

Rosilene Félix Mamedes
Edileuza Maria França da Silva
Elizabeth Mendes
Janieli Barbosa Pereira
Josean Rodrigues de Aquino
Josilene de França Santos
Josineide Barbosa Pereira
Maria Gilliane de Oliveira
Paulo Henrique Lima Barroso

Educação: avanços e desafios para a contemporaneidade

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

Educação [livro eletrônico] : avanços e desafios
para a contemporaneidade. -- 1. ed. -- João
Pessoa, PB : Contatos Empreendimentos, 2024.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-983901-6-7

1. Ambiente escolar 2. Educação 3. Professores -
Relatos 4. Relatos de experiências.

24-223137

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

CONSELHO 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

Rosilene Félix Mamedes
Edileuza Maria França da Silva
Elizabeth Mendes
Janieli Barbosa Pereira
Josean Rodrigues de Aquino
Josilene de França Santos
Josineide Barbosa Pereira
Maria Gilliane de Oliveira
Paulo Henrique Lima Barroso

PREFÁCIO

Esta obra 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 Félix Mamedes
Mestra em Linguística- Proling- UFPB
Dra em Letras- PPGL- UFPB
João Pessoa, julho de 2024.

SUMÁRIO

METODOLOGIAS ATIVAS: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA FRENTE À DEFASAGEM DAS COMPETÊNCIAS LEITORAS6

Josineide Barbosa Pereira

IMPLANTANDO EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA ESCOLA: ABORDAGENS PRÁTICAS E IMPACTOS A LONGO PRAZO.....18

Elizabeth Mendes

O PRECONCEITO LINGÜÍSTICO A PARTIR DA OBRA (VIDAS SECAS) DE GRACILIANO RAMOS43

Janieli Barbosa Pereira

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO: FRENTE À CRIANÇA COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE.....54

Edileuza Maria França da Silva

O PAPEL DOS DOCENTES: NOVOS CONCEITOS VERSUS VELHOS PARADIGMAS.....67

Gilvamarque Pereira dos Santos; Maria Gilliane de Oliveira

INCLUIR É ACOLHER: PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO AMBIENTE ESCOLAR82

Heloíza Cristina de Araújo Andrade Coutinho; Jackeline Chagas Andrade; Ivanice Alves Silva

LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO INICIAL: VIVÊNCIA COM A OBRA “ROUPA DE BRINCAR”, DE ELIANDRO ROCHA.....92

Maria Gilliane de Oliveira; Gilvamarque Pereira dos Santos

DO CHÃO DA ESCOLA PARA O CHÃO DO QUILOMBO: PRÁTICAS COM O COCO DE RODA NAS TURMAS DO PRÉII E 2º ANO101

Claudiana Duarte da Silva Fernandes; Sandra Ataíde da Silva; Maria Dislene Soares de Oliveira

METODOLOGIAS ATIVAS: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA FRENTE À DEFASAGEM DAS COMPETÊNCIAS LEITORAS

Josineide Barbosa Pereira

RESUMO

A constituição de 1988 traz em seu escopo que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Esse direito não vem sendo desfrutado por uma parcela considerável da sociedade e nesse estudo não cabe apontar os entraves que impede o cidadão brasileiro acessar esse direito, mas buscamos caminhos, métodos que facilitem o acesso de uma educação autônoma e eficiente aos alunos matriculados na educação básica das escolas públicas da rede Estadual de Ensino da Paraíba. Em uma sociedade cada vez mais conectada precisamos repensar nossos métodos de ensino e é nesse viés que enveredamos pelos caminhos da metodologia ativa. Segundo Freire (2006), uma concepção educativa que estimula processos de construção de ação-reflexão-ação em que o estudante tem uma postura ativa diante dos processos de aprendizado que estão inseridos em situações práticas, por meio de experiências que lhes desafiem, que permitam buscar soluções práticas as questões que lhes são colocadas. Dentre tantos métodos que as metodologias ativas oferecem escolhemos a gamificação, por proporcionar uma aprendizagem mais dinâmica porque ela utiliza elementos dos jogos para tornar o processo de aprendizado mais interativo e envolvente para os alunos e confesso que para os professores também. Durante o planejamento e aplicação da sequência didática gamificada alunos e professores acessaram novos caminhos, construíram pontes para ressignificar os métodos de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: metodologias ativas; defasagem da aprendizagem; sequências didáticas.

1 INTRODUÇÃO

Todos os anos recebemos alunos no ensino médio com diversas lacunas de aprendizagem, habilidades não consolidadas no ensino fundamental II e nas etapas anteriores de ensino. Essas competências linguísticas não adquiridas impactam o ensino de língua portuguesa e refletem no desenvolvimento das competências discursivas, esse problema é

refletido em atividades do cotidiano do discente, assim como em diversas avaliações internas e externas que exigem desse jovem, que está cursando o ensino médio, habilidades e conhecimentos textuais para progredir nos estudos. Dessa forma, para que os discentes possam atuar na sociedade e serem inseridos no mercado de trabalho, se faz necessário uma recomposição da aprendizagem, haja vista há uma deficiência significativa no não domínio dessas habilidades de leitura.

Uma vez que cabe a escola como instituição a responsabilidade e sistematização do conhecimento produzido pela sociedade e para a sociedade, de tal modo que, como enfatiza Libâneo (1994, p. 17), “não há sociedade sem prática educativa, nem prática educativa sem sociedade”. Em consonância com isso, a escola tem o papel de aprofundar os conhecimentos já assimilados pelos estudantes em seu contexto, para que possa prepará-lo para o exercício da cidadania, inserção no mercado do trabalho e autonomia para a gestão pessoal, entre outras questões discutidas nos documentos oficiais. A tecnologia, que emerge na contemporaneidade de forma significativa e determinante para as relações sociais, têm, então, um papel de centralidade nas novas diretrizes que norteiam o processo educativo, uma vez que sua inserção na escola mais do que necessária é imprescindível para o estudante que se quer formar.

Por esses motivos o uso das metodologias ativas são abordagens pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, enfatizando sua participação ativa e protagonista na construção do conhecimento. Diferente das metodologias tradicionais, que geralmente se concentram na transmissão passiva de conteúdo do professor para o aluno, as metodologias ativas promovem um ambiente em que o aluno é incentivado a explorar, descobrir, questionar e aplicar conhecimentos de maneira prática e colaborativa.

Segundo Moran (2015), "nas metodologias ativas, o estudante é estimulado a aprender de forma mais autônoma e reflexiva, desenvolvendo competências como a capacidade de resolver problemas, pensar criticamente e trabalhar em equipe". Este enfoque visa não apenas o domínio do conteúdo acadêmico, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e práticas. O letrado digital, explana Soares (2002), é antenado na tecnologia e lida muito bem com ela. Não importa se é imigrante ou nativo digital, o letrado é aquele que dá sentido ao uso das diferentes ferramentas com as quais entra em contato. Xavier afirma que:

“[...] ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas nos livros, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital”. (Xavier, 2008, p. 2)

Nossa proposta é usar uma sequência didática gamificada, a escolha por gamificar uma sequência didática, se deu pelo entendimento de que, como argumentam Boller e Kapp (2018), a gamificação é uma metodologia eficaz quando se quer manter o envolvimento de um sujeito seja com um conteúdo, seja com uma experiência, por um longo tempo, para que possamos ampliar o repertório de gêneros textuais para que os discentes consigam desenvolver competências linguísticas, discursivas e leitoras.

O que nos leva a inferir que o reconhecimento e uso adequado dos gêneros textuais que circulam socialmente, em determinados contextos, são responsáveis pela legitimação do discurso do sujeito. Mediante as afirmações nos ancoramos no uso das sequências didáticas como instrumento para o desenvolvimento das estratégias leitora que segundo, Dolz e Schneuwly (2004) *Apud* Motta; Santos; Arnemann (2018), a sequência didática visa trabalhar o ensino de um gênero textual. Nesse viés, a SD sistematiza atividades de diferentes níveis de complexidade – sejam elas orais ou escritas, pois os autores defendem que ambas as modalidades da língua devem ser trabalhadas com o apoio de gêneros textuais.

2 JUSTIFICATIVA

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o ensino de Língua Portuguesa visa à construção de conhecimentos linguísticos e discursivos por meio de práticas sociais mediadas pela linguagem. O aluno é o sujeito ativo nesse processo, enquanto o professor atua como mediador. Para fomentar o aprendizado, é crucial criar situações que permitam a reflexão sobre as funções da linguagem, promovendo a competência discursiva dos estudantes. Nessa perspectiva o discente é entendido como o sujeito da função de aprender, que age sobre o objeto de conhecimento discursivo-textual e linguístico; o professor, por sua vez, é entendido como o mediador entre os discentes e o conhecimento. O objeto de ensino e aprendizagem é, então, o conhecimento linguístico e discursivo que o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Assim, para haver aprendizado nesta perspectiva, tem-se que elaborar situações nas quais se é possível construir esses conhecimentos, como a produção de atividades enunciativas que possibilitem a reflexão sobre as funções da linguagem, para que assim o ensino mantenha a importância do contexto do aluno e que o mesmo possa refletir sobre o uso da linguagem através dos textos que serão selecionados para serem trabalhados, para que, assim, o mesmo possa desenvolver sua competência discursiva.

Com os gêneros narrativos que não apenas refletem as normas e expectativas sociais, mas também moldam a interação e a compreensão entre os indivíduos dentro de uma comunidade. Ao interagir com diferentes gêneros do discurso, os alunos não apenas desenvolvem habilidades comunicativas e literárias, mas também aprendem a dialogar e participar efetivamente em diversas esferas sociais e culturais em seu contexto mais amplo, visto que o diálogo, aqui, mencionado, possui o caráter da dialogicidade no aspecto macro enunciativo. Ou seja, deve-se formar alunos e alunas para o exercício da cidadania, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, com flexibilidade em um mundo tão dinâmico como é o nosso (Brasil, 1998).

A partir dessas considerações, refletimos sobre esse cenário que se faz necessário proporcionar estratégias leitoras aos discentes para que possam dialogar com a tecnologia, em uma perspectiva dialogica. Desta maneira, utilizaremos a gamificação que segundo Mattar 2108: “a gamificação vem sendo cada vez mais explorada como possibilidade para dar conta das mudanças observadas nos ambientes educacionais inseridos na cultura digital”, Mattar (2018, p. 148). É dentro dessa percepção, de que a escola necessita de outras estratégias para dar conta das atuais gerações de aprendizes, que a gamificação surge como uma possibilidade de tornar a escola um ambiente mais parecido com aquele que os estudantes habitam, tanto física quanto mentalmente. E é no sentido de propor avanços no campo da gamificação na educação que este plano de ação se insere, focando nas relações com a narrativa e na evidenciação de relações com o saber e processos metacognitivos dos estudantes, viabilizando, assim, uma intervenção que torne a gamificação como fenômeno capaz de ultrapassar o “caráter gamificado meramente instrumental que se observa atualmente” (Poltronieri, 2018, p. 92).

2.1 BENEFÍCIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas oferecem vários benefícios, incluindo o aumento do engajamento dos estudantes, a promoção de uma aprendizagem significativa e a preparação dos alunos para o mundo real. De acordo com Freire (2005), "a educação que busca a transformação deve ser baseada na prática e na reflexão crítica dos estudantes sobre o mundo ao seu redor". Nesse sentido, as metodologias ativas não apenas facilitam a aquisição de conhecimento, mas também promovem a formação de indivíduos críticos e reflexivos. Além disso, estas metodologias ajudam os alunos a desenvolver competências essenciais no século XXI, como criatividade, pensamento crítico, colaboração e comunicação. Elas também promovem uma aprendizagem mais personalizada, pois permitem que os professores adaptem as atividades às

necessidades e interesses dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

Um dos principais benefícios da gamificação é a personalização do processo de aprendizagem. Através de sistemas de pontos e níveis, os alunos podem progredir no seu próprio ritmo, recebendo feedback imediato sobre seu desempenho. A gamificação é uma dentre tantas metodologias ativas eficazes no ensino aprendizagem dos discentes. A personalização dessas atividades permite que os estudantes trabalhem em suas áreas de dificuldade e avancem conforme suas próprias capacidades, promovendo uma maior autonomia e autoeficácia. Conforme afirmado por Moran (2013), "a gamificação pode oferecer uma estrutura que permite aos alunos controlar seu próprio aprendizado e alcançar metas pessoais de maneira mais eficaz".

Além disso, a gamificação pode estimular a leitura colaborativa e a interação social. Muitos jogos envolvem elementos de competição e cooperação, incentivando os alunos a trabalharem juntos para alcançar objetivos comuns. Isso pode ser aplicado em projetos de leitura, onde os alunos formam equipes para ler e discutir livros, compartilhar conhecimentos e resolver desafios relacionados ao texto. Mas também precisamos destacar que as atividades envolvendo gamificação faz parte do pressuposto de uma aprendizagem interativa e essa realidade pode ser adaptada as necessidades de cada turma, a criatividade e disponibilidade tecnológica da escola. *O escape room*, por exemplo, envolve estratégias, habilidades de várias áreas do conhecimento e pode ser adequada aos mais variados espaços físicos e recursos e não precisam necessariamente acessar ambientes virtuais, essa é a proposta básica da nossa *sequência gamificada*. Segundo Kapp (2012), "a gamificação pode transformar tarefas tradicionais em atividades mais envolventes e motivadoras, promovendo uma aprendizagem mais profunda e duradoura". Uma prática que pode ser incorporada nas demais escolas da rede através de adequação a realidade de cada turma e de cada escola.

2.2 PÚBLICO-ALVO E ENVOLVIDOS(AS)

Segundo estudos divulgados pelo Instituto Brasileiro de Estudos e Estatísticas (IBGE, 2020), o atraso ou abandono escolar atingia 28,6% das pessoas de 15 a 17 anos. Apesar do número de matriculados ter aumentado em outras faixas etárias, os dados mostram que esse grupo em específico que estariam saindo do ensino fundamental II para o ensino médio por algum motivo desistiu da escola ou estavam atrasados com relação a proporção idade série.

Por esses dentre outros motivos aplicamos o projeto nas turmas de 1ª série do ensino médio com a colaboração da coordenação pedagógica e gestão da escola e com a parceria dos professores de: biologia, geografia e física. Além do apoio dos pais dos alunos, funcionários da escola e demais professores incluindo os professores da base técnica.

2.3 LOCAL DE IMPLEMENTAÇÃO

Inicialmente o projeto foi aplicado nas turmas da 1ª série do ensino médio da ECIT CÔNEGO FRANCISCO GOMES DE LIMA. Mas nossa projeção é que o projeto possa ser disponibilizado através de uma e-book para as demais turmas da escola e para as escolas da rede de ensino estadual. Disponibilizaremos ainda a avaliação diagnóstica inicial, plano de ação, sequência gamificada, resultados alcançados pelas turmas envolvidas no projeto e contribuição dos demais professores envolvidos.

Trabalho em uma escola de tempo integral da rede estadual, localizada na grande João Pessoa no bairro do Geisel, temos atualmente 268 alunos no ensino integral e 94 EJA. As turmas selecionadas passam por um período de adaptação ao modelo integral de ensino que é lento e problemático para os alunos de 1ª série que saíram da realidade de uma escola de tempo parcial e praticamente remoto, e ainda, temos questões relacionadas ao uso indevido do celular em horário de aula. Mediante o exposto de todos os desafios enfrentados pela comunidade escolar, estamos desenvolvendo um trabalho pedagógico produtivo, humanizado e interdisciplinar. Ademais, temos na diretriz da estrutura cidadã integral que tem como centralidade de modelo pedagógico o jovem e seu **Projeto de Vida** que aliás constitui outra disciplina da parte diversificada, que visa formação acadêmica de excelência, formação para a vida e a formação de competências para o século XXI, então este projeto é voltado tanto para o nivelamento da aprendizagem dos jovens estudantes como também para seu projeto de vida visando a evolução pedagógica, tecnológica e interpessoal.

2.4 METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE EXECUÇÃO

Inicialmente diagnosticamos através de uma avaliação que apenas **47%** das turmas conseguiram distinguir um fato de uma opinião esta é a **Habilidade: H14 (HLP038)**, **38%** das turmas conseguiram reconhecer formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo gênero, **Habilidade: H03 (HLP019)**, e **48%** das turmas conseguiram reconhecer os gêneros de um texto **Habilidade: H02 (HLP017)**. Também identificamos

problemas relacionados a socialização e bullying. Além de um grave problema relacionado ao uso inadequado do celular. Então a proposta temática para nossa sequência gamificada é um *escape room*.

Na concepção de Barrows (1986), aprendizagem baseada em problemas e Scape Room (ABP), é compreendida como um método de aprendizagem que tem por base a utilização de problemas como ponto de partida para a aquisição e integração de novos conhecimentos. Em essência, promove uma aprendizagem transdisciplinar centrada no aluno, sendo o professor um facilitador do processo de produção do conhecimento. Nesse processo, os problemas são um estímulo para a aprendizagem e para o desenvolvimento das habilidades de pesquisa e resolução.

Utilizamos a metodologia ativa para a sequência didática gamificada que envolveu a aplicação de elementos dinâmicas de jogos no processo de ensino-aprendizagem para promover maior engajamento, motivação e aquisição de conhecimento. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Então de forma interdisciplinar mobilizamos diversas competências e habilidades discursivas, assim como habilidades e competências das demais disciplinas da BNCC. Uma vez que esse plano de ação conta com a colaboração dos professores das disciplinas de biologia e matemática. Como Moran (2013) afirma, “a interdisciplinaridade favorece a formação de um sujeito mais crítico e reflexivo, capaz de articular saberes e enfrentar desafios complexos”.

Gamificar é desprender-se do óbvio e buscar engajar os estudantes nas aulas, é criar mecanismos para possibilitar autonomia para construção do conhecimento, utilizando aspectos advindos dos jogos e adaptados aos objetivos que se deseja alcançar em sala de aula, sejam eles referentes à aprendizagem do aluno ou necessidades pedagógicas, como maior participação na aula, cordialidade entre os alunos, cumprimento de prazos, assim como a conscientização de temas relevantes para a sociedade, etc. O trabalho com a gamificação pode ser utilizada em todas as áreas, pois apresenta-se enquanto método para um fim.

3 EXTENSÃO E APLICABILIDADE DO PROJETO

O projeto foi aplicado em duas etapas: primeira etapa realizamos oficinas pedagógicas de leitura e compreensão de texto através de sequências didáticas com os textos do gênero narrativo: O conto: “Venha ver o pôr do sol” de Lygia Fagundes Telles e a crônica: “Tragédia Brasileira” de Manuel Bandeira, com ênfase no tema transversal violência contra a mulher. A

conscientização é o primeiro passo para enfrentar a violência contra a mulher. É necessário que os alunos conheçam as diferentes formas de violência, incluindo a física, psicológica, sexual, patrimonial e moral. Essa educação ajuda a desconstruir estereótipos e preconceitos de gênero que perpetuam a violência. Minayo (1994) destaca que “a violência é um fenômeno social complexo que requer uma abordagem interdisciplinar e educativa para ser compreendida e enfrentada de maneira eficaz”.

As sequências Didáticas foram elaboradas a partir dos postulados da SD de Dolz, Noverraz e Schneunwly (2004), onde será apresentado o conteúdo inicialmente, as habilidades da BNCC, gêneros textuais, questionando o conhecimento prévio dos alunos, em seguida em módulos (oficinas pedagógicas) serão trabalhados os conhecimentos escolarizados a respeito dos gêneros por meio de atividades que visem desenvolver habilidades específicas de leitura e compreensão de texto. O conceito de gamificação foi apresentado aos alunos por meio de atividades práticas que os levaram a desenvolver competências leitoras de forma interativa, viabilizando a construção do conhecimento de forma autônoma.

Para essa primeira etapa utilizamos 1 aula da disciplina de *Recomposição da Aprendizagem* e 1 aula da disciplina de *Língua Portuguesa*, em aulas geminadas, então teremos 2 aulas semanais por 5 semanas para que possamos aplicar as sequências didáticas que serão organizadas da seguinte forma:

Na 1ª oficina pedagógica: Nesse primeiro encontro assistiremos ao vídeo cast: “Acorda Maria Bonita”, disponível no you tube, sobre relacionamentos abusivos. Discutiremos sobre o vídeo cast e construiremos um mapa mental sobre os principais pontos do vídeo e do debate. Em seguida através da ferramenta coggle ou mi mind, a fim de que os discentes falem suas perspectivas sobre o que se esperar de um relacionamento saudável, vale salientar que se não houver a possibilidade de acessar uma rede de internet podemos usar o wordArt ou a produção de um painel colaborativo, utilizando cartolina e pincel.

Na 2ª oficina pedagógica: nosso enfoque é a **Habilidade: H02 (HLP017)** reconhecer os gêneros de um texto. Segundo Bronckart (1999, p.103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização e de inserção prática nas atividades comunicativas humanas,” para realizarmos determinados objetivos em situações sociais particulares precisamos interagir com o gênero. Trabalharemos com os textos: Venha ver o pôr do sol e tragédia brasileira. Exploraremos o enredo e a relação dos personagens.

3ª oficina pedagógica: vamos explorar a estrutura do texto narrativo em que outras situações sociais os encontramos e os utilizamos no nosso cotidiano.

4ª oficina pedagógica: trabalharemos a interpretação do texto, em que os alunos possam expressar suas percepções sobre o texto trabalhado.

5ª oficina pedagógica: Nessa oficina utilizamos o site quizz para um quiz interativo, elaborados através do próprio aplicativo, esses jogos trouxeram características dos textos trabalhados ao longo das oficinas. Essa atividade foi pontuada para que através do desempenho os alunos pudessem avaliar a aquisição de habilidades e competências ao longo do projeto. Um leaderboard, quadro de pontuação, pode incentivar os alunos a construírem e regularem seu conhecimento.

Na segunda etapa do projeto organizamos um **escape room** baseado no conto “Venha ver o pôr do sol”. Os alunos deveriam resolver enigmas e completar tarefas relacionadas à história para "escapar" da sala física. Nesse caso o enigma proposto foi encontrar a cripta onde a personagem Raquel foi trancada e a chave que abre o cadeado. Os escape rooms incentivam o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica. Os alunos foram desafiados a interpretar pistas, muitas vezes complexas, e a usar a lógica para chegar a conclusões corretas. Esse processo de decifração de enigmas ajuda a aprimorar a capacidade dos alunos de analisar e interpretar textos de forma mais profunda. De acordo com Poltroni (2018), os escape rooms criam um ambiente de aprendizado onde os participantes são motivados a engajar-se criticamente com o conteúdo, o que é essencial para a educação de estratégias literárias.

As atividades foram desenvolvidas de forma interdisciplinar com os professores das disciplinas de: biologia, geografia e física. Utilizamos o espaço de tempo de 2 aulas geminadas. Os alunos foram divididos em grupos, cumpriram as atividades e competiram entre eles, o grupo com maior pontuação passou para a última fase. Então repetimos o processo em outra turma para que pudessem disputar a fase final. Os finalistas, conseguiram escapar da sala, salvar Raquel e foram premiados com um brinde (pontuação extra nas disciplinas envolvidas). Vale ressaltar que essas atividades podem ser adaptada para outros contos ou gêneros narrativos. Assim como pode ser aplicada em qualquer série, as etapas do jogo também podem ser alteradas, assim como sua forma de recompensa.

A gamificação pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas, como pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisão. Jogos bem desenhados exigem que os alunos apliquem seus conhecimentos de maneira prática e reflexiva, promovendo uma compreensão mais profunda dos conteúdos (Gee, 2003). Promovendo uma formação continuada das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem, assim como uma ferramenta para a recomposição de estratégias de letramento não desenvolvida nas séries e etapas de ensino anteriores.

3.1 REPLICABILIDADE PARA A REDE ESTADUAL

Um dos principais benefícios da gamificação é a personalização do processo de aprendizagem. Através de sistemas de pontos e níveis, os alunos podem progredir no seu próprio ritmo, recebendo feedback imediato sobre seu desempenho. Essa personalização permite que os estudantes trabalhem em suas áreas de dificuldade e avancem conforme suas próprias capacidades, promovendo uma maior autonomia e autoeficácia. Conforme afirmado por Moran (2013), "a gamificação pode oferecer uma estrutura que permite aos alunos controlar seu próprio aprendizado e alcançar metas pessoais de maneira mais eficaz".

