



V CONEPI

V CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO
& PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

**O PROFESSOR
E O PROTAGONISMO
EM FAZER A EDUCAÇÃO:**
*Entre o ensino tradicional
e o ensino remoto/híbrido*

13 a 15 de AGO. de 2021
Evento 100% ONLINE



 conepi.contatosempreendimentos.com.br
ANAIS 2021

Realização:



Apoio:



Apoio Institucional:



Patrocínio:



V CONEPI -

CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS
INTERDISCIPLINARES

ANAIS
2021

Organização:

Rosilene Félix Mamedes
Hermano de França Rodrigues

V CONEPI

CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS
INTERDISCIPLINARES

ISBN: 978-65-5886-041-9



978-65-5886-041-9

Ficha catalográfica:

MAMEDES, Rosilene Felix; RODRIGUES, Hermano de França (Org.) **Anais do V Congresso Nacional de Educação e Práticas Interdisciplinares.** ISBN: 978-65-5886-041-9. João Pessoa, PB. 2021.

COMISSÃO ORGANIZADORA

Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues
Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Almeida
Prof^a. Dr^a. Rosilene Félix Mamedes
Prof^a Dr^a Veridiana Xavier Dantas
Dr^a. Jakeline Daniela do Nascimento
Prof^a Dr^a. Ana Carolina Oliveira
Sawana Araújo Lopes de Souza
Me. Pablo Machel Nabot Silva de Almeida
Prof Esp. Vanderson Douglas Tavares Santos
Prof^a Esp. Nadja Maria de Menezes Moraes
Prof^a Esp. Esp. Adilma Gomes da Silva Machado

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues
Prof^a. Dr^a. Rosilene Félix Mamedes
Prof^a Dr^a. Veridiana Xavier Dantas
Dr^a. Jakeline Daniela do Nascimento
Prof Esp. Vanderson Douglas Tavares Santos
Prof^a Dra. Ana Carolina Oliveira
Sawana Araújo Lopes de Souza
Esp. Dário Vieira da Silva
Profa. Dra. Karen Guedes Oliveira
Profa. Ms. Niédja Ferreira dos Santos
Prof^a Esp. Nadja Maria de Menezes Moraes
Esp. Monik Monteiro
Prof^a Esp. Esp. Adilma Gomes da Silva Machado
Ms. Marcos Dantas

COMISSÃO TÉCNICA

Prof^a. Dra. Rosilene Felix Mamedes

Prof^a Dra Veridiana Xavier Dantas

Prof^a Esp. Esp. Adilma Gomes da Silva Machado

Prof^a Esp. Nadja Maria de Menezes Moraes

Prof Esp. Vanderson Douglas Tavares Santos

Michele Teixeira de Pontes

COMISSÃO DE INTÉRPRETES

Dra Jakeline Daniela do Nascimento

Esp. Adilma Gomes da Silva Machado

Esp. Vanderson Douglas Tavares Santos

APOIO E PATROCÍNIO

Contatos Empreendimentos Educacionais

PPGL- Ligepsi -Grupo de Estudos de Literatura, gênero e Psicanálise

Parábola

UFPB-CCHLA

Equipe Editorial

Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues

Prof^a. Dra. Rosilene Félix Mamedes

Prof^a Dra Veridiana Xavier Dantas

Prof^a Esp. Esp. Adilma Gomes da Silva Machado

Prof^a Esp. Nadja Maria de Menezes Moraes

Prof Esp. Vanderson Douglas Tavares Santos

AGRADECIMENTOS AOS PARCEIROS

A organização do V CONEPI em nome de toda a equipe agradece a todos os participantes e colaboradores pela importante colaboração e apoio, na edição do evento de 2021.

À editora Parábola pelo patrocínio, à UFPB pelo espaço, a nossa equipe técnica constituída por nossos monitores internos da Contatos Empreendimentos Educacionais, que estão prontos para contribuir com os nossos eventos, buscando acolher os participantes e gerir conosco toda a estrutura ao longo da realização do evento.

Nosso agradecimento especial ao Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues, pelo apoio acadêmico e institucional. O nosso muito obrigado a todos (as) que fizeram o V CONEPI.

Atenciosamente,

Rosilene Felix Mamedes (Doutora Letras-UFPB /Gestora acadêmica da Contatos Empreendimentos e Colaboradora LIGEPSI-CNPQ/PPGL)

Josean Rodrigues de Aquino (Gestor administrativo da Contatos Empreendimentos)

RESPONSABILIDADE AUTORAL

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

APRESENTAÇÃO

V CONEPI

O V CONEPI - Congresso Nacional de Educação de Práticas Interdisciplinares

O Conepi em 2021 chega a sua 5ª edição e com isso elegemos como tema, para esta edição, O PROFESSOR, agente multiplicador do conhecimento, que este conosco em nossas edições para apresentar suas pesquisas de mestrado ou doutorado ou até mesmo para socializar suas vivências de sala de aula. Em 2020 este personagem tão importante precisou se reinventar para atender as demandas de um novo modelo que lhe foi imposto pela pandemia: o ensino remoto. Em meio às incertezas e, muitas vezes as limitações da sua formação ou das condições estruturais para este novo modelo, esse personagem mostrou o quanto se faz necessário investir não só nele, mas como na educação. Foi necessário reaprender novas metodologias, usar novas ferramentas para não deixar a escola/ educação silenciada pela pandemia. Presenciamos escolas fechadas, alunos sem aulas, conteúdos sendo adaptados, mas para tudo isso, tivemos o professor, como protagonista, fazendo a educação acontecer em meio às adversidades das incertezas, arcando com o ônus dos recursos para atender O NOVO MODELO de ensino. Enquanto tudo acontecia as secretarias de educação e responsáveis públicos assistiam os reais protagonistas do ensino dando um “olé” nas políticas públicas que não vieram em 2020 para dá respostas à sociedade que assistia tudo passivamente. É exatamente nesse contexto que o CONEPI DE 2021 propõe trabalhar não apenas a EDUCAÇÃO E A INTERDISCIPLINARIDADE, como vem fazendo ao longo desses anos, mas, sobretudo, essa nova fase mundial/ BRASIL da educação, em que fomos apresentados o ensino remoto de forma abrupta e tivemos de aprender na prática a fazer essa nova educação. Além disso, convidamos a todos a refletir, também, sobre o ensino híbrido proposta que nos será apresentada em 2021 com a provável chegada da vacina para o CORONAVIRUS e se prolongará no pós pandemia. COMO SERÁ REIVENTADA ESSA NOVA FASE? COMO O PROFESSOR AGIRÁ? SUA FORMAÇÃO DARÁ CONTA? E O PAPEL DO GOVERNO/SECRETARIAS? QUAIS AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ATENDER ESSE, “NOVO NORMAL”? Tais perguntas, ainda sem respostas, ficam imersas em tantas outras questões não só educacionais, mas como de saúde pública que colocam em xeque o lugar que a educação e o cidadão têm no Brasil. Em meio a tantas inquietações, o que se sabe é que os agentes que fazem o “chão da escola” estão como protagonista dessa nova fase, como heróis que seguem construindo a educação.

Para isso, discutiremos o PROFESSOR em seu ambiente de trabalho, as condições estruturais, os agentes que estão em volta para lhe auxiliar, o currículo que quase sempre é desafiador em meio às demandas e condições de trabalho; a formação inicial à continuada que nem sempre favorece o desempenho das suas atividades; as políticas públicas e muito mais...

O CONEPI traz como tema norteador para a V EDIÇÃO:

O PROFESSOR E O PROTAGONISMO EM FAZER EDUCAÇÃO: Entre o ensino tradicional e o ensino remoto/híbrido.

A CONTATOS EMPREENDEMENTOS realizadora do V CONEPI dedica essa edição a mais uma professora, que serviu a educação e aos seus alunos com esmero, qualidade e profissionalismo e esteve com conosco nas últimas edições fazendo e vestindo a camisa da CONTATOS. A você, Márcia Geam Alves, professora talentosa, que buscava pelos seus próprios meios a sua formação continuada, deixando-nos o legado do verdadeiro sentido do que é SER PROFESSOR. A você e a tantos outros (as) professores dedicamos o V CONEPI. À Márcia, o nosso muito obrigada por nos deixar FAZER PARTE DA SUA FORMAÇÃO, BEM COMO POR VOCÊ PARTILHAR O SEU CONHECIMENTO CONOSCO.

Professor, o V CONEPI é pensado para você e para aqueles que se dedicam às pesquisas sobre educação e práticas interdisciplinares.

Assim, como em 2020, devido à pandemia a V edição do CONEPI, em 2021, será realizada online para atender os decretos e à necessidade do distanciamento social.

EIXO 1: EDUCAÇÃO E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

GT1. Letramento (s) e novos rumos para a aprendizagem

Ementa: Letramento (s) matemático; novas diretrizes e implicações para o ensino de matemática; teoria x prática em sala de aula; matemática e interdisciplinaridade; letramento (s) e ensino-aprendizagem.

GT2. EJA: educação popular e currículo: caminhos para uma reconstrução socioeducacional

Ementa: Este GT busca congregiar trabalhos da EJA e a educação popular a partir de práticas pedagógicas, currículo ou relatos de experiência desenvolvidas na EJA. Nesse sentido, pode-se contemplar trabalhos do currículo do ciclo 1 e 2 da EJA, além do Ensino Médio que envolva ensino-aprendizagem, avaliação, currículo, políticas educacionais e etc.

GT3. Ciências humanas, cidadania e democracia

Ementa: Nesse espaço traremos o debate sobre as ciências humanas a partir do currículo das disciplinas de humanas buscando contemplar: prática pedagógica, currículo, ensino-aprendizagem, avaliação a partir dos postulados da BNCC e/ou com a interdisciplinaridade com temas transversais. Além disso, buscar compreender a importância dessas áreas em meio as atuais conjunturas socioeducacionais.

GT4. Ciências exatas: habilidades e competências

Ementa: Esse grupo terá a função de congregiar os trabalhos a partir das Ciências exatas: habilidades e competências, podendo contemplar trabalhos sobre o currículo, prática docente, metodologias, ensino-aprendizagem e avaliação, além de trabalhos que tenham como alicerce as BNCC.

GT 5. Ciências da natureza: conhecer-se no mundo

Esse Gt traz como tema o ser humano no mundo a partir do reconhecimento da importância dele o quanto ser, preservação da natureza e da biodiversidade. Esse Gt congregará trabalhos das áreas de biologia e ciências da natureza e áreas afins.

GT6. Diversidade, aceitação e Ideologia: gênero, etnia e religião

Neste Gt traremos o debate sobre a diversidade e Ideologia: gênero, etnia e religião a partir da pluralidade social e do debate sobre o tema na BNCC e na legislação brasileira, buscando, assim, correlacionar a teoria com a prática no espaço escolar.

GT7. Literatura Infantil e Juvenil: da tradição à modernidade

Este GT busca contemplar a Literatura infantil e a Juvenil a partir da tradição da modernidade, podendo contemplar trabalhos desde os clássicos até os best seller, da literatura mundial.

GT8. Literatura e Cinema: Enquadres psicanalíticos

Este grupo trará análise, reflexão e discussão de textos e excertos literários, sequências cinematográficas e filmes baseados em obras narrativas da tradição mundial. Comparação entre linguagens literária e cinematográfica a partir dos enquadramentos psicanalíticos.

GT9. Educação, Sexualidade e Psicanálise

O GT alberga pesquisas, concluídas e/ou andamento, que se debruçam sobre os estudos de gênero em conexão com a Educação. Explora, ainda, os conceitos de sexo, sexismo e sexualidade, articulando-os à noção de corpo. Dessa forma, este GT acolhe pesquisas que, alicerçadas nos estudos psicanalíticos, busquem compreender a arte (literária, cinematográfica, musical etc.) como territórios capazes de reverberar a subjetividade humana, em seus novos/antigos funcionamentos.

GT 10. Educação, saúde e movimento

Neste espaço teremos debates sobre as várias áreas de ações pedagógicas, assim também como diálogos sobre a produção de intervenções para saúde, qualidade de vida e cultura corporal do movimento.

GT11. Educação e práticas inclusivas

Este GT terá o debate com reflexões críticas sobre dificuldades de aprendizagem e de escolarização. Diferenciação entre dificuldades de aprendizagem e de escolarização. O papel do psicopedagogo frente a não culpabilização do aluno e da família diante da queixa de dificuldades de aprendizagem e de escolarização. O lugar da neurolinguagem e suas contribuições para aquisição da linguagem. Transtornos como TGD/TDAH entre outras dificuldades de aprendizagem e o processo educativo. Psicopedagogia: modelo teórico ou ciência de aplicação prática? Intervenção psicopedagógica: avaliação, conceituação e prática. A aprendizagem na teoria comportamentalista. O modelo como suporte para uma prática e intervenção psicopedagógicas. O modelo histórico-cultural de Vygotsky. A intervenção psicopedagógica no modelo sociocultural. Avaliação da aprendizagem: implicações pedagógicas, econômicas e sociais. A avaliação na pré-escola e nas séries iniciais do Ensino Fundamental: objetivos, importância e características.

EIXO 2: DO ENSINO TRADICIONAL AO ENSINO REMOTO/HÍBRIDO EM TEMPOS DE PANDEMIA

GT1. Novas tecnologias, avanços educacionais e novos rumos educacionais

Educação e Informática. Novas tecnologias no ensino. Mobilidade no Ensino. Conceitos e modelos de educação; Utilização das novas tecnologias de informação e comunicação no ensino-aprendizagem. O letramento digital no ensino-aprendizagem de literatura. Robótica, jogos e enfoque teórico-prático sobre o uso de tecnologias móveis (tablets, smathphones, netbooks). Mobile learning: o que há de “novo” para o ensino da educação básica.

