 17, n. 49, p. 68-88, 2021. DOI: 10.3895/rts.v17n49.13536.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SUPERVISÃO ESCOLAR: SUJEITO DO PROCESSO DO ENSINO E APRENDIZAGEM

Lidiane de Lima Felismino
Sara Fabiana da Silva Lopes

1 INTRODUÇÃO

Com o passar do tempo cresce cada vez mais as discussões em torno do processo de ensino/aprendizagem, com elas surgem também os questionamentos acerca tanto de alguns sujeitos da educação, quanto da atuação em si destes profissionais, a exemplo da figura do executor da supervisão educacional. Chegando-se a mentalidade consensual de que a presença do supervisor na instituição escolar subentende que seja o desenvolvimento de, dentre outras atividades e funções, dirigir à melhoria da qualidade de ensino, uma vez que é concebido como um mediador do professor. Especialmente porque este profissional trabalha em uma perspectiva voltada para um trabalho no coletivo e que valoriza a dinâmica da execução contínua do trabalho em grupo. Em prosseguimento a tal discussão, Rangel destaca que:

A supervisão pedagógica dirige-se ao ensino e à aprendizagem. O seu objetivo é a qualidade do ensino, porém os critérios e a apreciação da qualidade não são impostos de cima para baixo numa perspectiva de receituário acriticamente aceito pelos professores, mas na interação entre supervisor e os professores. (Rangel 2006, p. 12).

Como a supracitada autora bem enfatiza, o valor da supervisão pedagógica no ensino/aprendizagem remete apenas a esclarecer a importância de um trabalho voltado para o coletivo e não apenas um controlador do professor. “A supervisão escolar visa à melhoria do processo ensino - aprendizagem, de modo que se tem de levar em conta toda a estrutura teórica, material e humana da escola” (Nérici 1976, p.28). Com a melhoria do ensino tanto o aluno, quanto o professor ganham, quando isto acontece de fato, quando este trabalho é contínuo. Santos (1985, *apud* Przybylski, p.19) afirma que “o objetivo ou fim da supervisão é proporcionar a melhoria das condições de ensino, para promover aprendizagem, conseqüentemente, melhorar a educação”. Logo, o supervisor escolar possui uma responsabilidade com o ensino, seja em condições e em estruturas.

O processo de ensino tem função de grande destaque e importância para a vida do aluno, desta forma o professor e o supervisor escolar vão intermediar entre ambos para encontrar um

melhor meio, uma forma através da qual o aprendizado possa ocorrer com tranquilidade e qualidade. A este respeito, Libâneo (1993), nos afirma que, no processo de ensino.

O professor está educando quando: estimula o desejo e o gosto pelo estudo, mostra a importância de conhecimentos para a vida e para o trabalho, exige atenção e força de vontade para realizar as tarefas; cria situações estimulantes de pensar, analisar, relacionar aspectos da realidade estudada nas matérias (...) (p.99).

A nosso ver, essa realidade tem se afastado cada vez mais do cotidiano escolar, sobretudo, ao considerarmos que, por motivos há décadas conhecidos, embora não solucionados, a exemplo da histórica desvalorização salarial da categoria, o que os tem levado a atuar em mais de um ambiente escolar, vê-se que muitos professores, por estarem cansados, estão deixando de trabalhar com a empolgação que se espera deles, o que em certa medida, tem ajudado a comprometer a qualidade do ensino.

Então, o supervisor escolar, defrontando-se com estas dificuldades, desempenha seu papel de investigar, embora seja ele o colaborador, aquele que orienta, o apoiador, e o faz questionando e disponibilizando-se para encontrar a melhor alternativa, o melhor método, para despertar o desejo do profissional para trabalhar com qualidade, mas não apenas para instigar apenas o professor, mas também os alunos, sobretudo, porque o supervisor escolar deve manter uma convivência com o alunado.

Na tentativa de definir Supervisão Escolar, Przybylski (1985) enfoca que:

SUPERVISÃO ESCOLAR⁷ é o processo que tem por objetivo prestar ajuda técnica no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades educacionais em nível de sistema ou de unidades educacionais, tendo em vista a unidade das ações pedagógicas, o melhor desempenho e o aprimoramento permanente do pessoal envolvido na situação ensino - aprendizagem. (p.24)

A supervisão escolar pretende atender os anseios da escola, como foi mencionado anteriormente. Seu papel é investigar e encontrar resultado(s) que sejam satisfatórios no processo de ensino/aprendizagem. Entretanto o seu trabalho consiste ainda em buscar melhor capacitação para atender o corpo docente, além de desenvolver atividades individuais para então tentar resolver problemas específicos de cada professor.

Dentre as interpretações de alguns autores acerca da Supervisão Escolar, destacam-se as afirmativas de Przybylski (1985, p.26), que nos apresenta como enfoque, as seguintes atividades supervisoras:

- No aprimoramento do ensino;

⁷ Destaque nosso!

- No melhor resultado na aprendizagem;
- Na ajudar técnica ao professor;
- Na educação continuada do professor;
- Na liderança educacional;
- No controle da ação docente;
- Na avaliação do professor;
- Na coordenação da atividade didática, etc.

Diante das evidências demonstradas fica claro o compromisso que o Supervisor tem com todo o cenário educativo. O que exige dele um trabalho criterioso e instigador de forma cooperativa entre os docentes, sendo assim possível um maior rendimento escolar no processo de ensino/aprendizagem. Por esta razão se faz necessário uma formação adequada, de modo que agindo desta forma, espera-se que o supervisor possa alcançar um desempenho notável e com qualidade.