Além disso, a gamificação pode estimular a leitura colaborativa e a interação social. Muitos jogos envolvem elementos de competição e cooperação, incentivando os alunos a trabalharem juntos para alcançar objetivos comuns. Isso pode ser aplicado em projetos de leitura, onde os alunos formam equipes para ler e discutir livros, compartilhar conhecimentos e resolver desafios relacionados ao texto. Mas também precisamos destacar que as atividades envolvendo gamificação faz parte do pressuposto de uma aprendizagem interativa e essa realidade pode ser adaptada as necessidades de cada turma, a criatividade e disponibilidade tecnológica da escola. *O escape room*, por exemplo, envolve estratégias, habilidades de várias áreas do conhecimento e pode ser adequada aos mais variados espaços físicos e recursos e não precisam necessariamente acessar ambientes virtuais, essa é a proposta básica da nossa *sequência gamificada*. Segundo Kapp (2012), "a gamificação pode transformar tarefas tradicionais em atividades mais envolventes e motivadoras, promovendo uma aprendizagem mais profunda e duradoura". Uma prática que pode ser incorporada nas demais escolas da rede através de adequação a realidade de cada turma e de cada escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gamificação pode contribuir para a avaliação contínua das competências leitoras. Através de sistemas de pontuação e feedback em tempo real, podemos monitorar o progresso dos alunos de maneira mais eficaz, identificando áreas de dificuldade e ajustando nossas estratégias de ensino conforme necessário. Segundo Mattar et al. (2018), "a gamificação oferece mecanismos de feedback contínuo que são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades e para o ajuste das práticas pedagógicas". Por todos os motivos apresentados a gamificação é uma estratégia poderosa para o desenvolvimento das competências leitoras, oferecendo um ambiente de aprendizagem mais motivador, personalizado e colaborativo. Ao integrar

elementos de jogos nas atividades de leitura, poderemos aumentar o engajamento dos alunos, promover a autonomia e proporcionar uma experiência de aprendizado mais rica e eficaz.

A gamificação apresentou grande êxito para o ensino de língua portuguesa, assim como assinala possibilidades de sucesso nas demais áreas do conhecimento; conseguimos um maior interesse na leitura e produção de textos dentro e fora do ambiente de sala de aula por parte dos alunos e ainda o desenvolvimento de competências leitoras, em concomitância com o desenvolvimento de habilidades para o uso de aplicativos, que auxiliam no estudo de outras disciplinas e situações estudantis ou não de forma inquestionável será exitosa na solução de problemas pedagógicos como: a falta de interação em sala de aula, os problemas relacionados a comprometimento com a aprendizagem, assim como a recomposição de habilidades e competências de letramento.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA, IBGE de Notícias: **PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio**. Atualizado em: 16 jul 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso. 04 jul. 2024.
- BARROWS, H. S. **A taxonomy of problem-based learning methods**. Medical Education, v. 20, n. 6, p. 481–486, 1986.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso: 01 jul. 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Palácio do Planalto, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01 jul. 2024.
- BOLLER, S.; K, KAPP. **Jogar para aprender: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes**. São Paulo: DVS Editora, 2018.
- BURKE, B. **Gamificar: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias**. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; 147.
- FREIRE, Paulo. **"Pedagogia do Oprimido"**. Paz e Terra, 1987.
- LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394, de 1996. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, Minas Gerais, 2004.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2013.

POLTRONIERI, Fabrizio Augusto. **Apontamentos sobre novos rumos estéticos para as sociedades gamificadas**. In: SANTAELLA, Lúcia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabrício (org.). Gamificação em debate. São Paulo: Blucher, 2018. p. 83-93.

RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros**. Revista da ABRALIN, v.8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.abralin.org/revista/RV8N1/ANA.pdf>. Acesso. 13 mai. 2024

TELLES, Lygia Fagundes. **Venha ver o pôr do sol**. 20 ed. São Paulo: Ática, 2007. P. 29-39.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. In SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.133-148.

IMPLANTANDO EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA ESCOLA: ABORDAGENS PRÁTICAS E IMPACTOS A LONGO PRAZO

Elizabeth Mendes¹

RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta de projeto em educação financeira para ser implantado em escolas de ensino básico, pois, percebe-se que a falta de educação financeira desde a infância/adolescência contribui para endividamento e má gestão financeira na vida adulta. Sem habilidades financeiras básicas, muitos adultos enfrentam dificuldades econômicas devido a decisões financeiras inadequadas. Integrar a educação financeira no currículo escolar é crucial para preparar os jovens para um futuro financeiro saudável, desenvolvendo uma mentalidade responsável e habilidades práticas desde cedo. A parceria com o SICOOB e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) é essencial para o sucesso do projeto. O SICOOB, com sua experiência em programas de educação financeira, e a UFPB, com os especialistas da área, oferecem os recursos e a expertise necessários. O projeto inclui com a implementação de um currículo financeiro adaptado para diferentes idades, capacitação de professores, desenvolvimento de materiais educativos e atividades práticas, além de consultoria financeira para a comunidade escolar. Espera-se que o projeto melhore a literacia financeira dos alunos, capacite a comunidade escolar e reduza o endividamento, promovendo uma maior estabilidade financeira local. Investir em educação financeira desde cedo ajuda a evitar problemas futuros e mitigará o aumento do endividamento, contribuindo para uma sociedade mais consciente e financeiramente estável.

Palavras-chave: educação financeira; escolas de ensino básico; instituições financeiras; instituições de ensino superior.

1 INTRODUÇÃO

Índices econômicos como inflação, taxa de desemprego, crescimento da população industrial, déficit ou superávit na balança comercial, desenvolvimento econômico, pagamentos

¹ Mestra em Educação – UFCG

de tributos, promoções no comércio e financiamento de imóveis e veículos chegam ao conhecimento da população diariamente por meio da imprensa (digital ou impressa), rádio, TV, internet, entre outros, influenciando decisões sobre finanças. Ao longo de toda a vida, é necessário lidar com essas questões e fazer escolhas que impactarão o presente e o futuro.

Mariana Furlan (2023) aponta a tendência das pessoas em evitar refletir sobre endividamento, que muitas vezes permeia suas vidas. Segundo ela, esse comportamento, em parte, decorre da urgência cotidiana, onde as demandas imediatas frequentemente obscurecem a necessidade de uma análise financeira aprofundada. De acordo com a pesquisadora, a falta de educação financeira pode contribuir para a perpetuação desse hábito, levando o indivíduo a encarar o endividamento como um mal inevitável, sem considerar possíveis estratégias de prevenção ou solução.

Conforme os dados do Serasa (2024), o índice de endividamento² no Brasil, até abril de 2024, era de 78,1%, o que justifica a importância de que conhecimentos financeiros sejam aprendidos e ensinados desde cedo na vida de cada pessoa, para que o comportamento socioeconômico possa se fundamentar a partir desses saberes, exercendo a cidadania com eficiência e eficácia.

Na Paraíba, de acordo com relatório de A União (2024), a inadimplência cresceu 2,25% entre março de 2023 e março de 2024. O documento afirma que o setor de Bancos somou 72,69% do total das dívidas, seguido por Comunicação (8,33%), Água e Luz (7,88%) e Comércio (6,37%). Dados da Pesquisa Nacional de Endividamento e Inadimplência do Comércio (PEIC), de janeiro de 2024, mostram que as famílias endividadas somavam 83,5%, sendo que 6,3% estavam em atraso nos pagamentos, e 3,6% não teriam condições de pagar as dívidas atrasadas.

Esse endividamento e inadimplência do brasileiro, segundo alguns pesquisadores, está associado à atual facilidade de acesso ao crédito que muitos trabalhadores entendem erroneamente como sendo um aumento de renda (Souza, 2013). Para Campara, Vieira e Ceretta (2016), essa facilidade de acesso ao crédito estimula o consumo desenfreado e, conseqüentemente, o endividamento e a inadimplência. Vieira et al. (2011) afirmam que o endividamento familiar e a inadimplência estão ligados à qualidade das decisões financeiras

² Endividamento e inadimplência são conceitos diferentes. De acordo, com o SERASA, uma pessoa endividada é aquela que assumiu um pagamento e está com parte da renda ou total do mês comprometida – pode ser um financiamento, crediário, cartão. Ainda que o pagamento seja feito em dia, o endividamento alto é sempre um alerta, porque compromete a capacidade de pagamento das pessoas e pode levar a inadimplência. Esta ocorre quando as dívidas estão em atraso.

individuais. Frankenberg (2002) relaciona o endividamento do brasileiro à ausência de uma educação financeira.

A falta de reflexão e educação sobre endividamento pode resultar em um ciclo vicioso de dívidas, gerando estresse financeiro e impactos significativos na qualidade de vida. É essencial uma mudança de mentalidade e incentivo à reflexão constante sobre as finanças pessoais para a construção de uma saúde financeira sólida e sustentável.

A educação financeira é o processo pelo qual os indivíduos adquirem conhecimentos que possibilitam uma boa gestão de recursos. Esta pode ser utilizada como forma de guiar a população na busca do bem-estar econômico, dentro de um contexto micro e macro. Segundo Fernandes e Candido (2014), a forma como crianças e adolescentes pensam e gerem seus recursos pode ser a solução para as gerações futuras.

Diante disso, surge a questão: considerando o cenário econômico brasileiro, a educação financeira pode fazer a diferença na sociedade vigente? Um processo de intervenção nas escolas pode auxiliar na capacitação dos estudantes? Conhecimentos financeiros, aprendidos desde a tenra idade, podem desenvolver habilidades e confiança na vida das pessoas, servindo como um recurso cognitivo na construção de um projeto de vida seguro?

Diante desses questionamentos, este artigo tem como objeto de estudo a elaboração de um projeto inovador de educação financeira para ser aplicado no ensino básico de escolas públicas e/ou privadas no município de Queimadas, na Paraíba. Este projeto amplia sua abordagem para atender também os pais dos estudantes, familiares interessados e pessoas sem vínculo com a escola que queiram aprender sobre finanças, além de toda a comunidade escolar: professores e funcionários. Assim, cada indivíduo terá acesso a conhecimentos da área financeira e será capaz de aplicar essas habilidades aprendidas ao longo de sua vida cotidiana.

Pelicioli (2011) afirma que, para o estudante, a presença da família no processo de desenvolvimento das habilidades financeiras é importante, pois pode abordar questões pertinentes à remuneração e ao emprego dos seus integrantes, assim como aspectos relacionados ao consumo e à economia familiar, podendo ser o início do contexto na educação financeira dos filhos. No entanto, conforme os dados apresentados anteriormente, as famílias também precisam de ajuda para aprender a organizar-se financeiramente, de modo que possam ajudar seus filhos nesse caminho.

Nesse sentido, e tendo como modelo o projeto “Sala de Ações”, desenvolvido pela UFPB desde 2007, que atende, de maneira personalizada, acadêmicos interessados em estruturar sua vida financeira, pensou-se que um método sistemático e eficiente como este poderia ser adaptado para incorporar a educação financeira nas escolas de ensino básico. A ideia

é estabelecer um Escritório Financeiro dentro do ambiente escolar para atender individualmente todas as pessoas da comunidade interessadas em organizar suas finanças.

Alguns projetos de educação financeira já são desenvolvidos em escolas do ensino fundamental e médio no estado da Paraíba, como é o caso do Colégio Fera Geo, em Patos; Escola Filantrópica São José, em João Pessoa, e Escola Municipal Alzira Maia, em Queimadas; além de escolas em outros municípios do Brasil, como a Escola Municipal Visão do Futuro, que fica na zona rural de Chopinzinho, no Sudoeste do Paraná, premiada pelo Banco Central por aplicar educação financeira em sala de aula, utilizando as diretrizes do programa Aprender Valor.

No entanto, o Escritório Financeiro seria um espaço diferenciado e um recurso acessível para estudantes, professores, pais, funcionários e toda a comunidade escolar, onde poderiam buscar informações, orientações e possíveis soluções relacionadas à gestão financeira pessoal. Além disso, oferecer workshops, palestras e materiais educativos, criando assim uma cultura de aprendizado contínuo sobre finanças.

Este Escritório seria gerido por profissionais especializados em finanças, disponibilizados pela parceria da UFPB e de instituições financeiras colaboradoras, para oferecer suporte e orientação personalizada, auxiliando na compreensão de conceitos financeiros, elaboração de orçamentos, esclarecimento de dúvidas sobre investimentos, entre outros assuntos pertinentes.

Ao tornar esse recurso disponível e de fácil acesso, as escolas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades financeiras práticas e promover uma mentalidade de gestão responsável do dinheiro ao longo da vida dos estudantes e demais pessoas.

À vista disso, importa apresentar informações sobre o município onde se pretende implantar o projeto. Queimadas está localizado na região metropolitana de Campina Grande, no agreste paraibano, possui área total de 402,478 km², sendo 7,98 km² de área urbana. A população é de 43.658 habitantes (53% população urbana e 47% população rural), e seu contingente escolar é de 24 escolas municipais (21 em região rural e 3 em região urbana); 2 escolas estaduais (urbanas); e 11 escolas privadas urbanas (IBGE, 2023).

De acordo com o Censo Escolar (escolas.com.br, 2023), são 8.726 matrículas ao todo. As escolas municipais rurais atendem estudantes do infantil ao fundamental, anos iniciais; as municipais urbanas atendem o ensino fundamental, anos finais; já as escolas estaduais assistem ao ensino médio. Das escolas privadas, apenas uma recebe estudantes do infantil ao médio, as demais oferecem educação infantil e ensino fundamental anos iniciais.

O objetivo principal deste trabalho é desenvolver um projeto inovador em educação financeira que possa ser aplicado em escolas públicas e/ou particulares de ensino básico do município de Queimadas, no estado da Paraíba, para que estudantes e toda a comunidade escolar (interna e externa) adquiram uma visão crítica sobre o uso do dinheiro. Os objetivos específicos são desenvolver um currículo escolar de educação financeira de acordo com cada nível de ensino, capacitar professores com conhecimentos e recursos para ensinar educação financeira, e organizar eventos de educação financeira como workshops, palestras, cursos e consultorias para todos que queiram participar dessa aprendizagem.

Esta pesquisa está dividida em cinco partes. A primeira parte é a introdução. Em seguida, abordaremos os aspectos conceituais e teóricos relacionados à educação financeira. O terceiro capítulo tratará da metodologia da pesquisa. No quarto capítulo, discutiremos o programa de extensão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), conhecido como Sala de Ações, que tem inspirado a criação de uma proposta de projeto em educação financeira para implantação em escolas públicas e privadas de ensino básico. Finalmente, no quinto capítulo, apresentaremos as considerações finais da pesquisa.

2 LITERATURA

2.1 EDUCAÇÃO FINANCEIRA

A educação financeira não é um tema recente, pois questões relacionadas às finanças já eram discutidas desde Aristóteles (384 – 322 a.C.). Ele abordava a importância de poupar, pensando em possíveis problemas futuros. No entanto, com o passar do tempo, o ambiente escolar se modificou e as pessoas passaram a não receber ensinamentos sobre gestão financeira ou, ao menos, informações relevantes (D'Aquino, 2007; Frankenberg, 2002).

De acordo com Domingos e Santiago (2016), a educação financeira passou a fazer parte da agenda mundial a partir de 2003, quando a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) elaborou um projeto com a proposição de ações para educar financeiramente a população. Deste projeto, dois documentos foram produzidos em 2005. Um deles, intitulado *Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness* (Recomendação sobre Princípios e Boas Práticas de Educação e Conscientização Financeira) (OCDE, 2005), na seção relativa às boas práticas, recomenda que “[...] a educação financeira deve começar na escola, uma vez que as pessoas deveriam ser

educadas acerca das questões financeiras o mais cedo possível em suas vidas” (Domingos; Santiago, 2016, p. 3).

A pesquisadora Jéssica Ignácio de Souza (2021) afirma que, apesar de haver encontrado, em alguns livros de matemática datados de 1940 a 1960, capítulos inteiros dedicados a temas como o sistema monetário brasileiro, na verdade se tratava de exercícios elaborados a partir de problemas da realidade, resolvidos através de aritmética financeira, não configurando uma educação financeira propriamente dita. Para ela, a educação financeira tem sua origem no contexto neoliberal, momento em que surge a necessidade de educar os indivíduos financeiramente para que estejam preparados para as tomadas de decisão frente às diversas formas de pagamento que surgem, financiamentos variados e produtos financeiros diversos, ou seja, para a formação de consumidores financeiramente conscientes (Souza, 2012, p. 44).

A educação financeira, em sua base teórica, abarca princípios de economia, matemática financeira, psicologia econômica e comportamental, visando fornecer conhecimentos essenciais para a tomada de decisões financeiras bem-informadas. Esse campo teórico busca capacitar indivíduos a entenderem as noções de orçamento, poupança, investimento, endividamento consciente, planejamento de longo prazo e tomada de riscos calculados. Além disso, também considera aspectos socioculturais e contextos individuais, reconhecendo a importância de hábitos, crenças e valores na forma como as pessoas lidam com suas finanças.

Diante dessa evidência, o governo federal, visando oferecer uma boa formação financeira para os brasileiros, implantou a educação financeira no contexto escolar através da Estratégia Nacional de Educação Financeira³ (ENEF). O propósito básico é explicar e simplificar o entendimento das atividades financeiras e, a longo prazo, construir uma consciência diferenciada quanto ao uso do dinheiro.

Assim, o Decreto Nº 7.397, de 2010, que institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), e que foi renovado pelo Decreto Nº 10.393, de 9 de junho de 2020, dá visibilidade ao tema e ganha repercussão também no âmbito escolar. Tem por objetivo contribuir para o fortalecimento da cidadania ao fornecer e apoiar ações que ajudem a população a tomar decisões financeiras mais autônomas e conscientes. Reúne representantes de oito órgãos

³ DECRETO Nº 7397 de 22/12/2010, que institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF.

⁵ FBEF – Para saber mais: <https://www.gov.br/economia/pt-br/orgaos/entidades-vinculadas/autarquias/previc/centrais-de-conteudo/noticias/forum-brasileiro-de-educacao-financeira-fbef>.

⁶ CONEF – para saber mais: <https://www.gov.br/economia/pt-br/orgaos/entidades-vinculadas/autarquias/previc/regulacao/educacao-previdenciaria/comite-nacional-de-educacao-financeira-conef>.

e entidades governamentais, que juntos integram o Fórum Brasileiro de Educação Financeira⁴ (FBEF).

Educação Financeira é o processo mediante o qual os indivíduos e a sociedade melhoram a sua compreensão em relação aos conceitos e produtos financeiros, de maneira que, com informação, formação e orientação, possam desenvolver os valores e as competências necessárias para se tornarem mais conscientes das oportunidades e riscos neles envolvidos. Assim, podem fazer escolhas bem informadas, saber onde procurar ajuda e adotar outras ações que melhorem seu bem-estar. Dessa forma, podem contribuir de modo mais consciente para a formação de indivíduos e sociedades responsáveis e comprometidos com o futuro (OCDE, 2005).

A partir das diretrizes do ENEF, alguns programas foram implementados em escolas de ensino básico e superior no Brasil.

2.2 PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA

As ações do ENEF são compostas por Programas Transversais, que tratam de ações que perpassam vários setores e transcendem os interesses de uma instituição específica; e Programas Setoriais, que são ações e programas realizados pelas instituições membros do Comitê Nacional de Educação Financeira⁵ (CONEF).

2.2.1 Programas Transversais

Os programas transversais têm por objetivo requerer a conjugação de diversos temas como proteção e planejamento financeiro, poupança, investimento, crédito e defesa do consumidor. Estes programas estão divididos em três segmentos: Programa Educação Financeira nas Escolas, Programa Educação Financeira de Adultos e Semana Nacional de Educação Financeira.

- Programa Educação Financeira nas Escolas: Atua no ensino fundamental e médio, contribuindo para a construção das competências necessárias para que os estudantes enfrentem os desafios sociais e econômicos da sociedade, bem como para o exercício da cidadania. Para o ensino fundamental, o programa é desenvolvido a partir de um conjunto de livros (um para cada ano/série), baseado no conceito de ciclos e integrando os conteúdos formais (financeiros) aos conteúdos sociais (situações reais cotidianas da faixa etária dos alunos). Para o
-

ensino médio, o programa é desenvolvido a partir dos livros e do site Plataforma Aberta, onde são disponibilizados conteúdos para download de forma gratuita – para o educador e para o estudante – conforme a necessidade de cada um. Segundo ENEF (2010), “essa proposta além de facilitar a compreensão dos conceitos, também fornece informações e condições para que os estudantes transformem os conhecimentos em comportamentos financeiros saudáveis”.

- Programa Educação Financeira para Adultos: Inicialmente, tem como público-alvo prioritário duas populações em situação de vulnerabilidade: mulheres beneficiárias do Programa Bolsa Família e aposentados com renda de 1 a 2 salários-mínimos. No primeiro caso, o objetivo é “contribuir para melhorar a gestão do orçamento familiar, de modo a estimular a reflexão sobre o projeto de vida das mulheres e o seu planejamento financeiro” (ENEF, 2010). No segundo caso, o objetivo é reduzir e prevenir o superendividamento dos aposentados, de forma a ajudá-los a decidir consciente e autonomamente em relação à gestão de seus recursos.
- Semana Nacional de Educação Financeira: São ações desenvolvidas pelo Fórum Brasileiro de Educação Financeira (FBEF) e por parceiros convidados, para disseminar a educação financeira, securitária, previdenciária e fiscal por todo o país.

2.2.2 Programas Setoriais

As ações desenvolvidas pelos membros do FBEF estão em conformidade com as diretrizes do ENEF. Alguns desses membros são: Banco Central do Brasil, Comissão de Valores Mobiliários (CVM), entre outros⁶.

- Banco Central do Brasil: Desenvolve, nas escolas públicas de ensino fundamental, o Programa Aprender Valor, tendo a UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora) como implementadora do Programa nas instituições aderentes. Consiste em apoiar as redes de ensino públicas para que os estudantes desenvolvam competências e habilidades de Educação Financeira e Educação para o Consumo, seguindo as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece o tratamento desse tema na forma transversal e

⁶ Para saber mais sobre os programas de cada um dos membros do Fórum brasileiro de Educação Financeira, sugerimos visitar o endereço: <https://www.vidaedinheiro.gov.br/programas-setoriais/>.

integrada aos currículos escolares. O Programa Aprender Valor se desenvolve com as seguintes frentes: formação de professores e gestores; disponibilização de projetos escolares para uso em sala de aula (presencial ou remoto); e avaliações de aprendizagem. As escolas públicas de ensino fundamental, secretarias municipais e estaduais podem aderir ao programa em qualquer momento do ano. Como o foco do BCN são os serviços de crédito, em 2014, elabora um documento, em caráter de sugestão e aprimoramento das relações dos agentes econômicos do SFN e para aplicação destes, o “Guia de Excelência”⁷, que objetiva e prioriza os serviços de crédito. Sendo esse o seu foco de trabalho, o Banco Central aborda através desse documento os seguintes aspectos: Publicidade e Oferta; Contratação de Crédito; Pós-Venda de Crédito; e Cartão de Crédito. Segundo Melo (2016, p. 57), o Guia do Banco Central

“é uma verdadeira cartilha de formação educacional financeira, pode ser interpretado como um instrumento de aculturação da população brasileira. Fundamental para a consolidação de uma cultura de hábitos de avaliação constante e de redução de alavancagem (endividamento) das famílias, além de propiciar discernimento e maior probabilidade de incrementar a capacidade de poupar e investir pelos indivíduos”.
Todavia, é importante frisar que as práticas do Guia não são obrigatórias, não devendo ser interpretadas pelo consumidor como um direito e nem como uma obrigação das instituições financeiras (Melo, 2016).

O documento é norteado pelos seguintes princípios: Educação Financeira; Vontade de Informar; Psicologia Econômica; “Empoderamento” do Consumidor; Crédito Responsável; e Ótica do Cliente. Vale salientar que esse documento surge num momento histórico de maior endividamento da população, pois, no biênio de 2015/2016 (IBGE, 2018), as maiores taxas de endividamento e inadimplência da população brasileira são representadas por quase 50% das famílias que se apresentam sem capacidade de pagamento e refinanciamento de suas dívidas decorrentes das diversas modalidades de crédito.

- Comissão de Valores Mobiliários (CVM): Regula o mercado de capitais brasileiro e tem por finalidade o estímulo à formação de poupança e sua aplicação em valores mobiliários, assim como a proteção dos titulares mobiliários e investidores. O Programa Educação Financeira na Escola, desenvolvido pela CVM, visa formar professores do ensino fundamental e médio, público e privado, por meio da plataforma EaD, para disseminar a

⁷ Para saber mais sobre o Guia de Excelência, desenvolvido pelo BCB, acesse: https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/guia_de_excelencia_internet.pdf.

educação financeira nas escolas brasileiras. Através do Acordo de Cooperação Técnica (ACT) entre a CVM e o MEC, os estudantes poderão desenvolver uma cultura de planejamento, prevenção, poupança, investimento e consumo consciente. Alguns dos objetivos do Acordo são: desenvolvimento de projetos educacionais, incluindo pesquisa, produção de material didático, publicações; capacitação técnica em temas de mercado de capitais e inovação financeira; entre outros. O escopo do programa inclui ações como: Plataforma online com publicações sobre educação financeira e assuntos correlatos; E-Learning (curso online) desenvolvido pelo SEBRAE, para a formação em educação financeira dos professores; Rede de Excelência com a finalidade consultiva para orientar o programa pedagogicamente; Prêmios para os professores que concluírem a formação; Redes Sociais, como o Telegram, para interação e compartilhamento de informações entre os professores que concluírem o curso, além de conta no TikTok para promover e divulgar aos jovens as ações de educação financeira; OBEF – Olimpíada Brasileira de Educação Financeira, coordenada pela UFPB para estimular a educação financeira entre os jovens; Parcerias com ANBIMA, B3, PLANEJAR, SEBRAE e SICOOB.

