

ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURA EM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM



Rosilene Felix Mamedes
Paulo Henrique Lima Barroso
Katielyne Coelho Cruz Rocha
Adilma Gomes da Silva Machado
Maria Gilliane de Oliveira
Christianne Nogueira Donato
Formiga

VOL 3

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

Ensino de línguas e literatura em contextos de
aprendizagem [livro eletrônico] : vol. 3 /
organização Rosilene Félix Mamedes...[et al.]. --
João Pessoa, PB : Contatos Empreendimentos,
2024.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Paulo Henrique Lima
Barroso, Katielyne Coelho Cruz Rocha, Adilma
Gomes da Silva Machado, Maria Gilliane de
Oliveira, Christianne Nogueira Donato Formiga.

Bibliografia.

ISBN 978-65-983901-3-6

1. Aprendizagem - Metodologia 2. Educação
3. Línguas - Estudo e ensino 4. Literatura -
Estudo e ensino I. Mamedes, Rosilene Félix.
II. Barroso, Paulo Henrique Lima. III. Rocha,
Katielyne Coelho Cruz. IV. Machado, Adilma Gomes
da Silva. V. Oliveira, Maria Gilliane de.
VI. Formiga, Christianne Nogueira Donato.

24-214839

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Língua e literatura : Ensino : Educação 370.71

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

COMISSÃO EDITORIAL

Dra. Rosilene Felix Mamedes
Ma. Nadja Maria de Menezes morais
Ma. Jôse Pessoa de Lima
Ma. Greiciane Pereira Mendonça Frazão
Ma. Adilma Gomes da Silva Machado

COMISSÃO TÉCNICA

Paulo Henrique Lima Barroso
Katielyne Coelho Cruz Rocha
Adilma Gomes da Silva Machado
Maria Gilliane de Oliveira
Christianne Nogueira Donato Formiga

ARTE E DIAGRAMAÇÃO

Michele Teixeira de Pontes

PREFÁCIO

A coleção “Ensino de línguas e Literatura em contextos de aprendizagens”, lançada em 2024, é fruto da experiência vivenciada por professores da rede pública de ensino que fazem parte do grupo de Estudo organizado e orientado por mim, Prof. Dra. Rosilene Félix Mamedes. Assim, a partir de trocas e de experienciar a linguagem como fenômeno essencial para aprendizagem. Os artigos pautam-se nos estudos da literatura e da linguística que concebem a língua/ linguagem o quanto interação, como parte essencial do processo de aprendizagem. Dessa forma, entende, ainda o aluno como ser social e agente da sua própria aprendizagem, compreendendo o ensino como algo ativo e reflexivo que deve considerar o que o aluno da sua experiência e do seu contexto social. Nessa perspectiva, o ensino de línguas e literatura pauta-se a partir da diversidade linguística e da necessidade de propiciar aos alunos acesso à educação que visa o desenvolvimento das habilidades necessárias para que os alunos sejam sujeitos ativos e protagonistas da sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, o grupo de estudo organizado por mim, Prof. Dra. Rosilene Félix Mamedes, concebe o ensino a partir das interações em um dinâmica em que o professor- aluno e práticas precisam estar em consonância em prol da aprendizagem e, sobretudo, tenho o aluno, como centro do processo. Já que a educação é a única forma de modificamos e/ou redesenharmos as trajetórias dos nossos alunos, para a construção de um mundo melhor com mais qualidade, educação e protagonismo por parte dos nossos alunos para uma sociedade mais justa e com equidade.

Rosilene Felix Mamedes
Mestra em Linguística - Proling - UFPB
Dra. em Letras - PPGL - UFPB
João Pessoa, julho de 2024.

SUMÁRIO

"EXPLORANDO MUNDOS IMAGINÁRIOS: O PAPEL ESSENCIAL DA BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA NO ESTÍMULO À IMAGINAÇÃO, CRIATIVIDADE E REPRESENTAÇÃO INFANTIL"	6
--	----------

Katielyne Coelho Cruz Rocha; Gabriela Tavares Barboza de Lima; Rosilene Felix Mamedes

EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO POPULAR, NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, COMO INSTRUMENTO EMANCIPADOR	13
---	-----------

Elizabeth Mendes; Janieli Barbosa Pereira

O ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL FRENTE AO ENSINO DO PORTUGUÊS NA ARGENTINA.....	30
---	-----------

Samuel Amorim da Silva; Valdo Fernandes Cavalcante

O USO DA DANÇA COMO RECURSO LÚDICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	34
---	-----------

Janieli Barbosa Pereira; Elizabeth Mendes

ATIVIDADES ESCOLARES ADAPTADAS: ELABORAÇÃO, LEITURA E EDIÇÃO DE ATIVIDADES ESCOLARES ESCRITAS DE GEOGRAFIA DESTINADAS A ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS INTELECTUAIS, SURDEZ E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	42
---	-----------

Carlos Augusto da Silva; Janieli Barbosa Pereira; Heloíza Cristina de Araújo Andrade Coutinho

RESTAURANTE LITERÁRIO: PRÁTICA DE LETRAMENTO	49
---	-----------

Maria Gilliane de Oliveira; Cleyton Carlos Silva de Vasconcelos; Rosilene Felix Mamedes

PLANO DE GESTÃO ESCOLAR – ASPECTOS ORGANIZACIONAIS DO PROCESSO DE TRABALHO	60
---	-----------

Heloíza Cristina de Araújo Andrade Coutinho; Carlos Augusto da Silva

"EXPLORANDO MUNDOS IMAGINÁRIOS: O PAPEL ESSENCIAL DA BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA NO ESTÍMULO À IMAGINAÇÃO, CRIATIVIDADE E REPRESENTAÇÃO INFANTIL"

Katielyne Coelho Cruz Rocha¹

Gabriela Tavares Barboza de Lima

Rosilene Felix Mamedes

1 INTRODUÇÃO

As brincadeiras amparam o espírito criativo, imaginativo, exploratório da criança. A brincadeira de faz de conta tem uma grande significação na vida da criança. Permitir que a criança brinque de faz de conta é favorecer o seu desenvolvimento, possibilitando a assimilação de bens culturais, desenvolvendo a iniciativa e permitindo que a criança expresse seus desejos e internalize as regras sociais. No faz de conta brincar é uma verdade, é uma atitude frente à realidade, é uma ação em que a criança toma conta, se envolve no tempo e no espaço, transformando cada brinquedo ou brincadeira em um recurso de aprendizagem.

Na brincadeira a criança assume um papel social, no qual será protagonista, se transforma no pai, na mãe, na professora, enfim, sempre transpondo uma relação entre real e imaginário, saindo por determinado momento do mundo real e entrando num mundo imaginário e vice-versa. É na brincadeira de faz-de-conta, que a criança fica livre para imaginar e criar, de forma lúdica as mais diversas brincadeiras, expressando seus sentimentos, sua forma de ver o mundo, elaborando conflitos e antecipando situações futuras.

O faz de conta é uma atividade lúdica essencial na infância, pois é através dela que a criança descobre e compreende o mundo que a cerca. Logo se faz necessário que a criança tenha oportunidade de brincar livremente, interagindo com adultos, crianças de outras idades, objetos variados, pois a imaginação da criança dependerá da quantidade e da qualidade das experiências vivenciadas por ela.

O presente artigo aborda em sua fundamentação teórica as ideias de Piaget (1978), Vygotsky (1998), Oliveira (2002), Bomtempo (2002), entre outros autores sobre a brincadeira de faz de conta ou jogo simbólico. O faz de conta é um estímulo à imaginação, criação e representação, indispensável ao desenvolvimento infantil.

¹ E-mail: katielynecruz@gmail.com

2 A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA: ESTÍMULO A IMAGINAÇÃO, CRIAÇÃO E REPRESENTAÇÃO INFANTIL

O brincar é uma característica intrínseca aos seres humanos, a brincadeira é um meio pelo qual as crianças tomam conhecimento de si, dos outros e do mundo à sua volta, e criam vínculos no seu cotidiano, além de reordenarem ideias e encontrarem uma forma de se estruturar e agir no ambiente. As estruturas das brincadeiras podem ser compreendidas por todas as crianças e a maioria delas exige concentração durante certa quantidade de tempo e disciplina que vai variar de acordo com a etapa de desenvolvimento em que a criança se encontra. A fase de criança, que segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1999), compreende do zero aos doze anos, respeitada as características deste processo em determinados períodos, se apresenta com rápidas evoluções e interesses diversificados pelos variados tipos de brinquedos.

O brincar tem início na vida da criança desde muito cedo. Nos jogos simbólicos, o faz-de-conta, primeiramente solitário, depois coletivo aparece durante o segundo ano de vida. Com o surgimento do jogo simbólico, a criança dá um salto qualitativo, ultrapassando a manipulação. Caminha em direção à abstração, com o uso do imaginário, contribuindo de forma significativa para a assimilação da realidade, já que a fantasia vai possibilitar à criança se afastar da mesma e assim, agir sobre ela.

Um dos marcos da função simbólica é a habilidade de estabelecer a diferença entre alguma coisa usada como símbolo e o que ela representa seu significado, quando a criança pega um pedaço de madeira, e imagina que ele é um cavalo, ela não deixou de saber o que aquele objeto realmente é, porém ele serve como um símbolo, uma representação mental, que para ela se torna um cavalo. Concebendo assim, a estrutura do símbolo como instrumento de assimilação lúdica. Por fim, o jogo de regras, que inicia a criança no molde do convívio social. Predomina dos 7 aos 11 anos de vida.

Segundo Piaget (1978) na idade de dois anos o pensamento infantil é dominado pelo simbolismo e pela importância que elas dão aos objetos durante os jogos simbólicos, que é a representação corporal do imaginário, e apesar dele ser predominantemente imaginário, quando expressa corporalmente as atividades a criança precisa respeitar a realidade e as relações do mundo real.

O brincar não só requer muitas aprendizagens como também constitui um espaço de aprendizagem.

Na brincadeira a criança vai se distanciando da realidade, construindo novos significados para suas vivências. No entanto, somente com o distanciamento do real, tendo como base a experiência acumulada, é que a criança conseguirá reorganizar e recombina as situações vividas no seu dia-a-dia. (Nascimento, 2008, p.98)

A respeito da brincadeira nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), encontramos:

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provém da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros, etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (Brasil, 1998).

Ainda segundo os PCN's (Brasil, 1998) o brincar apresenta-se por meio de várias categorias. E essas categorias incluem: O movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças, a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles, a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar, os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói E, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar.

A brincadeira se caracteriza por estruturação e pela utilização de regras, ela é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual. Na brincadeira existem as regras, o que não limita a ação lúdica desta, a criança pode modificá-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, modificar as próprias regras, enfim existe maior liberdade de ação para as crianças, desde que todos os membros envolvidos estejam de acordo com as novas regras criadas. Segundo Bettelheim (1988) as brincadeiras mudam à medida que as crianças crescem, daí muda-se a compreensão em relação aos problemas diversos que começam a ocupar suas mentes.

O jogo, para a criança, é o exercício e a preparação para a vida adulta. É através de suas brincadeiras, seus movimentos, sua interação com os objetos e com outras crianças que ela desenvolve suas potencialidades, descobrindo várias habilidades. A brincadeira do faz-de-conta, ou jogo simbólico, é um mecanismo que a criança usa para representar suas experiências diárias. Como lembra Oliveira (2002, p.159):

O jogo simbólico ou faz-de-conta, particularmente, é ferramenta para a criação da fantasia, necessária a leituras não convencionais do mundo. Abre caminho para a autonomia, a criatividade, a exploração de significados e sentidos. Atua também sobre a capacidade da criança de imaginar e de representar, articulada com outras formas de expressão.

Bettlheim (1988), diz que as brincadeiras imaginativas e criativas são uma forma das crianças compensarem as pressões que sofrem da realidade do cotidiano, quando estão brincando de guerra, de luta, de salvar o dia, entre outros, estão exteriorizando seus desejos de grandeza. Para o autor:

[...] pode fantasiar que ela também, como o herói, pode escalar o céu, derrotar gigantes, mudar sua aparência, tornar-se a pessoa mais poderosa ou a mais bonita - em resumo, fazer seu corpo ser e efetuar tudo que uma criança possivelmente poderia almejar. Depois que seus desejos mais grandiosos foram satisfeitos em fantasia, a criança fica mais em paz com seu corpo tal como é na realidade. (Bettlheim, 1980, p.19)

Outro autor que abordou a questão do faz-de-conta foi Vygotsky (1984) que defendeu que uma das funções básicas do brincar é permitir que a criança aprendesse a elaborar situações que vivencia no seu dia a dia. Embora o autor ressalte diversos aspectos do brincar, mas é no faz de conta que se dedica com mais intensidade.

A brincadeira de faz de conta segundo Oliveira (1992) fornece uma vasta estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência, criando um novo tipo de atitude em relação ao real. Nela surgem à ação na esfera imaginativa numa situação de criação, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real, constituindo-se, assim, no mais alto nível de desenvolvimento.

Nascimento (2008) lembra que para Vygotsky a conduta do ser humano se difere em dois tipos de impulsos básicos: o impulso reprodutor ou reprodutivo e o criador ou combinador. O primeiro está ligado à memória e reprodução, o segundo está relacionado à capacidade de criar, reelaborar, com experiências vividas. É por intermédio deste impulso que permite ao homem criar imagem e ações novas, pois tem uma função criadora e combinadora e que o autor chamou de imaginação ou fantasia.

A autora afirma que Vygotsky, atribui grande importância a ação criadora presente no faz de conta visto que a imaginação própria desse jogo, é uma atividade onde se está em constante processo de criação. Ele afirma que os processos de criação são observáveis, principalmente nos jogos da criança, porque no jogo ela representa e produz muito mais do que aquilo que viu.

Para o autor a fantasia não surge do nada, está baseada na realidade vivenciada pela pessoa, logo é de extrema importância que a criança tenha oportunidade de brincar e interagir com adultos, ou seja, o contato com objetos crianças e adultos, pois sua imaginação dependerá disso, não que o objeto terá seu real significado mantido na brincadeira, mas é através dele que a criança conseguirá suporte para a sua criatividade. Oliveira (2010, p.68), corrobora com esta ideia quando afirma que:

Ao brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um carrinho, a criança é levada a agir num mundo imaginário (o ônibus que ela está dirigindo na brincadeira, por exemplo), onde a situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira (o ônibus, o motorista, os passageiros, etc.) e não pelos elementos reais concretamente presentes (as cadeiras da sala onde está brincando de ônibus, as bonecas, etc.).

Dessa forma a brincadeira de faz de conta é indispensável na vida da criança, pois ela é uma fonte de aprendizagem tão intensa e marcante que a criança leva todo o conhecimento adquirido nesta fase para o resto de sua vida. Como assegura Borba (2006), a imaginação, característica do brincar e do processo de humanização dos homens, é um importante processo psicológico, iniciado na infância, que permite aos sujeitos se desligarem das restrições atribuídas pelo contexto e transformá-lo. Combinada com uma ação performativa construída por gestos, movimentos, vozes, formas de dizer, roupas, cenários etc., a imaginação estabelece o plano do brincar, do fazer de conta, da criação de uma realidade “fingida”. Quem sem essa realidade fingida a criança não conseguiria realizar seus desejos que antes pareciam irrealizáveis.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil é parte integrante e essencial do processo de construções de concepções educacionais, posturas, condutas e formas de comportamentos. É nesse cenário onde as crianças encontram e constroem suas experiências de vida. Portanto, é na interação com outras pessoas que elas aprendem a compartilhar e a viver em um contexto educativo, coletivo e lúdico, relacionando-se e comunicando-se com o mundo à sua volta. Por meio da brincadeira de faz de conta, a criança adquire a possibilidade de construir sua representação de mundo conforme seu entendimento da realidade. Seu conhecimento é resultado desta construção e se modifica ao longo de seu desenvolvimento.