Todavia, vale salientar que em meio a todo este itinerário educativo, o alunado é, sem dúvida, concebido como o centro do processo de ensino/aprendizagem, uma vez que é nele que se deve pensar antes de elaborar tanto o currículo, quanto o programa. Para tanto, o supervisor deve orientar o professor quando necessário, mas sempre pensando nestes programas. Logo, é necessário perceber a importância da presença do supervisor também no cotidiano do professor, especialmente porque “Da mesma forma que a motivação é indispensável aos alunos, também o é aos professores” RANGEL (1980, p.18).

2 O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR

O supervisor escolar não pode se prender apenas ao ambiente escolar, mas precisa estar em contato com a comunidade escolar. Pois a comunidade escolar passa por constantes mudanças e o supervisor precisa fazer parte desta mudança. Como enfatiza a autora Grinspun (2006), o papel do supervisor escolar é “saber lidar com as diferenças e os diferentes implica em acolher, em dialogar, em participar e permitir a participação, em ampla a vida e a convivência no cotidiano social e escolar” (p.138).

Percebe-se a importância do supervisor escolar estar constantemente em contato com a família dos alunos e não se limitar apenas à ao espaço escolar como já foi ressaltado anteriormente. Assim, o supervisor precisa fazer parte da vida do aluno, e este mesmo aluno vai encontrar um apoio para poder dialogar sobre alguma dificuldade que venha a ter, seja na

aprendizagem ou na vida familiar. Fazendo isto, tal profissional vai acompanhar efetivamente o professor e as dificuldades que se encontram em sala de aula.

Como nos afirma Luck (apud Cogan, 1973):

A falta de uma assistência ao professor quanto a seu desempenho em sala de aula é considerado como uma das importantes causas de embaraço do processo educativo. Portanto, parece crucial que o supervisor escolar preste ao professor uma assistência sistemática, no sentido de melhoria contínua do seu desempenho (p.22 e 23).

Portanto, como se pode constatar, é imensa a importância do desempenho do supervisor escolar ao atuar não apenas em favor do professor, mas também dos alunos, uma vez que o trabalho de tal profissional (supervisor) tem reflexos indiretos sobre o aluno, seja a assistência dada ao mesmo efetuada de forma direta ou não.

Há também que se considerar que são tantos os papéis desenvolvidos simultaneamente pelo professor em sala de aula atualmente, que a presença colaborativa do supervisor passa de precisa a necessária, sobretudo, porque no ambiente escolar surgem situações a serem resolvidas que, para as quais o professor não fora preparado. Acreditamos que nestes casos, a figura do supervisor funciona como ponte entre os professores, os alunos, e os demais profissionais que compõem a equipe pedagógica escolar e que dispõem de habilidades e competências resolutivas.

Nesta perspectiva, como define Luck (2006 apud Schmidt e Pereira):

Assim é que a orientação educacional é definida como “um método pelo qual o orientador educacional ajuda o aluno, na escola, a tomar consciência de seus valores e dificuldades, concretizando, principalmente através do estudo, sua realização em todas as suas estruturas e em todos os planos de vida” (p.23).

Contudo, é viável reconhecer que o papel do supervisor é multifacetado e, a fim de conduzir com sucesso suas funções essenciais, ele deve ter alguma delegação de autoridade Cf. Przybylski, 1985, p.44). Todavia, isto não implica em dizer que deva usar de autoritarismo, mas saber usar de autoridade pela sua competência. Sem permitir que a hierarquia do papel que assumi se confunda com a autoridade que sua função exige de si.

3 O SUPERVISOR COMO ADMINISTRADOR

O supervisor escolar tem um papel fundamental, de modo que, também no espaço da administração, sua contribuição não pode ficar de fora, especialmente ao considerarmos que a

escola é dividida em organizações de papéis tais como departamento, administração, dentre outros.

Podemos entender melhor esta questão observando as palavras de Przybylski (1985, p.30 e 31), que nos afirma que em linhas gerais, numa Administração por objetivos se prevê:

- O estabelecimento de objetivos gerais para a organização;
- A determinação de objetivos específicos para cada departamento ou setor;
- O desenvolvimento de programas e projetos;
- A avaliação de cada programa e projetos;
- O replanejamento das ações.

Da forma como o autor nos apresenta os objetivos da administração, fica ainda mais evidente a importância da formação adequada do Supervisor Escolar, uma vez que se não acontece naturalmente o desenvolvimento do ambiente escolar, a escola não irá funcionar de maneira correta. Diante dos conhecimentos propostos pelos objetivos gerais, vê-se o tamanho da responsabilidade que cada órgão possui, sobretudo sobre o pressuposto de que cada um desenvolva seu trabalho com qualidade e eficiência.

Isto quer dizer ainda que, esta responsabilidade é ministrada pelo diretor dando tempo para que cada chefia possa propor programas e projetos que venham a ser realizados com qualidade, de modo que o processo educativo no ambiente escola tenha sucesso.

A este respeito Przybylski (1985, p31) enfatiza que dentre outras atribuições, cabe ao diretor:

- Revisar o currículo escolar;
- Coordenar a elaboração de programas de ensino;
- Aprimorar professores em serviços;
- Integrar os professores novos na escola;
- Avaliar o desempenho docente.