- SICOOB⁸ (Sistema de Cooperativas de Crédito do Brasil): Não tem fins lucrativos no sentido tradicional, por tratar-se de uma cooperativa, mas também trabalha com a educação financeira nas escolas através do Programa Financinhas na Escola. O objetivo do programa é ensinar conceitos financeiros básicos de uma forma lúdica e educativa para crianças e adolescentes, a partir de uma série de atividades como palestras, oficinas, jogos educativos, material didático e recursos online. O programa aborda temas que incluem conceitos financeiros, importância da poupança, planejamento financeiro pessoal, noções de orçamento, economia doméstica, uso consciente do dinheiro, entre outros. Conta com a parceria de professores orientadores treinados pelo SICOOB para aplicação e desenvolvimento do programa na escola. Outro projeto desenvolvido pelo SICOOB é o Programa Cooperativa Mirim, que está amparado no Estatuto da Criança e do Adolescente⁹ (ECA) e pela Política Nacional de

⁸ O endereço eletrônico para obter mais informações sobre os programas do SICOOB é <https://www.institutosicooob.org.br/>.

⁹ Lei Nº 8069/1990.

Cooperativismo¹⁰, incentivando e apoiando a formação de cooperativas educacionais, em escolas públicas e privadas e demais instituições de atendimento a crianças e jovens, entre oito e dezessete anos. Tem por objetivo desenvolver competências, hábitos e atitudes por meio de práticas pedagógicas que disseminam os princípios da responsabilidade social, moral e coletiva dentro e fora do ambiente escolar. O Programa Cooperativa Mirim é reconhecido e premiado por estimular e incentivar o empreendedorismo, encorajando os participantes a definirem o objetivo social do empreendimento (definido como objeto de aprendizagem). O desenvolvimento do objeto de aprendizagem é conduzido por professor orientador e demais profissionais da escola e do SICOOB. O Programa possui material didático próprio para educadores e estudantes, de acordo com a faixa etária de cada um.

Outras instituições financeiras que também desenvolvem programas de educação financeira nas escolas são: Banco do Brasil, com o “Meu Bolso em Dia”, e a Caixa Econômica Federal, com o “Poupançudos da Caixa” (essas instituições fazem parte da FEBRABAN – Federação Brasileira de Bancos).

- Meu Bolso em Dia¹¹: Tem como objetivos promover a educação financeira entre estudantes, professores e a comunidade escolar em geral. Seu público-alvo são escolas de nível fundamental e médio, com a participação de professores e estudantes. As atividades desenvolvidas incluem palestras, workshops, jogos educativos, material didático e recursos online para auxílio no ensino de educação financeira nas escolas. Abordam temas como os conceitos básicos de educação financeira, noções de planejamento financeiro pessoal, economia doméstica, importância da poupança, uso consciente do crédito, entre outros.
- Poupançudos da Caixa: São personagens fictícios que participam de atividades lúdicas e educativas voltadas para crianças e adolescentes, em escolas públicas e privadas, com o objetivo de ensinar conceitos financeiros de maneira divertida e interativa. As atividades incluem histórias, jogos, oficinas e material didático, abordando temas como a importância da poupança, planejamento financeiro pessoal, consumo consciente, economia doméstica, entre outros. As atividades são conduzidas por educadores capacitados pela Caixa e visam desenvolver

¹⁰ Lei Nº 5764/1971.

¹¹ Para saber mais sobre “O Meu Bolso em Dia” acesse o link <https://meubolsoemdia.com.br/pdf/Ebook-Como-Sair-das-Dividias-em-10-Passos-ebook.pdf>.

hábitos e atitudes financeiras saudáveis desde cedo, promovendo a cultura de planejamento e organização financeira.

Por fim, o sucesso e a efetividade dos programas de educação financeira dependem de uma implementação contínua, acompanhamento e avaliação dos resultados, além da adaptação dos conteúdos e metodologias às necessidades e realidades dos diversos públicos-alvo. As instituições financeiras e educacionais, juntamente com o apoio das políticas públicas, têm um papel fundamental na promoção da educação financeira no Brasil.

Os dados levantados e analisados até aqui mostram que os programas de Educação Financeira no Brasil, oferecidos pelas diversas instituições citadas, são de nível elementar e deixam a desejar em muitos aspectos, por exemplo, o acesso às informações não é claro e objetivo, exigindo um conhecimento mais aprofundado por parte dos cidadãos sobre o tema.

Contudo, é importante ressaltar que existem algumas ações práticas sendo implementadas que se preocupam em discorrer com mais profundidade sobre o tema. São os programas de nível superior, como a Especialização em Educação Financeira oferecida pela UFPB (Universidade Federal da Paraíba), que está em sua segunda edição; e o curso Ação de Extensão: Mercado Financeiro ofertado pelo IFG (Instituto Federal de Goiás). Contudo, abarcam um número relativamente pequeno de pessoas, por oferecerem poucas vagas aos interessados e por esses não corresponderem aos critérios exigidos nas seletivas.

Todas as ações aqui mencionadas, promovidas pelo Banco Central, pela Comissão de Valores Mobiliários (CVM), pela Caixa Econômica Federal, bem como pela UFPB e IFG em educação financeira, têm sido importantes e muito relevantes, mas apresentam desafios significativos na efetividade e alcance da população. Embora tenham desenvolvido materiais informativos, workshops e programas educacionais, a abrangência e acessibilidade dessas iniciativas são limitadas.

Nesse contexto, as escolas poderiam desempenhar um papel crucial na melhoria desse cenário, aprimorando as ações institucionalizadas com a criação de um Escritório financeiro para atendimento de toda a comunidade escolar. Ao estabelecer esse recurso dentro do ambiente escolar, seria possível oferecer orientações personalizadas, materiais educativos relevantes e suporte prático aos indivíduos. Além de ter um currículo educacional sólido que aborda desde cedo os conceitos básicos até os mais avançados da educação financeira.

Ao integrar essa matéria de forma estruturada e contínua no programa escolar, as instituições de ensino poderiam preencher lacunas existentes, capacitando os estudantes com habilidades financeiras práticas e relevantes para a vida adulta. Acredita-se que um trabalho que se empenhe em atrair a atenção das pessoas para a importância de se educar

economicamente seria adequado, no que se refere a uma sociedade endividada e iletrada financeiramente como a do Brasil.

Toda a sociedade deveria conhecer e entender, mais profundamente, os métodos e os conceitos que regem o sistema financeiro, saber se portar diante de algumas situações e tomar decisões mais assertivas. A educação financeira nada mais é do que um processo de aprendizagem ligado às finanças pessoais, onde a sociedade tem a oportunidade de adquirir uma visão crítica sobre o uso do dinheiro.

Segundo Kiyosaki (2000, p. 65 apud Silva, 2010), a “principal causa da dificuldade financeira está simplesmente no desconhecimento da diferença entre um ativo e um passivo”. Nessa vertente, a Constituição Federal de 1988 vincula a educação ao pleno desenvolvimento da pessoa e a seu preparo para o exercício da cidadania. Negri (2010, p. 19) afirma que:

[...] é um processo educativo que, por meio da aplicação de métodos próprios, desenvolve atividades para auxiliar os consumidores a orçar e gerir sua renda, a poupar e a investir; são informações e formações significativas para que um cidadão exerça uma atividade, trabalho, profissão, lazer, evitando tornar-se vulnerável às armadilhas impostas pelo capitalismo.

Nessa perspectiva e sob o olhar de Lucci (2006) e outros pesquisadores, a educação financeira preocupa-se em explicar o funcionamento das atividades financeiras, tais como juros, financiamentos, empréstimos, investimentos, parcelamentos, créditos, entre outros, de maneira que o conhecimento sobre essas atividades proporcionará melhores atitudes e decisões por parte do aprendente.

Por esse lado, pode-se afirmar que o curso de extensão do IFG procura atender a essas especificações e, para isso, se organiza em 15 tópicos, que vão desde políticas econômicas e fiscais, perpassando por temas como investimento em Renda Fixa, Tesouro Direto, Ações, Fundos de Investimentos, Criptomoedas, entre outros. Tem duração de 3 meses e os estudantes são avaliados a partir de questionários disponibilizados na plataforma da Instituição, após cada aula.

Já o Curso de Especialização em Educação Financeira da UFPB se organiza em 12 disciplinas, a saber: Planejamento Financeiro e Orçamento Familiar; Bancos e Acesso aos Serviços Financeiros; Matemática para Educação Financeira; Oficina de Educação Financeira; Educação Financeira e Recursos Pedagógicos; Educação Financeira no Ensino Fundamental; e Oficina de Educação Financeira no Ensino Fundamental, entre outras. Tem duração de 18 meses e seu instrumento de avaliação final dos estudantes é a construção de um Trabalho de Conclusão de Curso.

A UFPB também tem um Projeto de Extensão para atender os graduandos das áreas de Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Ciências Atuariais, Administração e Relações Internacionais. Intitulado “Sala de Ações”, seu interesse é produzir a “profissionalização da educação financeira com responsabilidade acadêmica”, focando o papel do Planejador Financeiro. Esse projeto serve de modelo para elaboração do que se pretende implementar nas escolas básicas do município de Queimadas e será apresentado no Capítulo 4.

Nesta pesquisa, observa-se um aspecto padrão nos cursos oferecidos, tanto os básicos quanto os de nível superior: todos estão no formato à distância, tendo eventos presenciais, como palestras, conferências, seminários e workshops, relacionados ao estudo financeiro, concentrados em Brasília, Rio de Janeiro e São Paulo, por serem essas as localidades onde os órgãos financeiros se situam geograficamente (Melo, 2016, p. 41).

De acordo com Melo (2016, p. 41), “iniciativas presenciais costumam ter mais impacto no público atingido, mas, no entanto, elas têm alcance reduzido (número de pessoas) e custo relativamente alto, o que é um impeditivo de oferta à sociedade”. Nesse sentido, o que poderia ser oferecido aos interessados que seja acessível e logisticamente viável são os cursos EaD que, por terem grande alcance e baixo custo, devem contar com uma divulgação eficiente para alcançar um número muito maior de pessoas.

Por esse ponto de vista, um Escritório Financeiro que atende individualmente cada pessoa com suas especificidades, geraria um impacto positivamente maior nos resultados práticos da vida econômica e financeira dos todos os envolvidos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Visando atingir os objetivos do trabalho, a pesquisa tem caráter qualitativo por se desenvolver a partir de fatos, ideias ou opiniões, e do entendimento indutivo e interpretativo que se atribui aos dados descobertos, associados ao problema de pesquisa. Pope e Mays (2005) entendem que a pesquisa qualitativa se vincula às vivências e à interpretação compreendida desses fenômenos sociais. Segundo os autores:

A pesquisa qualitativa [...] está relacionado aos seus significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.) em termos de sentido que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa (Pope; Mays, 2005, p. 13).

Nesse sentido, confere-se à pesquisa qualitativa, um formato que vai além do que é previsível, mensurável ou informativo. E no que tange a um projeto de educação financeira, ela permite uma compreensão aprofundada do contexto escolar. Essencial para uma proposta de projeto que atenda às necessidades específicas dos estudantes, professores e comunidade escolar. Através de entrevistas, grupos focais e observações participativas, é possível captar nuances e particularidades que não seriam evidenciadas por métodos quantitativos. Por exemplo, ao entrevistar o professor, pode-se identificar quais são as principais dificuldades enfrentadas por eles ao ensinar conceitos financeiros, permitindo a criação de materiais didáticos mais adequados e eficazes.

As características da abordagem qualitativa, segundo Ludke e André (2014), são:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que o produto.
4. O “significado” que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LUDKE; ANDRÉ, 2014, p. 12 – 14).

Aqui os dados recebem uma nova roupagem, quer sejam observados em seu ambiente natural ou (re) significados de acordo com o entendimento do pesquisador, induzindo suas descobertas a determinados fins. Minayo (2014) destaca que “o universo da atividade humana criadora, afetiva e racional [...] é o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e reinterpretadas pelos sujeitos que as vivenciam” (Minayo, 2014, p. 24).

Nesse preambulo, um projeto educacional precisa do engajamento de toda a comunidade escolar, incluindo pais e familiares, além de professores, gestores e coordenadores. A pesquisa qualitativa favorece o envolvimento desses atores ao permitir que suas vozes sejam ouvidas e suas preocupações sejam consideradas. Por meio de grupos focais e entrevistas é possível obter feedbacks valiosos sobre as expectativas e sugestões da comunidade, o que pode orientar ajustes e melhoria no projeto.

Além disso, esse processo de participação ativa contribui para aumentar o comprometimento e a aceitação do projeto por parte de todos os envolvidos. A implementação de projeto educacional é um processo dinâmico que exige avaliação e ajustes contínuos. A abordagem qualitativa é uma metodologia flexível e adaptável para monitorar e avaliar o andamento do projeto. Através de estudos de caso e entrevistas periódicas, é possível identificar pontos fortes e áreas que necessitam de melhoria, permitindo ajustes rápidos e eficazes. Esse

ciclo de feedback contínuo é essencial para garantir que o projeto se mantenha relevante e eficaz ao longo do tempo.

A pesquisa qualitativa permite uma compreensão aprofundada do contexto escolar, identifica as necessidades específicas dos alunos, engaja a comunidade, facilita a avaliação contínua do projeto, além de assegurar que a proposta seja relevante, eficaz e sustentável. Tem papel fundamental para elaboração e implementação de uma proposta de projeto de educação financeira para o contexto do ensino básico. Casarin e Casarin (2012) afirmam que: “independentemente do título e do tema pesquisado, os objetivos de uma pesquisa qualitativa envolvem a descrição de certo fenômeno, caracterizando sua ocorrência e relacionando-o com outros fatores” (Casarin; Casarin, 2012, p. 33).

Assim, a pesquisa qualitativa não só enriquece o processo de criação e implementação do projeto, mas também garante sua relevância e sustentabilidade a longo prazo, contribuindo para a formação de cidadãos financeiramente conscientes e preparados para enfrentar os desafios econômicos da vida moderna.

4 PROJETO DE EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA: MODELO PARA UMA PROPOSTA DE PROJETO EM EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA IMPLANTAÇÃO EM ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO

4.1 SALA DE AÇÕES

O curso de extensão desenvolvido pelo Departamento de Economia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), conhecido como Sala de Ações, tem como propósito organizar uma equipe de estudos sobre o Mercado de Capitais Brasileiro. Em vigor desde 2007, o curso envolve estudantes dos cursos de Economia, Administração, Contabilidade e Relações Internacionais. Seu objetivo principal é gerar informações que sirvam de orientação aos acadêmicos, além de estimular o aprendizado dos agentes envolvidos.

Em 2010, o projeto de extensão criou um clube de investimentos, devidamente registrado na BM&FBOVESPA, uma etapa importante para a consolidação do objetivo principal, que é proporcionar a formação de poupança para os cotistas por meio de investimentos em ações de empresas. "Representa, para o processo de crescimento acadêmico e para os objetivos do projeto de extensão, o instrumento básico para a concretização do

aprendizado, propiciando a redução da distância entre a teoria e a prática" (BLOGSALADEAÇÕES¹²).

Os estudantes envolvidos no projeto começam na função de trainee analistas e seguem até a categoria de Executivo I, participando do Comitê Gestor. Durante o percurso, adquirem responsabilidade na produção de informações para o projeto e para o Clube de Investimento da Sala de Ações.

Com enfoque estritamente acadêmico, o projeto permite que o estudante receba um forte treinamento no que tange ao mercado de capitais, capacitando-o para atuar como consultor financeiro. Devido ao sucesso do Projeto Sala de Ações, criou-se o Escritório Financeiro Acadêmico, cuja meta é atender de maneira personalizada e gratuita o público acadêmico interessado em economia financeira. Ressalta-se que o compromisso principal do projeto é o fortalecimento da formação universitária.

Portanto, a metodologia de trabalho exige a separação da equipe por grupos de responsabilidade, alinhados ao nível de conhecimento de cada um, organização em encontros periódicos para a elaboração de documentos acadêmicos com intenção de divulgação no âmbito da extensão universitária, como redes sociais, murais dos espaços acadêmicos, seminários, oficinas e workshops presenciais, que recebem público interno da academia e externo das diversas áreas interessadas.

Contudo, ainda existe um grande público que não foi alcançado pelos cursos e programas de finanças pessoais ofertados pelas instituições e órgãos citados ao longo deste trabalho. Esse público inclui a população de classe C, estimada em 50% da população economicamente ativa e consumidora, e as classes D e E, tidas como superendividadas ou aposentados de baixa renda. As iniciativas virtuais, que poderiam alcançar mais pessoas em detrimento dos eventos presenciais, ficam restritas a quem tem acesso à internet ou a smartphones, e "seus conteúdos competem pela atenção do cidadão com inúmeros outros assuntos disponíveis na rede" (Melo, 2016, p. 42).

Para alcançar as classes D e E em um projeto de educação financeira, é essencial utilizar uma abordagem multifacetada. O espaço escolar, centros comunitários, espaços públicos podem facilitar a implementação de programas presenciais e itinerantes. A utilização de rádios comunitárias, SMS e mensagens de voz garante que a informação chegue a quem não possui acesso à internet. Além disso, a distribuição de material didático adaptado e a realização de eventos em centros comunitários e locais de trabalho ampliam o alcance do projeto. A criação

¹² Para saber mais sobre esta iniciativa, visite o endereço eletrônico <https://salaacoes.blogspot.com/p/nossa-historia.html>.

de redes de voluntários e programas de mentoria, aliados a iniciativas governamentais e incentivo à participação, são fundamentais para envolver toda a comunidade escolar e garantir o sucesso da iniciativa.

4.2 PROPOSTA DE PROJETO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO BÁSICO

Igualmente o Escritório Financeiro do Sala de Ações desenvolve seus estudantes a partir de uma metodologia de organização de grupos e equipes de responsabilidade, alinhado ao nível de conhecimento de cada um, começando pela função de trainee analistas e seguem até a categoria de Executivo 1, assim também aconteceria com os estudantes das escolas básicas. Respeitando o desenvolvimento da aprendizagem de cada pessoa, estas se vinculam a grupos específicos.

Assim, a implementação de um Escritório Financeiro dentro das escolas se revela como uma resposta necessária e abrangente diante do contexto de endividamento prevalente na sociedade brasileira. Ao direcionar esforços para atender não somente os estudantes, mas também pais, professores, funcionários, toda a comunidade escolar e o público externo à escola, inclusive os que das classes D e E, o Escritório se torna um recurso inclusivo e acessível para disseminar conhecimento financeiro e promover mudanças comportamentais.

É relevante salientar a importância de parcerias com as instituições financeiras para o desenvolvimento desse projeto nas escolas. Inicialmente, o atendimento especializado e a capacitação dos professores dependem de profissionais competentes indicados por entidades financeiras como SICOOB, UFPB e outras. Posteriormente, esse atendimento pode ser realizado pelos próprios estudantes já capacitados para tal função, considerando o avanço das aprendizagens financeiras na vida de cada um deles.

O objetivo principal deste projeto é implementar um programa abrangente de educação financeira em escolas de ensino básico, oferecendo atendimento, cursos e capacitação em finanças pessoais, que não apenas atenda às necessidades dos estudantes, mas também se estenda a toda a comunidade interna e externa à escola. Seu título provisório é: "Fortalecendo o Futuro Financeiro: Finanças nas Escolas".

Os objetivos específicos e etapas do projeto são:

1. Criar e implementar um currículo de educação financeira adaptado para cada nível de ensino, incorporando conceitos financeiros relevantes de forma adequada à idade dos estudantes.

2. Acompanhar o desenvolvimento dos estudantes egressos, envolvendo-os em um trabalho continuado dentro da escola e no escritório financeiro.
3. Desenvolver atividades práticas, recursos visuais e materiais educativos para engajar os discentes na compreensão dos conceitos financeiros, tais como jogos, estudos de caso, simulações e materiais multimídia.
4. Capacitar professores em educação financeira para que possam integrar conceitos financeiros em seu ensino de maneira eficaz e envolvente.
5. Estabelecer grupos de discussão e redes de apoio para compartilhamento de melhores práticas.
6. Disponibilizar consultoria financeira gratuita, fornecida por especialistas em finanças (profissionais indicados pelas instituições parceiras), abordando questões específicas e oferecendo orientação individual (escritório financeiro).
7. Fornecer recursos educacionais, incluindo materiais impressos e online, para que os pais acompanhem o progresso de seus filhos e melhorem suas próprias habilidades financeiras.
8. Organizar workshops, palestras e cursos práticos sobre finanças pessoais e planejamento financeiro.
9. Realizar eventos regulares para a sensibilização e conscientização sobre a importância da educação financeira, convidando especialistas, exibindo trabalhos dos estudantes e promovendo uma cultura de educação financeira no ambiente escolar e na comunidade.
10. Promover uma cultura de bem-estar financeiro no ambiente escolar.

O projeto utilizará uma abordagem metodológica prática, com aulas presenciais e recursos online, bem como parcerias com instituições financeiras como o SICOOB e especialistas em educação financeira, como os consultores financeiros formados pela UFPB. O SICOOB, com os projetos "Financinhas na Escola" e "Cooperativa Mirim", e a UFPB, com os consultores financeiros do Sala de Ações e/ou os pós-graduados em Educação Financeira, serão fundamentais.

Os projetos desenvolvidos pelo SICOOB nas escolas visam proporcionar uma experiência prática e educativa, permitindo que os estudantes simulem a criação e a gestão de uma cooperativa, aprendendo sobre organização, funcionamento e tomada de decisões coletivas, além de noções básicas de economia e finanças. O intuito é cultivar valores como trabalho em equipe, responsabilidade, solidariedade e ética, preparando os estudantes para uma

participação ativa na sociedade e incentivando-os a se tornarem cidadãos financeiramente conscientes e empreendedores desde cedo.

O projeto Sala de Ações da UFPB e os especialistas em Educação Financeira promoverão conhecimentos diversos sobre poupança e investimentos para os estudantes, professores, funcionários e todas as pessoas interessadas, dentro e fora da escola, proporcionando um forte treinamento sobre o mercado financeiro brasileiro para todas as partes envolvidas, inclusive aos estudantes do ensino básico, que estarão capacitados para fazer esse atendimento no futuro.

O projeto será implementado ao longo do ano letivo, com continuidade nos anos seguintes, realizando revisões e avaliações periódicas para ajustes e melhorias contínuas. Os recursos necessários incluem profissionais qualificados em educação financeira, material didático e recursos de ensino, salas de aulas adaptadas, laboratórios de informática, áreas para workshops e eventos, local/sala para consultoria, parcerias com instituições financeiras e especialistas em finanças pessoais, acesso a tecnologias e recursos online e apoio financeiro para workshops e palestrantes externos. O orçamento ficará a cargo das instituições parceiras e das fontes governamentais.

4.3 ORÇAMENTO ESTIMADO

O orçamento estimado para a implementação e manutenção do projeto é detalhado a seguir:

1. Contratação de profissionais qualificados em educação financeira: trabalho voluntário.
2. Material didático e recursos de ensino: R\$ 10.000,00 anuais.
3. Adaptação de salas de aulas e laboratórios de informática: espaços da própria escola.
4. Áreas para workshops e eventos: espaços da própria escola.
5. Local/sala para consultoria: espaço da própria escola.
6. Parcerias com instituições financeiras e especialistas: R\$ 50.000,00 anuais.
7. Acesso a tecnologias e recursos online: R\$ 10.000,00 anuais.
8. Apoio financeiro para workshops e palestrantes externos: R\$ 50.000,00 anuais.
9. Recursos adicionais e contingências: R\$ 50.000,00 anuais.

Total estimado para o primeiro ano: R\$ 170.000,00

Total estimado para os anos subsequentes: R\$ 170.000,00 anuais.

A eficácia do programa será avaliada regularmente por meio de testes, questionários e avaliações para os estudantes. O número de participantes em workshops, palestras e seminários, além de pesquisas de apreciação realizadas durante cada evento, será usado para medir o impacto na comunidade escolar e no público externo. Os professores darão feedback sobre a eficácia dos recursos e programas de capacitação. Os resultados serão usados para ajustar e melhorar o programa ao longo do tempo.

Os resultados esperados são: implementação de um currículo escolar multidisciplinar que favoreça a educação financeira para vida dos docentes; estudantes financeiramente alfabetizados – com capacidade de entender e administrar suas finanças pessoais de forma responsável e prestar atendimento financeiro à comunidade interessada; uma comunidade escolar mais consciente – com melhoria na educação financeira dos pais, professores e funcionários, resultando em melhor gerenciamento financeiro pessoal e familiar; e um impacto positivo na comunidade escolar e no público externo – com disseminação dos conhecimentos adquiridos para a comunidade local, contribuindo para uma sociedade mais financeiramente consciente e resiliente.