O brincar é o caminho da aprendizagem na infância e os professores devem ser os primeiros profissionais na sociedade a reconhecer a brincadeira como um direito da criança.

Logo, depois de analisadas as respostas das cinco professoras pesquisadas, notou-se que as brincadeiras perdem cada vez mais espaço na escola e em casa, as crianças não tem mais tempo para brincar, criar e fantasiar, estão sempre ocupadas com tarefas de casa, cursos e os atrativos brinquedos eletrônicos.

REFERÊNCIAS

BERTTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. Trad. Maura Sardinha e Maria Helena Geordane. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução Arlene Caetano. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BOMTEMPO, Edda. Brincar, fantasiar, criar e aprender. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 129 – 145.

BOMTEMPO, Edda. **Brincar, fantasiar, criar e aprender**. In: _____MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

BORBA, Ângela M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: _____BRASIL, MEC/SEB **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/** organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/SEE, 2002. (Volume 2).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEE, 2002.

CALEFFE, Luís Gonzaga; MOREIRA, Herivelto: **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. Ed. Lamparina, 2^a.ed., Rio de Janeiro, 2008.

DANTAS, H.. **Brincar e trabalhar**. In: Kishimoto, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. SP.: Thomson, 2002.

FINCO, D., O.. **Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões**. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt07945int.rtf>. Acesso em: 02 jun. 2012. **Z. M. Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1996.

NASCIMENTO, C. S.P. **A mediação da professora na brincadeira de faz de conta**. IN _____VASCONCELLOS, M.R. AQUINO, L, M. DIAS, A.A. (orgs.). **Psicologia e educação infantil**. Araraquara, Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2008.

NOVAES, M. E. **.Professora Primária: Mestra ou tia.** São Paulo: Cortez, 1984.

OLIVEIRA, Dilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **VYGOTSKY: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** 5 ed. São Paulo : Spcione, 2010.

OLIVEIRA, T.. **Quem quer ser professor?** Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/carta-na-escola/quem-quer-ser-professor/>. Acesso em: 11 de jun. 2012.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Z, R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. **Creches: Crianças, faz-de-conta & cia.** Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, V. L. **Promovendo o desenvolvimento do faz de conta na educação infantil.** IN _____ CRAIDY, CA. M; KAERCHER, G. E. **Educação infantil/pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, Lev. S. **A Formação da Mente: o desenvolvimento dos processos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Vygotsky. **A formação social da mente.** Martins Fontes, 1984.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO POPULAR, NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, COMO INSTRUMENTO EMANCIPADOR

Elizabeth Mendes²

Janieli Barbosa Pereira³

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar a Educação do Campo articulado/vinculado à Educação Popular com instrumento emancipador no contexto da educação brasileira. Assim, demarcamos a seguinte indagação: como a educação do campo e a educação popular dialogam e constroem processos educativos emancipatórios? Para responder a essas perguntas definimos três objetivos específicos, são eles: Conceituar a educação do campo vinculada à educação popular no contexto da educação brasileira; Analisar que diálogo pode haver entre educação do campo e educação popular; Identificar, elementos que denotem uma educação de formação humana emancipadora na educação do campo e na educação popular. O estudo foi feito a partir de pesquisa bibliográfica e documental, tendo como aporte teórico Freire, Caldart, Arroyo, Saviani, entre outros. Utilizamos a técnica de análise de conteúdo sob a orientação de Bardin, e, como resultado, podemos salientar que a educação deve ser um instrumento transformador e que a educação popular traz como princípio a valorização e respeito pela vida/cultura das pessoas em sua sociedade, assim também a educação do campo luta por políticas públicas de valorização e fortalecimento de suas gentes, seja em qualquer contexto de existência. Assim é a Educação Brasileira, marcada por lutas, algumas conquistas e muitos desafios.

Palavras-chave: educação do campo; educação popular; emancipação humana.

1 INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira começou em 1549, com a chegada dos primeiros padres jesuítas, inaugurando uma fase que haveria de deixar marcas profundas na cultura e civilização do país. De acordo com Saviani (2010, p. 26), durante mais de 200 anos os jesuítas

² Mestra em Educação - UFCG

³ Graduada em Letras com habilitação em português pela Universidade Estadual da Paraíba em 2013. E-mail: barbosajanieli@gmail.com

foram praticamente os únicos educadores no Brasil, movidos por intenso sentimento religioso de propagação da fé cristã.

Logicamente, quando os portugueses chegaram ao território descoberto havia populações indígenas, e essas gentes se organizavam conforme suas necessidades sociais, sendo também, a educação, parte dessa sociedade. De acordo com Saviani (2010, p. 36) essas populações indígenas se organizavam socialmente em grupos divididos por idades tanto para homens como para mulheres e, conforme as idades, as tarefas e atividades eram distribuídas, de modo a atender as necessidades cotidianas de todos os grupos. O autor destaca que

É com essa forma de sociedade e esse tipo de educação que vieram a se chocar os conquistadores europeus. E, para fazer face aos índios, isto é, os habitantes da terra que se pretendia conquistar, eles foram obrigados a acionar formas específicas de intervenção na prática educativa [...] (Saviani, 2010, p. 39, grifo nosso).

Então, podemos perceber que desde a chegada dos colonizadores, mesmo tendo havido tantas mudanças e transformações no Brasil, no sentido econômico, político, educacional, cultural e social ao longo da história e até os dias de hoje, é a classe dominante quem determina o ‘fazer’ das coisas, prevalecendo sempre os interesses da elite em detrimento dos interesses/necessidades da classe oprimida.

Ao longo de quatro séculos a formação social brasileira se deu a partir da colonização, da escravidão, dos latifúndios e da predominância da produção extrativista e agrícola voltada para a exportação. Assim, a educação do brasileiro está pautada na necessidade de desenvolver cidadãos para o trabalho. No entanto, de acordo com Silva (2015, p. 53), “[...] Para as elites do Brasil agrário, mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, visto que nessa concepção para desenvolver o trabalho agrícola não precisava de letramento”.

Portanto, a história da educação nas regiões rurais mostra um cenário de descaso por parte dos dirigentes do Estado, marcado por disputas, conquistas e desafios. A começar, justamente, pela condição de ser tida, inicialmente, como educação rural condicionada pelas matrizes culturais escravistas, latifundiárias e controlada pelo poder econômico e político das oligarquias.

Vale ressaltar que, a nível educacional, no Brasil, tanto as escolas urbanas quanto as escolas rurais sofreram e sofrem com o pouco interesse do Estado em oferecer educação de qualidade em qualquer das modalidades de ensino populares. Nesse sentido, os resultados da visão de educação rural podem ser entendidos a partir do que nos mostra Silva (2015),

As políticas públicas para escolarização das populações rurais mostram seu fraco desempenho e desinteresse do Estado com respeito à educação rural, quando analisamos o analfabetismo no Brasil que, ainda em 1991, continuava a ser *mais elevado na área rural* do que na área urbana (SILVA, 2015 p. 49, grifo do original).

O modelo brasileiro de educação rural apresenta uma série de elementos os quais aparecem nas legislações, nas instituições pedagógicas, no currículo e mesmo nas “recomendações” dos organismos internacionais, que possibilitam traçar um esboço da educação rural brasileira a partir dos anos trinta.

Alguns elementos aparecem embutidos nas propostas para a educação rural e na urbana também, onde o movimento do capital tende para a desestruturação da produção camponesa, tanto para a formação de um mercado de trabalho quanto para criar condições de modernização da produção agrícola. O emprego de máquinas, de tecnologias e insumos, próprios desta modalidade de produção, fará aumentar as lavouras e, por consequência, as propriedades rurais, fortalecendo o latifúndio que nasce com a colonização.

A partir desse referencial implantou-se, de forma definitiva, um modelo de escola na área rural e urbano do nosso país fundamentado numa concepção que, segundo Whitaker e Antuniassi (1992), tem três características fundamentais:

- **Urbanocêntrica**, unicamente voltada aos conteúdos formados e informados no processo de urbanização e industrialização; o ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade, apresentada como superior e moderna. O mundo rural precisa ser abandonado por quem quer vencer na vida, uma vez que nele não há chance de se progredir;
- **Sociocêntrica**, voltada aos interesses de certas classes sociais, não considerando a diversidade dos sujeitos sociais existentes no campo e na cidade, a sua cultura, as suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida;
- **Etnocêntrica**, privilegia os conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado, de uma forma de pensar e de um estilo de vida baseado na homogeneidade, onde os valores e a cultura camponesa são considerados como atrasado, conservadores, criando, assim, estereótipos com relação à população do campo e ao seu modo de viver e de pensar.

Com essas características a escola foi institucionalizada nas regiões camponesas não considerando os seguintes aspectos: a população a quem se destina, o contexto onde está

situada, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação sócio-profissional desse povo.

É com esse cenário que a educação brasileira vem se desenvolvendo, e é nesse sentido, que a educação do campo vinculada à educação popular vem ganhando espaço. Para situar a base dessa reflexão é necessário resgatar um debate muito produtivo, que se materializou a partir dos movimentos de base no final da década de 1950 e que, já no início da década de 1980, assume a força de concepção pedagógica, sistematizada em torno da educação popular.

Entretanto, conforme Paludo (2001), ressalta-se aqui que os teóricos críticos da educação brasileira nem sempre consideram que a educação popular teve sua gestão já no projeto de modernidade e ao início da industrialização do país, no contexto de organização do movimento operário na década de 1930. Sendo que os contornos da educação popular se inovam e passam a ter maior evidência, ganhando adesões importantes, no início dos anos 1960, com os movimentos de reformas de base.

Consolida-se como concepção pedagógica nos anos 1970/1980, passa a sofrer críticas contundentes no final dos anos 1980 e continua, com ganhos significativos no âmbito de sua formulação teórica e das práticas, até os dias atuais.

Isto posto, o objeto de estudo é a educação do campo como instrumento emancipador, e o objetivo principal é analisar o desenvolvimento humano emancipador na Educação do Campo articulado/vinculado à Educação Popular no contexto da educação brasileira. Para isso, pretendemos responder a seguinte indagação: como a educação do campo e a educação popular dialogam e constroem processos educativos emancipatórios?

Na tentativa de responder a este questionamento traçamos alguns objetivos específicos:

- Conceituar a educação do campo vinculada à educação popular no contexto da educação brasileira;
- Analisar que diálogo pode haver entre educação do campo e educação popular;
- Identificar, elementos que denotem uma educação de formação humana emancipadora na educação do campo e na educação popular.

O presente estudo se faz relevante, pois, a partir deste, e de outros estudos, poderemos identificar as ações positivas ou negativas, no sentido da luta por uma educação popular de qualidade, de modo a se planejar e construir projetos emancipadores do ser humano e cidadão da práxis. Além de valorizar e fortalecer o “movimento por uma educação *de qualidade* do campo” (grifo nosso).

Para o desenvolvimento desse estudo, realizamos uma pesquisa bibliográfica que possibilitou o aprofundamento teórico sobre a temática trabalhada. O aporte teórico foi construído por meio de um trabalho que abrange seleção de obras, leituras críticas e reflexivas, resenhas e análises, bem como a leitura e análise de documentos legais.

Para compor nosso aporte teórico, consagrados autores foram colocados no debate, dentre os quais estão: Freire (2016; 2014; 1993), Saviani (2010), Arroyo (2012; 2004), Caldart (1997; 2004), Silva (2015) entre outros.

Deslandes (2009, p. 36) assinala que a pesquisa bibliográfica é marcada pela disciplina, pela criticidade e pela amplitude e tais características a efetivam como um procedimento metodológico de alto valor científico:

[...] **disciplinada** porque devemos ter uma prática sistemática - um critério claro de escolha dos textos e autores. [...] **Crítica** porque precisamos estabelecer um diálogo reflexivo entre as teorias e outros estudos com o objeto de investigação por nós escolhido. [...] **Ampla** porque deve dar conta do “estado” atual do conhecimento sobre o problema - espera-se que o pesquisador saiba dizer o que é consenso sobre o assunto em debate e o que é polêmico (DESLANDES, 2009, p. 36, grifos do autor).

Assim, ao fazer uma pesquisa bibliográfica, estamos realizando também um trabalho de investigação, que se inicia no momento de selecionar obras e autores, pois é preciso trazer para o debate os teóricos e as obras que apesar de divergirem, caminhem na mesma linha de pensamento.

A realização da pesquisa bibliográfica que realizamos nesse estudo, embasou-se em um conjunto de procedimentos metodológicos para atender os objetivos propostos, dentre os quais destacamos: a escolha do tema investigado, o levantamento bibliográfico e a sistematização e análise dos dados e informações levantadas. A escolha de tais procedimentos foi necessária para que a pesquisa não acontecesse de forma aleatória, o que desqualificaria a pesquisa bibliográfica que é permeada de rigor epistemológico.

As informações aqui presentes, levantadas e analisadas a partir da sistematização e análise dos dados, foram feitas por meio das técnicas de análise do conteúdo, enfatizando que essa análise “[...] não é unicamente, uma leitura à letra, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano” (Bardin, 1977, p. 41).

Para efetivar o processo de sistematização e análise dos dados nos embasamos nas categorias analíticas delimitadas pelas leituras e discussões iniciais da pesquisa, tais como: Educação Popular (Freire, 2014; Brandão, 2012), Educação do Campo (Arroyo, 2012; Caldart, 2000; Silva, 2015), Educação Brasileira (Saviani, 2010).

Segundo Oliveira e Mota Neto (2011, p.164), as “categorias analíticas são conceitos retirados do referencial teórico [...] que levam os pesquisadores a perscrutar, explorar e problematizar analiticamente seu objeto de estudo”. Na presente pesquisa, as categorias analíticas nos auxiliaram na organização e interpretação das informações levantadas.

De forma geral, a pesquisa bibliográfica possibilitou o acúmulo teórico para a investigação que realizamos, favorecendo um melhor delineamento das discussões e um diálogo crítico com os autores e as questões abordadas ao longo da pesquisa, se efetivando como um procedimento significativo para a produção do conhecimento científico.

Considerando o que foi exposto optamos por uma visão materialista histórico dialética da análise dos fatos, pois, entendemos que o objeto a ser estudado articula-se a um contexto social histórico mais amplo, que abarca lutas por políticas públicas específicas de atendimento aos povos camponeses.

Segundo Kosik (1976, p. 44), nenhum método é capaz de “captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade”, no entanto, o materialismo histórico-dialético se constitui como sendo a teoria capaz de analisar a realidade como uma totalidade concreta, e que os fatos, por mais que sejam analisados, constituem movimentos de um todo concreto, em constantes mudanças, e passíveis de novos olhares e análises.

2 CONCEITOS DE EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO, NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para melhor compreendermos a discussão sobre educação do campo e educação popular, faz-se necessário apresentarmos alguns elementos do percurso histórico que expressam a histórica ausência de políticas públicas para os grupos mais populares da sociedade, dentre os quais destacamos os camponeses. Não iremos, contudo, fazer um levantamento histórico profundo, mas destacaremos apenas pontos importantes para o entendimento das questões apresentadas.