Assim sendo, tem-se percebido que os supervisores que conhecem seus objetivos, trabalharão de acordo com a realidade da escola, considerando seus aspectos financeiros e materiais, tendo em vista que irão desenvolver programas e projetos a serem realizados. Para tanto, no contexto escolar, estes profissionais deverão se reunir com o diretor e contar como foram desenvolvidos os projetos e programas, uma vez que nestas reuniões todos terão acesso à ação desenvolvida.

Como bem observa Przybylski (1985, p.33) “cada pessoa numa escola ou num sistema escolar tem a fazer certa parte do trabalho, parte esta integrante de todo o realizado pela

organização”. Neste sentido cada pessoa desenvolve um tipo “X” de trabalho para que se possa ser/ver o resultado deste mesmo trabalho realizado em grupo. Desta forma se faz necessário que aconteça uma delegação de autoridade, isto com o intuito de esclarecer melhor como é feita esta delegação de autoridade, conforme definição apresentada pelo respectivo autor.

Conquanto, Przybylski (1985, p.33) afirma que:

A delegação de autoridade representa um encadeamento de unidades orgânicas, operando sob a autoridade delegada por uma fonte superior⁸, podendo ter órgãos de assessoramento nos diversos níveis de tomada de decisão.

Esta fonte superior a qual o autor anteriormente citado se refere é o diretor da escola, uma vez que é através dele que decisões vão ser tomadas. Outro aspecto importante a ser observado na administração e supervisão é em relação à definição de competências entre administrador (gestores) e supervisores.

Dessa forma, Spears (*apud* Przybylski, 1985, p.40) salienta que:

Desde a integração dos supervisores na administração das escolas, houve a necessidade de se traçar uma linha demarcando a competência da administração e a da supervisão, ou seja, o trabalho do administrador e o supervisor. Porém ainda, hoje, afirma ele, por ausência ou indefinição de objetivos por parte daqueles que deveriam delimitar as funções, a distinção não está clara.

Por tanto, a prática do supervisor pode ajudar tanto no desenvolvimento, quanto na qualidade do ensino/aprendizagem, mas para isto acontecer de fato o supervisor precisa conhecer o seu real papel na escola. Porém, como o supracitado autor nos mostra, por “ausência ou indefinição de objetivos dos que deveriam delegar funções”, tal ideia ainda não está tão clara, quanto necessário acerca das ‘competências’ deste profissional na atualidade.

4 O SUPERVISOR E O PLANEJAMENTO

Entre as muitas funções e papéis a serem desempenhados pelo supervisor escolar no cenário educativo, podemos destacar o planejamento e o acompanhamento das atividades pedagógicas da escola. Como nos é de conhecimento, antes de toda e qualquer atividade no ambiente escolar, é necessário elaborar um planejamento com qualidade, envolvendo a ação colaborativa do supervisor e do professor, tendo como foco a melhoria da prática pedagógica e da aprendizagem do aluno. Logo se percebe que, quando a supervisão é exercida de forma

⁸ Grifo nosso!

adequada o processo de ensino/aprendizagem ocorre com melhor qualidade do processo de ensino-aprendizagem, em favor do alunado e do professor.

Em virtude da atuação do supervisor, o planejamento distingue-se em três fases sejam elas: a previsão, programação e avaliação. Constatamos que o planejamento precisa ser flexível sujeito as mudanças, sobretudo se reconhecermos que tais mudanças no ambiente escolar tornam-se necessárias, especialmente se for para beneficiar o educando.

A respeito do planejamento e da supervisão, Nérici (1976, p.13) enfatiza:

- Determinação ou reformulação do currículo, com base nos resultados do período anterior e novas necessidades dos educandos e do meio.
- Organização do calendário escolar.
- Levantando da realidade dos educandos e do meio.
- Previsão para cooperação na elaboração dos planos de ensino das diversas atividades, áreas e disciplinas.
- Previsão de normas de verificação e avaliação da aprendizagem.
- Incentivo às atividades extra classe.

Nesta perspectiva entra em evidencia como é feito o planejamento escolar sendo desenvolvido pelo supervisor, mas sem nos esquecer de que para se obter um bom resultado se faz necessário a participação de todos, especialmente porque quando isto acontece se elevam os objetivos assim propostos. Vê-se também que além de tudo, o supervisor precisa avaliar os resultados alcançados pela escola.

Para tanto, evidentemente a necessidade de um bom planejamento enquanto instrumento de trabalho de grande importância, mas sem esquecer que deve ser flexível e ajustado, partindo da realidade dos fatos e que deve ainda ser sujeito a mudanças sempre que necessário é imprescindível. Assim, vale a ênfase de que a forma de planejar, de modo geral, é a mesma seja ela de que natureza for (Cf. Nérici, 1976, p.143).

Sendo por tanto da responsabilidade do Supervisor, dentre outras funções, organizar atividades didáticas, o planejamento do currículo, o projeto político pedagógico da escola, além de providenciar o replanejamento sempre que apresentar necessidade.

5 COMUNICAÇÃO E SUPERVISÃO

A comunicação é peça fundamental para atuação do supervisor escolar. “A adequada comunicação, pois, é fundamental para um bom êxito da supervisão” (Nérici, 1976, p. 176).