O projeto de Educação Financeira proposto pretende fornecer uma base sólida de conhecimentos financeiros, habilidades práticas e orientação para toda a comunidade escolar interna e externa à escola. Ao capacitar estudantes, pais, professores, funcionários e o público interessado com ferramentas e conhecimentos financeiros, busca-se contribuir para o desenvolvimento de indivíduos financeiramente conscientes e habilitados, promovendo uma mudança positiva na sociedade em geral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação financeira é um dos pilares fundamentais para a construção de um futuro sólido e seguro, e sua inclusão no currículo escolar é crucial para garantir que as futuras gerações sejam equipadas com as habilidades necessárias para uma gestão financeira responsável. Este princípio é respaldado pela necessidade de ensinar desde a infância como planejar gastos, poupar e investir, de modo a evitar o consumismo desenfreado e promover uma vida financeira equilibrada e consciente (Lelis, 2023; Rocha e Vergili, 2004).

A implementação de um currículo escolar de educação financeira permite que as crianças desenvolvam uma mentalidade responsável em relação ao dinheiro, o que é essencial para evitar situações de irresponsabilidade financeira e aprender a administrar recursos com prazer e eficiência. A educação financeira não se restringe apenas a números e cálculos, mas

também promove habilidades vitais como pensamento crítico, planejamento a longo prazo e autocontrole, preparando os indivíduos para enfrentar os desafios financeiros do mundo real.

Para garantir a eficácia e a abrangência do projeto de educação financeira nas escolas, a parceria com instituições como SICOOB e UFPB é fundamental. O SICOOB, com seus projetos "Financinhas na Escola" e "Cooperativa Mirim", oferece uma abordagem prática e educativa que simula a criação e gestão de uma cooperativa, proporcionando aos alunos uma experiência realista sobre organização e finanças. Isso é crucial para a implementação de um currículo de educação financeira que seja não apenas teórico, mas também aplicável e relevante para os estudantes.

Além disso, o projeto Sala de Ações da UFPB contribui com especialistas em educação financeira que podem fornecer conhecimento e treinamento contínuo para professores e estudantes. Essa colaboração é vital para assegurar que o currículo seja atualizado e eficaz, oferecendo suporte contínuo e orientação especializada.

Portanto, a associação entre a inclusão de um currículo de educação financeira nas escolas e as parcerias com SICOOB e UFPB cria uma estrutura robusta para o desenvolvimento de habilidades financeiras desde cedo. Essas parcerias não apenas fornecem os recursos e o conhecimento necessários, mas também garantem que a educação financeira seja integrada de forma prática e acessível, resultando em uma comunidade escolar mais consciente e preparada para enfrentar os desafios financeiros do futuro. Ao investir na educação financeira desde a infância, promove-se uma sociedade mais resiliente e capaz de alcançar uma estabilidade financeira duradoura.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, F.; BIANCHI, A. M. **Economia comportamental**. Disponível em: <https://www.economiacomportamental.org/o-que-e/>. Acesso em: 10 out. 2023.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Guia de Excelência de Educação na Oferta de Serviços Financeiros**. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/guia_de_excelencia_internet.pdf. Acesso em: 26 set. 2023.

BANDURA, A. **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986. Disponível em: <https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~mdazevedo/materiais/ME&TES/Aprendiz02CognitSocial.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_conte

mporaneos.pdf. Acesso em: 05 ago. 2023.

CASARIN, H. de C. S.; CASARIN, S. J. **Pesquisa científica: da teoria à prática**. Curitiba: Intersaberes, 2012. 200 p.

DIÁRIO DO SUDOESTE DA BAHIA. Disponível em: <https://www.dsvc.com.br/2013/11/caixa-leva-educacao-financeira-a-criancas/>. Acesso em: 18 set. 2023.

ENEF. **Estratégia Nacional de Educação Financeira**. Disponível em: <https://www.vidaedinheiro.gov.br/>. Acesso em: 06 set. 2023.

FEBRABAN. Disponível em: <https://meubolsoemdia.com.br/Materias/dicas-para-professores-como-levar-e-ensinar-educacao-financeira-na-sala-de-aula>. Acesso em: 18 set. 2023.

FERREIRA, A. B. **Educação financeira – desenvolvendo a cidadania**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1582-6.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

FILHO, C. **Teoria da escolha racional**. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4091/2/Aula%201.2%20-%20Acao%20racional.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

IFG. **Instituto Federal de Goiás**. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1260/CHAMADA%20P%C3%A9BLICA%20N%C2%BA%20003-2023_MERCADO%20FINANCEIRO.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

LELIS, M. G. **Curso à Distância CPT Educação Infantil – Educação Financeira e Empreendedorismo**. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/para-refletir/educacao-financeira-conhecimento-que-deve-ser-adquirido-desde-a-infancia>. Acesso em: 10 out. 2023.

LYCEUM. **Metodologias ativas de aprendizagem: o que são e como aplicá-las**. Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/metodologias-ativas-de-aprendizagem/>. Acesso em: 28 out. 2023.

LUCCI, C. R.; ZERRENNER, S. A.; VERRONE, M. A. G.; SANTOS, S. C. **A influência da educação financeira nas decisões de consumo e investimento dos indivíduos**. In: SEMINÁRIO EM ADMINISTRAÇÃO, 9., 2006, São Paulo. Anais... Disponível em: https://sistema.semead.com.br/9semead/resultado_semead/trabalhosPDF/266.pdf. Acesso em: 01 set. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

LUSARDI, A.; MITCHELL, O. S. **Financial literacy and retirement planning in the United States**. *Journal of Pension Economics and Finance*, v. 10, n. 4, p. 509-525, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcf/a/wM9hSthWFCztM3t8bbbqPSG/?lang=pt#>.

Acesso em: 15 out. 2023.

MACHADO, N. J. **Educação Projetos e Valores**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7650797/mod_resource/content/1/Projetos%20e%20Valores%20Nilson%20Machado.pdf. Acesso em: 05 ago. 2023.

MAIA, J. M.; ARAÚJO, T. C. **Contribuições da abordagem holística para a educação: um olhar sobre a integralidade**. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2405255/MAIA%3B+ARAUJO+-+2015.2.pdf/65c5a78f-d9be-4511-9f8d-be3e4b5fb50c#:~:text=Na%20abordagem%20hol%C3%ADstica%20o%20educador,v%C3%A1rias%20conex%C3%B5es%20poss%C3%ADveis%20com%20o>. Acesso em: 25 out. 2023.

MELO, M. A. F. **Educação Financeira, Poupança e Investimento**. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas). Fundação Getúlio Vargas, RJ, 2016.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MORAES, D. A. F.; LIMA, C. M.; SILVA, A. M. **Avaliação da aprendizagem como mediação pedagógica na formação conceitual de universitários**. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15814>. Acesso em: 28 out. 2023.

NEGRI, A. L. L. **Educação Financeira para o Ensino Médio da Rede Pública: uma proposta inovadora**. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo: UNISAL, Americana, 2010.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores**. 4. ed. São Paulo: Érica, 2008.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Education and Training 2016: Brazil*. Disponível em: <https://www.oecd.org/finance/financial-education/35108560.pdf>. Acesso em: 09 set. 2023.

POSSAMAI, J.; CORREA, T. D.; FACHINETTO, F. **O superendividamento e a educação financeira**. Disponível em: <http://4806-Texto%20do%20artigo-20940-1-10-20150820.pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.

SALA DE AÇÕES. **João Pessoa – PB**. Disponível em: <http://salaacoes.blogspot.com/2016/07/cartilha-de-educacao-financeira-sala-de.html>. Acesso em: 12 set. 2023.

SERASA. Disponível em: <https://www.serasa.com.br/limpa-nome-online/blog/endividamento-no-brasil/>. Acesso em: 26 set. 2023.

SICOOB. **Sistema de Cooperativas de Crédito do Brasil**. Disponível em: <https://www.sicoob.com.br/web/sicoob/>. Acesso em: 10 set. 2023.

SILVA, E. C. M. **Educação Financeira**. *Interface Tecnológica*, v. 7, n. 1, p. 35-42, 2010.

ROCHA, R. H.; VERGILI, R. **Como esticar seu dinheiro. Fundamentos da educação financeira.** São Paulo: Elsevier, 2007.

PEIC. **Análise PEIC.** Disponível em: https://portal-bucket.azureedge.net/wp-content/2024/01/Analise_Peic_janeiro_2024.pdf. Acesso em: 01 jan. 2024.

ESCOLAS.COM.BR. Disponível em: <https://escolas.com.br/pb/queimadas>. Acesso em: 01 jan. 2024.

IBGE. **Panorama de Queimadas.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/queimadas/panorama>. Acesso em: 01 jan. 2024.

PELICIOLI, A. F. **A relevância da educação financeira na formação de jovens.** 2011. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SOUZA, J. I. **Educação Financeira: práticas discursivas na educação matemática.** Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/227167/PECT0477-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 out. 2023.

O PRECONCEITO LINGUÍSTICO A PARTIR DA OBRA (VIDAS SECAS) DE GRACILIANO RAMOS

Janieli Barbosa Pereira¹³

RESUMO

Na obra *Vidas Secas*, Graciliano Ramos retrata a vida de uma família que enfrenta as adversidades da seca, sendo forçada a se deslocar e a lidar com as dificuldades dessa existência itinerante. Em toda essa situação, há uma realidade retratada no personagem Fabiano; a dificuldade de se expressar de forma clara, seguindo uma norma padronizada de comunicação. Devido a essa impossibilidade, Fabiano se sente restrito e se assemelha a um animal. O preconceito linguístico se destaca na obra de Graciliano Ramos e é um aspecto marcante na vida de Fabiano, que além do sofrimento da seca, também sofre com a ausência de comunicação.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo examina a maneira como a seca e as consequências que ela provoca no ser humano são retratadas na literatura, especificamente na obra de Graciliano Ramos, intitulada *Vidas Secas*. De fato, o leitor será capaz de entender a relevância da literatura produzida no Brasil durante o século XX, particularmente nos anos de 1930 a 1945, período conhecido como a 2ª e 3ª Geração do Modernismo, também conhecido como fase de construção e fase de reflexão na literatura. Assim, o leitor notará que o principal tema do romancista daquela época é o ciclo do regionalismo nordestino. Assim, os autores descrevem o padecimento dos migrantes nordestinos que batalham para sobreviver em um ambiente hostil, provocado pela seca. Enquanto isso são reduzidos a uma condição de vida desumana.

2 O POTENCIAL DO REGIONALISMO NO BRASIL NA CRIAÇÃO LITERÁRIA

A literatura produzida no Brasil durante o século XX, particularmente entre as décadas de 1930 e 1945, se enquadra na 2ª e 3ª Geração do Modernismo conhecido como fases de

¹³ Graduada em Letras com habilitação em português pela Universidade Estadual da Paraíba em 2013. E-mail: barbosajanieli@gmail.com

construção e reflexão no campo literário. Durante este período, os autores esforçam-se para resgatar as origens da realidade brasileira em suas obras, que têm suas raízes no Romantismo e no Realismo/Naturalismo. A partir desse momento, a arte passou a ter uma nova forma de expressão, surgindo uma vasta quantidade de romances. Tanto na prosa quanto na poesia, a literatura se desenvolve com maior foco no tema, dando origem a um novo ponto de vista: o regionalismo.

Assim, o vocabulário literário se assemelha ao falado no Brasil, incorporando neologismos e expressões regionais brasileiras. Para Antônio Candido, na literatura brasileira, o regionalismo surgiu junto com a independência literária, pois foi o desejo de exprimir nosso nacionalismo que levou escritores a descobrirem o Brasil que estava encoberto pelo domínio colonial (Candido, 2002).

Afrânio Coutinho e Eduardo Coutinho, afirmam:

“(...) O regionalismo foi uma corrente que se derivou do romance realista do século XX e cuja diferenciação de que as criações estivessem fortemente ligadas à presença de uma unidade regional fornecedora de matéria-prima, das intrigas e das relações comuns das personagens” (Coutinho & Coutinho, 1997, p.361).

O regionalismo é a expressão literária que valoriza as particularidades locais, tanto nas formas distintas de expressão quanto na análise das características do seu contexto geográfico. Independentemente da seleção de uma região geográfica específica como ponto de partida para a criação de seus livros, os escritores regionalistas não redigiram textos focados especificamente em destacar as particularidades de uma ou outra região em análise. No entanto, esses textos globais apresentam uma avaliação psicológica significativa do indivíduo e expõem de maneira analítica os desafios da sociedade. Em relação a esse tema, Coutinho (1996) oferece uma perspectiva mais abrangente sobre o regionalismo na literatura do Brasil, declarando que todas as obras de arte são regionais quando retratam um lugar ou parecem emergir desse lugar específico. No entanto, é apropriado que, neste cenário, uma obra possa ser situada em uma região, mas abordar um tema universal, tornando essa particularidade local meramente incidental. Em segundo plano, define o verdadeiro sentido do regionalismo ao afirmar que uma obra é considerada regional quando não apenas está situada em uma região, mas também extrai sua "substância real" das características específicas dessa região. A literatura tornou-se um espelho dos dilemas sociais, os "tipos" humanos anteriormente ocultados pelo romantismo e estereotipados pelo realismo-naturalismo, agora são revelados.

Dessa forma a literatura trata de temas regionais, mas com uma conotação universal, pois os dramas sociais e humanos são inerentes a todos de forma universal, mesmo que particularize as injustiças sociais de um determinado lugar (Coutinho, 1996).

2.1 O PERFIL DO REGIONALISMO NORDESTINO NA LITERATURA

A literatura da Segunda Geração Modernista nos anos 1930 concentra-se principalmente no Nordeste, abordando seus diversos desafios naturais e sociais, tais como a seca, a migração, a pobreza, a desinformação e a condição do homem subjugado por um sistema de trabalho brutal, onde grandes proprietários de terra oprimem o trabalhador rural.

Os romances regionalistas do Nordeste, também conhecidos como Neo-Realistas, emergem como uma reação aos conflitos sociais causados pela crise econômica do Brasil. Eles utilizam uma linguagem crítica e áspera, incluindo expressões típicas de cada região. Na prosa da Terceira Geração Modernista, observa-se uma continuidade da prosa regionalista, com a diferença na expressão do regionalismo que não se limita mais ao Nordeste, mas se estende a todo o Brasil.

O movimento regionalista, inspirado nas concepções de Gilberto Freyre, retomou uma tendência que começou no Romantismo: a representação da realidade brasileira. A situação do homem subjugado por um esquema de trabalho brutal, privado de dignidade e submetido a condições de trabalho e vida desumanas, sob a opressão dos grandes proprietários de terra, os grandes latifundiários que exploram os agricultores, é predominante em quase todos os romances regionalistas dos anos 1930.

A preocupação dos escritores de romances era grande em reproduzir a linguagem regional típica. Portanto, utilizou-se o vocabulário específico de cada região, conferindo uma tonalidade distinta a essa literatura de cunho social. O período regionalista do Nordeste começou em 1928, com a publicação de *A Bagaceira*, de autoria de José Américo de Almeida romance situado, como sugere o título, em um lugar onde se acumulam resíduos de cana, *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, publicado em 1930. Os dramas da fome e da seca se manifestavam na literatura Neo-Realista da década de 1930.

3 O PRECONCEITO LINGUÍSTICO ILUSTRADO NO PERSONAGEM FABIANO

O português culto é valorizado socialmente. O prestígio associado ao português padrão é um valor cultural muito arraigado, herança colonial consolidada ao longo de cinco séculos,

padronizado nas gramáticas e dicionários e cultivado na literatura e nos mais diversos domínios da sociedade. (Bortoni-Ricardo,1991).

O indivíduo culto valoriza a linguagem culta, que é, de fato, o canal natural de comunicação. No entanto, milhões de analfabetos também o fazem. Fabiano, um retirante analfabeto, tem um sonho: falar bem, pois acredita que isso lhe proporcionaria a chance de melhorar de vida.

Lembrou-se de seu Tomás da boladeira. Dos homens do sertão o mais arrasado era seu Tomás da boladeira. Porquê? Só se era porque lia demais [...]. Em hora de maluqueira Fabiano deseja imitá-lo: dizia palavras difíceis, truncando tudo, convencendo-se de que melhorava. Tolice via-se. Perfeitamente, que um sujeito como ele não tinha nascido para falar certo(...).(Ramos, 1994, p. 21/22)

[...] Fabiano sentou-se na calçada resolvido a conversar. O vocabulário dele era pequeno, mas em hora de comunicabilidade enriquecia-se com algumas expressões de seu Tomás da boladeira. (Ramos, 1994, p. 26/27)

[...] Sinhá Terta falava quase tão bem como as pessoas da cidade. Se ele falasse como sinhá Terta, procuraria emprego noutra fazenda, haveria de arranjar-se. (Ramos, 1994, p.97).

Fabiano era rude, impiedoso, fascinado pelas palavras, mas não sabia utilizá-las adequadamente. Por isso, admirava Seu Tomás da Boladeira por sua habilidade em falar de forma elegante, explicar e se defender através delas. Isso indica que, apesar de ser um homem rude por natureza e por falta de oportunidade, ele reconhecia a relevância de dominar as letras e aplicá-las de forma adequada e adequada. Ele possuía raciocínio e discernimento, características que o distinguiam dos animais. Se tivesse a chance que teve, o amigo também teria aprendido a falar e a se defender. Estes trechos expressam claramente um sentimento positivo em relação à linguagem adequada, a língua dos que possuem conhecimento, que sabem expressar seus pensamentos e opiniões, a propriedade ligada ao poder aquisitivo na sociedade. Fabiano tinha consciência de que, se soubesse se expressar de maneira mais eficaz, não seria alvo de todo o preconceito que existia na cidade. Fabiano demonstra sua falta de contestação e inconformismo ao se deparar com a injustiça praticada contra ele pelo "soldado amarelo", que além de roubar seu dinheiro no jogo, o humilha publicamente e o aprisiona sem razão, roubando o único bem que lhe restava, a dignidade. “Era bruto, sim senhor, nunca havia aprendido, não sabia explicar-se. Estava preso por isso? Como era? Então mete-se um homem na cadeia porque ele não sabe falar direito? Que mal fazia a brutalidade dele? (...) Nunca vira uma escola. Por isso não conseguia defender-se, botar as coisas nos seus lugares (Ramos, 1996, p.36).

No entanto, Fabiano reencontra-se, desta vez é Ele quem está no comando da situação. A revolta de Fabiano contra o soldado reflete o espírito da população daquele período, particularmente a do Nordeste, sempre "conformista" com as adversidades provocadas pela seca e reforçadas pelos grandes proprietários de terra (latifundiários). Os personagens já não aceitam

passivamente as injustiças sofridas, contudo, não possuem a força necessária para revidar toda a humilhação e opressão. Mesmo tendo a chance de reagir lembrando toda a humilhação que sofreu, o caráter e a dignidade prevalecem acima de tudo. Percebe-se que o sertanejo não é totalmente analfabeto. Apenas não possui conhecimento suficiente para reivindicar o que lhe é devido, por isso se torna vítima de exploração e aceita passivamente tudo que lhe é imposto goela abaixo.

Conforme Bortoni-Ricardo (1991), o comportamento linguístico é um indicador claro de estratificação social. Os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua, podendo-se afirmar que a distribuição injusta de bens culturais, principalmente das formas valorizadas de falar, é paralela à distribuição iníqua de bens materiais e de oportunidades.

Assim, fica evidente que a sociedade influencia esse processo ao atribuir diferentes valores social aos variados modos de expressão da língua. Esses valores, mesmo fundamentados em preconceitos e interpretações errôneas do que é certo e errado, têm implicações econômicas, políticas e sociais graves para as pessoas.

[...] tem de estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que estas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada. Alguns conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há que se ter em conta ainda que essas razões dependem das circunstâncias que cercam a interação. (Bortoni-Ricardo, 1991).

Assim, podemos identificar neste trecho um problema que afeta todas as classes sociais: o preconceito. Neste contexto, podemos destacar o preconceito linguístico, visto por muitos como um indicativo de desconhecimento ou inferioridade. Falso julgamento, nenhum indivíduo é totalmente ignorante em seu ambiente, pode até ser em algumas circunstâncias, mas não é regra. Na realidade, a maior parte da ignorância provém de indivíduos que se julgam superiores a outros devido à sua posição social, o que não passa de vaidades e preconceitos, e acabam se tornando inferiores àqueles que se julgam superiores. Portanto, pode-se identificar neste trecho um problema que afeta todas as classes sociais: o preconceito. Neste contexto, é possível mencionar o preconceito linguístico, considerado por muitos como um indicativo de ignorância ou inferioridade. Avaliação falsa, nenhum indivíduo é totalmente ignorante em seu ambiente, pode até ser em algumas circunstâncias, mas não é regra. Na realidade, a maior parte da ignorância provém de indivíduos que se julgam superiores a outros por fazerem parte de uma classe social vista como mais alta por eles; isso não passa de vaidades e preconceitos, e acabam se tornando inferiores àqueles que se consideram superiores.

Em contraponto, na cosmovisão linguística Bagno (2007):

[...] os preconceitos, como bem sabemos, impregnam-se de tal maneira na mentalidade das pessoas que as atitudes preconceituosas se tornam parte integrante do nosso próprio modo de ser e de estar no mundo. É necessário um trabalho lento, contínuo e profundo de conscientização para que se comece a desmascarar os mecanismos perversos que compõem a mitologia do preconceito. E o tipo mais trágico de preconceito não é aquele que é exercido por uma pessoa em relação a outra, mas o preconceito que uma pessoa exerce contra si mesma. Infelizmente, ainda existem muitas mulheres que se consideram “inferiores” aos homens; existem negros que acreditam que seu lugar é mesmo de subserviência em relação aos brancos; existem homossexuais convictos de que sofrem de uma “doença” que pode, inclusive, ser curada (Bagno, 2007. p. 70)

Segundo o autor mencionado, ninguém erra ao falar sua língua nativa, assim como ninguém erra ao caminhar ou mesmo ao respirar. Apenas se erra no que se aprende, no conhecimento secundário, adquirido através de treinamento, prática e memorização: erra-se ao executar tarefas mecânicas ou ao aprender um novo idioma. A língua materna não é um conhecimento adquirido, é incorporada pela criança desde o útero, juntamente com o leite materno. Em outras palavras, qualquer criança com idade entre 3 e 4 anos, ou até mesmo com menos, poderá dominar completamente a gramática do seu idioma.

Conforme a fonte mencionada anteriormente, qualquer falante de português tem um conhecimento implícito altamente aprofundado da língua, mesmo que não consiga expressar esse conhecimento de forma explícita. E [...] esse saber não foi adquirido através de instrução escolar, mas foi adquirido de forma tão inata e espontânea quanto a nossa capacidade de caminhar. Até mesmo indivíduos que nunca tiveram contato com a gramática alcançam um conhecimento implícito perfeitamente apropriado do idioma. São como indivíduos que desconhecem a anatomia e a fisiologia das pernas, mas conseguem caminhar, dançar, nadar e pedalar sem dificuldades. Portanto, é possível afirmar que há "erros de português", mas nenhum nativo da língua os comete, (Bagno, 2007. p.114).

Portanto, o soldado amarelo representa a falta de comunicação entre o sertanejo e o Estado. Trata-se de um dos fatores que contribuem para o trágico cenário da seca. Esta incomunicabilidade é essencial para que o poder persista em ocultar a realidade, funcionando como uma ditadura, sem permitir que o cidadão exija melhorias, reaja e clame por seus direitos. Porque quanto mais distante o sertanejo do Estado, mais benéfico será para aqueles que governam, controlam as terras e estabelecem as normas. Nota-se que a tragédia não se limita apenas à falta de chuvas e à impiedade do sol. Ela representa a fusão de todos os obstáculos, incluindo o latifúndio, o soldado amarelo, o primarismo agrícola e a ignorância. A adversidade que Fabiano enfrenta não o impede de lutar, mas também não o faz progredir, pois sua

ignorância impede essa progressão. Em vez disso, ele sempre se compara a um animal qualquer. Quanto mais pobre e sem instrução, maior a probabilidade de sofrer retaliações sem justificativa. Não terá voz nem vez, não contará com proteção. É um alvo fácil e vulnerável.

Bagno (2007) Afirma:

Que o domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha todos os dentes, que não tenha casa decente para morar, água encanada, luz elétrica e rede de esgoto. O domínio da norma culta de nada vai servir a uma pessoa que não tenha acesso às tecnologias modernas, aos avanços da medicina, aos empregos bem remunerados, à participação ativa e consciente nas decisões políticas que afetam sua vida e a de seus concidadãos. O domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha seus direitos de cidadão reconhecidos plenamente, a uma pessoa que viva numa zona rural onde um punhado de senhores feudais controlam extensões gigantescas de terra fértil, enquanto milhões de famílias de lavradores sem-terra não têm o que comer. Achar que basta ensinar a norma culta a uma criança pobre para que ela “suba na vida” é o mesmo que achar que é preciso aumentar o número de policiais na rua e de vagas nas penitenciárias para resolver o problema da violência urbana. (Bagno, 2007. p.65)

E ainda segundo Bosi, (1994):

O realismo de Graciliano não é orgânico nem espontâneo. É crítico. O “herói” é sempre um problema: não aceita o mundo, nem os outros, nem a si mesmo. Sofrendo pelas distâncias que o separam da placenta familiar ou grupal, introjeta o conflito numa conduta de extrema dureza que a sua única máscara possível. E o romancista encontra no trato analítico dessa máscara a melhor fórmula de fixar as tensões sociais como primeiro motor de todos os comportamentos (Bosi, 1994, p. 402).