GT2. Formação docente e ensino: O caminho para a construção de novos modelos educacionais

O presente GT irá reunir estudiosos que queiram contribuir para a discussão em torno de Como a Linguagem pode ser utilizada como um dispositivo/horizonte de saberes e práticas sociais, em âmbito interdisciplinar, e principalmente no que concerne à formação docente, assunto que até hoje carece de aprofundamento. Em sua prática, o professor deve possuir conhecimento prático, mas também de panoramas teóricos que subsidiem sua postura ética/profissional.

GT3. Métodos de alfabetização e Letramento no contexto da educação básica

Ementa: Com este Grupo de trabalho teremos a discussão que reflita sobre a educação e seus múltiplos letramentos, sendo norteados sobre o viés da linguagem, além de congregarem trabalhos que debatam as práticas de leitura e escrita em sala de aula. Dessa forma, congregaremos trabalhos que tragam as Contribuições da Teoria do Letramento para os Estudos sobre Alfabetização. Análise de currículos e programas de ensino da língua materna. Programas e projetos de alfabetização atuais. Análise histórica dos métodos de Alfabetização. A prática construtivista na alfabetização. A Alfabetização como processo cognitivo. Psicogênese da alfabetização. Alfabetizar Letrando: abordagem discursiva. Métodos de alfabetização.

GT4. Aquisição da linguagem e desenvolvimento cognitivo

Ementa: O GT Aquisição da Linguagem e Letramento tem por objetivo apresentar discussões acerca dos processos iniciais de aquisição da Linguagem oral e sinalizada, bem como, trazer discussões acerca dos processos iniciais da aquisição da escrita escolarizada.

GT5. Produção textual e os gêneros discursivos

Ementa: Este Grupo de trabalho trará o debate sobre os diferentes discursos que estão imersos na sociedade, trazendo à luz debates com a temática da Análise Dialógica do Discurso, Teoria da Enunciação e áreas afins. Após a grande virada para o século XXI, pudemos presenciar um crescimento gradativo de discussões, em âmbito nacional e internacional, sobre a os meios de manifestação da linguagem humana, em suas micro e macro esferas: religião, política, educacional, estética, moral etc. Esses campos de saber também são denominados de criações ideológicas [Medviédev (2010 (1929))]. Apesar de a maioria das análises terem se voltado para os domínios da escrita durante grande parte das Idades Média e Contemporânea, também temos presenciado, na pós-modernidade, a inserção e proposição de trabalhos voltados para a oralidade. É nessa perspectiva mútua de saberes orais e escritos que este GT visa a reunir trabalhos que explorem esses espaços ideológicos, reflexões que abordem os discursos que se proliferam na sociedade, através de Estudos que tenham fundamentação teórica em Bakhtin e o Círculo.

GT6. Educação, música e outras artes

Este GT terá o enfoque de atrelar a interdisciplinaridade entre a Literatura, cinema, música e outros gêneros, em contextos educacionais, congregando trabalhos que discutam essa temática, assim, como diálogos pertinentes em subáreas da Literatura como: literatura fantástica, neofantástica, literatura intimista, Literatura e cinema, literatura e música; literatura e cultura; semiótica e demais diálogos possíveis.

GT7. Ensino-aprendizagem e avaliação

Este Gt apresentará trabalhos a partir dos principais conceitos e fundamentos teóricos, bem como as práticas docentes que norteiam os processos de avaliação de aprendizagem na educação básica e no ensino superior. Visa ainda estudar as principais correntes de pensamento que investigam estes processos de avaliação de forma indissociável com as teorias que tratam do estudo da didática e do processo de ensino-aprendizagem.

GT8. Metodologias Ativas, práticas pedagógicas e estratégias de ensino

Este grupo buscará congrega trabalhos sobre as Metodologias Ativas, práticas pedagógicas e estratégias de ensino, a partir de modelos de práticas atuais que estão sendo aplicadas.

GT9. Multiculturalidade, identidade e interdisciplinaridade

Refletir a respeito do uso da linguagem no contexto educativo, compreendendo a complexidade dos processos de eliminação ou minimização das exclusões em vinculação com as perspectivas interculturais, inclusivas, da diversidade e da justiça social. Discussão sobre os estudos das políticas de ações afirmativas; cotas no ensino superior e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

GT 10. Políticas públicas educacionais

Ementa: As políticas educacionais, a legislação e suas implicações para a organização da atividade escolar. Escolarização. Análise das relações entre educação, estado e sociedade. Estudo da organização da educação brasileira: dimensões históricas, políticas, sociais, econômicas e educacionais. Análise da educação na Constituição Federal de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

GT11. Língua e linguagens: língua materna x segunda língua em contexto de aprendizagem

Ementa: Artes, língua inglesa, língua espanhola e outras formas de linguagens partir do ensino de língua como L2 e L3 (segunda língua e terceira língua). Este GT busca acolher trabalhos de pesquisa ou experiências didáticas que visem o ensino de línguas (materna ou L2) com base no estudo dos gêneros discursivos. O objetivo do GT é gerar intercâmbio entre pesquisas e práticas docentes quem compreendam o gênero do discurso como ponto de partida para o ensino de língua materna ou estrangeira.

SUMÁRIO

A CONSTRUÇÃO DA PROFICIÊNCIA LEITORA A PARTIR DAS CATEGORIAS BAKHTINIANAS NA LITERATURA INFANTIL: UMA PROPOSTA DIALÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS LEITORES NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO.....	19
AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE LEITORES EM SALA DE AULA.....	30
DISCIPLINA POSITIVA: METODOLOGIA PRÁTICA EM SALA DE AULA COM CRIANÇAS DE 3 ANOS DE IDADE EM ESCOLA BILÍNGUE	44
PRÁTICAS DE LEITURA EM LITERATURA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE LEITORES NAS SÉRIES INICIAIS	54
O USO DAS TECNOLOGIAS COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE DA DISCIPLINA LIBRAS COMO L2	67
QUE LÍNGUA É ESSA?	77
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM CAMINHO A PERCORRER	86
AS CONTRIBUIÇÕES DA FENOMENOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO SOB O VIÉS DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS.....	98
O <i>E-BOOK</i> A SERVIÇO DA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS LETRADOS.....	110
AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA E AS IMPLICAÇÕES DA TEORIA DA COMPLEXIDADE NA COGNIÇÃO	121
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS COMO FERRAMENTAS PROPULSORAS DO ENSINO	132
A RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/08 NO ESPAÇO ESCOLAR	147
LÍNGUA, CULTURA E ENSINO: REFLEXÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)	156
A UTILIZAÇÃO DO SOFTWARE “SOLAR SYSTEM SCOPE” COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE ASTRONOMIA NAS AULAS DE GEOGRAFIA.....	167
A MÃO QUE AJUDA: A ADEÇÃO AOS VALORES MORAIS EM MEMBROS DE UM SISTEMA DE APOIO ENTRE IGUAIS QUE JÁ FORAM VITIMIZADOS	182

O USO DA ANIMAÇÃO STOP MOTION COMO RECURSO DIDÁTICO E INTERDISCIPLINAR NA VISÃO DOS ALUNOS E PROFESSORES DE CIÊNCIAS E ARTES NO 8º ANO DO EFII.....	189
MINICURSO COLETA E HERBORIZAÇÃO DE MATERIAL BOTÂNICO: PERCEPÇÃO DE GRADUANDOS QUE CURSAM LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS SOBRE BOTÂNICA.....	204
O ATÍPICO ANO LETIVO DE 2020: A VISÃO DOCENTE ACERCA DAS AULAS REMOTAS COM ÊNFASE EM UM COMPARATIVO ENTRE O PRESENCIAL E O VIRTUAL.....	215
LETRAMENTO SOCIAL: POR UMA COMUNICAÇÃO COM A VIDA REAL	229
DIALÉTICAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM TURISMO: DO EMPREENDEDORISMO À SENSIBILIDADE O Caso do Município de Atibaia.....	240
A POLICROMIA DA ESCRITA GUIADA POR MULTILETRAMENTOS: O LETRAMENTO ESCOLAR COMO NECESSIDADE	258
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O ENSINO REMOTO EM TURMAS DE 2º ANO NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA	271
O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS À LUZ DA BNCC: A IMPORTÂNCIA DE REPENSAR A PRÁTICA	283
EDUCAÇÃO INFANTIL: PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, UM DIREITO DA CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS	298
O USO DE JOGOS COMO ALIADO NA INTERAÇÃO ENTRE SURDOS E OUVINTES NO ESPAÇO ESCOLAR.....	310
MINICURSO “COLETA E HERBORIZAÇÃO DE MATERIAL BOTÂNICO”: APLICAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS PRÁTICOS.....	319
PROFICIÊNCIA EM LEITURA E PROVA BRASIL: (RE)AVALIANDO HABILIDADES LEITORAS NA REDE DE ENSINO DE BAYEUX	331
O ENFRENTAMENTO MOTIVACIONAL DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA PANDEMIA.....	342
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A IMPORTANCIA DA FAMÍLIA, ESCOLA E ESTADO	352
LOBBY COMO REPRESENTAÇÃO DE INTERESSES PRIVADOS E O EXERCÍCIO DA DEMOCRACIA NO CONGRESSO BRASILEIRO.....	363

GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO GESTOR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA.....	382
BREVE ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA EDUCAR PRA VALER NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA- PB.....	398
IMPLEMENTAÇÃO DO MÉTODO DE RUNGE-KUTTA PARA A SOLUÇÃO NUMÉRICA DE EDO'S VIA INTERFACE GRÁFICA DE USUÁRIO VISANDO FINS EDUCACIONAIS	411
O ENSINO DA LITERATURA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	421
DESAFIOS DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA: COVID-19, RELATO DE PRÁTICA DOCENTE	435
MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS: Para um ensino médio mais significativo	444
O GÊNERO TUTORIAL EM VÍDEO: UMA PROPOSTA DE PESQUISA.....	457
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS ENTRE 2015 E 2020	471
ACOMPANHAMENTO DO (A) ESTUDANTE ATRAVÉS DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: MÓDULO INTEGRADO DE ACOMPANHAMENTO ADAPTADO AO SISTEMA UNIFICADO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA.....	488
A INTERAÇÃO SOCIAL NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: DIÁLOGOS SOBRE UMA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EMANCIPATÓRIA	501
OS DESAFIOS DO ENSINO MEDIADO PELA TECNOLOGIA NO ENSINO DE MATEMÁTICA NO MUNICÍPIO DE SOBRADO- PB.....	511
AVALIAÇÕES DE GRADUANDOS(AS) EM PEDAGOGIA SOBRE UM DILEMA MORAL ENVOLVENDO A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA ESCOLA	527
A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA FORMA DE VIAJAR SEM SAIR DO LUGAR.....	538
A RETEXTUALIZAÇÃO DE CRÔNICAS PARA MEMES COMO RECURSO DIDÁTICO NO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	551
A SOCIOLINGUÍSTICA NAS AULAS LÍNGUA PORTUGUESA	561
O PROCESSO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	570

OS PROJETOS INTEGRADORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFPI CAMPUS FLORIANO ENTRE O PRESENCIAL E O VIRTUAL.....	579
ANALISANDO O CONTEXTO HISTÓRICO DA LEI Nº 10.639/2003 E SUA EFETIVIDADE NA ARTICULAÇÃO DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS	595
OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NA FASE INICIAL DA ESCOLARIZAÇÃO: ATO DE APRENDER DE FORMA PRAZEROSA E LÚDICA	607
PROCESSO DE LETRAMENTO: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA ALUNOS SURDOS.....	617
ENSINO REMOTO E SEUS DESAFIOS: UM RELATO NA PERSPECTIVA DO ENFOQUE DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS).....	627
GIRAMUNDO FINLÂNDIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA VOLTADA À PRÁTICA DA SALA DE AULA.....	634
APRESENTAR A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA COMO UMA REALIDADE DAS LÍNGUAS, TANTO NA LIBRAS COMO PARA OPORTUGUÊS, DESMISTIFICANDO A IDEIA DO ERRO	646
QUANDO A TECNOLOGIA PERMITE UM ACESSO INEDITO AS INFORMAÇÕES.....	657
A DESIGUALDADE TECNOLÓGICA, DÁ AS CARAS NA EDUCAÇÃO, NUM CENÁRIO SEM PRECEDENTES, EM PLENA PANDEMIA NO BRASIL.....	670



A CONSTRUÇÃO DA PROFICIÊNCIA LEITORA A PARTIR DAS CATEGORIAS BAKHTINIANAS NA LITERATURA INFANTIL: UMA PROPOSTA DIALÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS LEITORES NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO

LUNA, Morgana Farias de

ARAÚJO, Marinalva Pereira de

CARVALHO, Roberta Melo de

VANDERLEY, Juliana Soares

MAMEDES, Rosilene Felix

RESUMO

O presente artigo aborda a dialogicidade defendida por Bakhtin para a construção de sujeitos leitores da alfabetização. O autor afirma que “o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal”. (BAKHTIN...) A linguagem humana é a principal característica que difere o homem das outras espécies. É por meio dela que agimos e atuamos socialmente em diversas formas de enunciados sejam orais ou verbais. Compreendemos então, que o ato da leitura é o elo entre o autor e leitor e é através deste diálogo que surge o produto da interação entre dois indivíduos. E para que a criança que ainda não está alfabetizada, participe deste diálogo se faz necessário a contação de história. Sendo assim, como objetivo geral temos: Analisar como o dialogismo presente na contação de história pode colaborar com o processo da aquisição da leitura por meio da interação entre família e o aluno por meio do gênero história infantil. Para isto elegemos como objetivos específicos: estimular o hábito de ler histórias infantis e conscientizar os pais da importância de se ler histórias para crianças na fase da alfabetização. A metodologia consiste em enviar para o aluno um livro de literatura infantil a cada 15 dias para que os pais ou responsáveis realizem a leitura e preencham a ficha de leitura, montando um portfólio com as histórias lidas. A partir desse projeto foi possível trabalhar a literatura infantil e a sua relevância em turmas de alfabetização, por meio do estímulo da leitura e afetividade com os seus responsáveis. Como fundamentação teórica usamos Bakhtin, Koch, Vygotsky e Kriegl, para uma melhor compreensão do tema abordado.