Sendo assim, a atuação de supervisor em comunicar-se é indispensável para o bom trabalho em todo o corpo docente, direção, alunos, auxiliares, pais e a comunidade escolar. O seu trabalho é de facilitador diante do processo de comunicação, então se deve criar um ambiente que seja agradável para todos. O supervisor escolar deve agir como mediador entre alunos, professores, pais e direção, o que evidencia a necessidade de sua comunicação.

No ambiente onde desenvolvemos a entrevista/pesquisa notamos que a escola possui quadro de aviso na sala de professores, direção onde se encontra os horários do supervisor, psicólogo, direção e professores. Encontra - se ainda avisos de reuniões com determinados profissionais da escola, onde existe o diálogo com a supervisora. Este diálogo é peça chave para que se possa saber o que acontece no ambiente escolar, entre os educadores e os educandos, de forma que tais atitudes, aparentemente simples colaboram com a construção da relação de parceria entre ambos.

Assim, o conhecimento das informações dispostas naquele ambiente é de extrema importância para todos e, sem ele pode haver um comprometimento na qualidade da comunicação, especialmente porque estão diretamente relacionados ao mapa constituinte das decisões voltadas para a definição da rotina daquele ambiente. Assim, “Se um dos dois tiver atitudes negativas (falta de interesse, falta de crédito na fonte etc.), a comunicação está nula ou deficiente”. (Nérici, 1976, p. 178). Isto significa que os dois precisam estar conectados aos mesmos interesses e motivados para o desenvolvimento do trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao idealizarmos nosso trabalho denominado “A Supervisão Escolar como componente essencial à qualidade e a transformação na educação”, nos propusemos inicialmente a refletir sobre a importância do Supervisor Escolar no processo de ensino/ aprendizagem, no ambiente escolar.

Desta forma, nosso itinerário nos conduziu ao objetivo de estudar, em brevidade e em décadas passadas, como se dera o surgimento da Supervisão Escolar, isto sem nos esquecermos de que a principal função de tal profissional era exatamente a de fiscalizar e controlar o trabalho que o ambiente escolar desenvolvia.

Ao realizarmos nosso mergulho bibliográfico sobre a Supervisão Escolar conforme a realidade de alguns dos estados brasileiros, bem como em países cujo processo educativo tenha semelhanças com o nosso, observamos que, embora a Supervisão Escolar tenha, em alguma

medida, passado por renovações e sido inserida nos currículos como componente integrante na escola, enquanto resultado da herança história pela qual foi submetida ao longo das décadas, o Supervisor permanece sendo visto como o profissional que controla e fiscaliza, reforçando-se desta maneira as concepções de outrora sobre o mesmo, embora se saiba por meio das formações específicas que suas funções são múltiplas e que o seu papel, dentre outros é o de manter uma postura de articulador e de dinamizador do ensino.

Quanto a Supervisão Escolar enquanto sujeito do processo de ensino e aprendizagem, vimos que ela é um processo que está diretamente relacionada com o ambiente escolar, que seus sujeitos têm sido submetido a um notável acréscimo de atribuições, e que especialmente o supervisor enquanto administrador, por exercer enfaticamente a fiscalização e o controle das atividades desenvolvidas naquele espaço, tem contribuído para aumentar a imagem que se tinha dele.

Todavia, ainda que se tenha percebido os esforços em reforçar os estigmas de outrora acerca da atuação na profissão, não nos sentimos impedidas de reconhecer com isto que a partir do desbravamento de outras atribuições, o número de espaços de atuação deste profissional vem crescendo gradativamente. Assim, ressaltamos que este crescimento não tem sido concretizado apenas nas instituições escolares, mas também em outros ambientes e ou instituições tais como hospitais e fábricas, dentre outros.

Vimos ainda que a Supervisão Escolar como componente de transformação da educação, fundamentada nas observações da importância deste profissional como agente de mudanças, mas que isto só acontece quando o ambiente escolar é administrado a partir de uma Gestão Escolar democrática, aberta e colaborativa. Que a Supervisão Escolar pode sim ser instrumento de contribuição para a formação de professores, especialmente porque dadas as peculiaridades da profissão, a mesma requer formação específica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda [Coord.]. **Educação e supervisão: o trabalho coletivo na Escola.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

ALVES, Nilda [Coord.]. **O Fazer e o Pensar dos Supervisores e Orientadores Educacionais.** 9ª. ed. São Paulo: Loyola, 2004

ANDRADE, Narcisa de Veloso. **Supervisão em Educação.** 6ª ed. Rio de Janeiro, 1976

FERREIRA, Naura Syria Carapeto [Org]. **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade da formação á ação.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PRZYBYLSKI, Edy. **O Supervisor Escolar em ação.** 2ª ed. Porto Alegre: Sagra 1985.

PRZYBYLSKI, Edy. **Supervisão Escolar: Concepções básicas.** Porto Alegre: Sagra 1985.

RANGEL, Mary. **Supervisão Pedagógica: Um modelo.** 2ª ed. Petrópolis: Rio de Janeiro. Vozes, 1980

RANGEL, Mary [Org.]. **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas.** Campinas - SP: Papirus, 2001.