Portanto, compreendemos que a comunicação é uma função da linguagem e que a performance do falante se dá na vivência da língua, através do diálogo, onde se pode aprender sobre os usos e formas de expressão oral. Portanto, a competência na fala envolve a promoção de atividades que promovam situações de fala, escrita e entendimento do idioma. Em uma cultura caracterizada pela oralidade, como a brasileira, é crucial que a comunicação seja praticada. Contudo, nem todos têm essa habilidade, como é o caso de Fabiano e sua família, que não conseguem desenvolver a comunicação de forma espontânea e natural, mas sim com muito esforço.

Segundo Bagno (2007), o uso da língua, seja na forma oral ou escrita, consiste em encontrar o equilíbrio entre dois eixos: o da adequação e o da aceitação. Ao falarmos ou escrevermos, tendemos a nos ajustar à situação de uso da língua em que estamos: se estamos em um contexto formal, buscaremos utilizar uma linguagem formal; se estamos em um contexto informal, utilizaremos uma linguagem informal, e assim sucessivamente. Este nosso esforço de adequação se fundamenta no que julgamos ser o nível de aceitação do que estamos expressando por nosso interlocutor ou interlocutores.

Há um equívoco inocente de que a linguagem humana serve para "comunicar" ou "passar ideias" - um mito que as modernas abordagens linguísticas estão empenhadas em dismantelar, demonstrando que a linguagem pode ser frequentemente um eficaz meio de ocultação da verdade, manipulação do outro, controle, intimidação, opressão e silenciamento. Além disso, há o mito de que a escrita tem a finalidade de "propagar ideias". Contudo, uma simples análise histórica revela que, frequentemente, a escrita foi utilizada com o propósito oposto: ocultar o conhecimento, confiná-lo a um grupo restrito para assegurar o poder aos que o possuem. (Bagno, 2007. p.118)

Podemos perceber na obra de Ramos (1994), *Vidas Secas*, que essa comunicação não se dá de forma tão natural entre a família de Fabiano:

“Como não sabia falar direito, o menino balbuciava expressões complicadas, repetia as sílabas, imitava os berros dos animais, o barulho do vento, o som dos galhos que rangiam na catinga, roçando-se. Agora tinha tido a idéia de aprender uma palavra, com certeza importante porque figurava na conversa de sinhá Terta. Ia decorá-la e transmiti-la ao irmão e a cachorra. Baleia permanecia indiferente, mas o irmão se admiraria invejoso”. (Ramos, 1994, p.59)

Era como se estivesse apenas começando a aprender a linguagem; da mesma forma, o menino mais velho imitava o berro dos bezerros, o ruído dos ventos, o ruído dos galhos de árvores que rangiam e se tocavam.

Graciliano aborda o aspecto psicológico dos personagens de *Vidas secas*, que buscam se integrar ao mundo, entender e ser compreendidos. Os personagens reconhecem que a comunicação é essencial para que possam se integrar a um universo de linguagens e serem aceitos. Fabiano se parecia com Seu Tomás da Bolandeira, enquanto o menino mais velho se assemelhava à própria natureza. O sertanejo se assemelha ao animal, ao rude; ele é o próprio sertão. Às vezes, parece que o escritor responde com um sentimento de indiferença e desprezo perante toda a humanidade, evidenciando a brutalidade humana, expondo todas as suas fragilidades e sugerindo que ele não é distinto de outros animais, talvez para pior. Demonstra a incapacidade humana diante da vida, levando-nos a ponderar sobre ela. Existe algum propósito na vida? Por que ela não está sob nosso controle? Vale a pena viver essa vida de cão (pior que a de Baleia), humilhando-se por um pedaço de pão, um teto para se abrigar por uma noite? Graciliano Ramos expõe o indivíduo ao seu máximo potencial psicológico. A vida, com toda a sua dureza, conduz a pessoa a essa condição.

A imagem de Fabiano como um marginal linguístico desempenha um papel crucial na conclusão deste romance, com referências diretas feitas por Ramos, (1994):

“Às vezes utilizava nas relações com as pessoas a mesma língua com que se dirigia aos brutos – exclamações, onomatopéias. [...] Admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas, em vão, mas sabia que elas eram inúteis e talvez perigosas” (Ramos, 1994, p. 20).

O ser humano possui linguagem verbal: um conjunto de sinais (palavras) e regras de combinação que formam a linguagem oral ou escrita de uma comunidade, que chamamos de língua. A língua é um patrimônio dos indivíduos que compõem a sociedade, uma vez que pertence a todos que a utilizam para expressar seus pensamentos, interagir com os demais, examinar os acontecimentos que o cercam, em suma, que a empregam como ferramenta de comunicação.

Por outro lado, a língua é definida pela fala, um ato individual que emite sons combinados de forma a transmitir significados para outra pessoa. A habilidade de falar (como expressão da prática oral) é desenvolvida naturalmente em situações cotidianas informais e nas interações sociais e diálogos que se estabelecem desde o instante em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. Mais do que um resultado de uma predisposição genética, o aprendizado e a utilização de um idioma nativo representam um meio de integração cultural e socialização.

A habilidade de falar é inerente ao ser humano. [...] O homem, porém, é guiado pela razão que cada indivíduo particular assume formas diferentes de discernimento e de juízo, e necessita de uma faculdade que lhe permita manifestar, mediante um sinal sensível, um conteúdo intelectual. Daí se percebe que na opinião de Dante a faculdade da linguagem define-se como disposição de associar significados racionais com significados percebíveis pelo sentido. (ECO, 2001)

Embora seja um sistema abstrato com componentes escolhidos aleatoriamente, a língua possui uma natureza ideológica: ela é primordialmente um veículo de ideias, um intermediário e um veículo de conhecimento. Existe sempre um significado, uma concepção enraizada em seus símbolos, capaz de acolher diversos idiomas e desempenhar sua função principal que é a comunicação. Por ser essencialmente um meio de comunicação, ele se define como um fato social. Ela é um elemento tangível para ações de interação. Portanto, o aprimoramento da habilidade linguística contribui para ampliar a capacidade de interagir em diversos contextos e circunstâncias.

Portanto, levando em conta que a língua oral é primeiramente assimilada no contexto familiar, seguido pelo contato com a comunidade e, por fim, na escola, o indivíduo se familiariza com a variação culta do idioma e constrói seu próprio vocabulário. Ao respeitar as normas variantes, o orador desenvolve gradualmente sua competência, tornando-se produtivo na perspectiva linguística.

É importante lembrar que o principal papel da língua é a comunicação e a expressão de ideias, fatos, conceitos, etc., sem se prender a princípios estritamente formais. Caso contrário, a língua seria controlada apenas pelas elites com educação acadêmica, não pelo povo comum sem formação acadêmica e muito menos pelos que sequer possuem alfabetização. O simples, o rude, o analfabeto tem garantido seu espaço para expressar seus conceitos, fatos e ideias sem perder o sentido, mesmo possuindo um "idioma" específico de sua comunidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário desconstruir a fala como o cenário do "erro", do descontrole linguístico. A base do uso da língua é o sentido, a intenção comunicativa, e não a morfologia ou a gramática. A intenção orienta este percurso, honrando os variados dialetos e dialetos, sem preconceitos ou discriminação.

A sociedade precisa compreender a diversidade da fala, que existem diversos níveis de expressão oral e escrita, variados graus de formalismo, ou seja, diversos níveis de uso da língua. A ideia de um dialeto padrão uniforme é apenas teórica, pois isso não acontece na prática.

Portanto, este estudo é fruto de diversas leituras e diversas visões de mundo. Acreditar que este trabalho tenha alcançado o ápice dos estudos é excessivamente ambicioso, mas desejamos acreditar que um primeiro passo foi dado e que estamos a caminho da tão almejada competência comunicativa. É necessário alinhar sentimentos e pensamentos e prosseguir, "uma longa jornada começa com um único passo" (Lao-Tse), por isso, não temos certeza se estamos chegando ao fim ou sugerindo um novo começo.

Conforme afirma Marcushi (2001), a língua é essencialmente um fenômeno sociocultural que se estabelece na interação e desempenha um papel crucial na formação de novos mundos e na nossa transformação definitiva para seres humanos. Por influência social, a ausência dessa linguagem resulta na marginalização intelectual ou física do indivíduo. Em outras palavras, o indivíduo se esconde, recua sem a menor consciência crítica pensante. Por essa razão, Fabiano se envolveu em situações complicadas que, sem dúvida, não resultaram em sucesso para ele.

Assim, a harmonia na comunicação é essencial para a boa convivência em um grupo social específico, considerando que o idioma ou a língua é um instrumento vivo e sistematicamente adaptável.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 18 ed. São Paulo: edições Loyola, 2007.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 41 ed. São Paulo: Cultrix, 1994.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Nós chegamos na escola, e agora? **Humanidades**, 7 (2), 1991:194-6.
- CANDIDO, Antônio. **O romantismo no Brasil**. São Paulo: Humanistas, 2002.
- COUNTINHO, Afrânio; COUTINHO, Eduardo F. “O regionalismo na prosa de ficção”. In: (coord.) Introdução à literatura no Brasil. 3 ed. Rio de Janeiro: São José, 1996.
- _____ & COUTINHO Eduarda Faria de. **A literatura no Brasil**/Afrânio Coutinho; codireção Eduardo de Faria Coutinho- 4 ed. Ver e atual. São Paulo: Global, 1997.
- ECO, Umberto. A busca da língua perfeita. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- MARCUSHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 59 ed. São Paulo: Record, 1989.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO: FRENTE À CRIANÇA COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Edileuza Maria França da Silva

RESUMO

A escola cotidianamente enfrenta dificuldades para atender a criança com TDAH. Muitos educadores por não possuírem conhecimentos específicos em torno dessa tal comorbidade acabam nomeando os alunos com TDAH como preguiçosos, desatentos desinteressados, etc. Assim, frente a um quadro cada vez mais significativo de crianças diagnosticadas com o TDAH, esta pesquisa teve como objetivo principal tecer algumas reflexões em torno da intervenção psicopedagógica junto às crianças com TDAH. A escolha do tema para análise justifica-se porque apesar dos últimos avanços presenciados no campo educacional, inúmeros professores ainda não se sentem habilitados para lidar com o aluno especial e sendo o seu ingresso na escola regular um direito constitucional garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n° 9.394/96), o educador precisa ser capaz de prover o apoio que a criança precisa receber na sala.

Palavras-chave: psicopedagogia; TDAH; aprendizagem escolar.

1 INTRODUÇÃO

O maior desafio que o sistema público de ensino precisa enfrentar na contemporaneidade é atender da melhor maneira possível a criança com algum tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, uma vez que as mesmas tendem a apresentar sutilezas em seu processo de construção do conhecimento como resultado das limitações cognitivas, afetivas, sociais e emocionais que a deficiência, principalmente, a de natureza biológica produz em seu desenvolvimento global.

Dentre os vários profissionais que atuam na educação e que podem ajudar as crianças a superar tais limitações, o Psicopedagogo tem sido reconhecido na contemporaneidade como um profissional de suma importância na escola à medida que pode elevar a qualidade do trabalho realizado pelos professores junto ao aluno com deficiência por meio de intervenções

específicas, de atendimento especializado e da capacitação dos docentes no contexto da aceitação da diversidade humana.

A psicopedagogia surgiu como uma alternativa para compreensão dos problemas de aprendizagem, propondo sérias reflexões em torno das questões inerentes ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, de crianças com algum tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, clarificando os fatores que afetam ou condicionam a qualidade da aprendizagem humana (Andrade, 2000).

Sá et al., (2008) alega que a psicopedagogia à medida que proporcionou um novo olhar sobre o indivíduo que aprende e sobre aquele que ensina, tem trazido várias contribuições para o espaço escolar, dado o fato de que as intervenções psicopedagógicas tem gerado uma melhoria visível na qualidade da aprendizagem, da prática escolar, das relações afetivo-emocional entre docentes e discentes, atuando na prevenção, diagnóstico e intervenção nas dificuldades de aprendizagem, melhorando a qualidade da ação docente.

Face ao reconhecimento que a Psicopedagogia tem hoje, esta pesquisa teve como objetivo principal identificar como o psicopedagogo pode ajudar a criança com TDAH, facilitando seu processo de construção do conhecimento escolar.

Como objetivos específicos nossa pretensão foi: Discutir o papel que a psicopedagogia desempenha na melhoria da qualidade da ação docente; Identificar e descrever as consequências que o TDAH produz na aprendizagem escolar; Discutir como o Psicopedagogo ajuda a escola a melhorar o trabalho docente com crianças acometidas pelo TDAH.

Este trabalho será uma pesquisa bibliográfica de caráter descritivo, tipo revisão de literatura. A amostra foi constituída pela análise e discussão de obras que discutem a Educação, a Psicopedagogia, de periódicos científicos encontrados em bibliotecas de acesso livre e em sites que abordam a temática ora em voga.

Quanto à importância que a pesquisa bibliográfica desempenha na formação docente, Lakatos e Marconi (2007, p.158) afirmam que:

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações.

Diante dos desafios que as dificuldades de aprendizagem provocam nas escolas, a escolha do tema para análise e discussão justifica-se porque na contemporaneidade, para a escola brasileira se tornar de qualidade, todos os profissionais que nela atuam precisam ser

dotados de várias competências pedagógicas para elevar a qualidade da aprendizagem dos alunos e nesse contexto, o Psicopedagogo é um dos facilitadores desse trabalho, intervindo nos fatores que produzem o fracasso escolar de crianças, adolescentes, jovens e até mesmo adultos com TDAH.

Esperamos que com base na revisão da bibliografia possamos proporcionar a todos os interessados pela educação, uma reflexão sobre o TDAH e um melhor entendimento dos problemas educacionais que este produz na aprendizagem escolar.

2 A PSICOPEDAGOGIA E SUA CONTRIBUIÇÃO NA ESCOLA

A Psicopedagogia nasceu na Europa na década de 1940 e conforme foi ampliando seu campo de atuação, passou a ser considerada como fundamental para melhorar a qualidade da aprendizagem e minimizar os fatores biológicos ou sociais que provocam o fracasso na aprendizagem humana, principalmente, na escola (Griz, 2009).

Bossa (2000) relata que Buenos Aires (Argentina) foi à primeira cidade que no início da década de 1970 começou a oferecer a Graduação em Psicopedagogia. Contudo sua atenção estava voltada apenas para a área da saúde, após formados, os psicopedagogos passavam a atuar nos Centros de Saúde Mental e conforme foram alcançando sucesso na promoção da aprendizagem em crianças com retardo mental, a Psicopedagogia recebeu reconhecimento científico e desse momento em diante, começou a ocupar lugar no sistema educativo, que nessa época já enfrentava problemas decorrentes do fracasso escolar como resultado das dificuldades de aprendizagem que afetavam os alunos.

Complementando, Sá et al., (2008, p.18) afirma que

Essa conjectura tornou o psicopedagogo identificado como o profissional capaz de integrar os conhecimentos e, atuar de maneira objetiva e eficaz, não apenas na mediação e resolução dos problemas, como também na prevenção dos mesmos, conciliando o processo de ensino-aprendizagem com as necessidades dos alunos.

Consoante defende Scoz (2000, p.2): “A Psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e as dificuldades que provocam atraso no desenvolvimento dos sujeitos, engloba vários campos do conhecimento.”.

No geral, o Psicopedagogo busca identificar como o sujeito aprende, quais fatores interferem no seu sucesso escolar, orienta os professores quanto ao atendimento de alunos com deficiências, com dificuldades de aprendizagem, com transtornos de ordem biológica ou social, visando produzir mudanças no desenvolvimento global dos sujeitos.

A partir das intervenções psicopedagógicas, a criança que antes apresentava algum tipo de problema de aprendizagem deixou de ser denominada como “anormal”, “preguiçosa”, “desatenta”, passando a ser vista como “criança problema”, como um ser que necessita receber apoio e atenção diferenciada na família, na escola, fazendo despontar a compreensão de que este indivíduo precisa ser estudado e mais bem compreendido, pois quando uma criança apresenta um mau comportamento, isso ocorre por vários fatores que podem ser distúrbios biológicos, emocionais, de personalidade, decorrentes de transtornos globais do desenvolvimento, alertando que devemos lançar um olhar diferenciado para a subjetividade humana, especialmente, nos espaços educativos (Griz, 2009).

Neves (1992) citado por BOSSA (2000, p.26) afirma que a Psicopedagogia faz uma “articulação entre educação e psicologia.”. É exatamente essa articulação, a união dessas ciências o que torna a Psicopedagogia uma área cada vez mais necessária na compreensão da intersubjetividade humana (Griz, 2009). A partir dos estudos divulgados por diferentes psicopedagogos despontou na sociedade a compreensão de que o aprender a aprender só consegue ser uma prática exitosa se todos os que atuam nos espaços clínicos ou institucionais como a escola, demonstrar real interesse em entender de forma integral os indivíduos, tendo um olhar para os aspectos biológicos, psicológicos e sociais que afetam as interações humanas, que dificultam o desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e social dos indivíduos.

Tratando-se do seu surgimento no Brasil, Griz (2009) considera que esta:

[...] surge em resposta ao grande problema do fracasso escolar, buscando, no início minimizar os sintomas das dificuldades de aprendizagem – desatenção, desinteresse, lentidão, inapetência para o estudo etc.; depois, percebe-se que o sintoma é apenas um sinal, produto de uma desarticulação dos diferentes aspectos que envolvem o processo de aprendizagem, como o afetivo, o cognitivo, o social e o orgânico. (Griz, 2009, p.28).

Assim, desde seu surgimento, a Psicopedagogia focou sua atenção no sujeito que aprende, e conforme avançou seus estudos, forjou uma compreensão mais exata dos fatores que produzem o fracasso escolar. Assim, a Psicopedagogia foi recebendo novos adeptos, surgiram cursos em vários estados brasileiros e centros de atendimento especializados para crianças com déficits em seu processo de aprendizagem (Bossa, 2000).

Como bem relata Griz (2009, p.17):

O avanço que se pode perceber na compreensão dos estudos relacionados ao processo de aprendizagem e seus percalços tem sido significativo. Vários autores nacionais e estrangeiros têm realizado estudos e mostrado a relação, cientificamente comprovada, entre inteligência, afetividade e ambiente sócio-histórico-cultural do indivíduo no seu processo de aprendizagem. Esta inter-relação, a multiplicidade dos estudos feitos por

profissionais psicopedagogos de conhecido renome – nacionais e estrangeiros – vêm, portanto, demonstrar que a psicopedagogia já possui seu próprio objeto de conhecimento, com fundamentação teórica, com métodos e técnicas próprias.

A partir da citação acima, fica perceptível que formar o aluno integralmente requer uma atenção diferenciada para tudo o que pode dificultar seu sucesso na aprendizagem, para tanto, docentes e em especial o Psicopedagogo, desempenham função de suma importância nas instituições escolares mediando o processo de construção dos conhecimentos pelas crianças.

Como bem relata Weiss (2007, p.6): "a psicopedagogia busca a melhoria das relações com a aprendizagem, assim como a melhor qualidade na construção da própria aprendizagem de alunos e educadores."

2.1 O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

O TDAH, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade faz com que os indivíduos sejam mal compreendidos na família, na sociedade e na escola, é um dos fatores responsáveis pelo fracasso escolar do aluno em sua aprendizagem.

Enquanto crianças sem esse distúrbio conseguem alcançar um bom nível de apreensão dos conhecimentos, as crianças com TDAH sofrem sérias perdas em sua aprendizagem, na maioria das vezes são vistas como desatentas, preguiçosas, contudo, a presença destes sintomas na escola mostra que esses sujeitos precisam receber uma atenção diferenciada.

Barkley (2008) alega que conforme os casos de TDAH aumentaram, esse distúrbio tornou-se um dos temas mais estudados pela comunidade científica e acadêmica na contemporaneidade, tendo como objetivo principal reverter seus impactos na aprendizagem das crianças, pois conforme seja o grau de dificuldade apresentada pelos indivíduos, a melhoria de seu desenvolvimento e rendimento escolar exige o encaminhamento para tratamento médico, psicológico e psicopedagógico.

Face à histórica tradição de insucesso escolar que persiste nas práticas educativas, a questão da não aprendizagem é considerada e reconhecida como uma das principais causas do fracasso na aprendizagem dos alunos, como consequência, milhares de indivíduos chegam à idade adulta apresentando um significativo quadro de insucesso escolar por não ter recebido tratamento específico na fase da infância (Bossa, 2002).

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH caracteriza-se pela desatenção, hiperatividade e impulsividade e, afeta, como menciona Goldstein (2000), tanto a conduta emocional, quanto a adaptação social da criança, seu rendimento escolar, mesmo que

está presente um nível satisfatório de aprendizagem sempre se apresenta abaixo do desejado, e caso não receba o tratamento adequado durante a fase da infância e adolescência, ao chegar à fase adulta se tornará um indivíduo com muitas dificuldades cognitivas e sociais.

O DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) volume IV publicado em 1994 e DSM-IV-TR (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, Texto Revisado) de 2000, descreve uma lista de 18 sintomas para o TDAH, dentre os quais a desatenção preenche nove destes sintomas, hiperatividade seis e impulsividade três. Para confirmar sua existência, é necessário que seja diagnosticado pelo menos seis sintomas em relação à desatenção ou seis sintomas em relação à hiperatividade/impulsividade para que seja feita a confirmação desse distúrbio (Benzick, 2008).

Geralmente, a desatenção é percebida quando há mudanças frequentes de assuntos, quando a criança demonstra falta de atenção na fala do outro, distrai-se com facilidade durante uma conversa, uma explicação de conteúdo, por vezes, as crianças se negam a seguir regras, têm mudança repentina no comportamento e recusam-se a fazer atividade complexas e que exigem excessiva atenção. Noutro momento, as crianças podem apresentar comportamentos inadequados, impulsividade, agindo sem pensar nas consequências de suas ações, enfim, atitudes que comprometem seriamente seu processo de construção da aprendizagem.

Conforme os estudos de Goldstein (2000, p.29) o TDAH provoca uma série de fatores que prejudicam diretamente a formação da criança por que:

- A hiperatividade resulta de quatro tipos de deficiência (atenção, impulsividade, excitação e frustração ou motivação) que podem causar problemas na escola e com os amigos.
- Os problemas ocorrem com base na pouca habilidade da criança e nas exigências impostas à criança pelo ambiente.
- A maioria das crianças hiperativas é desatenta, impulsiva, excessivamente ativa e excessivamente emotiva, tem dificuldade em relação à motivação e à espera por recompensas. Cerca de 20% a 30% são basicamente desatentas.
- A hiperatividade é descrita como resultante da inconsistência e da incompetência do que como resultante do mau comportamento ou desobediência. A causa mais provável da hiperatividade é a hereditariedade.
- Os pais não provocam a hiperatividade, mas seu comportamento pode determinar o número de problemas em casa, na escola ou com amigos.
- A hiperatividade atinge mais meninos do que meninas.
- Meninos e meninas podem apresentar problemas iguais como resultado da hiperatividade.
- A hiperatividade não tem cura e precisa ser controlada com eficácia durante toda infância:
- Aproximadamente 3% a 5% entre todas as crianças apresenta problemas decorrentes da hiperatividade.

Os aspectos acima destacados, principalmente a impulsividade, a hiperatividade e o déficit de atenção, provocam sérias consequências no desenvolvimento global da criança mesmo que esta não apresenta perdas cognitivas, a desatenção acaba prejudicando seu nível de desenvolvimento da aprendizagem.

Há ainda outras consequências provocadas pelo TDAH e dentre muitas citamos: relacionamento interpessoal seriamente afetado, dificuldades de obedecer aos pais, os professores, comprometimento na compreensão dos conteúdos escolares, atrasos no desenvolvimento da fala e principalmente na interação humana, pois a criança não gosta de seguir regras, apresentando uma séria dificuldade de socialização no espaço escolar (Bossa, 2002).

É importante entender que a criança hiperativa apresenta as dificuldades mais comuns da infância, porém de forma mais exagerada. Para a maioria das crianças afetadas, a desatenção, a atividade excessiva ou o comportamento emocional, irrefletido e impulsivo são característica do temperamento. (Goldstein, 2000, p.20).