Palavras- chave: contação de história. diálogo. alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

A linguagem humana é a principal característica que difere o homem das outras espécies. É por meio dela que agimos e atuamos socialmente em diversas formas de enunciados sejam orais ou verbais. Além disso, desde a sua concepção o homem está imerso na linguagem, seja por meio do toque na barriga, do reconhecimento dos sons, da voz da mãe. É assim, que os bebês reagem ao mundo exterior quando está no ventre materno, por meio da linguagem. Dessa forma, a interação do eu (feto) com o tu (mundo exterior) acontece por estímulos linguísticos sejam orais ou não. Nesse sentido, não há de dissociar o homem, como sujeito social, da linguagem, tendo em vista que esta está presente em todas as esferas discursivas. Assim, que é dada à luz, o bebê continua a responder a estímulos orais, porém agora, ele conhece a descobrir e a ler o mundo que antes era exterior, e agora, ele, bebê, faz parte desse novo ambiente. Dessa forma, ele vai se reconhecendo como sujeito, e sendo guiado pela sua mãe, ou pelo sujeito, que responde por esta função, já que a maternagem é uma função social, que é exercida por aquela pessoa que ocupa tal lugar. A criança passa a não apenas decodificar e a se reconhecer nesse novo espaço, ela vai ser introduzida em outros ambientes por meio da linguagem. Vai conhecendo os nomes das coisas, pessoas, vai compreender que a pessoa mais próxima dela é a mamãe, o papai, a vovó, o vovô, e assim, vai se inserindo nesse primeiro núcleo social: a família.

Por meio do dialogismo a linguagem vai construindo elos entre os sujeitos de modo a fazer com que os discursos sejam entrelaçados e as funções sociais dentro do núcleo social seja definida. Nesse sentido, esse Eu (bebê-criança) passará a interagir com vários outros que constituem o seu primeiro núcleo social, culturalmente os mais velhos vão guiando os mais novos pelos ensinamentos e conduzindo por meio da oralidade aos ensinamentos éticos e morais, além de iniciar a contação de histórias infantis como forma de inseri-lo, ainda, na sua mais tenra infância nas práticas de leitura.

O ato de contar história para a criança é benéfico para a formação de sua personalidade principalmente se for compatível com o interesse dela. Os contos de fadas trazem enredos quem que apresentam fatos do cotidiano de forma fantasiosa, mas que permite que dialogue com o autor da história. A leitura deve ser iniciada desde mesmo antes do nascimento. Alguns especialistas afirmam que as mães quando grávidas devem cantar e ler para seus bebês ainda no ventre, pois contribui para o aumento do vocabulário, facilita o seu aprendizado no futuro e um desenvolvimento intelectual mais precoce. Nesse universo da contação da história a criança passa a interagir de forma dialógica com diversos enunciados, novas linguagens e

emergindo no mundo da leitura por meio do lúdico. Assim, para Bakhtin (2006, p. 125) “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”.

Além disso, para Bakhtin (2006, p.125)

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Compreendemos então, que o ato da leitura é o elo entre o autor e leitor e é através deste diálogo que surge o produto da interação entre dois indivíduos. E para que a criança que ainda não está alfabetizada, participe deste diálogo se faz necessário a contação de história. Sendo assim, a leitura entra na vida do sujeito primeiramente através da família e, posteriormente, terá continuidade na escola. É a partir desses dois núcleos sociais que a criança vai se construindo enquanto sujeito social, mediado por meio da palavra, que conforme Bakhtin, “toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica (1992, p.124). Sendo assim, a criança cresce em um ambiente social e é conduzido ideologicamente, por meio de preceitos do seu núcleo familiar, e ao chegar à escola ela seguirá as orientações dos seus professores, de um novo sujeito que pode lhe oferecer novos discursos, novas ideologias, e assim, a criança se construirá como sujeito ideológico mediado por diversas vozes que o habitará. Dito isso, o dialogismo se torna presente em todas os espaços sociais, haja vista, mesmo no silêncio dialogamos com nós mesmos, em nossos pensamentos com os diversos outros que emergem do nosso Eu.

Dessa forma, esses dois núcleos têm papel de suma importância na construção das crianças, haja vista, elas se constroem como cidadãos a partir dos ensinamentos e da construção social realizada tanto pela família, quanto pela escola. Por isso, é fundamental a parceria entre os pais e a escola no desenvolvimento intelectual da criança. Sabemos que incentivar a leitura às crianças desde cedo é de suma importância, principalmente, nas séries iniciais. É notório que o ambiente letrado contribui para o gosto pela leitura, e que isso facilita o adentramento da criança na leitura, haja vista quando no seu lar há espaço para a leitura, por meio da contação de histórias, por exemplo, a criança descobre o prazer pela leitura de forma natural, sem que haja apenas a pressão da necessidade aprender a ler na escola. Porém, é fato, que em termos de Brasil e da diversidade social que temos, muitas crianças têm o primeiro contato com a leitura formal, na escola, especialmente, na rede pública de ensino, essa problemática é agravada, já que muitos alunos são filhos de pais

analfabetos ou com pouca escolarização, nesse sentido, trabalhar o gosto pela leitura, e trazer espaços dialógicos que propiciem a contação de história na educação infantil, de modo a prender a atenção da criança passa a ser um desafio para o professor.

Além disso, dados mostram que o Brasil está entre os piores resultados no ranking do PISA (Programa internacional de Avaliação de Estudantes). Como podemos ver na tabela abaixo

**MÉDIAS, INTERVALOS DE CONFIANÇA E PERCENTIS DAS
PROFICIÊNCIAS DOS PAÍSES SELECIONADOS – LEITURA –
PISA 2018**

PAÍSES	RANKING	MÉDIA	PERCENTIS	INTERVALOS DE CONFIANÇA	TERCEIS
	1		2	3	4
Canadá	4	520	18	517-524	388-646
Finlândia	4	525	3	516-525	387-643
Coreia	6	514	29	508-520	377-640
Estados Unidos	1	505	36	498-512	361-643
Portugal	2	492	24	487-497	362-613
México OCDE ⁵	-	487	40	486-488	354-614
Chile	4	452	26	447-457	331-572
Uruguai	4	427	28	422-433	299-552
Costa Rica	4	426	34	420-433	323-534
México	4	420	27	415-426	314-530
Brasil	5	413	21	409-417	286-548
Colômbia	5	412	33	406-419	300-532
Argentina	6	404	33	393	2

Argentina		0-66	02	,0	96-407	74-529
Bolivia	Per	6 1-66	4 01	3 ,0	3 95-406	2 83-523
Brasil	Pan	7 0-72	3 77	3 ,0	3 71-383	2 65-493
Chile	R	7 6-77	3 42	2 ,9	3 36-347	2 41-453
Colômbia						
Costa Rica						
Equador						
Espanha ⁶	Esp	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado por Saeb/Inep, com base em dados da OCDE.

Notas: 1. *Ranking*: intervalo no *ranking* considerando todos os países/economias participantes.

2. EP: estimativa de erro-padrão da média.
3. IC: intervalo de confiança da média.
4. Intervalo interdecil: intervalo em que o limite inferior é o percentil 10 e o superior, o percentil 90.
5. Média aritmética de todos os países membros da OCDE (e Colômbia), excluindo a Espanha.
6. Os resultados da Espanha em letramento em Leitura estavam embargados no momento da elaboração deste relatório.

Na tabela conclui-se que de acordo com a Lei n° 13.005/2014, a meta n° 5 do PNE (Plano Nacional de Educação) de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3°(terceiro) ano do ensino fundamental”, ainda não foi alcançada e que se faz necessário estratégias pedagógicas, principalmente no que se refere à proficiência da leitura para que a mesma seja alcançada.

Partindo dessa premissa, e, sobretudo, compreendendo a leitura como um direito da criança, e sendo essa responsabilidade dos pais e da escola é que após alguns anos em sala de alfabetização e tendo baixos resultados no aproveitamento da leitura nas tarefas de casa, é que em 2019 acrescentei no planejamento da escola para a minha turma O projeto Era uma vez.... que tinha como o objetivo aproximar o elo entre criança, pais e escola, de modo a fazer com que ambos tivessem um papel essencial na condução do ato da aprendizagem da leitura. Assim, a leitura passou a ter um espaço de destaque em nossas aulas, e a família passou a

fazer parte da aprendizagem dos seus filhos por meio do dialogismo presente na contação de histórias, onde agora o pai, a mãe e/ou o responsável pela criança passou a ter de acompanhar e a contar a história em casa para o seu filho.

Conforme Kriegl, “ensinar o prazer da leitura é também se apresentar às crianças como alguém que gosta de ler e que ganham com isso. Quem se sente bem com um livro nas mãos deve se exibir orgulhosamente.” (KRIEGL, 2002, p.10). Portanto, tanto pais como professores devem ser elementos de ligação entre a criança e os livros, construindo, assim, o elo condutor entre a magia da leitura e o saber. Neste sentido, estes sujeitos auxiliam para que no mundo do faz-de-conta as crianças possam ampliar o seu potencial imaginativo, tornando-as mais criativas e construindo o desvendar do novo universo da leitura. Neste sentido, a leitura não deve ser levada em conta apenas o prazer de ler, mas, como também, promover a capacidade crítica e reflexiva para que se torne uma pessoa letrada e não só alfabetizada. Pesquisadores apontam que o letramento e a alfabetização são indissociáveis, devem caminhar juntos. A leitura concebida por nós está alicerçada em três concepções da linguagem que compreende em: leitura com o foco no autor, no texto e na interação autor-texto-leitor. A primeira está focada no sujeito que transfere seus pensamentos através da escrita (texto) e que deseja ser “captada” da forma como foi mentalizada. A segunda, trata-se do texto, que “é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte” (Koch,2008) e a última é a interação autor/texto/leitor que se refere ao diálogo entre o autor/leitor, onde o sentido do texto leva em consideração não só o conhecimento linguístico do leitor, mas como também o conhecimento de mundo. Não é apenas decodificar o que está escrito, mas também refletir sobre o que se está lendo dialogando assim, com o autor do texto. Percebemos então que a leitura é um processo que envolve a interação entre sujeitos (autor/leitor) que haja um diálogo levando à compreensão do texto como afirma Koch quando diz que:

... a leitura é uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor, é preciso considerar que, nesta atividade, além das pistas e sinalizações que o texto oferece, entram em jogos conhecimentos do leitor. (KOCH, 2008, p.37)

A criança deve ter contato com os livros desde cedo, mesmo antes de frequentar a escola. Mesmo não sabendo ler, deve ter a oportunidade de tocar num livro, manuseando suas páginas e observando as ilustrações, despertando assim sua curiosidade para saber do que se trata tal história. “É indispensável deixar que toquem o livro, virem à página para ver a ilustração seguinte, sintam a textura do papel e a harmonia das letras... Vale até atijar a

curiosidade e sua vontade de ver a história escrita” (KRIEGL, 2002, p. 10). Desta forma é de suma importância o incentivo à leitura mesmo que a criança não saiba ler, pois com este ato estamos favorecendo a aquisição do hábito de saber ouvir histórias reproduzindo-as oralmente e posteriormente ter o hábito da leitura formal.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A nossa formação intelectual está ligada ao uso da linguagem. De acordo com os estudos bakhtinianos, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos),” através dos gêneros do discurso que se apresentam de forma primária e secundária. Os mesmos estão presentes no nosso cotidiano quando nos expressamos verbalmente e utilizamos a escrita. (Bakhtin 2006, p.11).

Portanto, tanto pais como professores devem ser elementos de ligação entre a criança e os livros, construindo, assim, o elo condutor entre a magia da leitura e o saber. Neste sentido, estes sujeitos auxiliam para que no mundo do faz-de-conta as crianças possam ampliar o seu potencial imaginativo, tornando-as mais criativas e construindo o desvendar do novo universo da leitura. Neste sentido, a leitura não deve ser levada em conta apenas o prazer de ler, mas, como também, promover a capacidade crítica e reflexiva para que se torne uma pessoa letrada e não só alfabetizada.

A criança deve ter contato com os livros desde cedo, mesmo antes de frequentar a escola. Mesmo não sabendo ler, deve ter a oportunidade de tocar num livro, manuseando suas páginas e observando as ilustrações, despertando assim sua curiosidade para saber do que se trata tal história. “É indispensável deixar que toquem o livro, virem à página para ver a ilustração seguinte, sintam a textura do papel e a harmonia das letras... Vale até atijar a curiosidade e sua vontade de ver a história escrita” (KRIEGL, 2002, p. 10).

Bakhtin, também defende a importância do livro no desenvolvimento da comunicação verbal. Quando a criança é estimulada a ler, é capaz de refletir, dar opiniões, se posicionar oralmente diante do que ela ouve ou ler, realizando assim uma interação verbal. Podemos confirmar isto quando o autor diz que:

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da

comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). (BAKHTIN,1997, p.118)

Segundo Soares, (2020, p.231) no início da alfabetização geralmente a criança ainda não lê, por isso se faz necessário a mediação do professor para “promover uma interação prazerosa da criança com a leitura”. Esta intervenção é fundamental no processo da aquisição da leitura por meio da contação de história. Soares, afirma ainda que: “A leitura mediada como prática literária exige uma preparação específica: o objetivo é a interpretação literária de livros e textos literários, narrativos ou poéticos...” (2020, p. 232) Percebemos então que a prática de contar histórias requer uma boa preparação por parte do professor.