Segundo pesquisas feitas por Calazans, Castro e Silva (1981), a educação rural aparece tardiamente nos documentos oficiais. Tais estudiosos ressaltam que somente a partir de 1930 é que aparecem algumas discussões e ressaltam que esta “não é uma etapa a ser superada (concepção linear da evolução), mas é fruto de relações sociais específicas. Sem uma

modificação dessas relações o “atraso rural” não poderá ser superado” (Calazans; Castro; Silva, 1981, p. 164).

A modificação dessas relações é necessária porque é por meio das mesmas, que se permeiam visões discriminatórias e impositivas de valorização de um grupo e negação de outro. As relações que se configuram nessa dinâmica, são resultantes de uma visão eurocêntrica que considerava o espaço rural como uma área de atraso e, por assim ser, não precisava de escolas e, se precisasse, qualquer tipo de escola servia às pessoas que lá viviam. Por essa concepção, a educação escolar implantada no campo, além de tardia ainda apresentou um grave problema: seguia os moldes da escola das áreas urbanas, não considerando as diferenças entre campo e cidade.

Nas primeiras décadas da República tem-se o ruralismo pedagógico que “[...] pretendia contrapor-se a uma escola literária que desenraizava o homem do campo” (Ribeiro, 2013, p.172), a ideia era manter as pessoas no campo, evitando o inchaço populacional nas cidades.

Na década de 60 tem-se a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 4.024/61, mas a educação rural não tem nenhum destaque e a estruturação das escolas rurais fica delegada aos municípios. Nesse período, a educação popular se efetiva como uma proposta de educação das classes populares, sendo Paulo Freire a principal referência.

Tendo Paulo Freire como agente na realização e disseminação das experiências fecundas da Educação Popular nesse período, o trabalho com as classes populares do campo e da cidade promoveu uma ação cultural para o fomento da politização, valorizando a identidade, os saberes do povo e caminhando para a reflexão sobre as condições de existência e as motivações que levam a tal realidade (Batista; Correia, 2010, p.157).

Nesse momento, a educação popular tem o povo como o seu principal articulador, por isso a presença de grupos e movimentos sociais diversos que abrangem as igrejas, sindicatos, movimentos estudantis, dentre outros importantes setores sociais.

Nessa década foram organizados os Centros Populares de Cultura e o Movimento Educacional de Base, ligados a partidos de esquerda e com sustentação ideológica no trabalho desenvolvido pelas ligas camponesas, sindicatos e ação pastoral de bispos da Igreja Católica. Assim foram desenvolvidos grupos de Alfabetização de Adultos e Educação Popular. No campo havia um contexto de emergência de movimentos sociais rurais, a exemplo dos boias-frias, movimentos de luta pela permanência na terra e contra a expropriação (Souza, 2006, p. 54).

O Movimento de Educação de Base-MEB, criado em 1961, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB, visava uma formação crítica voltada para áreas rurais e também para setores periféricos das áreas urbanas. Além de trabalhar com foco na alfabetização, o MEB atuava com questões ligadas a política, economia, cultura, saúde e de tal forma “[...] definia-se o MEB como um movimento engajado com o povo nesse trabalho de mudança social” (Paiva, 1987, p.241). De acordo com Saviani (2010),

[...] o MEB “logrou intensa penetração no meio rural, inclusive dando apoio decisivo à sindicalização rural” e foi também “o único movimento que sobreviveu ao golpe militar de 1964 e à repressão dos anos seguintes, devido exclusivamente ao fato de ser um movimento da Igreja” (Favero, 2006, p. 4, *apud* Saviani, 2010, p. 318).

Na década de 80, surge o Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra – MST com reivindicações voltadas para a reforma agrária, sem deixar de lado questões específicas para a educação do campo. Segundo Caldart (1997):

Vincular a educação a uma questão social relevante como é hoje a questão agrária é comprometê-la, na teoria e na prática, com a construção de alternativas para a melhoria da qualidade de vida do povo. Isto não representa, pois, uma preocupação apenas com o imediato e apenas com os sem-terra (Caldart, 1997, p.157).

Desta forma, o MST luta pela reforma agrária e pelos direitos sociais dos homens, mulheres, jovens e crianças do campo, dentre tais direitos destaca-se à educação. Assim, a luta pela terra não se dá de forma isolada, mas vincula-se a um projeto social amplo, no qual a proposta de educação pensada é aquela que promova mudanças e ajude o povo a construir uma sociedade mais justa.

Na década de 90, se intensificou o número de debates, seminários e pesquisas que buscavam consolidar um projeto de educação que envolvesse os sujeitos do campo e suas especificidades. Nesse cenário, vale ressaltar a mudança do termo “educação do campo” ao invés de “educação rural” o que significou não só uma mudança na nomenclatura, mas, principalmente, uma mudança de concepção.

De acordo com Fernandes e Molina (2004, p.41): “enquanto a Educação Rural é um projeto externo ao campesinato, a Educação do Campo nasce das experiências camponesas de resistência em seus territórios”. Assim sendo, a educação rural se configura como uma proposta elaborada no meio urbano *para* o meio rural, sem considerar os saberes, os sujeitos e as especificidades rurais, enquanto que a educação do campo assume a coletividade respeitando as diferenças, as diversidades, as individualidades, as vivências e as necessidades dos sujeitos

do campo. Desta forma, não é uma proposta *para* o campo, mas produzida *no* campo, pelos sujeitos do campo.

Percebe-se que a educação do campo e a educação popular carregam ao longo do tempo, marcas de lutas e tensões que representam a realidade dos sujeitos que delas fazem parte: homens e mulheres, crianças e jovens, trabalhadores, sujeitos de classes populares, enfim todos aqueles que historicamente foram e são marginalizados e/ou excluídos.

Arroyo (2012, p. 26) ressalta que esse grupo é formado por “[...] coletivos sociais, de gêneros, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos. Outros sujeitos”. Ao se afirmarem como sujeitos de direito, os camponeses se colocam na luta por uma escola construída onde moram; lutam por uma educação pensada a partir de suas especificidades, com base na prática dialógica, envolvendo as relações educação-comunidade, conteúdo-realidade, escola-movimento social, dentre outras, que transformem o campo e que acima de tudo os transforme.

3 O DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO POPULAR E A CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS EMANCIPATÓRIOS

A educação popular tem matrizes que estão muito presentes na educação do campo e por isso pode se afirmar que é uma relação consolidada, tanto na prática como na teoria.

A relação entre ambas é marcada, sobretudo pela luta dos movimentos populares que buscam transformar a realidade social por meio da educação. Segundo Ribeiro (2013, p.43):

Do mesmo modo que a expressão campo remete às lutas históricas do campesinato, educação popular carrega o sentido das organizações populares do campo e da cidade que, na sua caminhada histórica, participam, realizam e sistematizam experiência de educação popular.

A educação almejada por esses movimentos é aquela que respeita as diferenças sociais, econômicas e culturais, sejam elas no campo, na cidade, nas comunidades quilombolas, ribeirinhas, dentre outras. É uma educação construída com os sujeitos e não uma imposição e nessa ótica, temos o que Freire (2016, p.68) denomina de “educação libertadora, problematizadora”, na qual o conhecimento não advém de um ato de doação que o educador faz ao educando, mas da interação, numa construção coletiva baseada na relação dialógica e reflexiva entre ambos.

No entanto, forças contrárias trabalhavam na intenção de impedir que os populares/campesinos saíssem da situação de alienação e opressão. Saviani (2010) nos explica

que o primeiro capítulo do livro de Freire: *Educação como prática da liberdade* tem seu ponto de partida no

[...] entendimento do homem como um ser de relações que se afirma como sujeito de sua existência construída historicamente em comunhão com os outros homens, o que o define como um ser dialogal e crítico. Mas, essa “vocação ontológica de ser sujeito” esbarra numa realidade social que a contradiz, já que às forças dominantes interessa manter a maioria dos homens em situação de alienação e dominação (Saviani, 2010, p. 335, grifo do original).

A educação libertadora, problematizada por Freire nos leva a compreender a importância da participação coletiva no processo educativo, indo ao encontro daquilo que os movimentos sociais anseiam para a escola do campo e reafirmando o “do” e não o “para” o campo. De tal forma, podemos vincular a educação do campo à educação popular, no sentido de que:

A educação popular não é uma atividade pedagógica *para*, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado (Brandão, 2012, p.98).

Nesse sentido, a educação do campo é elaborada com o povo, considerando as especificidades desse lugar e, os sujeitos por fazerem parte da construção do conhecimento não são objetos do processo, mas participantes ativos, críticos, autônomos, conscientes. A participação ativa dos sujeitos é possível porque os mesmos são seres de práxis.

Se os homens [e mulheres] são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E na razão mesma, em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação (Freire, 2016, p.145).

A partir desse entendimento, a transformação não se efetiva apenas na prática, mas se funda em um processo dialético onde ação e reflexão se complementam continuamente.

A dinâmica da transformação pauta-se em matrizes que sustentam tanto a teoria como a prática e, analisando as matrizes da educação do campo é possível perceber elementos da educação popular, fortalecendo ainda mais a relação entre ambas. Entre tais elementos destacamos aqui os discutidos por Ramos, Moreira e Santos (2004) que são: o papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; a valorização dos diferentes saberes no processo educativo; valorização dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; a escola vinculada à realidade dos sujeitos.

Pensar a escola enquanto formadora de sujeitos, articulada a um projeto de emancipação humana é situá-la numa proposta de libertação, de conquista de direitos e acima de tudo de

respeito à história, às origens de cada sujeito e por assim ser não é possível aceitar uma educação planejada na cidade e executada no campo, sem nenhum vínculo com este espaço e com as pessoas que moram nele. Nesse sentido, Arroyo (2004) ressalta que:

Quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação humana, percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana. Então como a escola vai trabalhá-los? Será que a escola vai ignorá-los? Será suficiente pegar o livro da cidade e apenas adaptá-lo? A questão é mais fundamental, é ir às raízes do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e que também pede educação (Arroyo, 2004, p.80).

E em um projeto de educação democrático, as pessoas precisam ter o direito à voz garantido, pois:

ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa desse direito, que, no fundo, é o direito de atuar (Freire, 1993, p.88).

O engajamento na luta pelos direitos é um princípio básico tanto na educação do campo, como na educação popular, isso porque engajar-se é uma necessidade primordial para todo aquele que busca construir um projeto emancipador.

Outro elemento indicado é a valorização dos diferentes saberes no processo educativo e refere-se à diversidade de conhecimento, de experiências e dos saberes. Para tanto, é necessário conceber o educando como aquele que aprende e que também ensina, numa relação dialógica com o educador. Essa relação é possível na medida em que o educador se coloca também na condição de aprendiz e concebe os educandos como:

[...] sujeitos de saberes historicamente construídos, não necessariamente científicos, mas portadores de conteúdo socialmente útil e válido porque construído na interação entre seres humanos e entre ser humano e natureza, na busca de soluções para seus próprios problemas e desafios. A educação do campo deve considerá-la como instrumento de alto valor educativo, especialmente pela natureza rica e diversa de conhecimentos identificados no campo (Ramos; Moreira; Santos, 2004, p.38).

Quando a escola tem um projeto de valorização dos diferentes saberes, educadores e educandos participam ativamente do processo ensino e aprendizagem e ambos expõem aquilo que sabem e reformulam esse saber. Deste modo, a escola se transforma, transforma as pessoas e “supera a tradicional visão segundo a qual alguns sabem e outros aprendem. O importante é participar criativamente em atos de conhecimento. Não se compreende, então, Educação como um banco de dados, mas sim como uma série de envolvimento” (Freire, 2014, 87).

Se há a valorização de saberes, há também valorização dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem, sobretudo porque é difícil imaginar que o processo educativo acontece apenas em um único espaço, ele ficaria restrito a espaços formais, salas fechadas, mas concebê-lo assim é desrespeitá-lo em sua totalidade, é não compreendê-lo enquanto processo constituído por diferentes pessoas, momentos e espaços, além de ser uma concepção fragmentada, haja vista que a educação está envolvida nas diversas dimensões da sociedade. De acordo com Brandão (2012),

Na educação do campo e nas propostas de educação popular, os saberes são construídos em “formas livres, familiares, vicinais, comunitárias de trocas de conhecimentos imersas em outras práticas sociais, como as que vão do trabalho na lavoura aos ofícios de ferro do catolicismo popular” (Brandão, 2012, p.60).

Não se pretende com isso negar a importância da escola e sim reforçar que ela é apenas um dos espaços onde a educação se efetiva e, é nesse sentido que Ramos, Moreira e Santos (2004) ressaltam que a escola é o espaço de organização e síntese das aprendizagens e de produção de novas formas de conhecimentos a partir dos conhecimentos que os educandos já possuem.

As práticas da educação do campo e da educação popular buscam sustentação também no princípio de vínculo da escola à realidade dos sujeitos, estritamente necessário para que a educação não seja feita aos moldes de um lugar e executada em outro, como por muito tempo acontecia no espaço rural. Freire enfatiza que trazer a realidade dos educandos para à escola é respeitar o que os alunos vivenciam cotidianamente e diante disso questiona: “Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina?” (Freire, 2016, p.32).

Com esse vínculo, possibilita-se aos educandos uma reflexão sobre o lugar onde vivem e conseqüentemente a transformação desse lugar, isso é possível na medida em que a realidade é tomada como referência e segundo Ramos, Moreira e Santos (2004, p.38) “a realidade não se limita ao espaço geográfico, mas que se refere, principalmente, aos elementos socioculturais que desenham os modos de vida desses”.

4 A EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO HUMANA: UM PROJETO EMANCIPADOR

Ao longo das nossas discussões destacamos pontos importantes do diálogo entre educação do campo e educação popular e compreender como a formação humana é constituída nessa relação é uma questão essencial para nosso estudo.

As propostas da educação do campo e da educação popular efetivam a formação humana a partir de um trabalho de busca da humanização dos sujeitos, que é necessária porque o ser humano é um ser inacabado. Segundo Freire (2016, p.126):

[...] diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana.

Reconhecendo sua incompletude, o homem está em constante construção e reconstrução de si, e, para tanto, ele cria, recria, compartilha conhecimentos, interage, aprende e ensina ao mesmo tempo. Nesse processo, a educação é essencial, mas ela só possibilita a humanização quando as práticas educativas asseguram aos educandos a conscientização, a liberdade e a emancipação. Nesse sentido, Coelho (2009) ressalta que:

Apostar na educação, que seja de fato, um processo de humanização, implica fazer dela mediação no tríplice universo das mediações existenciais do trabalho, da sociedade e da cultura. Isso significa não só viabilizar a integração de educandos nesse universo, mas, principalmente direcioná-los para a prática histórica desmascarando as contradições das condições reais desumanizadoras, aguçando a consciência a respeito delas e contribuindo para sua superação no plano da realidade objetiva (COELHO, 2009, p. 29 – 30).

Na educação popular e também na educação do campo, as mediações que visam a humanização embasam-se na relação das práticas com a realidade, com as vivências e com os saberes dos educandos, visando sempre a conquista de direitos, a libertação, a autonomia, a transformação desses sujeitos, que precisam ser vistos como pessoas e não como meros objetos passíveis de dominação, mas esse trabalho somente é possível “[...] se tiver o ser humano como centro, como sujeito de direitos, como ser em construção, respeitando suas temporalidades” (Caldart, 2000, p.39). Isso implica respeito aos sujeitos, significa assumir que o ser humano é mais importante que as técnicas, que as metodologias, que os recursos.