GRINSPUN, Mírian [Org.]. **A Prática dos Orientadores Educacionais.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GRINSPUN, Mírian [Org.]. **Supervisão e Orientação Educacional: Perspectivas de integração na escola.** 3ª ed. São Paulo: Cortez: 2006

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 6ª ed. (coleção magistério) - 2º grau. Serie do professor. São Paulo: Cotez, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5ª ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LUCK, Heloísa. **Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional.** 23ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

LUFT, Celso Pedro. **Dicionário.** Editora Ártica. São Paulo, 2007

NÉRICI, G. Ímideo. **Introdução á Supervisão Escolar: Concepções básicas.** 3ª ed. São Paulo, Atlas, 1976

SAVIANI, Dermeval. A Supervisão Educacional em perspectiva histórica: da função á profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Syria Carrapeto (Org.). **Supervisão Educacional para escola de qualidade: da formação a ação.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003

MEDINA, Antônia da Silva. Supervisão Escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In.: **Nove olhares sobre a supervisão.** SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Orgs.). 12ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

CORRÊA, Cíntia Chung Marques. **A Identidade dos Supervisores Educacionais das Escolas Municipais de Petrópolis.** Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/vertentes/cintia_chung.pdf Acesso em: 15 mar. 2013.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Série Cadernos de Gestão.

GESTÃO ESCOLAR: PLANEJAMENTO, MONITORAMENTO E RESULTADOS ATRAVÉS DE BOAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Adria Karla Cavalcanti Santos do Nascimento⁹

André Felix do Amaral¹⁰

Lidiane de Lima Felismino

1 INTRODUÇÃO

A articulação entre um planejamento estratégico e práticas pedagógicas comprometidas com a autonomia e aprendizagem dos alunos é uma ferramenta importante porque contribui com o avanço das capacidades críticas e interpretativas dos estudantes. Neste presente trabalho, apresentamos um resumo descritivo, tipo artigo de relato de experiência, de intervenções pedagógicas realizadas junto aos alunos do 1º, 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Jornalista Raimundo Nonato Batista, situada no bairro Colinas do Sul, durante os anos letivos de 2023 e 2024. Na ocasião, levamos em consideração o escopo teórico de Lev Vygotsky (1987), sobre as didáticas histórico-culturais, segundo as quais as origens das formações cognitivas superiores e dos comportamentos conscientes decorrem das relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Também vislumbramos os princípios de Paulo Freire (2006, 2024), para o qual a leitura do mundo precede a leitura da palavra, destacando a importância de respeitar o contexto e as experiências de vida na formação do sujeito crítico e autônomo. Buscamos inspiração ainda nas técnicas de avaliação da aprendizagem escolar destacadas por Luckesi (2015). Como resultado de nossas ações, percebemos um aumento importante de alunos alfabetizados, com melhoria nos percentuais de cada turma acompanhada.

Hodiernamente, situadas em contextos socioeconômicos desafiadores, as escolas municipais têm buscado promover e assegurar a todos os pertencentes à comunidade escolar o avanço de suas capacidades críticas e interpretativas. As nossas práticas pedagógicas implementadas na Escola Municipal Jornalista Raimundo Nonato Batista, durante dois anos letivos, portanto, buscaram manter o foco em interações significativas que contribuíssem para

⁹ Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba; e-mail: adriapb31@gmail.com;

¹⁰ Bacharelado e Licenciatura, pela Universidade Federal da Paraíba; e-mail: andregeo13@hotmail.com.

a construção e a solidificação do conhecimento, bem como para o desenvolvimento holístico dos estudantes.

Antes de iniciarmos nossas ações junto aos alunos, partimos da seguinte questão de pesquisa: como desenvolver, de maneira articulada, o planejamento estratégico e as práticas pedagógicas comprometidas com a autonomia e aprendizagem de alunos da alfabetização da Escola Municipal Jornalista Raimundo Nonato Batista e que estão dentro do contexto socioeconômico desafiador? A partir dessa problemática, definimos o seguinte objetivo geral: desenvolver, de maneira articulada, o planejamento estratégico e as práticas pedagógicas comprometidas com a autonomia e aprendizagem de alunos da alfabetização da Escola Municipal Jornalista Raimundo Nonato Batista e que estão dentro do contexto socioeconômico desafiador.

Para alcançarmos o nosso objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos: 1) analisar como as visões propostas por Lev Vygotsky, Paulo Freire e Luckesi se entrelaçam para contribuir com o planejamento estratégico e com as práticas pedagógicas voltadas à autonomia e aprendizagem de alunos da alfabetização; 2) descrever como as técnicas de planejamento, definição de estratégias e monitoramento contínuo, por meio de avaliações periódicas, contribuíram para os resultados positivos registrados após as intervenções na Escola Municipal Jornalista Raimundo Nonato Batista.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, faremos uma breve explanação sobre as ideias de três pensadores que contribuíram com a nossa maneira de pensar a intervenção que relatamos neste artigo como experiência pedagógica. Iremos nos ater às ideias de Lev Vygotsky, Paulo Freire e Cipriano Carlos Luckesi. Em seguida, apresentaremos os métodos adotados para alcançarmos cada objetivo.

Em seus estudos, Vygotsky (1987) procurou entender como ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que estão ligadas aos processos de pensamento, linguagem, memória e atenção, que se desenvolvem no ser humano, inclusive nas crianças. Suas pesquisas e trabalhos são importantes porque defendem que o homem vai se humanizando gradativamente, ao longo da vida, a partir do contato da criança com a cultura, por meio de seu grupo social, até atingir as funções psicológicas superiores.