3 O PAPEL DA FAMÍLIA NA ESCOLA

O ato de formar leitores é algo que deve se iniciar desde cedo no ambiente familiar de forma natural e contínua; já nos primeiros anos de vida a criança deve ter contato com livros e mesmo não lendo o livro os pais podem contar histórias, cantarolar musiquinhas para instigar a imaginação da criança. “O estímulo à leitura deve ocorrer não somente na sala de aula, como também no contexto familiar” (VYGOTSKY, 2000, p.58)

A família é a primeira instituição social que a criança participa e é a base para sua formação pessoal e intelectual. O meio em que a criança está inserida influencia no seu aprendizado e desenvolvimento desde o nascimento e se prolonga até a fase adulta. Sendo assim, o desempenho da criança dependerá dos estímulos recebidos no decorrer de sua vida, como afirma Vygotsky quando diz: “A criança aprende e se desenvolve com o meio em que está inserido, caso não haja interesse pelos pais, os filhos também terão dificuldades em despertar o interesse pelos livros (VYGOTSKY, 2000, p.58)”.

4 METODOLOGIA

A metodologia deste artigo baseia-se em pesquisas de cunho bibliográfico e analítico, tendo se debruçado sobre autores como Koch (2008), Bakhtin (2002), Vygotsky (2000), entre outros teóricos que abordam a importância da literatura infantil na aquisição da proficiência leitora através da contação de história, envolvendo o professor, o aluno e os pais. No entanto, no contexto observado, também discutimos como a questão da contação de história desenvolve-se em casa, através da mediação não só dos professores como também dos pais ou

responsáveis pelos alunos. Além disso, a nossa metodologia também se constituiu através de pesquisas de campo, com a nossa vivência como educadoras.

5 RESULTADOS DE DISCUSSÕES:

O ato de contar história, além de despertar sentimentos, estimula a imaginação levando a criança a refletir e a reagir de acordo com a narrativa por ela ouvida, contribuindo assim com que ela faça uma leitura de mundo. Como também, contribui para uma aproximação afetiva entre quem conta e quem ouve a história. Podemos perceber isto nos relatos de algumas mães e seus respectivos filhos(as) que participaram do projeto Era uma vez... Leitura compartilhada:

“O projeto leitura ajudou muito minha filha Karla Fabyanne a desenvolver a leitura ela e nós os pais gostamos muito foi de muito valor e importância e fundamental pois minha filha a cada dia que vinha um livro diferente ela ficava ainda mais animada pois tinha uma leitura nova pra ser feita eu amei e acho de extremo valor para o desenvolvimento da leitura da criança parabeno a professora que se dedicou também ao máximo pra que os alunos mesmo em meio a pandemia tivesse esse auxílio que era o projeto leitura.” (Fátima Silva- mãe)

“Eu gosto de escutar história porque é divertido, as vezes tem história triste, mas muitas histórias que me faz rir também”. (Karla Fabyanne)

“Projeto leitura foi muito bom pra Vitor por que ele só fazia soletrar agora pra juntar pra ler era ruim pra ele depois da leitura ele já junta e ler as palavras ainda tem dificuldades, mas devagar ele aprende a leitura e muito importante sim para nossos pequenos para seu desenvolvimento pessoal e profissional.” (Emília Dutra- mãe).

“Eu gosto de ouvir história e depois pegar o livro e contar a história do meu jeito para minha mãe” (Vitor Lucas)

“O projeto de leitura é muito importante para o desenvolvimento da criança como ela ouvir a historinha e como aprende a ler e as crianças gostam muito das imagens pois ajuda muito no desenvolvimento da criança. Eu conto uma historinha para Josué todas as sextas e ele gosta muito de ouvir as histórias e aprender” (Deise Araújo- mãe)

“Eu gosto muito de ouvir história, gosto mais de história de bichos. É muito legal” (Josué).

“Esse projeto é uma maravilha. Eu nunca tinha lido história para minha filha, mas a professora mandou eu comecei a contar e gosto muito. Minha filha agora tá mais desenrolada

pra ler e eu acho que foi depois que ela começou a ouvir histórias” (Maria do Socorro Farias - mãe)

“Ouvir história é bom, e eu gosto de ficar vendo os desenhos depois que minha mãe conta a história” (Marta Luiza).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Percebemos então, que a contação de história e o incentivo à leitura é de suma importância na construção da proficiência leitora, mas para isto se faz necessário o elo entre família e escola, para que o ensino-aprendizagem ocorra de forma colaborativa entre escola e pais em prol do desenvolvimento escolar de cada criança, principalmente neste período de pandemia em que o professor necessita da colaboração dos pais na execução das atividades escolares. Ao analisarmos os depoimentos das mães e seus respectivos filhos podemos constatar que o projeto “Era uma vez... Histórias compartilhadas” é bastante satisfatório e que é uma boa estratégia para auxiliar no processo da aquisição da leitura e escrita dos alunos na fase da alfabetização. E ainda contribui para a interação entre os sujeitos envolvidos na atividade como afirma Bakhtin quando diz que “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. É através dessa interação que a leitura se concretiza de forma prazerosa levando os indivíduos envolvidos a praticarem o hábito da leitura.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). Maxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Franteschi Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2002(1929)

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso, tradução, próficio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov – São Paulo: Editora 34, 2006 (1ª edição)

KOCH, Ingedore Villaça. Ler e compreender os sentidos do texto/ Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. 2 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. Alfabetrar; toda criança pode aprender a ler e escrever/ Magda Soares- 1ª reimpressão, - São Paulo: Contexto, 2020.

VIGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes. 2000.p.58.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasil no Pisa 2018 [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira, 2020. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf



AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE LEITORES EM SALA DE AULA

CARVALHO, Roberta Melo de
Mestra em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
E-mail: robertam.carvalho@hotmail.com

ARAÚJO, Marinalva Pereira de
Pós-graduada em Psicopedagogia (UEPB)
E-mail: morganalunafarias@hotmail.com

LUNA, Morgana Farias de
Pós-graduada em Psicopedagogia (UEPB)
E-mail: morganalunafarias@hotmail.com

VANDERLEY, Juliana Soares
Pós-graduada em Língua Brasileira dos Sinais – LIBRAS pela SOCIESC
E-mail: jusoares60@gmail.com

MAMEDES, Rosilene Felix
Doutora – PPGL/UFPB/CNPq
E-mail: rosilenefmamedes@gmail.com

RESUMO

Este artigo desenvolveu-se a partir da necessidade de discutir a importância da leitura no contexto escolar. Neste sentido, faz-se algumas considerações acerca da leitura, das concepções de leitura e suas implicações no contexto escolar, abordando a leitura vinculada ao aspecto social dos gêneros discursivos, a fim de ampliar as habilidades que auxiliem no processo de leitura de textos variados e contribuam para a formação de leitores autônomos. Constatou-se neste trabalho, que o professor é peça fundamental no processo da aquisição da leitura pelos alunos e precisa comprometer-se como interlocutor no diálogo da leitura, a fim de incentivar e promover a formação de leitores ativos e críticos. É este o desafio do educador: buscar e implementar mecanismos que propiciem a atração pela leitura desde a infância, fase em que a criança está descobrindo seu mundo e despertando para a realidade subjacente a ela. Para tanto, será utilizado como metodologia, o tipo de pesquisa bibliográfica, que terá como aporte teórico especialistas, tais como: Koch e Elias (2016), Bakhtin (2011), Cavalcante (2016), Marcuschi (2008), Bonifácio (2015), Smith (1999), Antunes (2003), dentre outros, com o objetivo de respaldar teoricamente as atividades de leitura. Este artigo divide-se em três partes. Na parte inicial, serão abordados os aspectos relevantes acerca da leitura e o que conduz o leitor para que compreenda o texto. Posteriormente, trará uma reflexão sobre as concepções de leitura e suas implicações no processo de ensino-

aprendizagem. Por fim, será apresentada uma abordagem acerca dos gêneros discursivos, sendo este último, a prática social que faz uso da leitura nas mais variadas formas sociais de comunicação.

Palavras-Chave: Leitura. Concepção de Leitura. Gêneros Discursivos

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As exigências educativas da sociedade contemporânea são crescentes e estão relacionadas às diferentes dimensões da vida das pessoas: trabalho, participação social e política, convívio familiar e comunitário, lazer e desenvolvimento cultural. Neste cenário, a qualidade do ensino nas escolas emerge como problema que exige solução eficiente e rápida e um dos instrumentos imprescindíveis para a formação de indivíduos conscientes e críticos é a prática da leitura que promove, direta ou indiretamente, uma reflexão sobre o contexto social em que estão inseridos.

O desconhecimento do que seja a leitura e dos processos sócio-cognitivos nela envolvidos leva as pessoas, e em especial, os professores, a construírem um conceito limitado desta ação de linguagem. Ensinar a ler é uma tarefa de todo professor, não sendo exclusividade do professor de Língua Portuguesa, quase sempre responsabilizado pela dificuldade do aluno de interpretar questões de outras disciplinas. Muitos acham que a leitura é um ato solitário, mas para nós educadores, a leitura funciona como elemento de socialização: “ato solidário”. Mediante a discussão e troca de ideias a partir de um mesmo texto, os alunos aprendem a conviver, integrando experiências e aprendendo a respeitar a palavra do outro.

Para isso, é preciso superar a concepção de que ler é decodificar, converter letras em sons. É necessário oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler, é preciso que levantem hipóteses e que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem. No entanto, o que se vê ainda nas escolas, é que a leitura não vai além da mera decodificação de signos gráficos. Dessa maneira, a leitura torna-se um ato enfadonho, mecânico e distante de uma prática que associe a leitura ao prazer. Tal fato reflete-se no futuro da educação que contará com indivíduos que não têm o hábito da leitura.

Tendo como ponto de partida, inferimos que se a leitura pode ser entendida como uma atividade individual, onde importam os processos biológicos e cognitivos que vão do passar de olhos nas letras do papel até a criação de hipóteses, construção de inferências, criação de

elos intertextuais e muitos outros processos que as teorias tão bem têm detalhado, por outro lado, ela também se configura como atividade coletiva em que toda a sociedade está envolvida e deve comprometer-se.

Diante da dificuldade encontrada enquanto profissional atuante da Língua portuguesa em relação às atividades de leitura, esta pesquisa objetiva refletir sobre as concepções de leitura a partir dos conhecimentos obtidos acerca do tema, discutindo as estratégias para o ensino significativo da leitura no ambiente escolar.

Esse cenário exige do profissional educador uma atualização constante das concepções de leitura adotadas ao longo de sua atividade profissional e uma disposição perene para transformar a leitura em fonte de prazer e é neste aspecto que esta pesquisa torna-se relevante, por entender que o processo de leitura não pode acontecer de maneira descontextualizada do contexto social, além de contribuir para nortear o professor na escolha da estratégia de leitura a ser aplicada em sala de aula.

Para tanto, será utilizada como metodologia, o tipo de pesquisa bibliográfica, que terá como aporte teórico especialistas, tais como: Koch e Elias (2016), Bakhtin (2011), Cavalcante (2016), Fiorin (2006), Marcuschi (2008), Bonifácio (2015), Smith (1999), Antunes (2003).

No que tange ao aspecto organizacional do presente artigo, a temática foi distribuída em três seções. A primeira trata de aspectos relevantes sobre a leitura e o que conduz o leitor para que compreenda o texto, a segunda traz uma reflexão sobre as concepções de leitura e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem e na terceira, será apresentada uma abordagem acerca dos gêneros discursivos, sendo este último, a prática social que faz uso da leitura nas mais variadas formas sociais de comunicação.

Por fim, nas considerações finais, será sintetizada a ideia sobre as concepções de leitura e gênero textual, a fim de proporcionar ao docente uma reflexão sobre sua prática de leitura, cabendo a ele reconstruir com seus alunos a trajetória interpretativa de cada um, buscando compreender a construção de cada sentido apontado.

1 UM PANORAMA ACERCA DA LEITURA NA ESCOLA

O que leva um estudante a desenvolver o interesse pela leitura? Qual é o local mais apropriado para desenvolver o interesse pela leitura? É o banco da escola o local que proporciona o prazer na leitura, através do incentivo à descoberta? Certamente, o principal ambiente em que as pessoas podem ser acostumadas ao universo da leitura é a escola, mesmo com todas as deficiências que ela possui. Ao lado dela, está a família, pois se alguém nasce e

crece em uma família de leitores, tem muita chance de se tornar um grande apreciador dos livros. No contexto escolar, o ensino da leitura torna-se uma atividade imprescindível, pois é a partir de sua prática social que as pessoas assumem um papel na sociedade, no que tange aos diferentes campos seja político, econômico ou cultural.