Contribuindo com a discussão, Amorim (2016, p.1), nos esclarece que existem os seguintes tipos de TDAH:

Tipo desatento: Não enxerga detalhes ou faz erros por falta de cuidado, tem dificuldade em manter a atenção, parece não ouvir, sente dificuldade em seguir instruções, tem dificuldade na organização, não gosta de tarefas que exigem um esforço mental prolongado, frequentemente perde os objetos necessários para uma atividade, distrai-se com facilidade e tem esquecimento nas atividades diárias.

Hiperativo- impulsivo: Inquietação mexe as mãos e os pés ou se remexe na cadeira, apresentando uma grande dificuldade em permanecer sentado, corre sem sentido ou sobe nas coisas excessivamente, sente dificuldade de engajar em uma atividade silenciosa, fala sem parar, responde as perguntas antes mesmo de serem terminadas, age a 200 por hora, não consegue esperar sua vez e interrompe constantemente.

Combinado: Este tipo é caracterizado pelos dois tipos juntos o desatento e o impulsivo. Lembrando que esses tipos de hiperativos só são diagnosticados quando tem mais de seis sintomas.

Diante dos fatos elencados, percebe-se que a criança com TDAH está sujeita a sofrer sérias consequências no seu processo de aprendizagem resultantes das comorbidades intrínsecas ao TDAH. Por isso, lidar com essa criança requer conhecer as características desse distúrbio e suas consequências na aquisição dos saberes.

Conforme pontua Mattos (2003), o portador de TDAH é descrito como uma pessoa inquieta, que muda de interesses o tempo todo, tem séria dificuldade de levar as coisas até o fim, pois detesta realizar atividades monótonas e repetitivas. Além disso, algumas são impulsivas no seu dia a dia, e por isso, tendem a apresentar problemas na sua vida acadêmica

(em geral, as queixas começam na escola), e posteriormente, afetam sua vida profissional, social e familiar.

Para efeito de observação e futura elaboração de diagnóstico do TDAH (Guerra, 2002, p.79-80), relata que a criança pode apresentar os seguintes sintomas abaixo descritos:

- a) mover incessantemente pés e mãos quando sentado;
- b) dificuldade para manter-se sentado;
- c) correr ou subir em objetos, em situações inapropriadas;
- d) dificuldade de se manter em silêncio (jogos e brincadeiras);
- e) falar demais;
- f) parece ser movido por um “motor elétrico”, sempre a mil por hora;
- g) responder às perguntas antes de serem concluídas;
- h) não conseguir aguardar a vez;
- i) interromper os outros em suas atividades e conversas.

Talvez o maior problema que precisamos enfrentar em relação ao transtorno de déficit de atenção/hiperatividade ocorre porque o conhecimento sobre o mesmo ainda é muito escasso na população em geral, e até mesmo nas áreas médica e psicológica persistem suposições que nem sempre correspondem as reais características dessa síndrome. Muitas pessoas com TDAH passam a vida inteira sendo acusadas injustamente de serem mal-educadas, preguiçosas, loucas, desequilibradas, temperamentais, desajustadas socialmente, quando, na verdade, são acometidas por uma síndrome, que, simplesmente, as faz agir de maneira impulsiva, desatenta e, às vezes, até mesmo caótica (Delou *et al.*, 2009).

Como temos discutido, é exatamente na escola que a criança enfrenta suas maiores dificuldades, pois sua falta de atenção atrapalha o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e emocionais. Além disso, alguns educadores sem conhecimento deste distúrbio, associam seus reflexos de maneira errônea, identificando as crianças com TDAH como bagunceiras, indisciplinadas, desconsiderando que tal comportamento resulta da comorbidade não sendo, portanto, reflexos de uma criança mal comportada, que não recebe educação doméstica em sua casa.

Entender integralmente a criança com TDAH exige que os professores busquem obter melhor conhecimento sobre as suas consequências, que procurem apoio de especialistas em comportamento humano, orientação com psicopedagogos, psiquiatras, para poder proporcionar o apoio que a criança precisa receber na escola (Guerra, 2002).

“Se o aluno possui diversidade de aprendizagem por uma razão qualquer, precisamos de diversidade na forma de ensinar.” (Benzick, 2008, p.45). Se o educador não compreender integralmente seu aluno, identificando tudo o que prejudica seu desenvolvimento, não será capaz de elevar jamais a qualidade da sua aprendizagem (Mattos, 2003).

3 A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO ESPAÇO ESCOLAR

A Psicopedagogia por ser uma área que contempla o conhecimento de várias ciências (Pedagogia, Psicologia, Neurologia, Linguística, Psicanálise, Filosofia, entre outras) tem ocupado destaque no estudo e análise dos fatores que produzem o fracasso escolar, nas contradições de ordem biológicas, ambientais ou sociais que dificultam a aprendizagem humana, bem como em áreas de atenção à saúde, uma vez que as comorbidades afetam e prejudicam a condição de saúde física e mental dos indivíduos (Weiss, 2007).

Ciente de que na escola, o TDAH prejudica seriamente a aprendizagem das crianças, dos adolescentes e como nem sempre os educadores recebem durante a fase de graduação acadêmica informações técnicas e pedagógicas sobre o atendimento de indivíduos com tal comorbidade, cabe ao psicopedagogo um papel fundamental na minimização dos seus reflexos na vida escolar dos alunos e até mesmo na sua vida social, já que o TDAH também interfere na dinâmica familiar e no convívio em sociedade.

“Até o momento, o diagnóstico do TDAH é feito exclusivamente por meio de uma entrevista clínica com um especialista, utilizando-se de critérios bem definidos.” (Mattos, 2003, p.53)

Tratando-se da intervenção psicopedagógica, conforme defende Ferreira (2008, p.17):

O Objetivo é determinar com maior precisão possível, a frequência do problema, as situações que o desencadeiam (Situações-gatilho), os contextos em que estas ocorrem com mais regularidade e as consequências das condutas observadas.

Com base nas descobertas realizadas durante o processo de intervenção, o psicopedagogo tem diante de si maior oportunidade de prover os recursos materiais, psicológicos e pedagógicos que a criança precisa receber na escola para elevar sua autoestima e melhorar seu potencial de desenvolvimento cognitivo e social, para ir gradativamente superando suas limitações e sentir-se aceita no ambiente escolar.

Nessa mesma via de reflexão, Benzick (2008, p.55) acrescenta que:

O objetivo da avaliação diagnóstica do TDAH não é de rotular crianças, mas sim avaliar e determinar a extensão na qual os problemas de atenção e hiperatividade estão interferindo nas habilidades acadêmicas, afetivas e sociais da criança e no desenvolvimento de um plano de intervenção apropriado.

Para ser eficaz, esse plano precisa contemplar as necessidades apresentadas pela criança em termos de aprendizagem e do estabelecimento de relações interpessoais mais ajustadas entre essa, professores e colegas da instituição de ensino.

Ao atender uma criança ou adolescente com TDAH, quer seja em clínica ou em instituições de ensino, o profissional deve estabelecer um vínculo de amizade com esse indivíduo para detectar com maior precisão quais são seus pontos fortes e fracos, o que precisa ser melhorado em termos de relacionamento interpessoal, bem como deve ser capaz de identificar quais são suas maiores dificuldades de aprendizagem e a área em que estas estão concentradas (Mattos, 2003).

Atuando numa perspectiva de atenção integral à criança ou o adolescente, o profissional como bem afirma Benzick (2008, p.92):

[...] pode focalizar dificuldades específicas da criança, em termos de habilidades sociais, criando um espaço e situações para desenvolvê-las, por meio da interação com a criança por intermédio de qualquer atividade lúdica.

Mattos (2003) alega que as crianças com TDAH quando não recebem tratamento adequado, com o passar do tempo tendem a desenvolver uma baixa autoestima, podem se sentir menos inteligentes se forem rotuladas na escola como preguiçosas, desatentas, desinteressadas e com isso, podem também apresentar um comportamento negativo quando solicitadas a fazer tarefas que exigem esforço e muita atenção.

Por isso mesmo, o psicopedagogo é muito importante na escola tanto no que diz respeito à intervenção com o aluno, quanto na orientação dos professores. Se a criança com TDAH contar com professores preocupados com a sua aprendizagem, pode ir gradativamente elevando a qualidade de sua aprendizagem, mas para isso acontecer, toda instituição de ensino, quer seja pública ou privada precisa ter uma equipe de multiprofissionais (Mattos, 2003).

Para que a intervenção psicopedagógica possa realmente auxiliar a criança a superar suas dificuldades comportamentais e cognitivas, Benzick (2008) afirma que o psicopedagogo precisa contar também com o apoio de um psiquiatra, neurologista, psicólogo, pois a medicação ao lado da intervenção psicopedagógica é fundamental para melhorar a qualidade de vida e da aprendizagem dos indivíduos diagnosticados com TDAH.

Além do apoio dos especialistas acima ressalta, Mattos (2003) destaca que é necessário também à participação dos pais para identificar quais são as principais dificuldades emocionais e comportamentais da criança, entrevistas e assessoramento aos professores da criança, práticas contínuas de observação do comportamento da criança com seus pares, avaliação realizada por um psicólogo, fonoaudiólogo e com base nessas informações delimitar as intervenções que precisam ser realizadas na escola e na família para que a criança consiga superar as dificuldades decorrentes do TDAH.

Atuando nas escolas, o psicopedagogo torna-se um dos componentes do desenvolvimento global das crianças, intervindo nos fatores que prejudicam o desenvolvimento das crianças como o TDAH e outros distúrbios do desenvolvimento humano que dificultam o progresso escolar dos alunos. Impede ainda destacar que a maioria dos indivíduos com problemas de aprendizagem sofrem exclusão na família por não serem capazes de corresponder as expectativas dos pais, na sociedade são vistos como sujeitos anormais, doentes e conforme seja sua valorização, pode acabar desenvolvendo uma imagem negativa de si mesmo por não conseguir alcançar desempenho igual ou semelhantes ao dos seus colegas (Andrade, 2000).

Como bem defende Wiess (2007, p.26): “O psicopedagogo tem como função principal intervir, buscando remover as causas profundas que levaram ao quadro do não-aprender.”.

Assim, ao se deparar na escola com crianças que não aprendem, o psicopedagogo por meios de suas técnicas acaba mediando o processo de ensino-aprendizagem, satisfazendo as necessidades especiais decorrentes de fatores biológicos, sociais ou psicológicos.

Dessa forma, o psicopedagogo por meio de sua intervenção deve proporcionar os recursos e meios ideais que farão com que a criança com TDAH consiga aumentar sua capacidade de atenção na escola, sua interação social, aprenda a ouvir o outro, a brincar com seus pares, a realizar suas tarefas com interesse e concentração, dentre outras coisas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao término deste estudo, as obras abordadas demonstram que o psicopedagogo exerce grande importância na compreensão da criança com TDAH no ambiente escolar. Os estudos analisados mostram que o aluno com TDAH têm grande capacidade para aprender, para se desenvolver desde que possa contar com educadores capacitados no seu atendimento e que os educadores possam também contar com o apoio do psicopedagogo.

Por meio da intervenção psicopedagógica, a criança com TDAH pode descobrir suas potencialidades, pode aprender a conviver com seus pares, a ser mais tolerante e menos desatenta, pode conseguir superar suas dificuldades de concentração. Contudo, para que isso ocorra, toda instituição de ensino precisa ter em seu quadro o psicopedagogo, mas infelizmente, a realidade das escolas é bem distinta do desejado, temos um quadro de docentes que nem sempre possuem conhecimentos específicos sobre o TDAH, alguns até se esforçam, porém nem sempre conseguem elevar a qualidade da aprendizagem do aluno com TDAH.

Por outro lado, as escolas que contam com esse especialista em educação favorecem o desenvolvimento integral dos seus alunos e o aperfeiçoamento de sua equipe docente, pois

entender as necessidades do aluno com TDAH acabam trazendo o estreitamento entre a prática e a teoria e nos habilita a prover a assistência que o sujeito com necessidade especial, deficiência ou transtorno global do desenvolvimento precisa para suprir suas carências no processo ensino-aprendizagem.

Atuando sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos com TDAH o psicopedagogo acaba ajudando as escolas a se tornarem espaços inclusivos, de aceitação da diversidade humana, dando a todos a oportunidade de aprender e de se desenvolver globalmente.

Em síntese, o psicopedagogo exerce uma grande relevância na construção de práticas escolares de qualidade, pois por meio de suas intervenções a escola como um todo pode se tornar mais eficiente no atendimento de crianças e adolescentes com TDAH ou outra comorbidade já que este profissional é dotado de um conhecimento interdisciplinar, indispensável para verter o fracasso escolar e elevar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, C. **As características do TDAH**. São Paulo: IPDA Instituto Paulista de Déficit de Atenção, 2016.

Disponível em: www.ipda.com.br. Acesso em: 18 abr. 2018.

ANDRADE, M. S. de. **Psicopedagogia Clínica: manual de aplicação prática para diagnóstico de distúrbios do aprendizado**. 6ed. São Paulo, 2000.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de Atenção/Hiperatividade: manual para diagnóstico e Tratamento**. Porto Alegre. Artmed. 2008.

BENCZIK, E. P. B. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade - atualização Diagnóstica e terapêutica: Um guia de orientação para profissionais**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2008.

BOSSA, N. A. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico**. São Paulo: Artmed, 2002.

DELOU. C. M. C.; *et al.* **Educação inclusiva**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

FINK, A. T.; FERRARI, R.; CANAN, S. R. **Psicopedagogia em Debate: série pesquisa em ciências humanas**. Rio de Janeiro: Copyright, 2008.

GRIZ, M. G. S. **Psicopedagogia: um conhecimento em contínuo processo de construção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. (Coleção formação em psicopedagogia).

GUERRA, L. B. **A criança com dificuldades de aprendizagem: considerações sobre a teoria – modos de fazer**. Rio de Janeiro: Enelivro, 2002.

GOLDSTEIN, S. **Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança**.

4ed. São Paulo: Papirus, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4ed. São Paulo. Atlas, 2007.

MATTOS, P. **No mundo da lua:** perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Lemos, 2003.

SÁ, M. S. M.; et al. **Introdução à psicopedagogia.** Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

SCOZ, B. J. L. (Org.). **Psicopedagogia** – o caráter na formação e atuação profissional. 4ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica:** uma visão diagnostica dos problemas de aprendizagem escolar. 12ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

O PAPEL DOS DOCENTES: NOVOS CONCEITOS VERSUS VELHOS PARADIGMAS

Gilvamarque Pereira dos Santos

Maria Gilliane de Oliveira

Favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias-primas, enfrentemos os desafios oriundos das novas tecnologias. (Kensky, 1997, p. 89)

1 INTRODUÇÃO

A educação tem como função prioritária resgatar a identidade do homem como cidadão enquanto instrumento de aprendizagem. Embora haja avanços educacionais, o paradigma ensino-aprendizagem e TIC's ainda é bastante lento, tendo em vista que a estrutura escolar versus recursos humanos que realmente sabem utilizar os recursos midiáticos ainda são insuficientes. Para que esse processo adquira uma maior adesão no espaço escolar, além de investimentos governamentais, nas estruturas escolares, é importante capacitar o corpo docente, conscientizando-os da necessidade do trabalho com as TIC's com fins educativos, pedagógicos não apenas um fazer de conta. A partir da conscientização através de uma linguagem clara que envolva uma ação e uma reflexão crítica, será capaz de agir no meio social por meio não apenas do discurso, mas também da prática docente. Freire (1998), afirmava que a educação não é apenas um meio, mas o processo da conscientização do cidadão. Essa ação reflexiva do docente perpassa pela sua história de vida, seu percurso de formação, suas determinações e contribuições enquanto sujeito da ação.

As práticas pedagógicas fazem parte de um processo educacional no qual deve ser feito uma abordagem particular, inerente ao estudo com finalidades educativas para nortear os temas trabalhados na sua transversalidade.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Novoa, 1997, p.16)

De acordo com o autor, é importante discutir os impactos sofridos pela falta de qualificação dos docentes, com as reformas, os parâmetros e as inovações que exigem ações que os docentes não estão capacitados, mostrando assim um total despreparo dentro de um

contexto experimental, já que o processo de inclusão é algo novo e recente em nosso país. Por isso, acreditamos que a formação acadêmica dos professores é de grande importância, porém ainda é bastante ineficiente quando se trata de direcionar os graduandos para as práticas pedagógicas inclusivas. Dessa forma, é preciso oportunizar capacitações, formações que supram as falhas das graduações, e criar meios para que os novos professores já cheguem ao mercado de trabalho com habilidades e competências para desempenharem este novo papel inclusivo.

O docente em busca de compreender o seu papel, suas escolhas profissionais e determinações, suas relações pessoais e interpessoais, precisa ser entendido como um sujeito da ação que ao mesmo tempo que ensina, também aprende e interage com esses saberes de forma afetuosa e prazerosa. Entretanto, este sujeito se encontra em muitas vezes “descontextualizado” ou arraigado às práticas educacionais tradicionais, ou em muitos casos, a escola não o possibilita inovar, ou trazer para a sala de aula metodologias que possam contribuir para o ensino-aprendizagem. Desse modo, compreendendo o ensino como ponto de partida que vive na contramão, entre o que é estipulado na legislação educacional brasileira, e o que vigora no cotidiano educacional. Na verdade, é uma realidade distorcida do que entendemos como educação inclusiva, que possibilita não apenas o acesso à escola, mas também possibilita que os sujeitos incluídos nestes processos tenham meios não só para executarem seus trabalhos com práticas necessárias (falamos aqui do docente), ou no caso dos alunos, sujeitos da aprendizagem, possam adquirir o conhecimento por práticas facilitadoras, que os motivem neste processo. Como não trazer novas práticas para a sala de aula por meios das TIC's, se hoje os sujeitos aprendentes fazem parte de uma realidade digital? Como desvincular o ensino às novas tecnologias, se hoje necessitamos dessas para a nossa própria prática docente ou aprendente? Entretanto, neste paradigma de necessidades *versus* escassez de recursos é um dos maiores desafios do professor nos tempos atuais, pois apesar de notório, buscar estas respostas não é nada simples, pois este docente precisa de um olhar dimensional a partir da realidade não apenas dos sujeitos inseridos no processo, mas vencer barreiras perpetuadas e cristalizadas no espaço escolar, barreiras estas que delimitam o espaço docente quase sempre em quadro e giz, onde falta muitas vezes o essencial para o processo de ensino: falta merenda, falta material didático, falta respeito ao profissional e para com aqueles que ali se fazem presentes.

Como responder as necessidades se o paradoxo educacional quase sempre converge para o tradicional?

Desse modo,

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. (Novoa, 1997, p.20)

Assim, percebemos que a formação docente ainda precisa se (re)fazer ou se (re)construir dentro de um novo modelo, que exige uma configuração de múltiplos saberes, ou até mesmo (re)configurando não apenas a formação inicial, mas também investindo em formação continuada para que essa seja efetivamente direcionada para uma prática dinâmica de uma formação que exige constantes transformações. Para isso, é necessário investimentos. Sendo assim:

Sem prejuízo dos necessários investimentos estruturais e materiais, a mudança depende, pois, fundamentalmente do investimento que se fizer ao nível dos agentes educativos, de forma a que essa mesma mudança seja interiorizada e assumida por todos quantos intervêm no sistema e, ao seu nível, possam contribuir para alterar o atual estado de coisas. (Costa, 2004, p.30)

Como podemos destacar, muitas das experiências têm apontado a necessidade de um trabalho voltado para um fazer educativo, em que haja não só investimentos em estruturas, mas em novas práticas docentes capazes de proporcionar uma aprendizagem significativa a partir das TIC's, de modo que:

O uso de tecnologia no ensino não deve se reduzir apenas à aplicação de técnicas por meio de máquinas ou apertando teclas e digitando textos, embora possa limitar-se a isso, caso não haja reflexão sobre a finalidade da utilização de recursos tecnológicos nas atividades de ensino. (Bettega, 2005, p.17)

Trazer o uso da tecnologia para a sala de aula não significa apenas "mecanizar" o ensino, de modo que insiram máquinas, computadores, no espaço escolar, e estes sejam usados apenas de forma "tradicional", fazendo com que as atividades não sirvam de reflexão, e que tenham realmente uma finalidade, dentro da prática pedagógica. É necessário que o docente saiba direcionar a aula, com um planejamento específico, e que o mesmo seja norteado por um "saber pedagógico" atrelado a práticas inovadoras e interacionais, envolvendo os alunos por meio de atividades, que estejam dialogando com os conteúdos e que as TIC's sejam o meio, para o aprendizado e não o único fim.

Para que a inclusão das TIC's, na sala de aula, seja bem-sucedida, requer do professor novas competências e conhecimentos, considerando-se que:

[...] os seguintes aspectos serão certamente importantes:
conhecimento de implicações sociais e éticas das TIC's;
capacidade de uso de software utilitário;
capacidade de uso e avaliação de software educativo;
capacidade de uso de TIC em situações de ensino/aprendizagem.
(Ponte & Serrazina, 1998, p. 12).

Sem dúvida, esse modelo requer uma melhor prática educativa com profissionais voltados para uma ótica diferenciada, em que se trabalhe proposta que venha colaborar com a sustentação das propostas do processo de inclusão. Por outro lado, que busque também meios de qualificações educacionais reais, de maneira que facilite a vida, não só na escola como também na sociedade, abrangendo uma visão social e a estabilidade no atendimento das escolas públicas envolvidas no processo de inclusão social como um todo.

Segundo Valente o termo “informática na educação” refere-se “À inserção do computador no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares de todos os níveis e modalidades de educação”. (Valente, 1999, p.1)

É bem verdade que hoje não podemos desvincular a educação aos recursos tecnológicos, e nem tão pouco não adequar as práticas pedagógicas às novas necessidades exigidas pela inserção das TIC's em sala de aula. Em meio a tantas inovações, o computador é uma ferramenta indispensável tanto na prática do docente, com atividades que exigem a habilidade do mesmo, bem como na facilidade e praticidade que este pode vir a trazer para o professor, até mesmo no ato de planejar as aulas e as atividades. Assim, é notório e indispensável adequar esta inserção aos conteúdos desenvolvidos pelas disciplinas em sala de aula.

2 PROINFO E O PROFESSOR FRENTE ÀS DIFICULDADES NO TRABALHO COM AS TIC'S EM SALA DE AULA

O panorama educacional brasileiro nos mostra que o governo federal em parceria com os estaduais e municipais vêm criando programas e investindo na educação e no trabalho com as TIC's no espaço escolar. Apesar de programas, capacitações, os investimentos em recursos, professores e em formação continuada, ainda são insuficientes e, na prática, o reflexo de tudo isso em sala de aula ainda é de maneira tímida. Assim, apesar de haver políticas públicas, expansão dos cursos de Licenciaturas, a verdade é que a formação inicial para os docentes, nos cursos de graduações ainda são insuficientes, sem um direcionamento para a prática educacional e para a realidade do contexto da educação brasileira.

Estes investimentos educacionais na inserção das TIC's em sala de aula têm suporte em programas federais, tal como o ProInfo que é:

[...] um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias. (Portal do MEC, acessado em: 20/04/2014)

Para que os municípios façam parte do programa é necessário que os prefeitos façam a adesão do mesmo, cadastrando e selecionando as escolas, e que o município se comprometa com as diretrizes dos programas. O PronInfo é o programa que visa trazer as TIC's para o ambiente escolar, por meio de estruturação das escolas, cursos de capacitações para os docentes, além de “oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.” (Portal do MEC)

O ProInfo como programa integrado abrange cursos como: Introdução à educação digital (60 h); Tecnologia da educação (40h) - que tem o objetivo de “de contribuir para a inclusão digital de profissionais da educação, preparando-os para utilizarem os recursos e serviços dos computadores com sistema operacional *Linux* Educacional, dos *software* livres e da *Internet*”; Tecnologias na educação (60 h) - com a finalidade de ensinar e aprender com as TIC's, “visa oferecer subsídios teórico- metodológicos práticos para os professores e gestores...”

Além disso, o ProInfo,

Visa capacitar professores e gestores escolares para que eles possam:

- Identificar as contribuições das TIC's para o desenvolvimento de projetos em salas de aula;
- Compreender a história e o valor do trabalho com projetos e aprender formas de integrar as tecnologias no seu desenvolvimento;
- Analisar o currículo na perspectiva da integração com as TIC's;
- Planejar e desenvolver o Projeto Integrado de Tecnologia no Currículo (PITEC);
- Utilizar os Mapas Conceituais ao trabalho com projetos e tecnologias, como uma estratégia para facilitar a aprendizagem.

Em meio a tantas possibilidades de inserções das TIC's, por meio de programas como o ProInfo, no processo educacional, encontramos uma série de possibilidades e desafios enfrentados tanto pelo docente, como também por todos que fazem parte do ensino-aprendizagem. Apesar de haver uma parte de municípios e escolas já atendidas pelo programa, após a sua inserção, muitas vezes, os laboratórios encontram-se sucateados, devido à falta da contrapartida das secretarias municipais, e, não raro, os laboratórios encontram-se desativados, até mesmo por problemas elétricos, ou problemas de ordem institucionais.