Um dos aspectos que recebe destaque na formação humana é a dimensão política, e pretende-se com essa dimensão um sujeito integrado à sociedade, emancipado e possuidor de uma capacidade racional para agir moralmente no sentido individual ou coletivo. Com esse compromisso político, a formação concebe o ser humano como um ser capaz de transformar sua realidade colaborando com a construção de uma sociedade mais justa para todos. Deste modo, podemos compreender que:

A formação humana é todo o processo educativo que possibilita ao sujeito constituir-se enquanto ser social responsável e livre, capaz de refletir sobre sua atividade, capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar e de relacionar-se eticamente, porque não

desaparece nas suas relações com o outro. Portanto, a educação como formação humana é também uma ação cultural (Ramos; Moreira; Santos, 2004, p.37).

Ao conceber a formação humana como ação cultural, a educação popular reconhece educandos e educadores como agentes do conhecimento e este conhecimento é construído a partir do diálogo e da reflexão sobre a realidade dos sujeitos que fazem parte do processo.

Na educação do campo, a ação cultural pode possibilitar a libertação a partir da valorização da terra, das práticas sociais, da vida camponesa, que é diferente, mas não inferior à vida dos sujeitos que vivem nas cidades e acima de tudo com o respeito aos saberes dos sujeitos.

Enquanto ação cultural, a educação não tem um fim único, mas depende de como, por quem e para quem ela é pensada, de tal modo pode trabalhar para a desumanização, a domesticação ou pode servir para a humanização e conseqüentemente para a libertação dos sujeitos.

Na primeira hipótese, o processo de alfabetização reforça a mitificação da realidade, fazendo-a opaca e embotando a consciência dos educandos com palavras e frases alienadas. No segundo caso, pelo contrário, o processo de alfabetização, como ação cultural para a libertação, é um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também. (Freire, 1981, p.43).

É válido ressaltar que todo projeto de educação que se coloca como uma proposta emancipadora, política e transformadora, como é o caso da educação do campo e a educação popular, devem/deveriam ter o homem e sua humanização como pontos centrais do processo educativo, à medida que se intenciona educar para enfrentar os problemas concretos vividos pelos homens, formando-os enquanto sujeitos autônomos e emancipados.

A construção de uma proposta de formação humana no campo é estritamente necessária, sobretudo quando retomamos questões históricas e verificamos que os camponeses por muito tempo tiveram seus direitos negados.

Para lutar por esses direitos, os movimentos sociais encontraram na educação popular a alternativa mais viável. Nesse cenário, os movimentos camponeses atuam de forma significativa:

O Movimento educa as pessoas que dele fazem parte à medida que as coloca como sujeitos enraizados no movimento da história, e vivendo experiências de formação humana que são próprias do jeito da organização participar da luta de classes, principal forma em que se apresenta o movimento da história. [...] Este processo tem mão dupla: o movimento social precisa se ocupar da escola e a escola precisa se ocupar do movimento social (Caldart, 2000, p.49).

Quando escola e movimento social caminham juntos, os educandos são os mais beneficiados, pois constrói-se um projeto educativo muito mais rico, onde todos os conhecimentos são respeitados: a escola compartilha com o movimento os conhecimentos científicos e os movimentos trazem para a escola uma diversidade de saberes, de conhecimentos, assim complementam-se e enriquecem o processo ensino e aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão aqui apresentada nos permitiu trilhar um caminho teórico breve sobre aspectos históricos e conceituais referentes à educação do campo, educação popular e formação humana.

Esse caminhar, nos levou a compreender que a educação do campo tem a educação popular como sua base de sustentação e que por assim ser, é possível se pensar em um projeto educativo no campo, que tenha o sujeito como um ser de direito que busca sua humanização.

No campo, a educação popular fortaleceu as práticas educativas reafirmando a necessidade da valorização dos saberes e, sobretudo efetivou a afirmação dos sujeitos como produtores de conhecimento, como sujeitos políticos, sociais, culturais.

O diálogo entre a educação do campo e a educação popular é pressuposto para a formação humana e tal diálogo possibilita transformações teóricas e prática na educação. Desse modo, aprender e ensinar não são práticas específicas do espaço escolar, mas rompem esse ambiente e acontece nas igrejas, nas casas, nos sindicatos, nas associações, nas ruas.

Nessa dinâmica, a humanização dos sujeitos vai se concretizando e vamos consolidando a concepção de que a relação entre educação do campo e educação popular é necessária para um projeto educativo que se afirma emancipador. Essa relação indica caminhos para a libertação, para a justiça social, para a conquista de direitos; ressaltamos que não é fácil, mas com muita luta e resistência já avançamos um pouco e até vimos algumas alternativas exitosas, mas não podemos parar nelas. Enfim, faz-se necessário e urgente contrapor como afirma Arroyo (2012), à toda forma de pensamento que inferioriza, que segrega, que oprime, que dicotomiza e impossibilita a construção de uma sociedade mais humana.

Reconhecemos a limitação desse estudo e por isso afirmamos que a discussão não se encerra aqui, ainda temos muito a aprender, a discutir, a ouvir, a propor e, sobretudo temos que ultrapassar a discussão teórica e investigar se os resultados discutidos aqui, se sustentam em experiências educativas de escolas do campo, tentando apreender quais são os limites e desafios

para possíveis reconfigurações prático-teóricas da formação humana numa perspectiva de educação popular do campo. Deste modo, salientamos que os resultados apontados são de ordem teórica e servirão de indicativos para a continuidade da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, M.G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BATISTA, M. S. X; CORREIA, D. M. N. Educação de Jovens e Adultos na Reforma Agrária: uma experiência de educação popular do campo. In: DINIZ, Adriana Valéria Santos; SCOCUGLIA, Afonso Celso Caldeira; PRESTES, Emília Trindade. **A aprendizagem ao longo da vida e a Educação de Jovens e Adultos: possibilidades e contribuições ao debate**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- CALAZANS, J; CASTRO, L. F; SILVA, H. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan (Orgs). **Educação Rural no Terceiro Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981 (p. 161-198).
- CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília- DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo nº 03.
- CALDART, R. S. **Educação em movimento: Formação de educadores e educadoras no MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- COELHO, M. I. M. Por que a educação e a formação humana na contemporaneidade? In: COELHO, Maria Inês de Matos; COSTA, Anna Edith Bellico da. **A educação e a formação humana: tensões e desafios da contemporaneidade**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: DESLANDES, Suely Ferreira de; GOMES, Romeu; MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: JESUS, Sônia Meire Azevedo; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional para uma Educação Básica do Campo, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Professora sim tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos.** São Paulo: Loyola, 1987.

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. **Referências para uma política nacional de educação do campo:** caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação:** liberdade, autonomia, emancipação: princípio/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, D. **História da Ideias Pedagógicas no Brasil.** 3ªed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação).

SILVA, M.S; ALMEIDA, M.G. **A Educação do Campo:** uma política estratégica para o desenvolvimento territorial. Raízes. Revista de Ciências Sociais e Econômicas, v. 24, p. 45-59, 2005.

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação do campo:** propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas no MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

O ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL FRENTE AO ENSINO DO PORTUGUÊS NA ARGENTINA

Samuel Amorim da Silva
Valdo Fernandes Cavalcante⁴

1 INTRODUÇÃO

O ensino do português já realidade em muitos países da América latina, especialmente nos países do cone sul e dos que fazem parte do bloco do MERCOSUL. Já se sabe que em alguns países há obrigatoriedade do ensino do português. Isso mostra o avanço de aspectos econômicos, políticos e de governo entre os países do bloco.

O ensino da língua portuguesa na Argentina agora é lei. Uma resolução do ministério da educação da Argentina obriga todas as escolas a adotarem o português como disciplina curricular, ainda que de caráter optativo, ou seja, o aluno poderá escolher entre o inglês e o português. A lei de número 26. 468 inclui na grade curricular das escolas da argentina, o ensino da língua portuguesa, embora de caráter optativo. Sabe-se que a obrigatoriedade corresponderá apenas ao ensino médio. Segundo consta nas escolas fronteiriças, a sua inclusão ocorre desde o ensino primário.

Com o objetivo de implantar a lei e fazê-la cumprir à risca, o ministério da educação da Argentina elaborou um plano de ação pedagógica conjunta que porá as bases para uma complementação curricular onde se inclua ensino de língua portuguesa.

Esse avanço se dá baseado no entendimento de que a educação consiste no aprimoramento dos valores de integração e diversidade linguísticas e culturais que devem nortear o ensino de língua bem como sua inclusão necessária para o currículo escolar. Baseado neste ideal, os governos brasileiros e argentinos fundamentaram o propósito de incluir as línguas espanhola e portuguesas, por meio de um tratado. Trata-se sobretudo de uma integração de entre interesses políticos e econômicos, educacionais e culturais.

As partes interessadas na implementação dos idiomas vizinhos formulam um tratado excepcionalmente bem regimentado que garante claramente o ensino do português e do espanhol nas escolas públicas e privadas da argentina e no Brasil. No programa do acordo estão destacadas as seguintes normas: a criação de bolsas de estudos e a formação e capacitação, ou

⁴Aluno do Curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Internacional UNINTER, Artigo Científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso 10/2018

seja, os governos do Brasil e da Argentina tem interesses comuns no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Consensualmente este acordo em forma de lei tem sido valido nos dois territórios.

Visando um maior esclarecimento sobre este tema, me preocupei em traçar um plano geral que mostra como o ensino de português está sendo praticado na Argentina. A lei aprovada no dia 17 de novembro de 2008, apenas restringe seu conteúdo legal as escolas do ensino médio no Brasil o ensino é completo, embora optativo é claro. Nas series do ensino fundamental é facultativo o espanhol, mas o que nós podemos observar é que muitas escolas já vêm adotando o espanhol no currículo já há algum tempo.

Depois de passar uma semana na Argentina e de entrevistar muita gente da área da educação, principalmente alunos de escolas privadas e públicas e também professores, pude então comprovar que o ensino do português nas escolas daquele país não está cumprindo a risca as normas da lei federal no tocante a obrigatoriedade do ensino desta língua em território argentino e no currículo escolar; assim como ocorre no Brasil, são comprovadamente poucas instituições que obrigou o ensino do espanhol como disciplina curricular. Poucas escolas do país tem o português na grade e as que dispõem de uma segunda língua, cumprem um caráter puramente mercadológico e propagandístico sem se importar com a seriedade do ensino do português. Isso também ocorreu no Brasil, quando escolas ofereciam uma segunda língua fazendo uso do marketing de seus interesses propagandísticos.

Como se trata de uma disciplina nova, perceptivelmente ainda se nota que se precisa de um planejamento a nível nacional para a implementação definitiva e organizada da segunda língua, de modo que possa integrar o currículo escolar dos institutos educacionais de todo território argentino, a fim de que todos os educandos possam ter acesso a uma segunda língua ou terceira, tal vez. Segundo alguns entrevistados, na pesquisa que eu realizar declararam que poucas são as escolas que tem essa “segunda língua”, ou seja ensino de língua portuguesa e que quando se tem percebe-se que ainda está precário, precisando de uma estruturalização e ampliação a nível nacional, mas sabemos que isso parte da consciência de muitos governantes que formam aquele país, percebe-se ainda que não há um grande estímulo por parte das autoridades e dos gestores que fazem a educação daquele território. Entretanto, fundamentalmente é necessário que estes estejam engajados no sentido de poder avançar no que concerne ao ensino-aprendizagem do português na Argentina.

Alguns argentinos, portanto, pais de alunos que eu entrevistei, partilham comumente a ideia de que o português deveria integrar prioritariamente o currículo escolar indistintamente.

Declararam pais de alunos que vê no ensino do português uma nova perspectiva e avanço no ensino nacional. O que pude constatar mais de perto é que os pais têm consciência da relação política e econômica que vivem os contextos entre o Brasil e a Argentina e que segundo eles, traspasa as fronteiras desta relação, envolvendo, sem dúvida o âmbito do processo de educação dos países, e essa relação só é possível por meio da educação que parte de um planejamento a nível nacional e de uma estruturalização na grade escolar com a inclusão do português no currículo.

Comumente se ouve pelas ruas de Buenos Aires, pessoas comentando ou dando a sua opinião de forma consciente sobre essa relação que existe entre os países do bloco econômico e que deve-se estender tal relação também no âmbito das relações educacionais e intelectuais dos argentinos. Essa consciência é devido a um punhado de conhecimento que derivam no meio acadêmico. Ao contrário do que se pensa, muitos não estão leigos neste assunto.

Muitas escolas do interior da Argentina também sofrem este mesmo dilema. Poucas são as escolas que adotam o espanhol como disciplina escolar. Doravante, isso tem sido visto com grande preocupação por parte das autoridades daquele país. “É preciso se pensar em uma educação de qualidade”, dizem muitos argentinos quando se fala e se pensa em educação; e isso inclui também o ensino do português nas escolas do país. Sabe-se de notícias que os telejornais daquele país noticiam sobre a falta de professores de língua portuguesa nas escolas de modo geral, chegando a uma margem que deixam até mesmo os argentinos preocupados.

De modo geral o panorama ainda é favorável, pois nunca antes se pode pensar, sequer na possibilidade de inclusão da língua portuguesa no currículo escolar, e hoje o que vemos é um avanço na área educacional. Podemos ver que muitos argentinos hoje se interessam para aprender o português, muitas escolas têm sido abertas. Tiver a oportunidade de conhecer a Casa do Brasil que fica situada em uma das avenidas mais importantes de Buenos Aires, chamada de Callao. No oitavo andar de um edifício bastante antigo em estilo francês, funciona uma das casas que atende muitos alunos argentinos que procuram aprender o português naquele país.

Um dos diretores da casa me convidou para conhecê-la, onde pude comprovar a socialização dos alunos frente a um desafio considerado muito importante que é o de aprender a língua lusitana. A vontade perceptivelmente nos rostos estampada dos alunos, colocava por terra toda teoria de que não é interessante aprender o português ou o espanhol sob a alegação de serem idiomas de fácil compreensão. A casa de que estou falando oferece a cultura do Brasil na forma da língua portuguesa. Isto tem levado a muitos a querer aprender este idioma que já faz parte da organização educacional das escolas secundárias da Argentina. É preciso avançar

mais para chegar a um patamar no qual todos os indivíduos possam ter contato direto ou indireto com outra língua, no nosso caso a língua em questão.

Tudo isto tem a ver com a inclusão social, tecnológica, visão de mundo que só podem ser contempladas por meio da educação de massa. Não se pode conceber uma sociedade sem uma identidade linguística, sem uma identidade social, sem uma identidade educacional, pois a educação muda parâmetros, conceitos, atitudes, normas erroneamente apregoadas; transforma sociedades inteiras. No que concerne à língua, une, forma, muda parâmetros. A língua não ode ser estática, ela avança além fronteira. Ela não se limita no “muro” que separa os dois países, nas aduanas, mas ela entra dentro afora para uma outra realidade, para o que está além governo. A língua dignifica o homem, por isso esta não pode ser colocada em segundo, último plano, última matéria dos cadernos dos alunos, e sim como estandarde que revela uma nova forma de pensar o mundo, de lê-lo, de vê-lo e assim por diante.

“La venida del portugués a nuestro territorio no está totalmente aceptada por nuestros gobernantes...” esta foi uma declaração de um pai de certa forma indignado porque na escola de sua filha não tinha o ensino do português. Esta declaração está em consonância com a de muitos pais que desejam um avanço neste sentido.