É importante, conforme Vygotsky (1987), que leve-se em conta o contexto no qual a criança está inserida para podermos pensar o seu desenvolvimento. Portanto, não é possível considerar que aquelas que vivem em períodos históricos diferentes, ou em países diferentes são os mesmos, de maneira universalizada. Afinal, a concepção vygotskyana de homem é a partir de uma perspectiva historicamente, socialmente e geograficamente marcada. E isso pode influenciar até na escolha de concepção dos espaços de aula, atividades e interação entre os alunos, assim como na mediação por parte dos adultos.

As ideias de Vygotsky são inovadoras quando ele propõe, por exemplo, uma forma diferente de olhar para a criança. Em algumas correntes teóricas da Educação, como o Inatista, a criança é trazida como um ser completo para a aprendizagem, mas Vygotsky vai mostrar que são as ferramentas culturais que as moldam. Afinal, para ele, as pessoas não nascem prontas e sim se desenvolvem de maneira dialética, a partir da interação com o outro.

Um dos conceitos que podemos destacar, apresentado por Vygotsky (1987), é o da *internalização*. Não se trata meramente de internalizar a cultura e os conhecimentos humanos, mas de fazer um movimento de transformar o que é extra psíquico em intrapsíquico. Com isso, nesse processo, as pessoas constroem os conhecimentos de maneiras singulares. Outro conceito que podemos destacar é o de *mediação*, que é protagonizado pelo professor, considerado o mediador do conhecimento ao qual o estudante terá acesso. Porém, ele não é o único mediador, quando consideramos as ideias vygotskyanas – há ainda os “outros” sociais, a exemplo dos objetos culturais aos quais as crianças têm acesso, como obras de arte, revistas, livros, mapas, entre outras ferramentas de aprendizado. Ainda são considerados como mediadores, dentro da perspectiva vygotskyana, as atividades pedagógicas. Portanto, as ações pensadas pelos professores, que vão incentivar e estimular o aluno a aprender também podem ser consideradas como tal.

Cabe ainda aqui citar o conceito vygotskyano de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, ou ZDP. Para Vygotsky, antes de pensar o desenvolvimento da criança, é preciso diagnosticar o patamar de aprendizagem que ela já atingiu e também o limite do nível que ela poderá chegar. Ele vai pensar como um primeiro nível o chamado “desenvolvimento real”. Esse inclui tudo o que a criança pode realizar sem a ajuda de alguém. O segundo nível é o “desenvolvimento potencial”, compatível com aquelas atividades que a criança até consegue fazer, porém apenas com a ajuda de outra pessoa. É justamente entre esses dois níveis onde está a ZPD. O professor deve trabalhar, portanto, nessa faixa de aprendizado. Sobre o assunto, Vygotsky comenta o seguinte:

Um ensino orientado a uma etapa de desenvolvimento já completada é ineficaz desde o ponto de vista do desenvolvimento geral da criança; não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, somente retroage. A teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: 'o único ensino bom é o que se antecipa ao desenvolvimento'. (Vygotsky, 1987, p.35-36).

Como percebemos na observação feita por Vygotsky no trecho acima, não podemos entender o desenvolvimento eficaz de uma criança como um limite intransponível e a aprendizagem não devem ficar restrita o nível já acessado de desenvolvimento.

Quando trazemos Paulo Freire (2006, 2024) para dialogar com perspectiva até aqui discutida, encontramos compatibilidade quando ela propõe que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Ou seja, no contato com o contexto e o entendimento do mesmo, considerando as experiências de vida da criança, contribui com formação do sujeito crítico e autônomo. Isso acontece porque o entendimento que o indivíduo tem de sua realidade é a base do aprendizado da decodificação escrita, afinal, o processo de alfabetização não se limita a decodificar letras, mas a uma compreensão crítica e, conseqüentemente, transformadora de mundos.

A partir das inspirações vygotskianas e paulofreirianas, trouxemos as orientações de Luckesi (2015) para pensar nossa intervenção junto aos alunos do 1º, 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Jornalista Raimundo Nonato Batista, nos anos letivos de 2023 e 2024. Para o filósofo e educador, a avaliação implica em diagnosticar a aprendizagem que está ocorrendo, identificar os elementos que estão confluindo para ela, assim como tomar decisões que contribuam para a melhoria deste processo com vistas a obtenção de um resultado satisfatório. De uma maneira geral, a ideia é proporcionar decisões que produzam efeitos cada vez mais favoráveis.

Luckesi (2015) defende que há uma relação entre a avaliação da aprendizagem e o planejamento. Ela serve a um projeto já em execução e deve, portanto, já prever objetivos e conteúdos que estão sendo trabalhados. Afinal, o planejamento define, previamente, o que se quer alcançar e quais as vias que serão mobilizadas para tal propósito. Considerando esses princípios, o caráter da avaliação de aprendizagem é construtivo e eficiente.

Outro aspecto importante destacado por Luckesi (2015) que deve ser levado em conta é a relação direta entre conteúdos socioculturais e a aprendizagem-desenvolvimento com vistas à ampliação da consciência. Ou seja, a experiência de vida do aluno está ligado ao conhecimento. Isso significa que a escola ensina o que pode ser sistematizado, inclusive baseado em leis, porém o estudante pode aprender aquilo que ele pode executar a partir do que adquiriu em suas vivências. E isso pode ser aplicado não apenas na escola, mas também e seu

cotidiano, ou seja, dentro de um contexto significativo. Portanto, a avaliação precisa diagnosticar se o aluno é capaz de levar a aprendizagem para o seu dia a dia.