Nas escolas, observa-se que a atitude de aversão à leitura é mais observada do que o interesse e tal postura dos alunos tem interferido nas atividades da própria escola. Segundo Smith (1999, p. 13), a primeira experiência da criança com a linguagem escrita recebe o nome de decodificação. O autor argumenta que não é exigida nenhuma atividade de aprendizagem “especial, exótica ou particularmente difícil” na aprendizagem da leitura. A leitura é vista pelo autor sem dificuldade, pois o papel do adulto na decodificação é auxiliar a comunicação compreensiva entre texto, linguagem escrita e leitor. No entanto, aprender a ler e a escrever é mais do que uma simples decodificação de símbolos. Para o sujeito construir a habilidade de escrever e ler é necessário que compreenda a sua própria existência. O domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dele que o homem se comunica, tem acesso a informações, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimentos. Por isso, ao se deparar com o texto, o aluno, não realiza uma simples atividade de decodificação para construir o sentido, mas faz uso de estratégias de leitura que o torna capaz de ativar seus conhecimentos prévios. Na visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), PCN, no que tange ao aspecto da leitura, afirma que:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (PCNs, 1997, p. 41)

As estratégias de leitura precisam ser ensinadas para que o leitor-aprendiz se torne um leitor autônomo e competente. Este ensino precisa acontecer em situações contextualizadas e significativas, de modo que o aluno-leitor possa reconhecer a leitura como uma atividade social que permite a sua atuação no cotidiano e sua inserção no mundo letrado.

Através da leitura, o indivíduo é capaz de mudar suas relações com o mundo, favorecendo as possibilidades de transformações coletivas. Contudo, para que isto ocorra, faz-se necessário uma conscientização da escola de um modo geral, em relação à importância, também, da linguagem escrita, a qual pode começar a partir de uma mudança no projeto político da escola e na concretização de uma proposta social de leitura.

2 AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

No âmbito escolar, o atual quadro de ensino da língua materna deixa evidente a dificuldade do desenvolvimento das práticas de leitura, uma vez que, observa-se que essa prática se torna um pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais. É necessário pensar a leitura como um processo que envolve a linguagem e que implica na constituição de significado.

Seu estudo abarca relações com a linguagem e, certamente, considera essa prática enquanto um fato linguístico. Percebendo essa fragilidade no que concerne ao ensino da leitura, destacam-se questões do tipo: “O que é ler? Para que ler? Como ler?” Koch e Elias (2015, p.9). Contudo, tais questionamentos suscitam respostas que vão revelar uma concepção de leitura “decorrente da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote” Koch e Elias (2015, p.9).

Para tanto, Antunes (2003, p. 39) afirma que “toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua” e no que concerne ao ensino da leitura, a concepção do ato de ler que o professor possui, irá refletir em suas práticas em sala de aula. Nesse sentido, torna-se necessário uma discussão sobre as concepções de leitura e como influenciam na aprendizagem dos alunos.

A primeira concepção a ser discutida é a que tem como foco principal o autor. Nesta concepção de leitura, a língua é vista como a representação do pensamento, ou seja, o sujeito constrói uma representação mental, sendo necessário que o interlocutor entenda da maneira como foi mentalizada. Conforme afirma Koch e Elias (2015, p.9 e 10):

Nessa concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto- lógico- do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo.

De acordo com a concepção de leitura acima citada, pode-se inferir que o leitor apenas reproduz em sua interpretação a ideia do autor, sem considerar o conhecimento prévio do leitor e a proposta de interação existente entre autor-texto-leitor. Sendo assim, fica evidente que esse tipo de concepção, quando adotada pelo professor em sala de aula, leva o aluno a responder questões do tipo “qual a ideia principal do autor?”, refletindo sempre o pensamento do autor. Cavalcante (2016, p. 18), conceitua tal concepção como sendo um “artefato lógico

do pensamento”, cabendo “ao leitor apenas captar essa representação mental e as intenções do produtor”, como já mencionado por Koch e Elias.

Partindo desse pressuposto, tomemos como exemplo a questão elaborada de um texto retirado do livro didático Português: linguagens, 8º ano de Cereja e Thereza Cochar:

Texto:



Figura 1: Anúncio Publicitário

Fonte: Cereja e Magalhães, 2012, p. 163

Observando os enunciados, em que data comemora-se o Dia Mundial do Doador de Sangue? a) 20 de Maio, b) 12 de Junho, c) 10 de Agosto, d) 25 de Novembro, e) 01 de Dezembro.

Pode-se constatar que o enunciado da questão pede apenas que o aluno marque a alternativa que responda o dia em que se comemora o Dia Mundial do Doador de Sangue, claramente identificada na letra “d”. Essa forma de compreensão da leitura não considera outros fatores, extralinguísticos, como a historicidade, o contexto de produção da leitura e outros enquanto intervenientes no ato da leitura.

É notório que o conhecimento prévio do leitor não é levado em consideração quando o foco é o autor, e o papel do leitor não é o de construir sentidos, mas de reproduzir apenas as ideias do autor, como revela Koch e Elias (2016, p. 10):

A leitura, assim, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituído sociocognitivo interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções.

Vale salientar aqui, que a concepção de leitura decorrente dessa concepção de língua, será marcada pelo aspecto que considera o texto como um simples produto de decodificação. O leitor é um sujeito passivo, que não constrói hipóteses, apenas reconhece e reproduz o que está no texto.

Na concepção de leitura que possui o foco no texto, segundo Cavalcante (2016, p. 18) “passou a ser entendido como um produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo ouvinte, bastando, para sua compreensão, apenas o domínio do código linguístico (conjunto de estruturas da língua)”. O leitor passa então, a ser visto como um sujeito passivo que desempenha o papel de reconhecer e identificar a estrutura do texto.

Tal concepção de leitura, leva a reconhecer o modelo descendente Top-down-model, em que se origina a partir de uma perspectiva estruturalista da leitura, onde o leitor, segundo Bonifácio (2015) “constrói significado com base na sua capacidade inferencial de fazer predições, usando informações não linguísticas, conhecimento de mundo ou do assunto”.

Tomando como base o texto utilizado na questão analisada anteriormente, constata-se no enunciado, o uso desta concepção de leitura:

Texto:

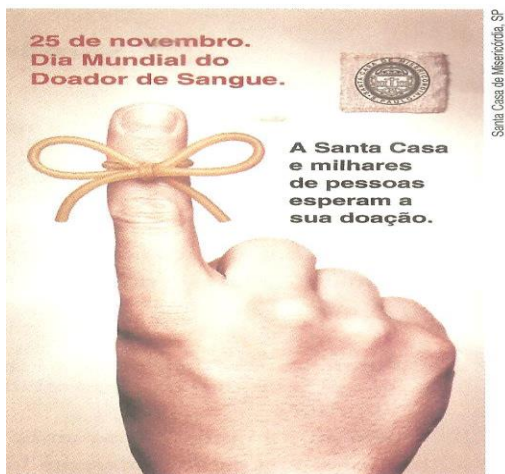


Figura 2: Anúncio Publicitário

Fonte: Cereja e Magalhães, 2012, p. 163

De acordo com o texto, pode-se dizer que se trata de: a) Uma propaganda, b) Um anúncio, c) Um convite, d) Um bilhete, e) Uma bula de remédio.

A questão requer que o leitor utilize de seu conhecimento prévio, da formulação de hipóteses, das características e estrutura, enfim, ao uso de elementos extralinguísticos, ou seja,

elementos que não estão propriamente explícitos no texto, para chegar à resposta “b”, um anúncio.

Todavia, se analisarmos as atividades de leitura que permeiam a sala de aula, iremos constatar que as concepções citadas acima, são as mais presentes, uma vez que, os alunos não são incentivados a construir sentidos dentro do texto, apenas a identificar as ideias do autor ou a estrutura inerente ao texto.

Diferente das demais concepções, a leitura aqui é vista como processo de interação entre autor-texto-leitor, e os sujeitos segundo Koch e Elias (2015, p. 10 e 11), são vistos como “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que -dialogicamente - se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores”. Assim, o sentido do texto será produzido partindo da interação entre autor-texto-leitor, a serem considerados também, os elementos linguísticos presentes ao texto, sendo necessário que o leitor ative seu conhecimento prévio para que, de fato aconteça a interação e que o texto faça sentido para ele.

Esta concepção compreende uma visão de língua pautada em uma atividade sócio-histórica, como afirma Marcuschi (2008, p.60):

Essa posição toma a língua como uma atividade sóciohistórica (*sic*), uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa. Na realidade, contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo.

Percebe-se, dessa forma, que o texto é um evento comunicativo onde os elementos linguísticos presentes, auxiliam o leitor na construção de sentido, tornando-o um dos sujeitos da interação que atua participativamente na busca de recuperar, interpretar e compreender as ideias e intenções esperadas pelo autor.

No contexto escolar, observa-se que o aluno apesar de ser um indivíduo com infinita capacidade de aprendizagem, apresenta dificuldade para constituir-se em sujeito na leitura propiciada pela escola, pois neste ambiente, ele muitas vezes, não é levado a usar capacidades desenvolvidas em outros contextos ou a dar sentido e coerência às tarefas requisitadas nas aulas de leitura, ou a desenvolver outras capacidades através da aprendizagem. Ao contrário, o aluno é exposto a atividades banais que apenas restringem sua capacidade de leitura, em virtude da inadequação de práticas pedagógicas de leitura desenvolvidas na escola.

Para exemplificar tal concepção, passemos a analisar a charge a seguir contida na prova do ENEM:

Texto:



Figura 3: Charge

Fonte: www.ivancabral.com. Acesso em: 06/07/2016

O efeito de sentido da charge é provocado pela combinação de informações visuais e recursos linguísticos. Justifique. Para responder a esta questão, o leitor deverá acionar seu conhecimento prévio, produzindo inferências que sejam capazes de identificar a polissemia, ou seja, os múltiplos sentidos da expressão “rede social” como “rede” sendo um sistema interligado de computadores e “rede” como um lugar de descanso, para transmitir a mensagem, a ideia que deseja veicular.

Essas diferentes abordagens de leitura apresentam uma convergência para a figura do leitor enquanto figura constitutiva do ato de ler. Sem ele, é impossível que os textos (mera materialidade à espera de alguém que os transforme em significado) sejam constituídos em elementos de significação. Além de ser pontuado nessas abordagens como elemento fundamental no ato da leitura, o leitor precisa ser considerado a partir de suas condições de produção de sentido o que pressupõe a recuperação de sua historicidade.

Assim, leitor e leitura não existem isoladamente, constituem-se mutuamente nesse ato. Tal leitor é sempre parte de um grupo social e carregará, certamente, para esse grupo elementos de sua leitura, do mesmo modo que para a leitura trará vivências advindas do social, trará para o texto, sua experiência prévia de vida e também suas visões individuais de mundo, ou seja, preencherá o texto com sentidos que expressem as circunstâncias sócio-históricas e pessoais de seu tempo e de seu entorno.

3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS: A LEITURA VINCULADA AO ASPECTO SOCIAL DO GÊNERO

A ideia de que os gêneros discursivos são fenômenos históricos e vinculados à vida cultural e social tornou-se característica marcante a eles. São frutos de um trabalho coletivo e

contribuem para organizar e estabilizar os eventos comunicativos do dia a dia e para atender as necessidades e atividades socioculturais.

O conteúdo temático, o estilo e a construção composicional estão intimamente ligados entre si no enunciado e são determinados pela condição de um determinado campo de comunicação. Segundo Bakhtin (2011, p. 262) “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”.

Nesse sentido, os gêneros discursivos se materializam no uso da língua e se esgotam as possibilidades desse uso, uma vez que, esses gêneros se ampliam de acordo com as situações sócio-comunicativas. Vale salientar, de modo especial, a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) que perpassam desde as breves réplicas do diálogo aos gêneros literários.

Segundo Bakhtin, 2011 (p.263) “não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado”, sendo necessário perceber que existem diferenças entre os gêneros discursivos primários (simples) e os secundários (complexos). Os gêneros secundários (complexos) compreendem romances, dramas, pesquisas científicas e surgem em condições comunicativas mais complexas e organizadas (predominantemente o escrito) e em seu processo de formação, agrupam diversos gêneros primários (simples) que foram criados em condições da comunicação discursiva imediata.

Os gêneros primário e secundário (ideológicos) possuem uma diferença real e de extrema importância e é por isso que o caráter enunciativo deve ser descoberto e definido por meio da análise de ambas as modalidades. É pautado nesse aspecto enunciativo do gênero que Bakhtin, (2011, p. 264) aponta a relação entre esses gêneros:

“A própria relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia)”.

Por meio da afirmação do autor, observa-se que é necessário um conhecimento preciso da natureza do enunciado no geral e em suas especificidades dos variados tipos de enunciado (primários e secundários), ou seja, dos diversos tipos de gêneros discursivos. A língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos e é justamente por meio desses enunciados concretos que a vida entra na língua.

Observando a dinâmica que concerne aos gêneros discursivos e de acordo com as suas intenções, cabe aqui, abordar a relevância das dimensões dos gêneros discursivos, sugeridas por Bakhtin (2011), sendo: o “conteúdo temático”, a “construção composicional” e o “estilo”.

No que se refere ao conteúdo temático, este diz respeito ao assunto provocado em uma determinada situação sócio comunicativa, onde está presente o objeto de dizer que compõem os gêneros. Segundo Fiorin (2006, p. 62), “não é um assunto específico de um texto, mas é um domínio de que se ocupa um gênero”, ou seja, o que se pode abordar dentro de um gênero específico.

Logo, cada gênero terá uma abordagem que não será, necessariamente, igual ao assunto tratado, uma vez que, o tema poderá ser comum aos textos do gênero, contudo, o assunto varia de acordo com intencionalidade do produtor.

No que tange a construção composicional, refere-se à maneira de organizar e estruturar o texto. Segundo Bakhtin (2011, p. 282):

“A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. Tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do gênero mais familiar e do mais íntimo”.

Nesse sentido, pode-se inferir que a forma padrão do gênero, permite reconhecer que um texto pertence a um dado gênero discursivo, bem como a intenção do autor ao produzir seu texto.