REFERÊNCIAS

<http://www.educacaoadventista.org.br/educadores/ponto-de-vista/346/ensino-da-lingua-portuguesa-na-argentina-e-obrigatorio.html>

<http://www.wellingtondemelo.com.br/site/2009/01/portugues-como-lengua-extranjera-en-argentina/>

http://www2.mre.gov.br/dai/b_argt_413_5650.htm

O USO DA DANÇA COMO RECURSO LÚDICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Janieli Barbosa Pereira⁵

Elizabeth Mendes⁶

RESUMO

A dança em sala de aula quando trabalhada de forma lúdica, auxilia no dinamismo das explicações dos conteúdos programáticos da disciplina. Pode-se observar que com a utilização desse recurso de desenvolvimento corporal artístico, os alunos apresentam uma melhor compreensão dos temas, além de se mostrarem mais participativos nas aulas. Desta forma, o ensino da dança durante as aulas, intercalados com os conteúdos e explicações cabíveis, podem contribuir para a fixação dos assuntos, além de contribuir para a formação de alunos como indivíduos críticos, no qual compreendem tanto seu corpo quanto a sociedade em que estão inseridos, assim relacionando as diversas formas de dança com os grupos sociais existentes.

Palavras-chave: dança; ensino lúdico; metodologia de ensino.

1 INTRODUÇÃO

O ato de educar não está ligado a estratégias educacionais padronizadas, mas, sobretudo na capacidade constante de se buscar meios para levar conhecimentos aos estudantes, e fazer com que eles mergulhem no universo educacional de modo, que se tornem agentes aprendentes, sejam estes capazes de assimilar tais aspectos de forma mais generalizadas, ou mesmo necessitarem de meios mais peculiares de recepção de idéias. Para tal, fazem-se necessários esforços pedagógicos que visem estratégias para promover essa ludicidade, utilizando formas efetivas de aprendizagem, facilitando e aprimorando o conhecimento, para que assim aconteça realmente a educação para todos. Nesse contexto, o presente trabalho objetivou avaliar a importância do método lúdico no processo de ensino e formação educacional de alunos nas aulas de educação física.

⁵ Graduada em Letras com habilitação em português pela Universidade Estadual da Paraíba em 2013. E-mail: barbosajanieli@gmail.com

⁶ Mestra em Educação - UFCG

Ao longo do tempo houve avanços em relação ao sistema de ensino: este que anteriormente era arcaico e arbitrário passa a ser moldado para um método mais lúdico. Atualmente, os métodos de ensino apresentam vários formatos, nos quais pode ser utilizada uma série de recursos, que muitas vezes são fundamentais para a fixação dos conteúdos programáticos, além de modificar o ambiente educacional, tornando-o mais dinâmico e objetivo, isto faz com que os alunos fiquem mais engajados e comprometidos, de forma natural e espontânea.

A partir desse cenário, em delimitação do tema para este trabalho, propomos o ensino da dança em paralelo com temáticas que fazem conexão com os assuntos que são abordados em sala de aula, além das explicações rotineiras e aberturas para debates. É perceptível nas pesquisas realizadas como os alunos aceitam positivamente a ideia, o que contribui para as fluências das aulas, já que o diálogo se torna mais rico de detalhes, ideias e muita criatividade. O ensino da dança na escola traz uma ação de reflexão crítica, conscientização e abordagem em diferentes áreas de conhecimento escolar.

2 PRÁTICA EDUCATIVA

A educação pode ser vista, como um fator de coesão, que deve levar em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, sendo o respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos um princípio fundamental das práticas educativas (Silva e Carvalho, 2017).

De acordo com Silva e Carvalho (2017), “A importância da educação fica expressa na compreensão das políticas públicas brasileiras como o alicerce e a necessidade primária para o cumprimento da cidadania e acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos”.

Para Patury e Cardoso (2014) o lúdico é um recurso pedagógico e social, é uma ferramenta que o educador pode usar em sua prática pedagógica. Este recurso o permitirá auxílio na dinâmica da sala de aula, ao passo que permite descobrir a realidade social do qual o aluno faz parte. Ainda conforme estes autores, “A ludicidade para o educando, o possibilitará a estimular/revelar aspectos interiores, espontâneos e naturais, fundamentais para o desenvolvimento de sua aprendizagem”. Oliveira (2017) discorre que a ludicidade é um meio para a construção de aprendizagens espontâneas de modo que, de posse desta ferramenta possa o indivíduo estudante perceber-se mais inserido no contexto educacional e sentir parte dele.

Alves (2011) apresenta sua inquietação acerca do processo ensino aprendizagem, quando afirma: “Suspeito que nossas escolas ensinem com muita precisão a ciência de comprar as passagens e arrumar as malas. Mas tenho sérias dúvidas de que elas ensinem os alunos a arte de ver enquanto viajam”. Nesse contexto valem salientar quais estratégias, as instituições de ensino poderão utilizar frente aos desafios constantes no processo formativo educacional.

A viabilidade do processo educativo ocorre, portanto:

[...] como prática social precisamente por ser dirigido pedagogicamente. Em outras palavras, é o caráter pedagógico que introduz o elemento diferencial nos processos educativos que se manifestam em situações históricas e sociais concretas. Precisamente pelo fato de a prática educativa se desenvolver no seio de relações entre grupos e classes sociais é que é ressaltada a mediação pedagógica para determinar finalidades sociopolíticas e formas de intervenção organizativa e metodológica do ato educativo (Libâneo, 2001, p. 9).

Sobre este aspecto, as atividades lúdicas podem atingir os resultados adequados se empregadas corretamente. De acordo com Soares, (2010, p. 19):

A atividade lúdica é importante tanto para o aluno “normal” quanto para os portadores de necessidades especiais, pois a brincadeira é uma ação social do ser humano, brincar durante a infância é algo cultural, no qual todas as crianças devem passar por esse processo de ludicidade, sendo assim através da brincadeira, do jogo, ocorre o processo de inclusão de forma natural, pois no momento da brincadeira as crianças se entregam à ação que está acontecendo, do imaginário, do divertimento e interagem umas com as outras (Soares, 2010).

Corroborando com esta ideia, Massa (2015, p.128) afirma que:

Vivenciar a educação lúdica é estar presente e inteiro como docente e viabilizar o mesmo para os seus alunos. É praticar uma educação que integra, ao invés de separar mente de corpo ou sentimento de razão, considerando as diversas possibilidades. Dessa forma, as manifestações ou práticas lúdicas são além de um recurso formativo uma possibilidade de autodesenvolvimento.

A ludicidade tem sido um assunto de discussão na atualidade, no qual requer vasta discussão teórica sobre seu significado e sua execução. “Muitos autores trazem em seus estudos discussões a cerca da orientação e definição do termo lúdico e discutem sua eficácia na formação da criança, no desenvolvimento humano, no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, como também, na formação docente (PATURY; CARDOSO, 2014)”.

Acerca das atividades lúdicas para a formação de indivíduos com destaque as faixas infantis de ensino, Soares, (2010, p.18), afirma que:

Qualquer tipo de atividade lúdica seja ela brincadeiras, jogos, brinquedos cantados, favorecem o processo de inclusão, pois durante a brincadeira há o processo de

integração entre as crianças, elas estão aprendendo a compartilhar, a serem cooperativas umas com as outras, a respeitar os limites impostos por elas mesmas que participam da brincadeira ou jogo, “a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis (Soares, 2010).

2.1 LUDICIDADE E SEUS RESULTADOS COM A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O uso da dança como recurso lúdico nas aulas de Educação Física, desenvolve e estabelece essa arte de forma construtiva na sociedade em que os alunos estão inseridos, e através dos ensinamentos, teorias e práticas corporais é importante buscar instigar a rotina dos discentes, estimulando a criatividade e disposição para que possamos também alcançar os objetivos pedagógicos e contribuir para uma formação autônoma e protagonista dos jovens. Novas práticas de ensino e diversidades foram introduzidas com a dança, desenvolvendo o corpo físico em sua plena capacidade, com manifestação das emoções e com isso leva a pessoa a se tornar mais harmônica, sensata e equilibrada, sem complexos e medos. Estimulando sua liberdade de expressão e iniciativa.

Acredita-se na Dança como possibilidade de movimentos para além de corpos, de formas e de técnicas perfeitas, como meio de comunicação e transmissão de ideias, de fala e de expressão dos diferentes e sobre as diferenças. Corpos que se expressam com prazer, valorizando sua essencialidade, quebrando ideias ultrapassadas, despadronizando o que já é criação e recriando novas realidades corpóreas. (Barreto, 2005, p.42).

A interação dos indivíduos entre si e entre os indivíduos e o meio em que vivem leva a transformações contínuas e ao desenvolvimento humano (Rezende et al., 2003). A formação corporal se dá de forma integrada por meio da estruturação do corpo no espaço e no tempo, sendo um elemento importante para a adaptação do indivíduo ao meio (Neira, 2003). O presente trabalho foi elaborado através de levantamentos bibliográficos, buscando abordar o ensino da dança de forma lúdica e interativa, a partir da obrigatoriedade da educação física como uma disciplina curricular, que tem como sugestão, a partir de documentos como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), em nível nacional, e o CBC (Currículo Básico Comum).

Percebemos que o ensino da dança nas aulas de educação física, quando utilizada na escola, faz a diferença na relação do ensino-aprendizagem, pois a partir de suas metodologias de ensino, modificam o ensino tradicional escolar. Durante a aula, é importante desenvolver nos discentes ações e habilidades responsáveis, que juntamente com as práticas da linguagem corporal, envolvam os mesmos, num processo de desenvolvimento criativo e participativo no âmbito da comunidade, resgatando neles valores de inclusão e protagonismo.

O ensino da dança vem sendo trabalhado nas escolas, visto que, enquanto instituição formadora, a mesma tem a função de integrar os seus discentes a cultura, lazer, cidadania e ética, tornando-os cidadãos autônomos e protagonistas. Desenvolvendo a socialização dos alunos em uma proposta criativa na escola. A dança apresenta-se como excelente ferramenta atuando como recurso importante para as formações comportamentais. Diante disso o desenvolvimento desse trabalho partiu de pesquisas juntamente a pais de alunos, discentes, docentes e a comunidade, verificando a necessidade de realizar atividades que ajudem a estabelecer um diálogo com a realidade de vida dos alunos em seu contexto escolar e social.

Segundo Luedke (2008, p. 58):

[...] a dança é uma grande aliada da educação física para o desenvolvimento integral ou, seja a dança influência no desenvolvimento físico motor, na afetividade entre aluno e aluno, aluno e professor, no aspecto cultural, ou seja, conhecimento de novos ritmos, expressividade de seu próprio conhecimento a que se refere a ritmos, passos de dança, aspecto social, onde o aluno percebe que pode se relacionar melhor com os problemas sociais que estão presentes na sociedade e o aspecto cognitivo, mostrando que o aluno é capaz de pensar, refletir e ele percebe que a dança pode possibilitar isto. Portanto deixa claro que a dança deve ser alvo de mais estudo no ambiente escolar e científico para que possamos deixar claro todos os benefícios que a dança no ambiente escolar poderá proporcionar.

O ensino da dança dá uma diversidade de ideias e maneiras de se trabalhar na escola e na comunidade, pois essa arte, além de desenvolver a capacidade de expressões é um grande instrumento para o professor. A Educação Física é uma área do conhecimento diretamente relacionada com a sua capacidade de movimentação e o movimento humano consciente, ou seja, a corporeidade do educando. A dança vem se mostrando, como prática educacional, muito eficiente e sua inclusão devem ser feitas logo nas séries iniciais, promovendo melhor socialização e desenvolvimento nos mais diversos ritmos e estilos de dança (Nascimento et al., 2012; Novicoff; Oliveira; Triani, 2012). Na educação, a dança deve propiciar aos alunos o autoconhecimento, as vivências de corporeidade, relacionamentos com outras pessoas e com o mundo, incentivando a expressividade artística e humana (Souza, 2012). Devemos conhecer a realidade de cada aluno para oportunizar um aprendizado significativo e a partir da diversidade cultural encontrada no âmbito escolar (Grando; Honorato, 2008).

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio. (Almeida 1995, p.41).

O jovem protagonista tem o papel de atuar como função socializadora, colaborando com a prática pedagógica e com a realidade da comunidade em que a escola está inserida. Enquanto o docente deve criar atividades que possam desenvolver efeitos positivos dentro e fora da escola. Assim, a escola e comunidade aprendem juntas e desenvolvem transformações dentro da sociedade.

3 CONCLUSÃO

Diante do exposto ao longo desse trabalho, não se faz necessário esforço para compreender que o uso de métodos mais interativo nas aulas tem bons resultados, uma vez que os alunos se mostram mais dispostos a participar e comentar sobre os assuntos referentes à dança e seus benefícios para o corpo, além de estarem perceptivelmente mais focados.

É importante salientar que para um bom resultado, aspectos importantes devem ser levados em consideração, como o sistema de ensino do docente, os recursos que utiliza e como ele aproveita o tempo de suas aulas, para atingir o máximo de produtividade. É fundamental a participação de todos os públicos que estão inseridos no processo educativo, o trabalho em equipe alcança movimentos reais e o mais importante, presenciar e acompanhar o sucesso do aluno, pois ele é e deve ser sempre o principal beneficiado, com educação de qualidade e escola bem estabelecida para que o mesmo se torne um cidadão íntegro e crítico, entendendo o seu papel na sociedade acreditando na sua capacidade intelectual. A partir disso, aplicar algumas ações para comprovar as hipóteses estabelecidas, além de tentar mostrar aos alunos que o ensino da dança na aula de Educação física é de suma importância para o desenvolvimento de uma consciência social e corporal. No entanto, isso deve ser abordado e exposto de forma leve e interativa.

Sendo assim, diante do que procuramos expor, visamos favorecer a qualidade da educação nos sistemas de ensino, seja ele privado ou público. A educação favorece a formação de pessoas mais justas e éticas, plantando hoje a sociedade que desejamos para o amanhã e que os professores são os principais veículos de informação para a transmissão de conteúdo, sendo responsáveis em dinamizá-los e os tornar atrativos aos nossos modernos alunos.

REFERÊNCIAS

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Revista**

Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 23, n. 2, p. 293-308, June 2017.

PATURY, F. M.; CARDOSO, M. C. **Ludicidade na formação profissional do professor: um olhar atento**. In: Semana de Pedagogia da UESB, 5., 2012, Jequié, BA. Anais... Disponível em: <http://www.uesb.br/eventos/semanapedagogia/anais/48CO.pdf>. Acesso em: 06 out. 2014.

SOARES, E. M. **A ludicidade no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente educacional**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2010.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; ARAUJO, Clarissa Martins de. A Formação De Professores Para Educação Inclusiva No portal do professor do MEC: Discurso Inclusivo X Discurso Médico. **Educação & Sociedade**, Campinas, Epub June 22, 2017.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

ALVES, R. **Palavra para desatar nós**. São Paulo: Papirus, 2011.

MASSA, Monica de Souza. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista Ano IX n. 15, p.111-130, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB. Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. **Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996

BARRETO, D. **Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. 2. ed. Campinas. Autores Associados: 2005.

GRANDO, D.; HONORATO, I. C. R. O ensino do conteúdo dança na 5ª e 6ª série do ensino fundamental a partir da dança folclórica e da dança de rua. **Motrivivência**, n. 31, p. 99 -114, 2008.

HASELBACH, B. **Dança, improvisação e movimento: expressão corporal na educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1988.

LUEDKE, M. V. **Os Benefícios Da Dança Nas Aulas De Educação Física Do Colégio Estadual Santa Clara - Uma Reflexão Dos Discentes**: Guarapuava. 2008.

SOUZA, A. et al. **Improvisação e dança: conteúdos para a dança na educação física**. Florianópolis: Imprensa Universitária, 2012.