Sabemos ainda que, atrelados a problemas estruturais, encontramos-nos com a realidade de professores despreparados e desmotivados para o trabalho com as TIC's, pois apesar de terem participado da formação inicial do ProInfo e de receberem computadores, os municípios não investem na formação continuada para o fazer pedagógico a partir das TIC's.

Para Alonso “as TIC's vão, pouco a pouco, moldando e sendo moldadas... Há descompassos - isso é claro - entre a produção da TIC e a produção escolar. Este é o cerne da questão, TIC's *versus* escola, portanto da formação de professores.” (2008, p. 750),

Ainda segundo a autora,

As TIC's são expressões da rede, manifestada por ela. Assim, a partir dessa afirmação é que emerge a lógica que subjaz ao uso da TIC, ou seja, conexão, conectividade e fluxo são conceitos que sustentam seu uso, implicando outros ambientes e formas de pensar. (Alonso, 2008, p.753).

O fato é que a necessidade das TIC's nas escolas emerge do fenômeno da globalização em que todos os cidadãos precisam ter acesso ao conhecimento e, desse modo, às redes, às informações, sobretudo, é um ato de se construir como parte do meio e agente desse meio da era digital.

Assim, além da disseminação de conhecimento e acesso a ele, a TIC, para Alonso, como meio para aumentar o fosso entre professor e o fazer pedagógico, uma vez que a grande maioria destes sujeitos não se encontram prontos para lidar com as TIC's, assim:

[...] incorporações de tecnologias nesse âmbito contribui, no mais das vezes, para acelerar a crise de identidade dos professores. Quando são integradas a fazer pedagógico, necessitam ser significadas. O sentido do objeto técnico na prática escolar termina por definir não somente determinado uso, mas a sedimentação de culturas. A educação e da pedagogia ensina pensar sobre tais processos. (Alonso, 2008, p. 254)

Neste contexto de incorporações, cabe discutirmos o papel da escola frente às mudanças, que cenário é este que temos? Como pensar o ato da aprendizagem por meio da TIC? A partir desses questionamentos, encontramos um cenário antagônico, de um lado, programas e teorias, do outro despreparo por parte dos docentes, e recursos precários em estruturas defasadas do ensino público. Será que não é hora de revermos à postura do ensino? E não apenas do professor? Até que ponto o docente está preparado para abarcar esta nova demanda de exigências? Na verdade, o papel do professor encontra-se “fragilizado”.

Além da fragilidade do professor e segundo Dockterman (1991) a escola ideal é aquela que a aprendizagem não se dá a partir de computadores e, sim, por meio deles. Assim, é “essencial que haja uma consciência de que a educação de qualidade, que é desejo de todos, é

também responsabilidade de todos. Desse modo, esta tão sonhada qualidade na educação deve ser “uma construção coletiva”, e não individual, dos esforços de um ou grupos.

Neste processo, a figura do professor é o agente de maior relevância para esta mudança, ciente disso a Sociedade Internacional para Tecnologia em Educação (*International Society for Technology em Education*) elencou habilidades e princípios que os docentes precisam ter para lidar com a TIC em sala de aula:

- Demonstrar habilidades para operar um sistema de computação de formar a usar com sucesso o software.
- Avaliar e usar os computadores e tecnologias relacionadas no apoio ao processo instrucional.
- Aplicar os princípios instrucionais atuais, pesquisa e práticas de avaliação apropriadas ao uso dos computadores e tecnologias relacionadas.
- Explorar, avaliar e usar materiais baseados em computadores/tecnologia, incluindo aplicativos, software educacional e documentação associada.
- Demonstrar conhecimento de uso de computadores para resolução de problemas, coleta de dados, gerenciamento da informação, comunicação, apresentação e tomada de decisão.
- Elaborar e desenvolver atividades para a aprendizagem pelo estudante que integrem a computação e tecnologia para diversos grupos de estudantes.
- Avaliar, selecionar e integrar instrução baseada em computadores/tecnologia no currículo em determinada área do conhecimento e/ou diferentes graus.
- Demonstrar conhecimento de uso de multimídia, hipermídia e telecomunicação no apoio à instrução.
- Demonstrar habilidade no uso de ferramentas de produtividade para uso pessoal e profissional, incluindo processador de textos, base de dados, planilhas e utilitários gráficos e de impressão.
- Demonstrar conhecimento sobre questão de equidade, ética, sociais, legais e humanas do uso da computação e tecnologia na sua relação com a sociedade e modelos de comportamento adequados.
- Identificar fontes para se manter atualizado no uso de computador e tecnologias relacionadas na educação.
- Usar tecnologia baseada em computador para acessar informação, melhorando a produtividade pessoal e profissional.
- Aplicar o computador e tecnologias relacionadas para facilitar os papéis emergentes do aprendiz e do educador. (Marinho, 2002, p.54)

A partir dos princípios e conceitos elencados acima, percebemos que muitas habilidades são atribuídas ao professor, e, que na maioria delas, este sujeito que era tido como o protagonista do ensino-aprendizagem, agora muda de função. Neste caso, o professor deixa de ter o papel principal e necessita (re)aprender, (re)significar e, acima de tudo, agregar novos saberes à sua prática.

Mesmo sabendo que as novas tecnologias são indispensáveis e se, ainda assim, o docente ou a escola optarem pelo trabalho com a prática tradicional, descontextualizada com prática pedagógica reflexiva, que envolva uma interação entre os alunos, professores e a TIC, todo o processo educacional estará fadado ao fracasso.

Sabemos que existe uma prática arraigada nos velhos hábitos, em que os docentes que estão no magistério há mais tempo resistem às novas práticas pedagógicas. É necessário fazer com que os docentes compreendam que o computador é um aliado e não o vilão neste processo.

3 ANÁLISE DE DADOS/ RESULTADOS

Para podermos contrapor a teoria apresentada ao longo desse trabalho sobre educação, TIC's e professor, aplicamos questionários com os docentes de uma escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio José Baptista de Melo, localizada na cidade de João Pessoa. Utilizaremos como *corpus* o questionário aplicado com nove (9) docentes que lecionam na escola, e com o gestor da escola-campo. Desse universo de professores, temos 5 do sexo feminino e 4, masculino.

Ao elegermos as perguntas, tivemos o cuidado de buscar compreender não apenas a estrutura física da escola, mas também compreender como estes professores se inserem dentro das TIC's e como eles concebem a TIC dentro do contexto escolar.

Para as nossas análises intitulamos cada docente de P, seguido de uma sequência que vai de 1 a 9.

QUADRO 1 - DO PERFIL DO CORPO DOCENTE

Professor/sexo	Idade	Titulação	Tempo de serviço
P1= feminino	21	Superior incompleto	-
P2=feminino	51	Superior e especialização	26 anos
P3=feminino	33	Mestrado	5 anos
P4=feminino	47	Superior incompleto	2 anos
P5=feminino	31	Superior completo	8 anos
P6=masculino	32	Superior completo e especialização	12 anos
P7=Masculino	37	Mestrando	4 anos
P8=masculino	27	Superior completo	5 anos
P9=Masculino	38 anos	Superior completo	17 anos

Em relação ao perfil do corpo docente, há cinco professoras e quatro professores, desses há apenas dois que ainda estão na graduação, e os demais ou já possuem mestrado, ou estão cursando ou tem especialização. Já em relação ao tempo de serviço prestado é oscilante, uma vez que há docente que tem mais tempo de serviço, e, no entanto, ainda está na graduação. Desse modo, podemos constatar que os que possuem níveis de formação mais elevados possuem menos tempo de exercício docente.

3.1 ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA–CAMPO

Segundo a gestora, a escola atende os níveis fundamental e médio, sendo composta por nove (09) salas de aulas, 28 turmas e 01 biblioteca. A gestora destacou o fato de a biblioteca funcionar nos três turnos e possuir todos os recursos tecnológicos (TV), Datashow, notebook, livros e paradidáticos e dois funcionários. Aqui, temos um problema estrutural, pois a sala de meios (recursos) está na biblioteca, provavelmente por falta de espaço. A gestora ainda destacou o fato de não haver laboratório de informática funcionando, pois se encontra desativado há dois anos. Já em relação à equipe pedagógica, a gestora disse que havia três professores que trabalhavam como apoio pedagógico e dois coordenadores do “Mais Educação” (programa federal). Aqui, ressaltamos a ausência de assistentes sociais e psicólogos para a equipe pedagógica, problema este encontrado no ensino estadual, pois não há profissionais específicos para o apoio.

3.2 ANÁLISES DO *CORPUS*

Além das questões sobre o perfil do professor, que geramos o quadro acima, procuramos saber dos docentes respostas sobre as TIC’s, estrutura da escola e como era as suas respectivas práticas docentes em sala de aula por meio das novas tecnologias.

Ao procurarmos saber o que os docentes entendiam por educação e TIC’s, tivemos as seguintes repostas:

P1: “ A educação é um meio de conduzir as pessoas para um caminho melhor, e a tecnologia ajuda muito”

P2: “Educação- conhecimento, educar. Novas Tecnologias- técnicas avançadas no desenvolvimento tecnológico”

P3: “acredito ser a utilização de tecnologia e mídias digitais como suporte pedagógicos”

P 4: “Entendo que seja a necessidade de se aplicar as novas tecnologias em sala de aula.

Vejamos que os docentes intitulados de P1 e P2 respondem com mais exatidão e segurança, o P1 diz que a tecnologia auxilia na educação, à medida que ajuda a conduzir as pessoas. Já o P2, ao tentar explicar sobre o que seria as novas tecnologias, ele (a) não diz nada que possa ser substancial para uma explicação, talvez podemos apontar isso, ao desconhecimento real do que seria a TIC.

Em relação às respostas do P3 e P4, enfatizamos a utilização de dois modalizadores “acredito” e “entendo”, com esses termos os sujeitos discursivos suavizam e atenuam as suas respostas, porém ambos falam da necessidade das TIC’s como “suporte pedagógico” / “ou em sala de aula”.

P5: “o uso de mídia digital em sala de aula”

P6: “usar os vários recursos de multimídias disponíveis para melhorar o processo de ensino-aprendizagem”

P7: “o correto uso dos meios de comunicação e informação como ferramenta de apoio às aulas”

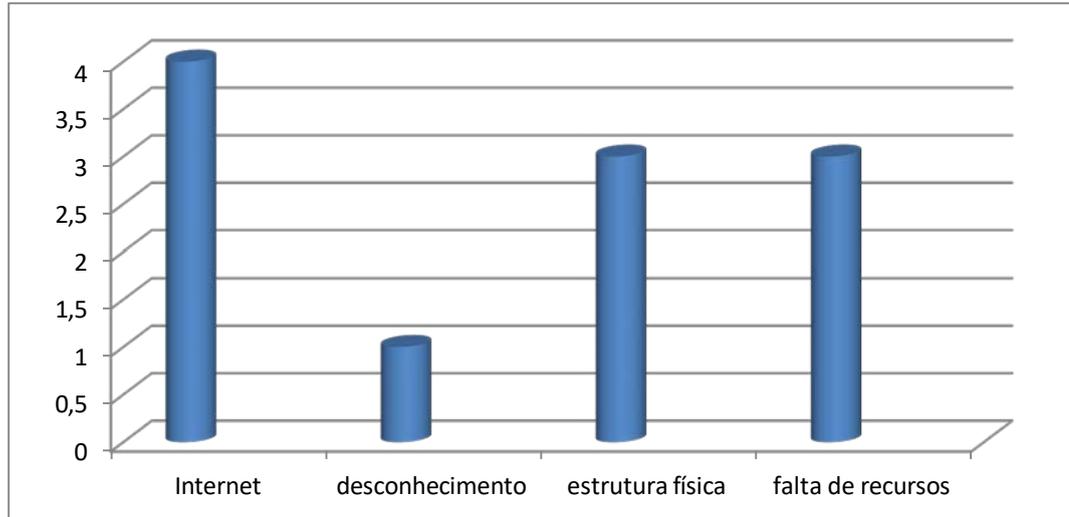
P8: “um desafio! As novas tecnologias quando apoiadas com estruturas e formação tem tudo para somar.”

P9: “incorporar conceitos atuais já existentes, aliando-os às novas tecnologias”

Para este grupo de respostas, destacamos além do fato dos docentes conceituarem o que seria para eles as TIC’s, a fala do P8 que afirma ser um “desafio”, mas que vêm a somar com o ensino. Já quando questionados sobre os recursos existentes, todos os nossos sujeitos de pesquisa disseram que na escola há: data-show, TV, retroprojeter e som. Porém, em algumas citações percebemos que apesar dos recursos existirem na escola, muitas são as dificuldades que colaboram para estes não estarem na prática docente no cotidiano escolar.

Uma fala que destacamos foi a do P1, que disse: *“muitas das pessoas que trabalham na escola, nem sabem que os equipamentos existem, e quando sabem a maioria não sabe manusear”*.

Esta afirmação retoma o que Alonso (2008) vai chamar de condições “limitantes”. Vejamos o gráfico a seguir para demonstrarmos a visão dos docentes frente às dificuldades encontradas por eles na escola-campo:



A partir do gráfico, percebemos que a maior dificuldade apontada pelos docentes é em relação ao problema da *internet*. Apesar de compreensível, é preocupante. Será que as TIC's são apenas *internet*? Será que não há outros meios para serem explorados em sala de aula? Essas posturas desses docentes convergem para a informação passada pela gestora, de que o laboratório de informática está desativado. Desse modo, como usar a *internet* sem que haja o laboratório?

Ao mesmo tempo tal resposta vai de encontro às respostas dos docentes que afirmam usar o *tablet*. Como será este trabalho? É questionável o uso do computador e/ou *tablet* quando usados apenas como suporte para passar texto, será que não estamos apenas transferindo a função do livro para estes meios. Ou melhor, estamos direcionando uma prática já equivocada, de aulas tradicionais, em que os alunos não interagem, não são co-participativos da aprendizagem para apenas decodificar o que já vem pronto.

Na pergunta seguinte, quando questionados sobre a sua prática, e como relacionava as TIC's em sala de aula, os docentes disseram que utilizavam de modo: regular, nunca, às vezes e sempre. Para sintetizar as respostas dos docentes fizemos o gráfico a seguir:



Pelo gráfico, percebemos que há uma variação, mas, apesar dela, a maioria dos docentes dizem que as TIC's fazem parte da sua prática docente. Apesar dos docentes dizerem, em sua maioria, que utilizam os recursos, ao longo das respostas, os mesmos afirmam que os recursos são limitados, como podemos ver na fala do P4: “a restrição de uso por parte dos gestores (é preciso agendamento prévio e é limitado a determinado número de alunos)”

Já na fala da gestora, ela afirma que a biblioteca funciona normalmente e que o laboratório de informática encontra-se desativado há dois anos. A mesma afirma que há todos os recursos possíveis funcionando (TV, *Data-show*, *notebook* e que há muitos livros)

O P7, quando questionado a respeito das dificuldades em lidar com as TIC's, aponta para a necessidade de: “capacitação para os professores utilizarem os recursos/ concepções erradas por parte dos alunos a respeito do uso das tecnologias/falta de recursos (sinal de *Wi-fi*, por exemplo)”

O mesmo destaca ainda a “*aplicação equivocada e ultrapassada de técnicas de ensino, além dos problemas de infraestrutura.*”

Nesta afirmação, percebemos mais um dos equívocos em relação às TIC's, trabalhar com elas não é apenas relacioná-la ao uso da *Internet*, podemos fazer, criar atividades que envolvam os alunos, sem que necessariamente estejamos na *internet*, é bem verdade que a rede ajuda e auxiliam muito no processo, porém tem que ser mais um meio e não o fim da TIC em sala de aula.

Outro ponto interessante foi o levantado pela docente que intitulamos aqui de P5. Ela apontou para o fato de “a logística entre o tempo de preparação do *data-show* e o pouco tempo de duração da aula”. A mesma aponta como solução equipar as salas, para que minimizassem tal problemática.

A mesma afirma que, em relação ao ensino-aprendizagem, os recursos na escola ainda são insuficientes para que todos os docentes possam utilizar.

Ao analisarmos os questionários dos docentes, percebemos que as dificuldades enfrentadas na nossa escola-campo não são diferentes da nossa discussão, a respeito de como os docentes encontram-se “frágeis” e até mesmo necessitando de capacitações para o trabalho com a TIC. Percebemos que apesar da maioria dos nossos sujeitos, terem titulação, alguns mestres, mestrando ou especialização, até mesmo estes encontram-se, ainda, “perdidos” em lidar com a TIC, pois ainda é algo novo que precisa de *“um trabalho coordenado entre professores (interdisciplinaridade). Desenvolvimento de novas práticas e uso correto dos livros didáticos e das TIC’s”*, como afirma o P5.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que muito já foi feito, e que ainda há muito para se fazer, em relação aos trabalhos das TIC’s em sala de aula, e que o ponto principal de partida é o professor e a formação, não apenas a inicial, mas também a continuada.

Dessa maneira, faz-se necessário que o docente rompa com o passado, com as práticas tradicionalistas, e assuma uma nova postura, dentro desse novo contexto educacional, procurando acompanhar, interagir e transformar os padrões negativos que norteiam a nossa sociedade, dentro do processo educacional vigente. Assim, este docente precisa (re)construir-se e (re)aprender novas práticas, e, sobretudo, (re)significar novas metodologias para adequar-se a uma nova clientela, que demanda novas formas de se ensinar. É bem verdade que a estrutura do sistema-escolar ainda não está pronto e que ainda há muito para se fazer. Porém, se começarmos quebrando paradigmas e rótulos prontos, e levantarmos discussões em que o professor ainda é o elo condutor e importante para o ensino, estaríamos atribuindo não apenas a ele, mas ao sistema a necessidade de darmos condições de ensino para que a educação pública tenha a tão sonhada qualidade, para isso precisamos começar capacitando os nossos docentes e estruturando as escolas públicas, não apenas entregando computadores, por meio de programas governamentais, mas garantindo que estes estarão exercendo as suas funções dentro do processo educacional.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Kátia Morosv. **Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas.** In: Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 29, n. 104, out. 2008.
- ANDRADE, P. F. de, ALBUQUERQUE LIMA, M. C. M. de. **Projeto Educom.** Brasília: MEC/OEA, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 7ª ed, São Paulo: Hucitec, 1995 [1929].
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2006.
- BETTEGA, Maria Helena Silva. A educação continuada na era digital. São Paulo: Cortez, 2005, p.17.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema do ensino.** 2. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982, p.44.
- BRASIL, **Secretaria de Educação a Distância.** Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo (diretrizes). Brasília: MEEC/SEED, 1977.
- COSTA, F. **O que justifica o fraco uso dos computadores na escola.** Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. "Polifonia", Edições Colibri, n.º 7, 2004, pp. 19-32.
- DOCKTERMAN, David A. **Great Teaching in the One Computer Classroom.** Cambridge. Tom Snyder Productions, 1991.
- DURKHEIM, Émile. A natureza da educação In: **Educação e Sociologia.** São Paulo: Melhoramento, 1955. p. 33-54.
- FAZENDA, Ivani Catarina (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994
- FREIRE, F.M.P. **A Implantação da Informática no espaço escolar: questões emergentes ao longo do processo.** Revista Brasileira de Informática na educação, Santa Catarina, n. 3. 1998. p.59.
- KENSKI, V. (1997). **Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação.** S. Paulo, Escrituras Ed, 1997, p. 89.
- KOCH, Ingedore G. V. e TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual.** São Paulo: Contexto, 1990, p. 52.
- MANNHEIM, Karl. **Introdução à sociologia da educação.** 3. ed., São Paulo: Cultrix, Ed. da USP, 1974, p.52.
- MARINHO, Simão Pedro P. Tecnologia, educação contemporânea e desafios ao professor. In: JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. **A tecnologia no ensino: implicações para a**

aprendizagem. (Org.) São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.15-33.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivette Braga, 14ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

PONTE, J. P. e SERRAZINA, L. **As novas tecnologias na formação inicial de professores.** Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1998, p.12.

Portal do MEC. Fonte:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=460. Acesso em: 20 abr. 2014.

RÊGO, T. C. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002, p.47-76.

SANTOS, M. A. **Aprender com os media para viver com os media.** Lisboa: IIE, p. 21-29, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis -RJ: Vozes, 2002.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: NIED/UNICAMP, 1999a.

_____. **Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica.** In: VALENTE, J. A. (Org). **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: NIED/UNICAMP, 1999b.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p.63.

INCLUIR É ACOLHER: PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO AMBIENTE ESCOLAR

Heloíza Cristina de Araújo Andrade Coutinho¹⁴

Jackeline Chagas Andrade¹⁵

Ivanice Alves Silva¹⁶

RESUMO

A educação inclusiva é mais do que uma iniciativa educativa; ela é um direito humano fundamental e busca assegurar que a pessoa com deficiência se desenvolva de maneira plena, tendo todos os direitos garantidos para que possa viver com dignidade e respeito. Nessa perspectiva, é indispensável o investimento em políticas públicas consistentes que assegure um ensino integral e equânime perpassando pela conscientização ampla sobre o valor da diversidade. Portanto, este trabalho faz a abordagem de práticas inclusivas desenvolvidas a partir do projeto “Incluir é acolher” numa escola municipal da rede de ensino de João Pessoa – PB, tendo por objetivo proporcionar a comunidade escolar uma reflexão sobre o paradigma da Educação Inclusiva, valorização da diversidade e o aprimoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade de trabalho, corroborando com a valorização da diversidade, respeito ao próximo, compromisso com o ensino equânime e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e humana.

Palavras-chave: escola; inclusão; equidade.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva pode ser vista como um modelo de ensino contemporâneo que visa assegurar o direito à educação para todos, sem distinção de deficiência. Ela visa integrar o estudante ao ensino regular com a garantia de igualdade de oportunidades.

O princípio da educação inclusiva se baseia no reconhecimento de que a diversidade é um valor enriquecedor para a sociedade e para o processo de aprendizagem. Nesse contexto, a Declaração de Salamanca (1994) foi um marco fundamental, reafirmando o direito de todos à educação e incentivando sistemas educacionais inclusivos. No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) consolidou esse compromisso, garantindo direitos e condições para que pessoas com deficiência participem plenamente da sociedade.

¹⁴ Universidade Federal da Paraíba – PROLING; E-mail: helocris_andrade@yahoo.com.br

¹⁵ Professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE; E-mail: jackchagas2002@gmail.com

¹⁶ E-mail: ivanicelibras@gmail.com

Segundo Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2006) o seu principal propósito é fomentar a proteção e assegurar a pessoa com deficiência condições para que ela possa se desenvolver de maneira plena tendo todos os direitos humanos garantidos de maneira que possa viver com dignidade e respeito. De acordo com a convenção é considerado pessoa com deficiência, aquelas que possui impedimentos de longo prazo que podem ser físicos, mentais, sensoriais ou intelectuais, de forma que o contato com diversas barreiras, podem impedir sua participação ampla e efetiva em igualdades de condições com as demais pessoas.

Segundo Mantoan (2006), a educação inclusiva é mais do que uma iniciativa educativa; ela é um direito humano fundamental. Desse modo, a inclusão requer uma mudança cultural profunda na sociedade e nas instituições educacionais, tornando-as capazes de atender a todos, independentemente de suas características individuais.

Logo, caminhar nessa direção exige políticas públicas consistentes, investimento em recursos educacionais e, sobretudo, uma conscientização ampla sobre o valor da diversidade. Bem como, práticas pedagógicas inclusivas bem-sucedida e nesse sentido, Sasaki (1997) propõe que tecnologias assistivas, adaptações curriculares e formação contínua de professores sejam prioritárias, visto que essas práticas não beneficiam apenas alunos com necessidades específicas, mas também criam um ambiente mais inclusivo e cooperativo para todos.

Ancorados nessa perspectiva, a Escola Municipal Deputado Edme Tavares de Albuquerque, da rede municipal de ensino de João Pessoa – PB, sob a coordenação da professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE, desenvolveu o projeto “Incluir é acolher” com o objetivo de proporcionar a comunidade escolar uma reflexão sobre o paradigma da Educação Inclusiva, valorização da diversidade, e o aprimoramento de práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade de ensino.

Para isso, na semana da inclusão foram ofertadas palestras elencando os desafios e os direitos da pessoa com deficiência, relatos de superação com a participação de membros da comunidade, oficinas para adaptação do material pedagógico e qualificação do ensino ofertado.

Portanto, este trabalho faz a abordagem de práticas inclusivas que corroboram com a valorização da diversidade, respeito ao próximo e o ensino pautado nas necessidades reais dos alunos, contribuindo com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e humana.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Dulce Barros de et al. **Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão**. Educação. CE/USFM. Santa Maria (RS), v. 32, n.2, 2007, p. 327-342
- BOOTH, T.; Ainscow, M. The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2000.
- BORMUTH, John R. Cloze test readability: criterion reference scores. **Journal of Educational Measurement**, Washington, D.C., v. 5, n. 3, p. 189-196, 1968.
- BUENO, José G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial, n.º5 set. 1999, p.7-23.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér e PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus. 2006.
- PRIETO, R. G. **Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais**. In: Anais do XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Vitória: PPGE/UFES, 2008.
- SASSAKI, Romeu Kazumi,. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- UNESCO (1994) Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação – Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca. UNESCO (1994).

LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO INICIAL: VIVÊNCIA COM A OBRA “ROUPA DE BRINCAR”, DE ELIANDRO ROCHA

Maria Gilliane de Oliveira¹⁷
Gilvamarque Pereira dos Santos

RESUMO

A formação inicial docente é essencial, pois deve fornecer as bases teóricas e práticas necessárias para a atuação dos futuros profissionais. No contexto do letramento literário, essa formação precisa também desenvolver e incentivar a formação leitora dos futuros professores. No entanto, muitos cursos de Pedagogia oferecem uma formação limitada em literatura, o que demanda uma reflexão sobre as práticas adotadas para a formação de leitores. Nesse contexto, o presente estudo relata uma experiência realizada no primeiro semestre de 2023 com alunos do curso de Pedagogia do Campo da UFPB, visando proporcionar vivências de mediações de leitura voltadas ao letramento literário. Durante a prática adotamos a obra *Roupa de Brincar*, de Eliandro Rocha, e como abordagem metodológica as etapas de leitura, propostas por Isabel Solé (1998). Como resultados destacamos a participação, envolvimento e sensibilização demonstradas durante e após a vivência com os graduandos.

Palavras-chave: letramento literário; formação docente; relato de experiência.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Cosson (2006, p. 17), o letramento literário se diferencia de outros tipos de letramento, uma vez que a literatura desempenha o papel de "tornar o mundo compreensível ao transformar sua materialidade em palavras que evocam cores, odores, sabores e formas profundamente humanas". Esse tipo de letramento requer um processo educativo específico, que vai além da simples prática de leitura de textos literários. Trata-se de atribuir sentido ao mundo por meio das palavras, que transcendem fronteiras temporais e geográficas, demandando do leitor uma contínua imersão no universo literário.

¹⁷ Mestranda em Letras (UFPB). E-mail: gillianedeoliveirapmj@gmail.com

No entanto, a realidade é que há uma grade curricular complexa e uma ampla vasta quantidade de projetos exigidos no ambiente escolar, por isso, é crucial que os professores sejam adequadamente orientados em sua formação, de modo que, em sua prática docente, a leitura literária não seja relegada a um papel secundário. Isso é particularmente importante considerando que, para a maioria das crianças, a escola representa o primeiro contato com a literatura.

Poucas famílias cultivam o amor pela literatura ou têm acesso a ela, especialmente entre aquelas que compõem a clientela das escolas públicas, que muitas vezes enfrentam baixa renda, vivem em situações de vulnerabilidade e apresentam baixos índices de alfabetização e escolarização. Essa realidade contrasta com a de alunos que desfrutam de uma boa estrutura social, filhos de pais letrados, para os quais a literatura infantil é parte integrante da rotina, com momentos dedicados à contação de histórias.

Nesta conjuntura, cabe à escola e, especialmente, aos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, criar mecanismos de acesso e estímulo ao desenvolvimento da formação literária. Dessa forma, esses alunos poderão avançar para os anos finais do ensino fundamental com as habilidades e competências necessárias para se tornarem leitores proficientes.

Desta forma, a formação docente ganha destaque, pois, antes de alcançar o aluno, é fundamental direcionar a atenção ao professor e sua prática docente. Para que o professor possa atuar como um mediador eficaz e um promotor da literatura e de boas práticas leitoras, é essencial que ele próprio seja, primeiramente, um leitor literário. Sua prática não deve se limitar a atividades superficiais com textos literários, mas sim envolver um trabalho cuidadoso de preparação e envolvimento, utilizando metodologias adequadas para a formação literária de seus alunos, consciente da importância de sua responsabilidade nesse processo.

Frequentemente, os cursos de Pedagogia oferecem apenas uma disciplina dedicada à Literatura, o que faz com que muitos docentes cheguem às salas de aula com conhecimento teórico e prático limitado. Diante dessa realidade, é necessário que os professores reflitam e reconsiderem as práticas adotadas no processo de formação de leitores.

Neste sentido, o presente estudo é resultado de uma prática realizada no primeiro semestre do ano de 2023, com uma turma do curso de Pedagogia do Campo, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Por isso, este capítulo caracteriza-se como relato de experiência, cujo objetivo geral visa descrever as práticas literárias realizadas com os alunos, graduandos de Pedagogia/UFPB, a fim de possibilitar que eles vivenciassem mediações de leitura voltadas ao letramento literário.

2 DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA

Inicialmente, em roda de conversa, realizamos com os alunos um resgate de suas memórias de leituras literárias realizadas na época escolar e a metodologia utilizada pelos docentes na ocasião. A maioria dos alunos relatou que as leituras realizadas na escola estavam sempre atreladas a questionários de interpretação e compreensão textual, com questões de reconhecimentos de informações no texto.

Os graduandos conseguiram recordar de algumas obras, tais como: Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis; Iracema, de José de Alencar; O Cortiço, de Aluísio Azevedo, entre outros. Percebemos que, todos os livros mencionados estavam ligados a leituras obrigatórias no Ensino Médio.

No segundo momento, passamos a expor o conceito de Letramento, como defende Soares (2000, p. 17-18), explicando como “o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever [...] e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita”. Expandimos a fundamentação teórica, com os alunos, refletindo a respeito da pedagogia dos multiletramentos que enfatiza o “reconhecimento da diversidade étnica, linguística, identitária e cultural, assim como das múltiplas maneiras de se (re)construir sentidos pelas igualmente diversas formas e meios de comunicação” (Rocha, 2010, p. 67).

E aprofundamos os conceitos, alcançando na exposição da aula, o termo Literário Literário, segundo propõe o professor Rildo Cosson (2018), quando explica que o letramento literário envolve a integração da literatura no ambiente escolar, preservando seu sentido essencial de humanização. Esse processo busca evitar que a literatura seja tratada meramente como uma disciplina isolada, sem a devida contextualização e discussão. Além disso, o letramento literário é identificado como um meio de assegurar o domínio e a utilização de textos literários na escola, com o objetivo de formar um número maior de leitores.

Após a abordagem teórica, a vivência com o texto literário foi planejada, conforme a concepção metodológica defendida por Isabel Solé (1998), quando propõe que as mediações de leitura aconteçam em três etapas: antes, durante e depois da leitura. Segundo a autora, o antes da leitura é o momento que deve ser realizado para atrair o leitor ao texto. Como um momento motivacional, que aguça a curiosidade e acione os conhecimentos prévios dos ouvintes, a respeito de alguma informação ligada ao livro.

2.1 VIVÊNCIA LITERÁRIA COM A OBRA “ROUPA DE BRINCAR”, DE ELIANDRO ROCHA

A parte prática com os graduandos ocorreu por meio da metodologia de Solé (1998), antes, durante e depois da leitura. Etapas que passaremos a descrever neste momento:

- **Antes da Leitura**

Para motivar os alunos e iniciar a vivência literária, foi montado um guarda-roupa com uma caixa de papelão e apresentado várias peças de roupas, pedindo que os graduandos dissessem qual era a ocasião social mais adequada para cada tipo de roupa exposta. Quando foi apresentado um vestido feminino florido, os alunos afirmaram que era uma roupa apropriada para passeio, em dias ensolarados, e momentos alegres. Quando apresentado casaco de moletom, eles disseram que era uma roupa para usar em clima frio, unissex e trazia a ideia de aconchego. Ao apresentar um vestido social preto, duas alunas recordaram momentos fúnebres. E assim, fomos refletindo sobre que cada estilo roupa, incluindo as cores, pode nos indicar o momento propício para seu uso, bem como pode apresentar um sentimento intrínseco a pessoa que esteja vestindo.

- **Durante a Leitura**

A mediação de leitura foi realizada por meio de uma contação de histórias. Para Bajdar (2014), na contação de histórias as palavras do texto podem ser adaptadas, não há exigência da presença física do livro e o contador pode recorrer a técnicas e/ ou recursos para organização da apresentação do texto.

A arte da contação de histórias se compõem de ações, atuações e interações entre o narrador, a narrativa e o seu público. Intercaladas entre silêncio ou musicalidade, as palavras são desenroladas em tonicidade, em tonalidades e em timbres diferenciados, compondo expressões, gestos, movimentos que são, em conjunto, orquestrados por um narrador, empenhado a conquistar o olhar atento e inebriado de seu público (Benjamin, 2024, p. 09).

FIGURA 1: CONTAÇÃO DA HISTÓRIA



Fonte: Acervo dos pesquisadores

- **Após a Leitura**

Este momento é crucial para que os ouvintes, neste caso, os graduandos envolvidos, possam demonstrar a compreensão do texto e o significado construído. “Bajard (2014) verifica que a construção de significados e sentidos, em todos os modos de dizer, efetiva-se por meio da articulação entre as linguagens verbal e corporal durante a transmissão vocal do texto” (Souza, Silva & Motoyama, 2020, p. 27).

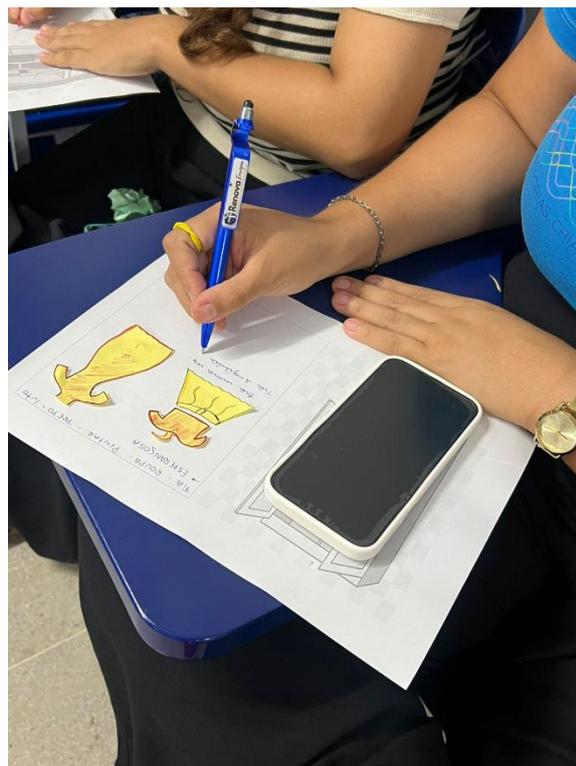
Desta forma, solicitamos aos alunos, inicialmente que escrevessem algumas palavras marcantes da narrativa. Foi entregue a cada aluno uma folha de papel ofício com um guarda-roupa desenhado nele. Em seguida, pedimos que eles criassem roupas de papel que representasse algum momento importante de suas vidas. E finalmente, orientamos que produzissem um texto articulando a escolha da roupa que eles produziram, o momento pessoal que vivenciaram e as palavras registradas ao final da leitura.

FIGURA 2: PRODUÇÃO DA ALUNA A



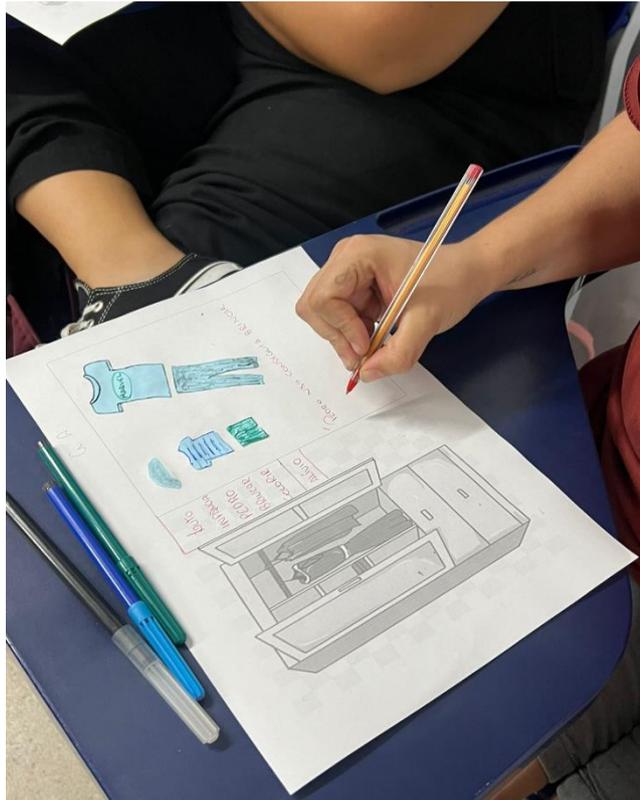
Fonte: Acervo dos pesquisadores

FIGURA 3: PRODUÇÃO DA ALUNA B



Fonte: Acervo dos pesquisadores

FIGURA 4: PRODUÇÃO DO ALUNO C



Fonte: Acervo dos pesquisadores

FIGURA 5 – PRODUÇÃO DA ALUNA D



Fonte: Acervo dos pesquisadores

FIGURA 6: PRODUÇÃO DA ALUNA E



Fonte: Acervo dos pesquisadores

A vivência com os alunos do curso de graduação possibilitou uma participação envolvente dos graduandos. Muitos alunos destacaram que nunca haviam experienciado a Literatura Infantil nesta perspectiva, sem conduzir a um foco conteudista. Ainda que, ao final da atividade, a prática de letramento foi elucidada com a produção textual, partindo da leitura da obra e das experiências pessoais de cada participante.

Deste modo, destacamos que a experiência prática no ensino não apenas torna mais fácil entender a dinâmica da sala de aula, como também promove uma interação mais ampla com a escola. Isso acontece porque, além dos professores, a escola conta com várias outras pessoas que exercem funções distintas dentro do sistema educacional. Assim, é fundamental que os futuros professores estabeleçam vínculos com esse ambiente, valorizando a relevância e a contribuição de todos os envolvidos.

Para Pimenta (1995), é fundamental natureza da prática docente é o processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, trata-se do domínio técnico e prático necessário para

assegurar que a aprendizagem ocorra como resultado da atuação pedagógica. Isso abrange o entendimento das metas, a definição dos propósitos e a atuação sobre o conteúdo, visando a transformação da realidade em um contexto social. Ou seja, a aprendizagem deve ser entendida como influenciada por uma realidade sociocultural e histórica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, compreendemos que a literatura desempenha um papel crucial na formação de pedagogos, pois auxilia no aprimoramento de competências fundamentais para o exercício da profissão e para a criação de uma educação mais relevante e transformadora. A inclusão da literatura nos cursos de pedagogia é essencial para assegurar que os futuros educadores estejam aptos a facilitar o acesso à cultura escrita e a formar indivíduos críticos e reflexivos.

A formação de professores não deve se restringir apenas ao aprendizado de informações técnicas ou à rotina de atividades; ela também precisa levar em conta a experiência prática. O docente, antes de tudo, precisa aprender para poder exercer sua função. Não é suficiente ter domínio sobre o tema que será ensinado; é essencial também entender como transmitir esse conhecimento de maneira adequada, atendendo às necessidades que possibilitem alcançar resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

ROCHA, Cláudia H. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. Campinas, 2010. 243f. Tese. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

ROCHA, Eliandro. **Roupa de brincar**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998.

DO CHÃO DA ESCOLA PARA O CHÃO DO QUILOMBO: PRÁTICAS COM O COCO DE RODA NAS TURMAS DO PRÉII E 2º ANO

Claudiana Duarte da Silva Fernandes

Sandra Ataíde da Silva

Maria Dislene Soares de Oliveira

Por meio da educação, a criança vai se reconhecer como membro vivo do todo.

Friedrich Froebel

1 INTRODUÇÃO

A construção identitária da criança como sujeito de direito acontece através de um processo complexo e multifacetado, implicando em desdobramentos que se dão a partir de suas experiências com o meio, com a realidade que a cerca e com suas interações com a família, com a comunidade na qual a criança está inserida. Essas relações sociais estabelecidas desempenham fundamental na formação da identidade. A partir da comunicação, da interação com o meio e também com seus pares, gradativamente a criança passa a perceber-se como pertencente àquele determinado grupo social compreendendo seu lugar no mundo, valorizando sua comunidade e desenvolvendo habilidades sociais. Nesse sentido, cabe à escola enquanto instituição educacional fomentar entre as crianças a exploração de elementos culturais que corroboram com o seu autoconhecimento, com a valorização identitária da comunidade na qual a escola e a criança estão inseridas, tendo em vista que a identidade do sujeito também se constrói a partir dos valores, das crenças, das tradições e normas culturais.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Promover a valorização e a divulgação, e a conservação do coco de roda como elemento da cultura popular, contribuindo com a construção identitária das crianças da Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Mapear as práticas relacionadas ao coco de roda no Quilombo de Paratibe;
- Identificar os significados e influências do coco de roda na vida cotidiana da comunidade;
- Estimular ações antirracistas a partir da valorização da cultura e ancestralidades dos estudantes moradores do quilombo e seus arredores;
- Promover o protagonismo infantil através das práticas culturais;
- Contribuir com a construção identitária das crianças através de experiências brincantes e culturais.

3 JUSTIFICATIVA

Este texto reflete sobre a importância de uma educação que valorize as raízes culturais e sociais, fundamentadas em experiências vividas por estudantes da Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado situada no Quilombo Urbano de Paratibe. A partir da implementação da Lei nº 10.639/2003, sancionada em 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio no Brasil. A comunidade escolar sentiu a necessidade de estudar e passar por um processo de letramento racial tendo como objetivo aprender de forma efetiva como realizar um trabalho voltado à ações antirracistas e de valorização da cultura afro-brasileira. Especialmente os professores compartilhavam entre as suas inquietações a respeito de como as crianças da escola, em grande parte negras e moradoras do quilombo ou do entorno na comunidade, mostravam-se desconfortáveis ao se identificarem como negras ou moradoras dessa comunidade.

Nesse sentido, os professores das turmas da Educação Infantil e 2º do fundamental resolveram desenvolver um projeto que envolvesse as crianças com a cultura local, explorando sua importância e valorizando suas potencialidades, para tanto destacando o papel fundamental da cultura no desenvolvimento dos estudantes a partir da inserção da prática do coco de roda na rotina escolar. O objetivo dessa proposta foi fortalecer a identidade dos alunos, promovendo o respeito à diversidade e ao mesmo tempo valorizando suas origens. Para realização do Projeto nos inspiramos em pensadores como Paulo Freire, Kabengele Munanga, Petronilha Beatriz

Gonçalves e Nilma Lino Gomes, tendo em vista que os mesmos reforçam a ideia de uma educação libertadora, intercultural e comprometida com as questões sociais.

4 METODOLOGIA

O aprendizado vai muito além de quatro paredes, o aprendizado é uma aventura que ultrapassa os livros e as salas de aulas tradicionais, pois podemos explorar lugares cheios de histórias e culturas, como o quilombo de Paratibe. Estando em uma escola Quilombola, é necessário entender como a educação conecta-se com as raízes culturais e sociais encontradas no Quilombo de Paratibe. Sendo assim, nossas práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos através do coco de roda, demonstram a importância da ligação entre a comunidade quilombola e a escola, valorizando o desenvolvimento dos alunos como um todo, pois já dizia Paulo Freire, “a educação deve libertar e se ajustar à realidade e à cultura dos alunos”.

Nesse sentido, desenvolvemos um percurso metodológico em que as crianças pesquisaram sobre a origem do coco de roda no quilombo de Paratibe fazendo visitas periódicas e participando de rodas de conversas com os moradores mais antigos da comunidade. As crianças descobriram como aconteciam as rodas de coco de roda e em quais ocasiões, compreenderam a importância dessa dança cultural transmitida de geração em geração pelos nossos ancestrais. Foi perceptível o encantamento das crianças, assim como sua curiosidade. Elas construíram instrumentos musicais e passaram a se identificar com a comunidade e com sua história, o que refletiu positivamente na autoaceitação das crianças. O quilombo é um lugar importante para aprender e adquirir conhecimentos, pois lá encontramos experiências e conhecimentos locais que atravessam os anos e que se entrelaçam aos conteúdos escolares, proporcionando uma educação completa e inclusiva.

Ao pisarmos no quilombo de Paratibe, somos envolvidos por um espaço que retrata histórias, resistências e costumes que influenciam em uma sociedade que busca educação igualitária para todos, como Beatriz Gonçalves e Nilma Lino Gomes, sempre destacaram a importância de valorizar a história e à identidade da comunidade quilombola, na qual a escola encontra-se inserida promovendo educação e gradativamente as crianças foram se percebendo como parte integrante deste ciclo de vida. Algumas crianças se mostraram motivadas em nos apresentar suas casas e familiares, rememorando as visitas no ambiente escolar com empolgação.

Essa metodologia busca promover uma educação entre culturas, que aceite e respeite as diferenças, ajudando a formar cidadãos conscientes, críticos e que se importam com a

diversidade. Além disso, inserir a cultura quilombola em nossas aulas, aumenta as possibilidades de aprendizado, incentivando o diálogo entre culturas e fortalecendo a autoestima e a sua ancestralidade.

Autores como Kabengele Munanga ressaltam a importância de mostrar e reconhecer as identidades negras para criar uma educação que combata o racismo e liberte as pessoas. Portanto, ao trazermos as experiências e os conhecimentos do quilombo de Paratibe para nossas aulas, estamos não só provendo ensino-aprendizagem, mas também ajudando a promover a igualdade, a valorizar a diversidade para a construção de uma sociedade justa e inclusiva.

Ao sairmos das salas de aula e chegarmos ao quilombo temos a oportunidade de uma grandiosa experiência para manter viva uma tradição e o ensinamento para o respeito à pluralidade na sociedade quilombola.

Os momentos de práticas no Quilombo de Paratibe são pequenos tesouros de saber e apreço pela cultura, que conduziram as crianças por toda sua jornada escolar e até mesmo por toda sua vida. Cada ida ao quilombo representa uma chance de aproximar nossos estudantes às suas origens, consolidando valores e incentivando o respeito pelas práticas que construíram a comunidade onde vivem, seja por morarem perto ou pelo laço com a escola.

O coco de roda foi um elemento fundamental nessa jornada de aprendizado, tendo em vista que essa expressão cultural é um potente elemento e através dele, as crianças descobrem sua herança cultural, como também aprimoram qualidades como escrita, leitura, coordenação, senso rítmico e musicalidade. Também adquirem valores essenciais enquanto dançam ao som dos instrumentos e das canções que falam da história de seus ancestrais.

Essas experiências no Quilombo de Paratibe, principalmente com o coco de roda, foram marcantes e despertaram um forte sentimento de fazer parte e de valorização nas próximas gerações. A cada passo de dança, a cada melodia, as crianças adquirem conhecimentos que com o tempo, florescerão para sua identidade cultural robusta conectada a sua origem. As crianças saíram das vivências construindo aprendizados e ampliando a percepção de suas origens e do impacto das tradições na criação de sua própria história e identidade.

Ao participarem do coco de roda, as crianças reviveram sua história, conectando-se diretamente aos desafios, às felicidades e às festas de seus antepassados. Essa profunda ligação com a cultura do quilombo intensifica o apreço pela pluralidade cultural e a relevância de manter essa tradição viva.

Ao término desse percurso investigativo, as crianças produziram o seu próprio coco de roda contando a história de D. Antônia (*in memória*), mulher preta quilombola que cedeu parte de suas terras para a construção da nossa quilombola, para tanto, contaram com o apoio

fundamental dos professores de Arte Ismark e Nadja que construíram instrumentos musicais utilizando materiais recicláveis. As crianças participaram de várias apresentações, deram entrevistas no jornal, na rádio explicando a história do coco de roda e a importância da sua história cultural, demonstrando autonomia e protagonismo. Os momentos vividos no quilombo de Paratibe promoveram a interação favoreceram às crianças recursos emocionais e culturais que os ajudarão em situações da vida com segurança e admiração por sua história, desenvolvendo-se como cidadãos atentos e orgulhosos de sua identidade, prontos para valorizar e proteger sua vasta herança cultural. As vivências no quilombo, resultaram em experiências, aprendizado sobre a diversidade e reconhecendo a importância da comunidade.

Desse modo, podemos afirmar que as vivências no quilombo resultaram em aprendizados que fortaleceram o protagonismo e construção identitária das crianças promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de forma lúdica e significativa.

FIGURA 1: VIVÊNCIAS NO QUILOMBO



Fonte: elaboração própria (2025).

FIGURA 2: VIVÊNCIAS NO QUILOMBO



Fonte: elaboração própria (2025).

Figura 3 - Vivências no Quilombo



Fonte: elaboração própria (2025).

FIGURA 4: VIVÊNCIAS NO QUILOMBO



Fonte: elaboração própria (2025).

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GONÇALVES, Petronilha Beatriz; Lino Gomes, Nilma. **Africanidades brasileiras: o legado de Petronilha Beatriz**. Fundação Santillana, 2024. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/publicacao/africanidades-brasileiras-o-legado-de-petronilha-beatriz/>.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

ISBN: 978-6-59839-016-7



9

786598

390167