Por fim, o estilo, está intimamente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciado, isto é, aos gêneros discursivos. Todo enunciado oral ou escrito é individual e reflete a individualidade do falante na linguagem do enunciado (estilo individual). As condições menos favoráveis para a ocorrência do individualismo na linguagem, ocorrem nos gêneros do discurso que requerem uma forma mais padronizada, como por exemplo, em documentos oficiais.

Vale salientar que, Bakhtin (2011, p. 267) explica que “a separação dos estilos em relação aos gêneros manifesta-se de forma particularmente nociva na elaboração de uma série de questões históricas”, pois as mudanças históricas dos estilos de linguagem “estão indissolúvelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso”. A variação do enunciado, ou seja, os gêneros discursivos são à base de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.

Aprofundar-se no estudo dos enunciados e dos gêneros discursivos é de extrema importância para superar as concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado “fluxo discursivo” da comunicação de outras concepções que ainda dominam a nossa linguística. Para tanto, com o estudo do enunciado enquanto unidade real da comunicação discursiva será possível compreender de modo mais correto a natureza das unidades da língua (enquanto sistema), as palavras e orações.

Diante da heterogeneidade dos gêneros, Marcuschi (2008, p. 154), defende e adota a ideia de que:

É impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual.

É nesse aspecto interacionista que os gêneros se materializam, pois eles não são frutos de um único indivíduo, mas resultantes de “formas socialmente maturadas em práticas comunicativas na ação languageira” Marcuschi (2008, p. 189).

As observações teóricas apresentadas acerca dos gêneros discursivos, visam não somente esclarecer conceitos, mas também apontar as inúmeras possibilidades de observação e caracterização dos gêneros, visto que, os eventos a que chamamos propriamente gêneros serem artefatos linguísticos concretos.

No ensino, de uma maneira geral, e de modo particular, em sala de aula, pode-se abordar os gêneros na perspectiva aqui discutida e levar os alunos a produzirem e analisarem as mais diversas situações comunicativas, tanto escritas como orais, identificando as características de gêneros de cada um.

Diante do exposto, é possível afirmar que o trabalho com gêneros discursivos é uma excelente oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos sociais do dia a dia. Tem-se a possibilidade de observar tanto a oralidade como a escrita em sua função social, sem deter-se apenas nos gêneros que circulam no universo escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso ao aprendizado da leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola e, talvez, como o mais valorizado e exigido pela sociedade. O saber sobre leitura e mesmo a aula de leitura se constroem a partir de várias fontes.

Por um lado, se a leitura pode ser entendida como uma atividade individual, onde importam os processos biológicos e cognitivos, por outro lado, ela também se configura como

atividade coletiva, como visto nas propostas mais recentes de rodas de leitura, visitas a bibliotecas, leitura coletiva em voz alta, histórias em quadrinhos etc.

O aspecto coletivo da leitura pode ser observado pelo fato de haver vários elementos que, mesmo situando-se fora do plano leitor/texto/autor, sobre ele interferem. Um deles seria a própria história de leitura dos textos que vai patrocinando certas sedimentações de sentido, em detrimento de outros.

Outro desses elementos seriam as instituições onde se desenvolvem práticas de leitura (a escola, a universidade, as igrejas, os diferentes grupos sociais etc) que vão construindo modos distintos de ler, porque aplicados a finalidades e intenções variadas e partindo de contextos culturais, sociais e econômicos diferentes.

Por isso, é pertinente afirmar que a leitura tem uma sociologia. Ao mesmo tempo, ela tem uma historicidade, pois nem sempre se leu como hoje se lê e, certamente, nem se leia no futuro como se lê no presente.

As estratégias de leitura precisam ser ensinadas para que o leitor-aprendiz se torne um leitor autônomo e competente. Este ensino precisa acontecer em situações contextualizadas e significativas, de modo que o aluno-leitor possa reconhecer a leitura como uma atividade social que permite a sua atuação no cotidiano e sua inserção no mundo letrado.

Através da leitura, o indivíduo é capaz de mudar suas relações com o mundo, favorecendo a possibilidade de transformações coletivas. Contudo, para que isto ocorra, faz-se necessário uma conscientização da sociedade em relação à importância, também, da linguagem escrita, a qual pode começar a partir de uma mudança no projeto político de escola e na concretização de uma proposta social de leitura.

A discussão sobre gêneros discursivos trazida por esta pesquisa embasa o trabalho de leitura que deve ser realizado em sala de aula, visto que, a proposta oficial dos PCN insiste nesta perspectiva. A teoria abordada neste trabalho buscou oferecer sugestões claras e reais de observação das concepções de leitura e dos gêneros discursivos, pautada na variação teórica que cada autor dos textos adota em razão de seus interesses e de suas sugestões de trabalho.

Ilustrar todas essas variações que influem na leitura é tarefa de muitos trabalhos. No entanto, a despeito de tudo, a instituição escolar deve se constituir num espaço que produza conhecimento, engajado numa prática democrática, onde educador e educando sejam vistos como agentes e sujeitos simultâneos nas relações de ensino e aprendizagem, valorizando a iniciativa e a pesquisa e a superação dos limites em prol de uma atuação positiva, que acompanhe a evolução da sociedade em constante movimento.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontro & interação. 8. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. M. ([1952-53]/1979). Estética da criação verbal. Traduzido por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BONIFÁCIO, Carla Alecsandra de Melo. Práticas de Leitura e Produção Textual em Língua Inglesa I.In. Claudino, Barthyra Cabral Vieira de Andrade (org). Licenciatura em Letras- Língua Inglesa a Distância Vol 2. 01. Ed.João Pessoa: Editora Universitária, 2015 v.1.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa. Ensino de primeira à quarta série. Brasília, MEC / SEF, 1997.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Os sentidos do texto. 1 Ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, TherezaCochar. Português Linguagens. 7.Ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- FIORIN, J. L. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2006.
- KOCH, Ingedore VillaçaVillaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2015
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.
- SMITH, Frank. Leitura significativa. São Paulo: Artmed, 1999.



DISCIPLINA POSITIVA: METODOLOGIA PRÁTICA EM SALA DE AULA COM CRIANÇAS DE 3 ANOS DE IDADE EM ESCOLA BILÍNGUE

LOBO, Jéssica Gomes

SANTANA, Claudenia da Silva

MELO, Francielly Gomes de

SILVA, Charlene de Lima Alexandre da

MAMEDES, Rosilene Felix

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar metodologias práticas da Disciplina Positiva em sala de aula na Educação Infantil. Portanto, é fundamental estabelecer o papel do professor no processo de aprendizagem das crianças de uma maneira lúdica visando assim o ensino aprendizagem, vale ressaltar contribuição pedagógica de toda a equipe multidisciplinar no vínculo família e escola. Com isso, toda criança no início da sua vida escolar precisa de um suporte psicopedagógico em relação a adaptação escolar, tendo em vista que é a escola será assim a segunda casa da criança. Nesse trabalho foram considerados aspectos comportamentais e emocionais das crianças em sala de aula na educação infantil de uma escola bilíngue de língua inglesa, que é o enfoque de ensino, tratando se de uma sala composta por crianças de 3 anos de idade. Foram escolhidos os autores Jane Nelsen, Lynn Lott, H. Stephen Glenn, estudiosos acerca da Disciplina Positiva em sala de aula, que apontam o reforço positivo, como também métodos e práticas de ensino aplicáveis em sala, tais como reuniões de classe formada pelas crianças, ferramentas para o gerenciamento de sala de aula, conexão antes da correção. Sugere-se adaptações para as crianças que iniciam a trajetória na escola, em especial, o aperfeiçoamento dos professores através de capacitações em relação as adaptações, tais reflexões como diminuir o choro da criança nas primeiras semanas de aula, como oferecer atividades receptivas para esse momento de adaptação. Na prática em sala de aula, são mencionados métodos de ensino aos professores para que essa condução seja possível, um trabalho de grande importância do professor, família e toda a equipe pedagógica.

Palavras-chave: Disciplina Positiva. Educação Infantil. Escola Bilíngue. Adaptação Escolar.

1 INTRODUÇÃO

A infância é um dos momentos mais estimulantes no desenvolvimento cognitivo, social, emocional da criança. Entretanto, a Educação Infantil oferece atividades de aprendizagem que viabiliza que a criança possa compreender o novo mundo que está a ser descoberto por eles, passam a ser convidados a conhecer ao desafio do novo, colaborar, realizar, construir princípios educativos, sendo o Professor o intermediário desse belo processo do aprender. O professor sendo este que elabora atividades e planeja com cuidado e atenção no que a turma precisa. Visando assim, a criança deverá sentir-se segura, acolhida e protegida por todos envolvidos no seu processo de aprendizagem; para tanto, é necessário que a família, comunidade e escola estejam sempre presentes.

A escola, sendo uma porta para a criança de ver como a sociedade se porta como um todo, deve ajudar a criança em seu desenvolvimento intelectual e pessoal, inclusive na necessidade de se instituir regras. De acordo com Fernandes e Elali (2008, p. 42): a escola é, portanto, um espaço de desenvolvimento e aprendizagem, e para que isto ocorra, é preciso que a criança não se sinta limitada nem por barreiras espaciais nem por restrições da equipe pedagógica, ao mesmo tempo em que aprende a lidar com regras e normas, outra exigência da vida em sociedade.

Contudo, ao que se diz respeito a adaptação das crianças de 3 anos em sala de aula, especialmente em uma escola bilingue, equivale todo o processo de identificar as necessidades da criança, os brinquedos que agradam no primeiro momento que adentra a sala em conexão com o professor e equipe de sala, pois como sabe-se na Educação Infantil temos a presença do professor e assistente de sala, em algumas escolas ainda se tem a auxiliar de sala, e com isso a necessidade da criança que também está no processo de desfralde há o auxílio de mais adultos dentro do ambiente escolar.

Nesse aspecto operacional, dentro de sala é natural encontrar crianças que se adaptam com mais facilidade que outras, completamente normal. Entretanto, a adaptação da criança persiste mais tempo que o habitual ou é acentuado demais, através de choros, resistência em seguir a professora, ou mesmo a rotina do dia escolar. Cabe ao professor e à equipe pedagógica que constatar qualquer alteração na criança conversar com os pais para que juntos criem um plano de ação de adaptação com a disciplina positiva para ajudar nesse processo.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Apresentar metodologias práticas da Disciplina Positiva em sala de aula com crianças de 3 anos de idade em escola bilíngue.

1.1.2 Objetivos específicos

Mostrar a importância do professor no processo de aprendizagem das crianças de 3 anos de idade em sala de aula; destacar o apoio da equipe multidisciplinar na ponte família e escola; e apresentar a disciplina positiva como aliada do professor e escola nesse processo inicial da infância escolar.

2 METODOLOGIA

Para almejar os resultados acerca da problematização apresentada neste trabalho, foram observados aspectos comportamentais e emocionais das crianças que entram na escola com os 3 anos de idade e passam pela chamada “adaptação escolar” na educação infantil referindo-se a uma escola bilíngue em que língua inglesa é o enfoque, tratando-se de uma sala com 10 crianças. Foram escolhidos os autores Jane Nelsen, Lynn Lott, H. Stephen Glenn, estudiosos acerca da Disciplina Positiva em sala de aula, que ressaltam o reforço positivo, como também métodos e práticas de ensino aplicáveis em sala, tais como reuniões de classe formada pelas crianças, ferramentas para o gerenciamento de sala de aula, conexão antes da correção.

O estudo deste trabalho será ordenado na prática de estratégias de ensino, por exemplo, metodologias práticas e bem executadas, como escolhas limitadas, funções na sala de aula, agir sem falar, perguntas de redirecionamento, consequências naturais, dizer não com respeito, fazer uma pausa positiva, colocar todos no mesmo barco para uma criança desafiadora nas aulas de inglês. O instrumento da pesquisa vem oferecer aos professores uma análise de compreensão a respeito de que tipo de estratégia oferecer a cada criança.

3 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É de fundamental importância compreender o entendimento da palavra brincar utilizada na educação infantil. O Brincar é a expressão utilizada para medirmos os ensinamentos de

aprendizagens para as crianças nos primeiros anos de experiência escolar, desta maneira a criança se expressa, desenvolve as habilidades e faz a descoberta de si mesma.

O brincar é significativo para o desenvolvimento da criança. Para Vygotsky (2007), o brincar é uma atividade que estimula a aprendizagem pois cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança:

[...] No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKI, 2007, p.134).

O professor sendo facilitador de transmissão de conhecimentos, abre assim possibilidades para novas visões e novas experiências para as crianças. Vygotsky (2007) declara que a criança ao nascer já está imersa em um contexto social, e a brincadeira se torna importante para ela justamente na apropriação do mundo, na internalização dos conceitos desse ambiente externo a ela.

4 DISCIPLINA POSITIVA EM SALA DE AULA PARA CRIANÇAS

A Disciplina Positiva é uma filosofia que não só afirma o que as crianças sentem e pensam, mas que também precisa ser reconhecida, direcionada e incorporada na estrutura regular da escola para que o aprendizado seja significativo. O aspecto mais importante e admirável é a mudança fundamental que consiste em confiar nas crianças, ou seja, a crença de que elas contribuem com habilidades e experiências únicas para seu próprio aprendizado. (NELSEN, 2017, prefácio XII).

Para o professor, a disciplina positiva o prepara para assumir um novo papel de um líder gentil e firme simultaneamente. Na Educação Infantil, introduzir princípios dessa respectiva disciplina é um lugar onde as crianças podem vivenciar que é permitido cometer erros e aprender com esses erros, desenvolvendo a autodisciplina e autocontrole por pensar nas consequências de suas escolhas e por aceitar sugestões de soluções.