NASCIMENTO, L. R. B.; SANTOS, A. J. S.; ALMEIDA, C. L. O.; BOSQUE, R. M. **A abordagem do conteúdo dança nas aulas de Educação Física infantil: benefícios e contribuições**. EFDeportes.com, Revista digital, ano 17, n.168, 2012.8

NEIRA, M. G. **Educação Física: desenvolvendo competências**. São Paulo: Phorte, 2003.

REZENDE, J. C. G et al. **Bateria Psicomotora de Fonseca: uma análise com o portador de deficiência mental**. EFDeportes.com, Revista digital, ano 9, n.62, 2003. SOUZA, J. B. L. **A Dança como possibilidade de ação educativa libertadora**. IX Anped Sul. UFSM: Santa Maria, 2012.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

**ATIVIDADES ESCOLARES ADAPTADAS: ELABORAÇÃO, LEITURA E EDIÇÃO
DE ATIVIDADES ESCOLARES ESCRITAS DE GEOGRAFIA DESTINADAS A
ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS INTELECTUAIS, SURDEZ E TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA⁷**

Carlos Augusto da Silva⁸

Janieli Barbosa Pereira⁹

Helóiza Cristina de Araújo Andrade Coutinho¹⁰

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo a elaboração, aquisição e edição de atividades escolares adaptadas, dentro do Componente Curricular de Geografia, para alunos com deficiências intelectuais e de aprendizagens, alunos surdos e alunos com Transtorno do Espectro Autista, matriculados e frequentando as salas de aula e de recursos psicopedagógicos de uma escola pública localizada no município de Cabedelo, Paraíba. Os aportes teóricos estudados para este ensaio se pautam nos trabalhos desenvolvidos por Vygotsky (2001), Bronckart (2022), Machado (2005), Schneuwly e Dolz (2004), e Vygotsky (2001), e têm como objetivo analisar os gêneros linguageiros que colaboram com o desenvolvimento intelectual e sensório-motor deste alunado, com a sua disposição e atenção na realização das atividades escolares realizadas em sala de aula através da orientação docente e com a participação dos profissionais cuidadores do alunado em questão. Essas atividades adaptadas partem desde as menores unidades da escrita (letras), em decorrência das necessidades e dificuldades de aprendizagens de alguns alunos, e evoluem até as atividades de leitura mais complexas, ou densas, seguindo à apresentação e compreensão dos pré-construídos com as ilustrações dos conceitos geográficos.

⁷ Atividade referente de conclusão da disciplina de Tópicos em Escrita, ministrada pela Universidade Federal da Paraíba, através do Programa de Pós-Graduação em Linguística/PROLING, ministrada pela Professora Doutora Regina Celi Mendes Pereira, durante o 1º semestre de 2024.

⁸ Acadêmico de Pós-Graduação em Linguística/PROLING, na condição de aluno especial. Licenciado em Pedagogia-UFPB. Professor de Geografia da rede pública de Ensino Fundamental de Cabedelo. Contato: pratersucesso@gmail.com

⁹ Graduada em Letras com habilitação em português pela Universidade Estadual da Paraíba em 2013. E-mail: barbosajanieli@gmail.com

¹⁰ E-mail: helocris_andrade@yahoo.com.br

Palavras-chave: gêneros; atividades; geografia; deficiências.

1 INTRODUÇÃO

Com base no princípio de que, “É através dos gêneros que a práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (Schneuwly e Dolz, 2004, p 15 apud Nascimento, 2019, p 83), busco analisar a elaboração de atividades escolares adaptadas de Geografia destinadas a alunos com deficiências intelectuais, alunos surdos e alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em uma escola pública do ensino fundamental, no município de Cabedelo.

Neste sentido, o referido ensaio prioriza fazer uma leitura dos elementos constitutivos destas atividades didáticas adaptadas para este público escolar, contribuindo no seu desenvolvimento cognitivo, intelectual, motor e colaborando para a sua socialização dentro deste ambiente escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

As atividades escolares escritas adaptadas são um meio de comunicação com este alunado em questão, constituindo uma produção linguageira (escrita e/ou falada) capaz de gerar uma interação social e cognitiva com este público, sendo para tanto, tomado como referência Bronckart (2009, p. 93), onde temos um primeiro conjunto de entidades suscetíveis com propriedades de influenciar na produção verbal, onde o autor sugere que, toda produção linguageira constitui um comportamento concreto, realizado por um actante situado nas coordenadas do espaço e do tempo, sendo este então o primeiro conjunto constituído de entidades físicas.

Desta forma, temos:

- o emissor, aquele que produz o texto (professor, professora);
- o receptor, que recebe o texto (aluno, aluna);
- o lugar de produção do texto (escola);
- o momento de produção;
- toda entidade externa acessível no espaço-tempo de produção do texto.

O segundo conjunto se refere ao fato de que qualquer produção linguageira também faz parte de uma formação social, e mais precisamente de uma forma de interação comunicativa

implicando o mundo social (normas, valores, regras etc.), e o mundo subjetivo (imagem que damos de nós mesmos ao agir), Bronckart (1999), que pode ser decomposto da seguinte forma:

- o lugar social, abarcando a formação social, a instituição e o modo de interação no qual é produzido o texto;
- o papel desempenhado pelo emissor na interação que está em curso;
- o papel social atribuído ao receptor (destinatário);
- o(s) objetivo(s) do(s) texto(s), no sentido do efeito que ele pode produzir sobre o destinatário.

Com isto, observamos que os elencados propostos por Bronckart enquadram-se nas situações trabalhadas em um ambiente escolar que inclua a participação dos alunos com deficiências na realização de atividades adaptadas de Geografia, bem como da interação com os demais alunos.

Neste sentido, colaboram as orientações de Schneuwly (1994 apud Machado 2005, p 251) onde,

Os gêneros se constituem como verdadeiras ferramentas que permitem a realização de ações de linguagem, onde o falante enunciador age linguisticamente – falando ou escrevendo -, sendo a apropriação dos gêneros um mecanismo fundamental de socialização.

Assim, estes gêneros textuais produzidos para as atividades adaptadas escolares de Geografia partem da apresentação das letras do alfabeto, das palavras simples às compostas, de frases menores às frases mais complexas, uma vez que alguns alunos têm dificuldades de memorizar alguns enunciados, evoluindo das atividades mais simples às atividades consideradas mais complexas, como em um processo evolutivo de níveis de dificuldades.

Para a apresentação destas atividades adaptadas aos alunos, recorre-se à aquisição destas em sites e Blogs especializados, a exemplo do perfil “materialdidatico.geração.21”, no Instagram bem como, das eventuais modificações que estas atividades adquiridas venham a passar com a finalidade de disponibilizar ao alunado em questão, uma atividade adequada às suas necessidades e interesses.

Desta forma, entende-se que a didatização de gêneros dentro da perspectiva dos estudos em atividades adaptadas, como práticas sociais que são, surgem das necessidades das práticas e ações da comunidade escolar em que o alunado - destino das atividades, está inserido. Com isto, faz-se necessário que este sujeito (aluno), participe destas práticas sociais, que desta forma ele possa compreender os diferentes modos de ação (agir) no mundo e sobre o mundo, por isso,

a importância do ensino através dos gêneros e ainda, como o professor pode proporcionar as condições para que cada aluno desenvolva suas habilidades de leitura, de escrita, de pintura, de interação estudantil, de compreender o que está sendo realizado enquanto prática escolar.

Portanto, as atividades adaptadas precisam ter um significado para este público perceptor/leitor, onde de acordo com Vygotsky, 2001,

O significado das palavras só é um fenômeno de pensamento na medida em que é encarnado pela fala e só é um fenômeno linguístico na medida em que se encontra ligado com o pensamento e por este é iluminado.

Com isto, para este empreendimento de ação de linguagem têm-se a adoção de um pré-construído de modelos textuais (instrumentos materiais e instrumentos simbólicos) e, da adaptação destes para uso do alunado. Nesta perspectiva, este gênero trabalhado deixa de ser mero objeto de comunicação, para ser um objeto de ensino e de aprendizagem (Dolz e Schineuwly, 2009 apud Nascimento, 2019, p 84), passando a ser direcionado às suas necessidades intelectuais e motoras, a responder se atende aos seus interesses, se a escrita faz algum sentido, se há compreensão do que está sendo apresentado, se há memorização do conteúdo disponibilizado e com isto, se colabora para o seu desenvolvimento intelectual e motor.

Com este ponto de vista – da aquisição da atividade; da observação do seu conteúdo até uma modificação necessária na atividade, temos o seguinte exemplo:

ALUNO (A):

QUESTÃO 01: A TERRA SE FORMOU A PARTIR DE:

- () UMA NUVEM DE GÁS E POEIRA.
 () UMA FUMAÇA DE ÁGUA.



QUESTÃO 02: A TERRA TEM CERCA DE:

- () 4,5 BILHÕES DE ANOS.
 () 4,6 BILHÕES DE ANOS.



~~**QUESTÃO 03:** MARQUE (X) NA IMAGEM QUE DESCREVE A FORMAÇÃO DA TERRA~~



HABILIDADE(S): EF06GE05 - EF06GE09 - EF06GE11



Folha de atividades sem modificações

Nesta primeira impressão temos na íntegra a página sem modificações, apresentando uma questão, nº 02, que dispõe de duas respostas ao enunciado que, aparentemente, não atende à compreensão do alunado, pois apresenta uma resposta considerada ambígua.

Recorrendo à edição da atividade adaptada, houve a retirada da questão nº 02, que poderia criar dúvidas para o alunado, buscando tornar a atividade mais adequada à situação, substituindo-a por outra questão, conforme se verifica na próxima ilustração:

ALUNO (A):

.....

QUESTÃO 01: A TERRA SE FORMOU A PARTIR DE:

- () UMA NUVEM DE GÁS E POEIRA.
 () UMA FUMAÇA DE ÁGUA.



QUESTÃO 02: MARQUE (X) NA IMAGEM QUE DESCREVE A FORMAÇÃO DA TERRA





HABILIDADE(S): EF06GE05 - EF06GE09 - EF06GE11



Folha de atividades escolares editada

Assim, a atividade desenvolvida, adquirida ou modificada, com o intuito de ofertar aprendizado adequado ao aluno, faz parte do instrumento como objeto social (Leontiev, 2004 apud Nascimento, 2019, p 88), e estes instrumentos materiais (ferramentas de trabalho em diferentes suportes e linguagens), e instrumentos simbólicos (que permitem a construção de novas significações sobre o objeto de ensino), do agir docente, são diversos e colaboram para uma grande quantidade de atividades e práticas escolares disponíveis no ambiente escolar, a exemplos de:

Instrumentos materiais	Instrumentos simbólicos
Vídeos, Áudios, Mídias impressas, TVs digital e multimídia, Equipamentos de laboratórios, etc.	Obras de arte, Escrita, Desenhos, Sequência didática, Todos os signos possíveis, etc.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apreciação dos gêneros elaborados para as atividades escolares adaptadas destinadas ao público infante-juvenil com deficiências intelectuais, apontados neste ensaio, teve como instrumento direcionador as teorias estudadas dos autores defensores das vertentes do pensamento e do desenvolvimento psicológico (Vygotsky), e do interacionismo socio discursivo – ISD, (Bronckart). Com estes, foi possível encontrar o suporte teórico-metodológico tão necessários para o prosseguimento dos estudos nestes meios de comunicação linguageiros, permitindo um olhar sensível à leitura, elaboração e edição das atividades adaptadas de Geografia destinadas a este público leitor, buscando com isto, a colaboração no desenvolvimento intelectual deste público, bem como, da sua interação social.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, Jean Paul. **Teorias da Linguagem**: Nova introdução crítica. São Paulo: Mercado das Letras, 2022, pp. 335-378.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros textuais**: Da didática das línguas aos objetos de ensino / Elvira Lopes Nascimento / 3ª edição – Campinas, SP : Pontes Editores, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987 [1934].

RESTAURANTE LITERÁRIO: PRÁTICA DE LETRAMENTO

Maria Gilliane de Oliveira¹¹
Cleyton Carlos Silva de Vasconcelos¹²
Rosilene Felix Mamedes

RESUMO

A leitura e o letramento desempenham um papel crucial no avanço cognitivo e social, facilitando a interpretação textual e promovendo análises críticas. A inclusão de diversos meios expressivos, como imagens e sons na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), amplifica essa vivência literária. Portanto, fomentar o letramento transcende a alfabetização, moldando cidadãos reflexivos e engajados socialmente. Diante disso, a valorização e promoção dessas práticas são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. O presente estudo objetiva descrever uma prática exitosa de letramento, intitulada Restaurante Literário, desenvolvida por meio de sequência de atividades, o que enfatiza uma abordagem metodológica bem estruturada e articulada, como fundamental para alcançar os objetivos educacionais de forma eficaz, amparado nas contribuições de Zabala (1998), e Doz e colaboradores (2004). A fundamentação teórica ancora-se nos estudos de Leffa (1996), Soares (2003), Koch e Elias (2021), no tocante à leitura e a práticas de letramento, bem como na BNCC (2017) como documento norteador para o ensino no país, entre outros. Como resultados apontamos o fascínio dos alunos pela proposta, além da capacidade de interpretação que elas demonstraram em relação aos textos literários. As crianças conseguiram articular informações de duas narrativas distintas, originando uma única produção ilustrativa que representou os pratos montados. O momento final da prática possibilitou à docente avaliar os níveis de escrita dos alunos, servindo como referência para a elaboração do planejamento das próximas intervenções pedagógicas.

Palavras-chave: prática de letramento; relato de experiência; sequência didática.

1 INTRODUÇÃO

A prática de leitura é multifacetada, abrangendo diferentes aspectos mentais,

¹¹ Mestranda em Letras (UFPB). E-mail: gillianedeoliveirapmjp@gmail.com

¹² Mestre em Ciências das Religiões (UFPB). E-mail: ccsvasconcelos@gmail.com

linguísticos, culturais e sociais. A fim de estimular a leitura de maneira eficiente, é fundamental considerar todos esses fatores, garantindo que os leitores não apenas decodifiquem os textos, mas também os compreendam, analisem e utilizem como ferramentas para a aprendizagem e a transformação social. Nesse sentido, a leitura assume um papel crucial e dinâmico para o desenvolvimento pessoal e a participação eficaz na comunidade.

De acordo com Leffa (1996), a leitura é um fenômeno que se dá quando o leitor, dotado de várias habilidades avançadas, se depara com o texto, que nada mais é do que uma representação da realidade que reflete uma outra perspectiva. Esse é um procedimento altamente elaborado, formado por diversos processos secundários que se conectam a fim de estabelecer canais de comunicação pelos quais circulam informações entre o leitor e o texto.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BNCC, 2017, p.7), dispõe de um Eixo da leitura, no qual esclarece:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2017, p. 69).

Neste sentido, a leitura é compreendida, na perspectiva da BNCC (2017) com significado mais abrangente, incluindo não apenas textos escritos, mas também imagens estáticas (fotos, pinturas, desenhos, esquemas, gráficos, diagramas) ou em movimento (filmes, vídeos, etc.) e o som (música), que acompanha e complementa em diversos gêneros digitais. O estudo das práticas de leitura envolve dimensões interligadas às práticas de interpretação e reflexão.

Nesta abordagem, cabe a escola promover práticas de letramento. Na obra "Alfabetização e Letramento", publicada pela primeira vez em 2003, Magda Soares dedica-se a esclarecer, sob diversas perspectivas, a distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento. A alfabetização é descrita como o processo de aprendizado da linguagem escrita, englobando as habilidades de leitura e escrita. Em outras palavras, a alfabetização refere-se à aquisição das competências necessárias para a compreensão e produção da língua escrita. No entanto, ao alfabetizar, também se promove uma compreensão mais ampla dos significados.