Importante aqui destacar ainda o que De Melo-Júnior *et al.* (2024) ressalta sobre as práticas avaliativas em diferentes contextos educacionais, com base nos diversos instrumentos de avaliação utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Entre os principais tipos de avaliação estão a diagnóstica, que identifica os conhecimentos prévios dos alunos, com vistas ao planejamento de aulas; a formativa, que cumpre o papel de acompanhar continuamente o desenvolvimento do aluno, proporcionando a oportunidade de ajustes; a comparativa, que proporciona a elaboração de critérios de análise de desempenho mediante padrões estabelecidos; e a somativa.

Quando falamos do método para as nossas ações, podemos dizer que abordamos as práticas de gestão escolar voltadas ao planejamento, à definição de estratégias e ao monitoramento contínuo, por meio de avaliações periódicas que permitem a consolidação e análise dos resultados das atividades pedagógicas e de alfabetização.

Os caminhos metodológicos que trilhamos em nosso empreendimento passaram, inicialmente, pelo diagnóstico avaliativo – Avaliação Diagnóstica da Fluência em Leitura (ADFL) – e incluíram ainda intervenções contínuas, ações interdisciplinares, planejamento departamental e reforços de leitura para aqueles estudantes que possuem mais dificuldades de aprendizado. Esses passos, que abarcam a presença de avaliações periódicas (diagnóstica, formativas e de saída), além de consolidação de dados, retornos pedagógicos e reorganização coletiva de replanejamento, colocaram em destaque um ciclo de monitoramento sistemático da aprendizagem. Dentro desse aspecto, a avaliação teve o papel de orientar as decisões pedagógicas.

O monitoramento dos resultados, relativos ao avanço da fluência leitora e escrita dos alunos, foi realizado por meio de avaliações periódicas. Portanto, a cada dois meses, implementamos um diagnóstico avaliativo para acompanhar o nível de desempenho da criança. Paralelamente, no decorrer do ano letivo, desenvolvemos ações de intervenção contínuas como estratégia de apoio ao processo de alfabetização (a exemplo do reforço de leitura com professores readaptados na escola).

Ainda dentro das intervenções contínuas, trouxemos a ideia de ações interdisciplinares para ajudar no processo de alfabetização. Um exemplo disso foram as aulas de Educação Física, que possibilitam a interdisciplinaridade com a letramento matemático e a alfabetização. Na ocasião, utilizamos jogos e materiais concretos.

Outro ponto metodológico que mobilizamos para a experiência relatada neste presente trabalho foi o planejamento departamental, realizado a cada 15 dias, com os professores das turmas de alfabetização. Com isso, as atividades que estão sendo direcionadas aos alunos, assim como os respectivos métodos empregados no processo de alfabetização, são monitorados mais de perto.

Optamos ainda por dividir, já no início do ano letivo, os alunos por níveis diferentes de leitura (nas chamadas turmas “returmadas”). Para aqueles alunos que mais precisaram de ajuda, oferecemos um acompanhamento direcionado, que foi o reforço de leitura, sob a responsabilidade de professores readaptados. As etapas pedagógicas que foram mobilizadas – e apresentadas neste presente relato de caso – podem ser resumidas no esquema do Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Etapas pedagógicas adotadas

<p>✓ Avaliação de fluência leitora periodicamente, a cada dois meses</p> <p>Avaliação diagnóstica Avaliação formativa 1 Avaliação formativa 2 Avaliação formativa 3 Avaliação de saída</p>
<p>✓ Consolidação dos dados a cada ciclo de avaliação. Devolutiva aos professores dos resultados e das metas que precisam ser alcançadas até a próxima avaliação.</p>
<p>✓ Planejamento departamental com as professoras dos ciclos de alfabetização, separados em grupo/série. (Profs. 1º anos/Profs. 2º anos).</p>
<p>✓ Reforço de leitura com as professoras readaptadas com foco nos alunos com nível elementar (individual ou em dupla), a depender do nível de prioridade.</p>
<p>✓ Reforço de leitura com as próprias professoras de salas nas aulas de algumas disciplinas (artes, ensino religioso e língua inglesa).</p>
<p>✓ Interdisciplinaridade com as aulas de educação física. A educação física como ferramenta auxiliar no processo de alfabetização e letramento matemático.</p>

Fonte: Do autor

Como podemos perceber no Quadro 1, as etapas empreendidas incluem, resumidamente, a avaliação de fluência leitora periodicamente, com vários ciclos; consolidação dos dados a cada ciclo de avaliação; planejamento departamental; reforços de leitura; além de ações de interdisciplinaridade.

3 DESENVOLVIMENTO

No intuito de proporcionar aos alunos um melhor aproveitamento das atividades propostas, as turmas do 1º, 2º, 3º e 4º anos do ensino fundamental I foram compostas com base nos resultados das avaliações diagnósticas do ano anterior, permitindo a “enturmação” por níveis de leitura. A seleção dos professores foi realizada conforme o perfil alfabetizador de cada docente, visando atender às especificidades de cada grupo estudantil (Figura 1). Além disso, a partir das avaliações diagnósticas, reenturmações foram planejadas com o objetivo estratégico de ajustar os estudantes aos níveis mais próximos de seu desempenho. Seguindo a mesma lógica, as matrículas de novos alunos também foram acompanhadas de testes de leitura, garantindo uma inserção adequada ao contexto pedagógico. Adicionalmente, o planejamento departamental foi direcionado especialmente às turmas em processo de alfabetização, assegurando o alinhamento com as necessidades dos alunos.