Na compreensão da analogia do Iceberg e o comportamento humano, diversos programas de disciplina discutem que apenas a ponta do iceberg é a parte que o professor pode ver, ou seja o comportamento do aluno. À vista disso, esforçam-se em controlar o comportamento usando punições e recompensas. No entanto, a Disciplina Positiva refere-se a ponta do iceberg e a parte debaixo d'água.

O Psicólogo Rudolf Dreikeus (NELSEN, 2017, pg.17) aborda que as crianças que se comportam mal são crianças que estão desencorajadas. De outro modo quando as próprias acreditam que elas não são aceitas, passam a se comportar mal para chamar atenção do professor de uma forma não saudável. Visando esse aspecto é importante que o professor observe desde a primeira infância a questão comportamental para as séries seguintes.

É evidente que os pais como os professores tendem a observar a parte da superfície das crianças, mas precisamos nos atentar ao que está por trás de todo o comportamento. Será um problema dentro de casa? Uma descoberta emocional e, pela idade, a criança não sabe lidar com ela? Como professores, especialmente dessa faixa etária, é indispensável prestarmos bastante atenção aos comportamentos diários das crianças, para acionar a equipe multidisciplinar da escola, caso apresente algum comportamento que exceda em sala de aula.

5 REUNIÕES DE CLASSE

As reuniões de classe com o tempo são observadas pelos professores que atuam como resolução em sala de aula, as crianças são ajudantes incríveis e solucionadoras de problemas, quando essas habilidades são estimuladas e encorajadas em sala de aula. Como tudo na vida é um hábito, as reuniões de classe sendo bem introduzidas e incentivadas em classe, as crianças passam a tornar essa prática natural.

No livro *Disciplina Positiva em sala de aula* (NELSEN, 2017, pg.145 e 146), são apresentadas as oito habilidades para as reuniões de classe, sendo elas: formando um círculo, praticando reconhecimentos e elogios, respeitando as diferenças, usando habilidades respeitadas de comunicação, focando em soluções, encenando e levantando ideias, utilizando a pauta e o formato da reunião de classe e compreendendo e utilizando os Quatro Objetivos Equivocados.

5.1 OITO HABILIDADES PARA REUNIÕES DE CLASSE

Para iniciar, temos a Habilidade “Formando o círculo”, cujo intuito é de sentar em círculo gerando uma atmosfera de respeito, podendo assim ver uns aos outros e passar o “objeto da fala”, para que cada um tenha a chance de falar ou passar a vez, essa técnica é bem executada em crianças de 6 anos adiante.

A segunda Habilidade é “Praticando elogios e reconhecimento”. Ao pensar em um impulso na busca da aceitação e importância na ocupação de um lugar no mundo, o elogiar e

reconhecer as competências de cada um é de fundamental cuidado e respeito ao reverenciar o outro.

À vista disso, a Habilidade 3 fala sobre respeitar as diferenças, quando as crianças aprendem a compreender as diferenças do outro a comunicação se torna mais clara. A Habilidade 4 se refere às maneiras respeitadas de usar a comunicação. Nós como professores questionamos os alunos e não paramos para observar se os mesmos foram informados. Ter a oportunidade de levantar as mãos diante de sua licença para utilizar a fala promove aos alunos um senso de autoria e inclusão.

Assim sendo, a Habilidade 5 ressalta o focar nas soluções, deste modo propicia ao professor executar em sala de aula atividades que estimulem o concentrar nas soluções que auxiliam no fluir da rotina diária das crianças. Depois de contemplarmos as 5 habilidades que oferecem às crianças seguir adiante, nas 3 habilidades seguintes aprenderem por si só, encenar papéis e levantar ideias. A aplicação dessas habilidades em sala de aula faz toda a diferença.

A Habilidade 6 descreve o encenar e levantar ideias. A fim disso, escolhemos um problema inabitual que proporcionará chances para praticar, como furar fila ou xingar. A encenação pode prover informações que ajudam a todos a verem o acontecimento por completo, assim como o levantamento de ideias favorece a compreensão dos sentimentos e decisões oferece aos alunos uma preciosa informação, que eles podem utilizar no levantar ideias.

Para finalizar, a Habilidade 7 tratando se de utilizar a pauta e o formato de reunião de classe, para uma melhor organização os assuntos que serão tratados na reunião de classe são preparados em lista antecipadamente para um maior aproveitamento. A Habilidade 8 menciona o compreender e o utilizar os quatro objetivos equivocados, e é algo bem significativo os professores terem fixado o quadro dos objetivos equivocados próximo da parede ou armário, onde fique visível quando precisar consultar. Segue o quadro dos objetivos equivocados da Disciplina Positiva.

QUADRO DOS OBJETIVOS EQUIVOCADOS			
O objetivo da criança é:	Se o pai ou mãe/professor se sente:	E tende a reagir:	E se a resposta da criança é:
Atenção indevida (para manter os outros ocupados ou conseguir tratamento especial)	Aborrecido Irritado Preocupado Culpado	Lembrando Adulando Fazendo coisas pela criança que ela mesma poderia fazer	Para um pouco, mas depois retoma o mesmo comportamento ou outro comportamento irritante
Poder mal dirigido (para estar no comando)	Desafiado Ameaçado Derrotado	Brigando Cedendo Pensando "Você não vai conseguir escapar dessa" ou "Vou te obrigar" Querendo estar certo	Intensifica o comportamento Apresenta transigência desafiadora Acha que venceu quando pais/professores são contrariados mesmo quando tem que obedecer Poder passivo (diz "sim", mas acaba não obedecendo)
Vingança (para se vingar)	Magoado Decepcionado Descrente Ressentido	Retaliando Envergonhando Pensando "Como você pode fazer uma coisa dessas?"	Faz retaliação Intensifica/agrava o mesmo comportamento ou escolhe outra estratégia
Inadequação assumida (para desistir e não ser incomodada)	Desesperado Incapaz Impotente Inadequado	Desistindo Fazendo coisas pela criança que ela pode fazer por si mesma Ajudando além do necessário	Recua Torna-se passiva Sem melhora Sem resposta

Quadro dos Objetivos Equivocados (NELSEN, 2017, pg.50)

A crença por trás do comportamento da criança é:	Mensagens codificadas:	Respostas proativas e estimuladoras dos pais/professores incluem:
Eu importo (sou aceito) só quando estou sendo percebido ou recebendo tratamento especial. Só sou importante quando mantenho você ocupado comigo.	Dê-me atenção. Envolve-me em algo útil.	<ul style="list-style-type: none"> Redirecione, envolvendo a criança em uma tarefa útil. Diga o que fará. (Exemplo: "Eu amo você e vou ficar com você mais tarde.") Evite dar atenção especial. Tenha fé que a criança é capaz de lidar com seus próprios sentimentos (não conserte ou resgate-a) Planeje um tempo especial. Ajude a criança a estabelecer um quadro de rotina. Convide-a a participar da resolução de problemas. Promova reuniões de família/classe. Combine sinais não verbais. Ignore o comportamento colocando a mão no ombro da criança.
Só sou aceito quando sou o chefe, estou no controle ou provando que ninguém manda em mim. "Você não pode me obrigar."	Deixe-me ajudar. Dê-me escolhas.	<ul style="list-style-type: none"> Redirecione o poder para que ele se torne positivo, pedindo a ajuda da criança. Ofereça escolhas limitadas. Não lute e não desista. Evite o conflito. Seja firme e gentil. Ajude a não falar. Resolva o que vai fazer. Dê tempo que as rotinas sejam o chefe. Afaste-se e acalme-se. Desenvolva respeito mútuo. Estabeleça alguns limites razoáveis. Pratique o acompanhamento de modo firme e gentil. Promova reuniões de família/classe.
Eu não acho que sou aceito, por isso vou magoar os outros assim como me sinto magoado. Ninguém gosta de mim nem me ama.	Eu estou magoado. Valide meus sentimentos.	<ul style="list-style-type: none"> Lide com os sentimentos feridos. Evite se magoar. Evite punição e retaliação. Desenvolva confiança. Pratique a escuta ativa. Compartilhe seus sentimentos. Faça as pazes. Demonstre que se importa. Estimule os pontos fortes. Não tome partido. Promova reuniões de família/classe.
Não acredito que posso ser aceito porque não sou perfeito, por isso vou vencer os outros a não esperar nada de mim. Sou incapaz e impotente; não adianta tentar porque não vou fazer a coisa certa.	Não desista de mim. Mostre-me um pequeno passo.	<ul style="list-style-type: none"> Divida a tarefa em passos pequenos. Não faça críticas. Incentive tentativas positivas, por menores que sejam. Tenha fé nas habilidades da criança. Concentre-se nos pontos positivos. Não tenha pena. Não desista. Promova oportunidades de sucesso. Ensine habilidades—mostre como, mas não faça por ela. Aproveite o tempo ao lado da criança. Baseie-se nos interesses dela. Promova reuniões de família/classe.

Quadro dos Objetivos Equivocados (NELSEN, 2017, pg.51)

6 FERRAMENTAS DE GERENCIAMENTO DE SALA

Ao se tratar de ferramentas de gerenciamento de sala sabemos que o professor tem por experiência e estudo autoridade na sua sala de aula. O princípio dessas ferramentas é favorecer as crianças com escolhas limitadas, ofertar duas soluções aceitáveis e a criança escolher uma delas, como também funções em sala de aula, dar as crianças a oportunidade de contribuir de uma boa maneira, isso auxilia no processo de aceitação e importância, como também o professor não precisa fazer tudo em classe, ter ajudantes destina atribuições de contribuição na aprendizagem.

Sabe-se que o olhar fala e muito, então uma das ferramentas em sala é agir sem falar, acompanhar essas crianças com uma forma gentil de orientá-las no que precisa ser feito em seu benefício e pelo respeito a si mesmo e aos outros. Outro ponto são as perguntas que estimulam a curiosidade, quando ocorre algo em sala de aula, uma estratégia a ser utilizada é

elaborar questionamentos que proporcionem o pensar, por exemplo: O que aconteceu? Como você se sente sobre isso? O que você acha que causou isso? Que ideias você tem para resolver o problema?

A melhor maneira de impulsionar as crianças a se sentirem respeitadas é observar a nossa própria conduta. O professor é observado em todos os momentos, sendo uma referência em sala, por isso todo cuidado pois somos o exemplo. Todos nós temos aqueles momentos que em precisamos nos recolher e examinar os nossos próprios pensamentos e sentimentos, realizar uma pausa positiva. Dentro de sala de aula, é importante dispor em um local uma área de autorregulação para que as crianças tenham um espaço criativo de sentir o que está precisando no momento, para poder retornar às atividades mais tranquilos.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados alcançados nesta pesquisa auxiliam aos professores de inglês imersos nesse universo bilíngue atual que cada vez mais cresce no país, na sua prática diária, desenvolver, criar, articular metodologias práticas em sala de aula, visando a melhoria da aprendizagem dessas crianças. Desta forma concede aos professores oportunidades de inserir estratégias de ensino acerca da Disciplina Positiva.

A todo o momento, a coordenação pedagógica, juntamente com os professores e a família devem trabalhar em conjunto nessa formação acompanhando assim o processo de aprendizagem da criança, sabendo que cada desenvolvimento é único, visando o nosso contentamento em acompanhar o progresso da criança no seguimento educacional.

A Disciplina Positiva como ponte de acessibilidade permite que a consequência natural seja o mestre ser gentil e firme ao mesmo tempo, valorizar erros como oportunidades de aprendizagem, orientar os alunos, mas deixar eles a ônus da resolução de conflitos, e muito mais. (NELSEN, 2017, prefácio XIII).

Evidencia-se os meios práticos sobre a Disciplina Postiva em sala de aula, sobre como desenvolver o respeito mútuo, a cooperação e a responsabilidade entre as crianças em resolução de conflitos por si mesma. Ainda assim, há crianças desafiadoras nas rotinas diárias e a persistência dos professores em aplicar as técnicas resolutivas que os autores do livro Disciplina Positiva em sala de aula apresentam e que essa presente pesquisa aplica.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor que escolhe trabalhar especificamente na Educação Infantil precisa observar todos os aspectos estruturais dentro de sala de aula, quais brinquedos educativos podem ser utilizados para facilitar esse meio de adaptação da criança com a escola nesse momento introdutório da vida dos pequeninos, por isso deve atentar se a cada criança dentro de sala de aula, observar as necessidades de cada um, toda a questão emocional, física, educacional. Neste caso, possibilitar às crianças que estão adentrando a escola metodologias práticas que a Disciplina Positiva oferece, sendo esses meios benéficos para toda a turma.

Esse trabalho traz uma nova maneira de atuação em sala de aula, ao repensar, como docentes, meios que possam auxiliar no desenvolvimento das crianças em seu processo de ensino aprendizagem. Na aplicação da Disciplina Positiva em sala, observamos uma grande mudança na conduta das crianças como um todo e tudo flui naturalmente. E com isso, no decorrer das séries é apresentável o crescimento das crianças.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Odara de Sá; ELALI, Gleice Azambuja. Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar. O que aprendemos observando as atividades das crianças. Paidéia, Ribeirão Preto, vol.18 no.39, 2008. Páginas 41-52. Disponível em: acesso em: 07/01/21.

NELSEN, J. LOTT; L. GLENN; H. Disciplina Positiva em Sala de Aula. 4. Ed. Manole. Barueri, SP. 2017.

TEIXEIRA, Gustavo. O Reizinho da Casa: manual para pais de crianças opositoras, desafiadoras e desobediente. 1 ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2014, 108 p.