Isso se relaciona com o que a autora define como letramento: a inserção da criança no universo dos variados usos da cultura escrita.

Deste modo, o presente trabalho objetiva descrever uma prática exitosa de letramento, realizada numa turma de 1º ano na E.M. Prof.^a Lúcia Giovanna Duarte de Melo, no município de João Pessoa/PB. A abordagem metodológica da prática fundamenta-se nos estudos de Zabala (1998, p. 21), que define sequência didática como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, quem têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Bem como Dolz e colaboradores (2004), quando definem a sequência didática como:

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito, [...] com a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97).

Como aporte teórico recorreremos as contribuições de Leffa (1996), Soares (2003), mencionados anteriormente. Bem como, Koch e Elias (2021, p. 12) quando compreendem a leitura como “atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor”. Além da própria BNCC (2017) que norteia as habilidades contempladas durante as atividades e os objetivos de conhecimento almejados.

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência, pois conforme (Grollmus; Tarrés, 2015), considera-se que a narrativa é uma forma de relato, onde o autor, ao escrever, compartilha uma vivência pessoal. Nesse contexto, esta metodologia representa um saber que é comunicado com base em fundamentos científicos.

3 DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

[...] é através duma história que se podem descobrir outros lugares⁴, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica [...] É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas do mundo) (Abramovich, 2006, p. 17).

Com o objetivo de desenvolver a leitura e o letramento nos alunos do 1º ano do Ensino

fundamental, da Escola Municipal Professora Lúcia Giovanna Duarte de Melo, elaboramos a sequência didática composta de cinco momentos.

Inicialmente, a sala de aula foi toda preparada com suportes visuais que remetessem a ideia de um restaurante. Suplãs impressos, imagens de pratos, desenhos de chefs de cozinhas mirins foram dispostos na ambientação. A figura 1 apresenta alguns destes suportes visuais:

FIGURA 1: SUPORTES VISUAIS PARA AMBIENTAÇÃO DA SALA DE AULA



Fonte: Imagens da Internet

Transformar a sala de aula em um local repleto de estímulos para o aprendizado é essencial. Trata-se de um ambiente que oferece diversas oportunidades para o uso prático da leitura e da escrita, permitindo que os alunos se envolvam ativamente. Um espaço de alfabetização vai além da simples presença de variados tipos de texto; é um lugar onde esses textos são frequentemente consultados e desempenham diversas funções sociais. (Lopes, 2010)

A mobília da sala de aula estava toda disposta a fim de formar cinco grandes mesas que acomodassem todos os alunos. Em cima das mesas, mas viradas para baixo, tinham plaquinhas que informavam os pratos que seriam servidos aqueles “clientes”.

Cada “cliente” recebeu um cardápio impresso que elencava os ingredientes que não poderiam faltar na elaboração de cada prato. A professora fez algumas perguntas as crianças para levantar os conhecimentos prévios delas, e incorporá-las a proposta. Então, a docente procurou saber qual delas já havia visitado um restaurante? Quem as levou ao restaurante? Qual foi o prato escolhido por elas?

A participação com respostas afirmativas e justificas a tais questões foi baixa por parte da turma. O que revelou que aquele público não tem o hábito de frequentar restaurantes, e por isso, essa experiência poderia ser mais significativa para elas.

Sentadas em seus lugares, as crianças precisaram ler os ingredientes do cardápio, antes

mesmo de levantar as placas que informavam os pratos a serem elaborados por elas. A figura 2 apresenta o modelo dos cardápios ofertados aos alunos:

FIGURA 2: MODELO DE CARDÁPIO DO RESTAURANTE LITERÁRIO



Fonte: Imagens da Internet

Como as crianças não conseguiram ler com autonomia, foi necessário a mediação da professora. Que após fazer a leitura em voz alta de cada ingrediente, questionou aos alunos o que eles entendiam de cada um: imaginação; leitura, concentração e conhecimento. Depois que conversaram e entenderam o que estava expostos nos cardápios, foi o momento da professora explicar a proposta da montagem dos pratos para os pequenos.

A docente apresentou alguns títulos de livros infantis, dos quais as crianças já tinham escutado a leitura, e que estavam dispostos no cantinho da leitura da sala de aula. Neste momento, as crianças precisaram escolher dois títulos e a partir deles criar o prato solicitado nas plaquinhas. A mostragem do prato foi realizada por meio de desenhos, nos pratos em papel expostos nas mesas. Para concluir a sequência de atividades, as crianças precisaram explicar aos colegas da mesa como as duas histórias escolhidas criou aquele prato. As figuras 3 apresenta um conjunto de registros de várias etapas em sala de aula com a participação dos alunos.

FIGURA 3: PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS



Fonte: Acervo dos autores (2023)

No último momento da sequência, a professora solicitou que as crianças escolhessem cinco palavras que chamaram atenção durante as atividades ou nas histórias literárias e escrevessem de forma livre. Todas as crianças precisaram de ajuda da docente para realizar a grafia de forma correta. Mas, antes, o treino ortográfico livre permitiu que a professora identificasse o nível de escrita de cada aluno. Das vinte crianças que participaram das atividades, seis estavam no nível pré-silábico, e catorze no nível silábico.

Os níveis de escrita são classificados de acordo com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), e estão fundamentados na obra a psicogênese da língua escrita que defende que o processo de alfabetização não começa do absolutamente do zero, uma vez que a criança já possui algum entendimento do sistema de escrita e realiza uma diferenciação verbal, mesmo que de forma inconsciente. Portanto, a abordagem deve ser direcionada a ajudar os pequenos a reconhecer essa habilidade que já possui, em vez de apresentar tudo como se fosse totalmente inédito. Neste sentido, Ferreiro e Teberosky (1999) apresentam quatro níveis de hipóteses de escrita, que são estes: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

O reconhecimento do nível de escritas dos alunos permite ao professor elaborar atividades que colaboram para o avanço de nível, considerando as competências de escrita que eles já têm construídas e estabelecidas.

Após a descrição das etapas da sequência refletiremos sobre as concepções de leitura embricadas na prática do Restaurante Literário.

4 CONCEPÇÕES DE LEITURA NA PRÁTICA DO RESTAURANTE LITERÁRIO

Segundo Koch e Elias (2021), a leitura pode ser entendida como uma atividade estratégica de processamento de informações, onde o leitor, que é um participante ativo nessa interação, utiliza diferentes abordagens para interpretar e dar significado aos textos que analisa.

Deste modo, a prática do Restaurante Literário inseriu os alunos numa atividade permeada de intarções. As crianças interagiram com os textos, com o ambiente, com os outros alunos e com a professora. A partir de uma compreensão da realidade, por meio dos diálogos com a docente, elas foram criando um campo de visão sobre o lugar reproduzido em sala, o restaurante, o que permitiu uma leitura de mundo, antes mesmo da leitura da palavra. Conforme defende Freire (1989, p. 13):

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Marcuschi (2012, p. 30) afirma que a leitura “não é uma configuração produzida pela simples união de morfemas, lexemas e sentenças, mas o resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações comunicativas”. Contudo, de modo algum podemos desconsiderar a subjetividade do leitor, em relação ao ato de ler, conforme aponta Jouve:

Toda leitura tem, como se sabe, uma parte constitutiva de subjetividade. Para muitos, trata-se de uma realidade negativa a implicação pessoal do leitor no texto, a qual contém em germe todos os desvios possíveis, indo do simples erro de leitura ao contrassenso mais flagrante. Gostaria de nuançar esse ponto de vista (sem, contudo, a ele me opor frontalmente), atendo-me aos aspectos positivos dessa reapropriação parcial do texto pelo leitor. Com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto é sempre a leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o (Jouve, 2013, p. 53).

No momento em que as crianças montaram seus pratos, estavam apresentando por meio de ilustrações as produções de sentidos que as leituras criaram nelas. Sob essa ótica, os significados gerados na leitura são únicos e diversos ao mesmo tempo. A capacidade de compreender e interpretar um texto está ligada às vivências, ao saber e ao acervo cultural de quem lê. Trata-se de algo além da mera decodificação de um sistema escrito; é uma forma de se relacionar com o mundo. As competências de compreensão e interpretação textual são

fundamentais tanto na prática da leitura quanto em contextos educacionais e na vida diária. Essas habilidades capacitam os leitores não apenas a decifrar as palavras impressas, mas também a captar o significado profundo que elas representam e a aplicar esse conhecimento em diferentes situações.

Em continuidade no estudo, trataremos de analisar a articulação da BNCC (2017) com a prática realizada, a fim de elencar as habilidades contempladas em todos os momentos.

5 HABILIDADES CONTEMPLAS NA SEQUÊNCIA SEGUNDO A BNCC

A BNCC serve como referências para a construção e adaptação dos currículos de todas as redes de ensino do país. As redes e escolas seguem com autonomia para elaborar, por meio do currículo, metodologias de ensino, abordagens pedagógicas e avaliações, incluindo elementos da diversidade local e apontando como os temas e disciplinas se relacionam. BNCC e currículo tem, portanto, papéis complementares: Base dá o rumo da educação, mostrando aonde se quer chegar, enquanto os currículos traçam os caminhos (Cury; Reis; Zanardi 2018, p. 65).

Por entender que a BNCC (2017) é o documento norteador do currículo educacional do país, as práticas educativas devem ser elaboradas visando atender e consolidar ao que se propõe para cada ano de ensino. Assim, desde o planejamento das atividades, a BNCC (2017) precisa estar em no foco docente. Corroborando, Hamilton elucidada:

O currículo recebeu papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar; um poder regulador que se somou à capacidade igualmente reguladora de outros conceitos, como o de classe (ou turma), empregado para distinguir os alunos entre si e agrupá-los em categorias que os definam e classifiquem. (Hamilton 1993 apud Sacristan, 2013, p. 17)

Deste modo, ao observarmos as habilidades descritas na BNCC (2017) para as turmas de anos iniciais do Ensino fundamental, especialmente para o 1º ano, verificamos que a sequência de atividades apresentadas neste estudo contempla, no mínimo seis delas. Sendo estas:

- (EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.
- (EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.
- (EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.
- (EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas,

sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.

- (EF12LP17) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
- (EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.

Convém destacar que a BNCC (2017) enfatiza que é fundamental permitir que os estudantes se envolvam em práticas de leitura, uma vez que essa participação, além de promover a independência do aluno, também melhora o processo de ensino e aprendizado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente que se propõe ao letramento e inclui a literatura infantil nos primeiros anos transcende a simples metodologia de ensino, pois se relaciona de maneira direta com a criatividade, a fantasia e a inteligência. Essa interação permite a percepção de nuances sutis. Nesse contexto, para o desenvolvimento das crianças, é fundamental que tenham acesso a uma variedade de histórias, ouvindo e lendo com frequência.

A sequência didática ora aqui descrita foi uma prática exitosa realizada na Escola Municipal Professora Lúcia Giovanna Duarte de Melo, no município de João Pessoa, Paraíba e envolveu vinte alunos de uma turma do 1º ano do ensino fundamental. Ao final das atividades percebemos o encantamento das crianças com a proposta, bem como, podemos verificar o nível de compreensão que os pequenos apresentaram a respeito dos textos literários, e a forma como os alunos articularam as informações de dois textos na elaboração de uma única produção ilustrativa que representou os pratos montados. O último momento da prática, permitiu a docente o reconhecimento dos níveis da escrita de seus alunos, o que constituiu-se como material de orientação ao planejamento das próximas atividades pedagógicas.

O presente estudo oferece uma oportunidade para refletir sobre a visão da sala de aula como um ambiente de troca rica e dinâmica de conhecimentos emerge como um alicerce

indispensável para um processo de aprendizagem efetivo e significativo. Essa abordagem não apenas desmantela as barreiras tradicionais da educação, transformando o professor de um mero transmissor de informações em um facilitador da construção colaborativa do saber, mas também prepara os estudantes para um mundo que demanda habilidades de comunicação, empatia e pensamento crítico.

Outrossim, compreendemos que tanto a alfabetização quanto o letramento precisam ser realizados em consonância com os princípios estabelecidos pela BNCC, sendo um período de grande atenção e zelo com as crianças, para que eles se transformem em cidadãos reflexivos e participativos na sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2006

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf f. Acesso em: 03 abr. 2024.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos da escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GROLLMUS, Nicholas S.; TARRÈS, Joan P. **Relatos metodológicos**: difractando experiências narrativas de investigación. Fórum Qualitative Social Research, v. 16, n. 2, mayo 2015. Disponível em: < file:///C:/Users/Particular/Downloads/2207-9561-1-PB%20(1).pdf >. Acesso em: 28 fev. 2017.

FREIRE, Paulo. A importância de ler. In: _____. **A importância de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

JOUVE, Vincent. **A leitura como retorno a si**: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. Leitura subjetiva e ensino de literatura. 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

LEFFA, Wilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LOPES, Janine Ramos. **Caderno do educador: alfabetização e letramento 1** / Janine Ramos Lopes, Maria Celeste Matos de Abreu, Maria Célia Elias Mattos. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística textual: o que é e como se faz**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SACRISTAN. José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre. Penso, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo, Contexto, 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PLANO DE GESTÃO ESCOLAR – ASPECTOS ORGANIZACIONAIS DO PROCESSO DE TRABALHO

Heloíza Cristina de Araújo Andrade Coutinho¹³

Carlos Augusto da Silva¹⁴

RESUMO

Este trabalho apresenta o plano de gestão escolar que perpassa pelo planejamento estratégico de ações com o intuito de garantir um ensino de qualidade, contemplando os aspectos integrais e equânimes indispensáveis ao desenvolvimento da aprendizagem e de valores que corroboram com a formação do senso crítico e reflexivo do indivíduo. Tem-se por objetivo, analisar, definir, acompanhar e assessorar os processos educativos, para que as práticas pedagógicas possam ser realizadas de forma eficiente, obtendo sucesso nos níveis de aprendizagem, propiciando a transformação social e a vivência cidadã. Nesse processo, a avaliação se dará de forma contínua e democrática para monitorar o alcance dos objetivos propostos e favorecer o redirecionamento das ações sempre que necessário para garantir que as estratégias estejam alinhadas com as necessidades dos educandos.

Palavras-chave: planejamento estratégico; ações; avaliação.

1 INTRODUÇÃO

A escola é perpassada por vários olhares e para cada olhar, ela tem uma razão de existir. Ao pensarmos o cotidiano escolar e a nossa prática, observamos que o processo ensino aprendizagem, elemento central da ação da escola, está diretamente influenciado e mediatizado pela relação social dos indivíduos que o realizam.

A função da escola é garantir a aprendizagem de conhecimento, habilidades e valores necessários ao desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas do indivíduo, formando-os com senso crítico, reflexivo, autônomo e conscientes de seus direitos e deveres, desenvolvendo a compreensão da realidade econômica, social e política do país com o intuito de torná-los cidadãos, participativos na sociedade em que vivem.

Para tanto, é imprescindível priorizar o ensino de qualidade para todos, reduzindo os níveis de evasão e repetência, embasados no princípio da equidade, com ênfase na promoção

¹³ E-mail: helocris_andrade@yahoo.com.br

¹⁴ Acadêmico de Pós-Graduação em Linguística/PROLING, na condição de aluno especial. Licenciado em Pedagogia-UFPB. Professor de Geografia da rede pública de Ensino Fundamental de Cabedelo. Contato: pratersucesso@gmail.com

da inclusão, respeito ao “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, respeito à liberdade, apreço à tolerância, valorização do profissional da educação escolar e garantia da gestão democrática do ensino público” prevista na forma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDBEN, no seu artigo 3º.