Figura 1 – Reforço de leitura com professores pedagogos readaptados



Fonte: Do autor

Os materiais didáticos e recursos pedagógicos foram adquiridos com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), refletindo a prioridade da gestão escolar em prover as ferramentas necessárias ao ensino efetivo. Ademais, iniciativas de reforço de leitura foram ofertadas por professoras e assistentes de alfabetização do Programa Tempo de Aprender, com foco nos estudantes com maiores dificuldades. Professores readaptados (Figura 1) também participaram ativamente, desenvolvendo planos de trabalho voltados à alfabetização, aprovados pelo conselho deliberativo escolar e pela Comissão dos Professores Readaptados (COMREA). A seguir (Figura 2), outro procedimento adotado no percurso de nossa experiência aqui descrita

Figura 2 – Planejamento departamental do 2º ano



Fonte: Do autor

Outrossim, as aulas de educação física foram integradas ao processo de alfabetização, utilizando jogos e atividades lúdicas que favorecem e estimulam a coordenação motora, a memória e a construção de competências matemáticas e linguísticas. Concluímos

que esse trabalho interdisciplinar (Figura 3), realizado pela gestão, se consolidou como um instrumento eficaz para o desenvolvimento cognitivo e o aperfeiçoamento das boas práticas sociointeracionistas dos estudantes.

Figura 3 – Aula de educação física com integração de habilidades matemáticas



Fonte: Do autor

Ao término de cada avaliação de percurso, os resultados foram consolidados e analisados coletivamente durante os planejamentos, permitindo ajustes e contribuições colaborativas na construção das estratégias e no atendimento individualizado dos estudantes. Entre os resultados favoráveis detectados e trazidos para este trabalho está a melhoria no percentual de alunos mais conscientes e considerados alfabetizados. Por fim, essas iniciativas refletem um compromisso com a qualidade do ensino e a promoção da equidade, reiterando o princípio fundante da escola enquanto espaço inclusivo de transformação social e emancipação humana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste trabalho permitiram compreender que a articulação entre planejamento estratégico e práticas pedagógicas consideradas com a autonomia e a aprendizagem dos estudantes constitui um elemento fundamental para o avanço das

capacidades críticas e interpretativas no processo de alfabetização. Ao retomar a questão de pesquisa que orientou este estudo, verificou-se que a organização intencional das ações pedagógicas, aliada ao monitoramento contínuo da aprendizagem, favorece intervenções mais precisas e coerentes com as necessidades dos alunos inseridos em contextos socioeconômicos desafiadores.

A partir do diálogo teórico, estabelecido com Lev Vygotsky, Paulo Freire e Cipriano Carlos Luckesi, foi possível evidenciar que a aprendizagem se consolida por meio de processos mediados socialmente, ancorados na realidade dos sujeitos e orientados por práticas avaliativas diagnósticas e formativas. Nesse sentido, as ações desenvolvidas na Escola Municipal Jornalista Raimundo Nonato Batista demonstraram que o planejamento, quando fundamentado em referenciais teóricos consistentes e articulado à prática, potencializa o desenvolvimento das funções cognitivas superiores e contribui para a formação de sujeitos mais autônomos e críticos.

No que se refere aos aspectos metodológicos, o conjunto de estratégias adotadas — como a avaliação diagnóstica periódica, o planejamento departamental, as ações interdisciplinares e o reforço de leitura — evidenciou a importância de um trabalho sistemático e colaborativo no acompanhamento do processo de alfabetização. Os resultados observados, especialmente no que diz respeito ao aumento do número de alunos alfabetizados e à melhoria nos níveis de desempenho, indicam que o monitoramento contínuo e a reorganização das práticas pedagógicas são fatores decisivos para a efetividade das ações educativas.

Ademais, a experiência relatada reforça a necessidade de considerar o contexto sociocultural dos estudantes como elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem, conforme apontam as perspectivas histórico-cultural e freireana. Ao reconhecer as vivências dos alunos como ponto de partida para a construção do conhecimento, a escola amplia suas possibilidades de atuação enquanto espaço de inclusão, equidade e transformação social. E isso resultou em um aumento positivo do número de alunos alfabetizados nas turmas que receberam a intervenção.

Por fim, ressalta-se que, embora os resultados apresentados sejam significativos, este estudo não esgota as discussões acerca das práticas pedagógicas voltadas à alfabetização em contextos desafiadores. Assim, abre-se espaço para investigações futuras que possam aprofundar a análise de estratégias de ensino, avaliação e gestão escolar, contribuindo para o aprimoramento das políticas e práticas educacionais. Ainda assim, acredita-se que as reflexões aqui desenvolvidas oferecem subsídios relevantes para o campo educacional, especialmente no

que concerne à articulação entre planejamento, avaliação e prática pedagógica no processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

DE MELO-JÚNIOR, M.F.; et al. **Instrumentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem**. Revista Caderno Pedagógico. Curitiba, v.21, n.7, p. 01-22. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 89. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

Luckesi (2015); C.C **Avaliação da aprendizagem** – componente do ato pedagógico, São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.