Para atender a estas questões, as ações que norteiam o trabalho escolar devem ser planejadas de forma conjunta e articuladas, no sentido de minimizar as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, possibilitando que a escola cumpra sua missão diante das exigências e complexidades da atual sociedade.

Estas ações servem de apoio para a construção do planejamento anual com base nos preceitos constitucionais e a legislação educacional em vigor, atendendo as necessidades da escola, articulando com todos os segmentos da comunidade escolar e demais órgãos do sistema de ensino. Não se trata de um documento pronto, mas de um caminho para subsidiar o processo educativo.

Afinal, “o ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios materiais e recursos humanos disponíveis visando à concretização de objetivos em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações.” (Padilha, 2001 p.30).

Considerando a necessidade de se elevar os níveis de aprendizagem que se refletirão na proficiência dos alunos no resultado das avaliações externas e no desempenho das avaliações internas, faz-se necessário uma intervenção pedagógica que com foco no alcance das metas propostas.

Logo, o eixo norteador das ações aqui propostas é o do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto, propiciando o desenvolvimento do currículo da escola, visando melhor e mais eficiente desempenho do trabalho didático-pedagógico e a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.

Para a construção desse plano foram considerados os diversos seguimentos que compõem a realidade da escola, pois ele não pode ser estático, e por isso, algumas adaptações podem e devem ser feitas no decorrer do período, incentivando a participação de todos os integrantes da comunidade escolar, sendo necessário criar espaços para discussões que possibilitem a construção coletiva do projeto educativo, como também criar e sustentar ambientes que favoreçam essa participação.

2 JUSTIFICATIVA

O planejamento é uma função de caráter essencial para toda e qualquer unidade educacional, além de ser um processo contínuo, pois é o alicerce para a execução de suas funções. Inúmeras são as atividades que o envolve, a exemplo da análise do ambiente, o estabelecimento de metas e a elaboração do plano de ação. “Planejar significa estabelecer o que queremos a curto, médio e longo prazos: antecipar situações; organizar as atividades; estabelecer prioridades; avaliar” (Perfeito, 2007).

Para o processo de gestão escolar, o planejamento de fundamental importância, porém constitui-se como um tema bastante complexo e por isso, nem sempre é fácil a sua elaboração e execução. Ele requer uma análise detalhada de toda a realidade vivenciada pelos membros da unidade educacional, para que posteriormente possa ser pensado e, de fato, elaborado e executado. De acordo com Silva [s.d], “o planejamento em educação pode ocorrer em diferentes níveis, desde os sistemas de ensino, passando pelas unidades educacionais, até o trabalho do professor no cotidiano de sala de aula”.

Dessa forma, percebe-se que planejar a gestão escolar abrange vários aspectos, que devem ser todos contemplados para que se alcancem os resultados almejados. Esse planejamento deve estabelecer objetivos e metas a serem alcançados, que contribuirão para o desenvolvimento da organização e causarão efeitos significativos no processo de aprendizagem do aluno, visto que este é o papel central da instituição escolar.

É necessário, pensar de forma estratégica para alcançar resultados e benefícios em longo prazo, porém de maneira mais eficiente e eficaz. Arguim (2000, p.23) apud Perfeito (2007, p.56) afirma que planejamento estratégico:

(...) é um processo de gestão que apresenta, de maneira integrada, o aspecto futuro das decisões institucionais, a partir da formulação da filosofia da instituição, sua missão, sua orientação, seus objetivos, suas metas, seus programas e as estratégias a serem utilizadas para assegurar sua implantação.

Desse modo, a gestão estratégica é fundamental, pois ela determinará os objetivos de longo prazo da organização, bem como as ações adequadas para que eles sejam alcançados. As tomadas de decisões se basearão nesses objetivos e seus resultados serão fruto da estratégia desenvolvida. Além disso, a partir de etapas pré-definidas, o planejamento estratégico norteará os passos que serão dados para que os objetivos sejam alcançados, de forma projetada e pensando na possibilidade de ocorrências de várias situações.

Nesse sentido, o plano de Gestão Escolar perpassa por uma reflexão das necessidades emergentes e busca o alinhamento estratégico e organizacional dos propósitos traçados além de detalhar a avaliação de novos caminhos e trajetórias para resolução de problemas e construção de novos processos de ensino aprendizagem e concretização dos objetivos.

3 OBJETIVOS DO PLANO DE GESTÃO ESCOLAR

3.1 OBJETIVO GERAL

Analisar, definir, acompanhar e assessorar os processos educativos, para que as práticas pedagógicas possam ser realizadas de forma eficiente, obtendo sucesso nos níveis de aprendizagem, propiciando a transformação social e a vivência cidadã.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Coordenar as ações a serem desenvolvidas no interior da escola;
- Prestar assistência técnico-pedagógica ao corpo docente e discente;
- Potencializar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos educandos;
- Estimular a ampliação do rendimento escolar qualitativo;
- Estimular a parceria família-escola.

4 PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DAS AÇÕES

O planejamento estratégico representa uma ferramenta determinante para os resultados positivos da instituição de ensino, de modo que ao pensar e agir estrategicamente, os gestores poderão tomar decisões cada vez mais eficientes e eficazes, obtendo assim, melhores opções para conduzir os interesses da instituição.

Corroborando com esse contexto, Colombo (2004), define o “planejamento estratégico como um importante instrumento de gestão que auxilia, consideravelmente, o gestor educacional em seus processos decisórios na busca de resultados mais efetivos e competitivos para a instituição de ensino”.

Chiavenato e Sapiro (2003, p. 41) conceituam o termo estratégia como “um padrão ou plano que integra as principais políticas, objetivos, metas e ações da organização”. Com base

nessas orientações, segue a organização estratégica das ações que nortearão o processo de trabalho da Unidade Educacional.

AÇÃO 01: Instituir o Projeto Político Pedagógico, projetos e planos de intervenção, como documentos norteadores da prática docente, observando as orientações da Base Nacional Comum Curricular e a realidade da comunidade escolar.	
ESTRATÉGIAS	PRAZO DE EXECUÇÃO
Conhecer os fatores internos e externos à escola que afetam e influenciam a aprendizagem dos alunos, considerando-os na construção do plano de trabalho.	Contínuo
Conhecer as características pedagógicas próprias das etapas e modalidades de ensino que a escola oferece;	Contínuo
Acompanhar, avaliar e atualizar o Projeto Político Pedagógico, projetos interdisciplinares e planos de intervenção da Escola;	Anual, bimestral e mensal
Garantir a execução dos projetos internos: Mais leitura, mas saberes; Bulling nunca mais; ECA na escola; Educando Sentimentos e Lapidando Emoções; QUERO SABER – puberdade e, externos direcionados pela CGU, MPT e Instituto Alpargatas.	Anual e bimestral

AÇÃO 02: Garantir o direito ao acesso e permanência dos educandos, no que compete a escola e reduzir os índices de evasão e infrequência escolar.	
ESTRATÉGIAS	PRAZO DE EXECUÇÃO
Estabelecer procedimentos para matrícula, ouvindo a gestão administrativa e a equipe técnica da escola;	Anual, bimestral e mensal

Orientar as equipes de trabalho sobre a renovação de matrícula e matrícula de alunos novatos;	Anual
Acompanhar o processo de transferência de alunos;	Contínuo
Monitoramento e acompanhamento dos alunos em situação de infrequência e evasão escolar; BUSCA ATIVA;	Semanal
Comunicar aos responsáveis e expedir comunicados acerca da situação de infrequência do aluno.	Mensal
Orientar pais/responsáveis dos alunos, mediante informação coletadas na escuta;	Contínuo

AÇÃO 03: Promover e fortalecer a parceria Família e Escola.	
ESTRATÉGIAS	PRAZO DE EXECUÇÃO
Promover momentos culturais que proporcionem acolhimento a todos os pais e aos responsáveis;	Bimestral
Promover orientações a familiares acerca de questões subjetivas que perpassam o desenvolvimento educacional e psicossocial das crianças e adolescentes.	Contínuo
Realizar momento de escuta com os educandos e seus familiares;	Contínuo
Realizar visitas domiciliares;	Conforme necessidade
Realizar reuniões para fornecer informações aos pais, às mães ou responsáveis sobre o trabalho realizado junto aos alunos, a frequência e o rendimento escolar destes.	Bimestral

AÇÃO 04: Assegurar o direito à aprendizagem e o cumprimento das exigências legais para o desenvolvimento integral dos educandos.	
ESTRATÉGIAS	PRAZO DE EXECUÇÃO
Garantir o cumprimento da matriz curricular e o horário escolar dos professores, de forma a garantir o cumprimento das exigências legais dos componentes curriculares;	Contínuo
Cumprir e fazer cumprir a legislação educacional vigente; garantir o cumprimento dos objetivos e metas do Plano Municipal de Educação;	Contínuo
Assegurar o cumprimento do Calendário Escolar, garantindo a carga horária e dias letivos exigidos pela Legislação vigente e, a efetivação do calendário de reuniões pedagógicas estabelecido;	Contínuo
Coordenar a construção de consensos, especialmente do corpo docente, em torno dos objetivos equânimes da aprendizagem para toda a escola;	Contínuo
Garantir o fechamento bimestral dos resultados de aprendizagem dos alunos, assim como dos registros de aulas, frequência e relatórios, dentro dos prazos determinados, e sua publicação no Sistema Online de Gestão em utilização;	Bimestral, diário e mensal
Providenciar a comunicação imediata ao Conselho Tutelar, nos casos de identificação de violência doméstica ou de suspeita de abuso e violência sexual de crianças e adolescentes.	Conforme a necessidade

AÇÃO 05: Primar pela qualidade do ensino e pelo aperfeiçoamento da equipe pedagógica	
ESTRATÉGIAS	PRAZO DE EXECUÇÃO
Buscar continuamente a qualidade no processo de ensino e de aprendizagem, a partir da análise periódica dos resultados obtidos pelos alunos e turmas nos diversos componentes curriculares;	Contínuo
Promover condições técnico-pedagógicas que possibilitem o avanço educacional em consonância com as diretrizes definidas pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura;	Contínuo

Incentivar práticas pedagógicas que promovam a melhoria dos índices de aprendizagem, bem como sua disseminação;	Contínuo
Promover grupos de trabalho e estudo ou comissões, encarregadas de estudar e propor alternativas para atender aos problemas de natureza pedagógico-administrativa no âmbito escolar;	Mensal
Acompanhar o planejamento e a realização do trabalho dos professores e especialistas, bem como garantir o envio dos documentos que constituem os requisitos para a manutenção das horas/atividades docentes.	Mensal e semanal

AÇÃO 06: Promover a melhoria na aprendizagem dos educandos considerando a projeção do IDEB de 5,2 para o ano letivo em curso e a crescente de 3 pontos nos anos subsequentes, bem como o alcance de 70% dos alunos matriculados 2º ano como leitores com e sem fluência e de 80% dos alunos dos 5º anos como leitores fluentes.	
ESTRATÉGIAS	PRAZO DE EXECUÇÃO
Conhecer, divulgar e monitorar os indicadores de desempenho acadêmico dos estudantes em avaliações de larga escala e internas, e criar possibilidades de busca ativa escolar através de um trabalho intersetorial;	Contínuo
Criar estratégias de acompanhamento e avaliação permanente do aprendizado e do desenvolvimento integral dos alunos;	Contínuo
Planejar e executar atividades pedagógicas diferenciadas, levando em consideração as necessidades de cada aluno como garantia da equidade no processo de ensino e aprendizagem.	Contínuo
Analisar os resultados das avaliações internas considerando os aspectos de menor rendimento para redirecionar as estratégias de trabalho em favor das metas traçadas.	Mensal
Estabelecer parcerias com instituições externas como o Conselho Tutelar; a Guarda Civil Municipal; a ONG Remar, a Rede Florescer, a Casa de Apoio de Mãos dadas com a Comunidade para contribuir com o desenvolvimento integral dos educandos etc.	Anual, bimestral, semestral

As ações elencadas têm a finalidade de trazer contribuições para a qualidade do ensino e desenvolvimento dos educandos na construção de novas práticas que visem uma intervenção no processo educativo, comprometidas com a transformação da realidade social da comunidade a qual estamos inseridos.

As propostas apresentadas são necessárias e relevantes para o desenvolvimento do processo pedagógico e, o resultado eficaz de nossas ações se dará através da construção de um trabalho interdisciplinar integrado, que proporcione crescimento para os diversos núcleos que compõem a escola.

5 AVALIAÇÃO DAS AÇÕES

O processo de avaliação se dará de forma contínua e democrática para monitorar o alcance dos objetivos propostos e favorecer o redirecionamento das ações sempre que necessário para garantir que as estratégias estejam alinhadas com as necessidades dos educandos, favorecendo o seu desenvolvimento integral e a sintonia com a comunidade em que está inserida.

Luckesi (2002), em seus estudos afirma que:

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. (...) (Luckesi, 2005, p.118).

A avaliação, como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento das ações. Só há avanços quando avaliamos criticamente e nos permitimos ajustar a nossa prática em virtude do alcance das metas que pressupõem um ensino de qualidade.

Portanto, a avaliação “deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos.” A avaliação “terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos.” (Luckesi, 2005. p.44).

Logo, esse plano de ação subsiste pelos pressupostos avaliativos aqui mencionados na perspectiva integradora das dimensões pedagógica, administrativa e financeira que sustentam a unidade educacional em contexto, pois entendemos que todas as ações precisam ser coesas para que os objetivos sejam alcançados e o ensino apresente alto nível de qualidade e garanta o desenvolvimento integral do indivíduo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O plano de gestão escolar representa a sistematização do processo de trabalho com o intuito de garantir o bom funcionamento da unidade educacional e a oferta de um ensino de qualidade contemplando a integralidade e a equidade no desenvolvimento dos educandos.

Nesse sentido, planejar estrategicamente as ações é essencial para alcançar os objetivos definidos a partir das necessidades da instituição de ensino e com foco no desenvolvimento da aprendizagem, de habilidades e valores que potencializam o senso crítico e reflexivo do indivíduo perante a si e a sociedade.

Portanto, para além da organização sistemática das ações, a equipe precisa estar integralmente envolvida na execução, a fim de alcançar resultados satisfatórios. E nesse processo, a avaliação deve nortear o percurso, corroborando com a identificação das ações que favorecem os resultados bem como, daquelas que precisam ser ajustadas ou reformuladas para atender as necessidades que emergem das relações cotidianas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- CHIAVENATO, Ildaberto, SAPIRO, Arão. **Planejamento Estratégico**. 7 reimpr - Rio de Janeiro: Elsevier, 2003. COLOMBO, S. S. **Gestão Educacional: uma nova visão**. Artmed, 2004.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o Projeto Político-Pedagógico da Escola**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.
- PERFEITO, C. D. F. **Planejamento estratégico como instrumento de gestão escolar**. Educ. bras., Brasília, v. 29, n. 58 e 59, p. 49 – 61, jan./dez., 2007. Disponível em: http://200.169.133.13/materia/img/ilustra/2008/nov/artigos/crub/6_Artigo4.pdf. Acesso em: 05 nov. 2023.
- SILVA, M. S. P. **O planejamento em educação**. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. Ministério da Educação. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/5-sala_planejamento_praticas_gestao_escolar/pdf/ul_4.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

ISBN: 978-6-59839-013-6



 **Contatos**
Edições