VYGOTSKY. A Formação Social da Mente. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



PRÁTICAS DE LEITURA EM LITERATURA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE LEITORES NAS SÉRIES INICIAIS

AMORIM, Crislani Lima de¹

Adriana Fátima de Brito²

Paulo Henrique Lima Barroso³

Fernanda Paulino de Lima Barbosa⁴

Rosilene Felix Mamedes⁵

RESUMO

Este artigo aborda a prática da leitura na escola com foco no ensino fundamental I, visando a formação de leitores e o valor da literatura para o crescimento de cidadãos críticos e reflexivos. Ressalta a leitura para a aquisição da linguagem e personalidade, pois ao trabalhar com a leitura de literatura na escola acionamos a imaginação dos nossos alunos, oferecendo-lhes experiências de encantamento com o mundo literário. Ajudando-lhes ao conhecimento de si mesmo e do mundo por meio da sensibilidade, criatividade e criticidade. O estudo destaca o papel do professor como mediador de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental ao expandir o repertório dos alunos em contato com os diferentes gêneros textuais, recursos da linguagem, autores e ilustradores, tornando-os bons aprendizes. Para tanto a pesquisa desenvolveu-se mediante revisão bibliográfica/documental com caráter exploratória, além da pesquisa em meios eletrônicos. Assim foram realizados estudos em textos teóricos nos referidos autores BALDI (2009), SOLÉ (1998), BAMBERGER (2002), FREIRE (1999).

¹ Pós-graduação em Literatura e Ensino Pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. E-mail: crislanilima@hotmail.com

² Pós-graduada em educação e supervisão escolar, pelo Centro de Tecnologia e Pesquisa - CINTEP-PB
E-mail: anairdabrito71@gmail.com

³ Pós-graduado em Língua Linguagem e Literatura, pelo Centro de Tecnologia e Pesquisa - CINTEP - PB. E-mail: paulobarroso@live.com

⁴ Pós-graduada em Educação Inclusiva pelo Centro de Tecnologia e Pesquisa - CINTEP - PB
E-mail: feh.pedagoga@gmail.com

⁵ Doutora em Letras-UEPB

Palavras-chaves: Leitura. Escola. Professor. Formação de leitores.

1 INTRODUÇÃO

No modelo de sociedade em que vivemos garantir o aprendizado contínuo é também colaborar com o desenvolvimento econômico e tecnológico, nesse contexto o trabalho com os livros e a leitura nas séries iniciais têm novos significados na tarefa da educação permanente, ou seja, na autoeducação. Nesta perspectiva os indivíduos aprendem por meio do que ouvem, falam, leem, ou vivenciam no meio no qual estão inseridos e colocam em prática os conhecimentos para serem mais educados, confiantes e capacitados.

Os livros podem colaborar no processo da aquisição intelectual do ser humano aumentando sua capacidade crítica ao fazer uma seleção na infinidade de informações que são disponibilizadas nos meios de comunicação de massa e produzidas diariamente em *blogs*, aplicativos de bate-papo, *Twitter*, entre outros. Nessa era de mudanças instantâneas faz-se necessário superarmos apenas a função de receptor das informações e atuar de forma participativa como autor de conteúdo informativo e significativo.

A leitura é um tema que, na atualidade não se restringe apenas ao campo educacional, mas envolve aspectos políticos, sociais e históricos e está intrinsecamente ligada à inserção do indivíduo na sociedade. Sociedade esta, que confere a quem domina a habilidade de ler, um status diferenciado no meio letrado, em que quanto mais o indivíduo se envolve, isto é, se aprofunda nesse meio mais ele eleva seu status, ao passo que também vai se diferenciando dos demais membros do meio que não dominam o ato ou a arte da leitura (MAIA, 2008).

Para SOLÉ, (1998, p.41) a leitura e a escrita são elementos essenciais para a educação fundamental de primeira fase, nesse contexto a criança chega à escola pela primeira vez, um acontecimento marcante na vida de qualquer ser humano, cheias de expectativas e sentimentos, trazendo consigo muitas histórias, saberes e singularidades que serão aprimoradas ao longo de seu desenvolvimento intelectual, físico e social. Ao final desta fase escolar esperamos dos educandos a competência de realizar leituras de forma autônoma, fazendo uso de variados recursos para sanar algumas dificuldades que poderão surgir durante o processo, além de opinarem e refletirem sobre o que leram.

As pesquisas atuais acerca do ensino e aprendizagem da leitura, afirmam que a escola deve viabilizar o acesso do aluno ao mundo dos textos que circulam na sociedade e ensinar a manejá-los com eficácia, já a partir das séries iniciais (BRASIL,1998). A divulgação de tais pesquisas tem levado à reflexão o professor, que busca assim, incrementar a nova prática nas

suas aulas. A aquisição da leitura tem sido alvo de várias discussões no âmbito educacional, pois é comum encontrar alunos que concluem as séries iniciais com problemas relacionadas à leitura e a escrita e conseqüentemente ficam em desvantagens atuando em uma sociedade letrada.

Diante desta questão, pensar o papel do docente na construção e formação de sujeitos leitores é essencial, pois acreditamos na capacidade destes profissionais em executar dentro de suas salas de aulas práticas que colaborem com a efetivação da leitura entre os alunos. Assim esta pesquisa tem como foco o professor como mediador na formação de leitores.

O trabalho com as práticas de leitura nas séries iniciais favorece a remoção de barreiras educacionais. A linguagem escrita depende de uma aprendizagem por meio do contato com textos diversos, a partir da capacidade de ler das crianças e o contato com as práticas de escritas a criança desenvolve aptidão de escrever autonomamente (BRASIL1998, p.127).

Ler com compreensão tem sido um desafio na formação de leitores dentro da escola, por isso a escolha do tema de estudo partiu da experiência como professora do Ensino Fundamental I, bem como das nossas observações das dificuldades apresentadas pelos alunos no cotidiano de sala de aula. Desde o início da profissão, especificamente como professora das séries iniciais, temos percebido que os alunos estão chegando à última etapa do Ensino Fundamental I com muitas limitações acerca da leitura e conseqüentemente problemas envolvendo a escrita.

O interesse da pesquisa partiu, portanto, dessa problemática: De que forma as práticas de leitura em literatura contribuem na formação de leitores nas series iniciais? Portanto fez-se necessário refletir sobre esta questão, chamando a escola a seu papel na efetivação de práticas de leitura e de forma muito particular os docentes ao trabalho incansável visando à formação de bons leitores.

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho constou a princípio uma pesquisa bibliográfica/documental com caráter exploratória que nos possibilitou um olhar teórico sobre o objeto de estudo. O presente trabalho foi realizado com base nos autores e conhecimentos teóricos (Bamberguer,2002; Maia, 2008; Solé 1998, Bragatto Filho, 1995; Cavalcanti, 2009) entre outros interlocutores que deram respaldo a análise das fontes documentais como os (Parâmetros Curriculares nacionais: Língua Portuguesa, 1998).

A pesquisa aponta a literatura como uma importante ferramenta para entender o mundo, o acesso a textos literários e o trabalho estético com a língua contribuem significativamente na construção de seres-históricos pertencentes aos grupos sociais. Percebe-

se então a relevância entre leitor-texto literários e o desenvolvimento de práticas leitoras baseadas em vínculos culturais e sociais construídas em função de seus modos de vida.

2 A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE LEITURA NA ESCOLA

A escola é um espaço que deve ler muito para seus alunos, levando em consideração a leitura particular de cada sujeito e promovendo respeito a suas limitações. Também considerar as necessidades de leitura dos educandos, sua forma de ler e interpretar, ou seja, sermos cuidadosos ao processo de leitura que compreende o mundo do aluno-leitor. Como nos lembra Lajolo e Zilbernan (1988, p.3):

Apesar de ser um instrumento usual de formação da criança, participando, nesse caso, do mesmo paradigma pragmático que rege a atuação da família e da escola, a literatura infantil equilibra – e, frequentemente, até supera – essa inclinação pela incorporação ao texto do universo afetivo e emocional da criança. Por intermédio desse recurso, traduz para o leitor a realidade dele, mesmo a mais íntima, fazendo uso de uma simbologia que, se exige, para efeitos de análise, a atitude decifradoras do intérprete, é assimilada pela sensibilidade da criança.

A leitura e a escrita atualmente são as principais formas de comunicação e sobrevivência do ser humano. A criança inicia o processo de leitura muito antes de iniciar sua vida escolar e continuará aprendendo fora dela, portanto a maior herança que a escola poderá deixar para seus alunos é torná-los bons leitores, capazes de lerem com autonomia, assim os educadores são agentes relevantes nesse processo, uma vez que está diariamente ligado ao educando na interação e troca de experiências.

Aprender a ler não é uma atividade natural, para a qual a criança se capacita sozinha. Entre livros e leitores há importantes mediadores. O mediador mais importante é o professor figura fundamental na história de cada um dos alunos, a leitura é a ferramenta essencial para a prática de seu ofício por isso mostrar-se um leitor dedicado é uma forte referência para seus alunos (BRASIL, 2007, p.26).

Para Martins e Silva (2010, p.27), a leitura exercida na escola tem um ritmo particular, idealizada pelos programas de ensino e pelas estruturas curriculares, ou seja, a própria realidade estabelecida pelas escolas sufoca o hábito de leitura. Silva (1988) afirma que precisamos recuperar o significado da leitura no contexto escolar, retransformando as condições de sua realização, é uma tarefa complexa, uma vez que isso envolve todo um repertório de carências e dificuldades acumuladas e extremamente ligadas a aspectos políticos, pedagógicos e de gestão.

Segundo Carvalho (2010) faz necessário antes mesmo dos alunos aprenderem a decodificar as letras e sons, mostrar o que se ganha e aprende com a leitura, por meio de atividades que façam sentido desde as etapas iniciais de alfabetização. Pois corre o risco de muitos continuarem pensando a leitura como tarefa difícil, tediosa e inútil.

Nesse sentido o hábito da leitura precisa superar as necessidades e interesses das várias fases de desenvolvimento e motivar a criança a ajustar a temática de suas leituras à medida que vai desenvolvendo suas habilidades intelectuais e sociais. É fazer da leitura um hábito permanente ao invés de uma necessidade momentânea (BAMBERGER, 2002).

Os resultados de várias pesquisas realizadas no mundo, mostra-nos a leitura com papel fundamental no desenvolvimento sistemático da linguagem e formação da personalidade. Assim as práticas com a literatura infantil e juvenil podem colaborar com o jovem leitor e cidadão através das narrativas de ficção ou discurso poético os temas humanos da vida real, repletos de diversidade e complexidade (AZEVEDO, 2005).

Para Barbosa (1994, p.142) “melhorar a pedagogia da leitura é, em longo prazo, uma questão política, vinculada a um desejo de mudança”. Assim o trabalho com a leitura na escola, desde as séries iniciais é fundamental na emancipação dos leitores como também, na aquisição de habilidades, pois o fracasso da escola nesse contexto significa a falência da formação de leitores através de mecanismo de frustração, evasão e repetência.

Enfim, a leitura é preciosa, atende a diferentes finalidades, atividade básica na formação cultural do indivíduo, excelente atividade de lazer, o hábito de ler é benéfico à saúde mental. O referencial teórico até aqui estudado revela que a criança na convivência com a literatura, elabora suas experiências de leitura nos aspectos significativos e estéticos da linguagem. Vista dessa forma, a leitura vai além do mecanismo de tomada de consciência, mas enaltece um modo de existir no qual o ser humano compreende e interpreta a escrita e passa a compreender-se no mundo (SILVA, 1987).

2.1 O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DE LEITURA NAS SERIES INICIAIS

Ao fazermos parte de uma sociedade em que a leitura e a escrita estão presentes em todos os níveis sociais e educacionais, compreender as informações e saber utilizá-las no cotidiano tem sido o grande desafio da escola contemporânea. Nesta perspectiva ensinar o aluno apenas a decodificar o código alfabético é insuficiente para o modelo de sociedade em que vivemos, a alfabetização tornou-se apenas uma parcela no contexto educacional dos estudantes,

precisamos ir além à formação de sujeitos letrados ao desenvolver uma política de leitura e escrita consistente para crianças e jovens.

Atualmente na escola e ao longo do ensino fundamental encontramos alunos com muitas dificuldades relacionadas temática, como por exemplo, encontrar sentido e interesse no hábito da leitura, ler compreensivamente assumido o controle da própria leitura, ter um objetivo para ela, assim como gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê (SOLÉ,1998).

Para a superação dessa triste realidade faz necessário aprimorar as discussões sobre o trabalho com leitura no ambiente escolar bem como práticas que possibilitem o desenvolvimento das capacidades leitoras do aluno não apenas na sala de aula, mas também no seu dia a dia. Por tais motivos “o professor necessita perceber-se como uma agente de mudança e um multiplicador do ato de ler e fazer a opção individual e intransferível de como vê e entende a leitura “(SOUZA, CORREA, VINHAL, 2011, p.147).

Desta forma o incentivo à leitura com o objetivo de formar sujeitos letrados não cabe apenas ao papel do professor, mas a missão de impulsionar o uso dos livros e de fazer a mediação em sala de aula é uma tarefa exclusiva ao trabalho docente, ao oportunizar estímulos a leitura a partir dos recursos disponíveis na escola poderá ainda utilizá-los como ferramentas para o sucesso de seu trabalho pedagógico. As falhas nesse trabalho com a leitura quanto com a mediação, repercute em consequências agravantes na educação dos alunos, ao não tornarem cidadãos letrados e não possuírem o encantamento pelo universo da leitura (CANGUÇU, 2013).

A escola é um espaço privilegiado para os estudos literários, assim o professor ao promover a iniciação literária leva o sujeito leitor a perceber e realizar uma compreensão do texto, dialogar, discutir a partir dos fatos, ampliarem o enriquecimento de seu repertório imaginário, sobretudo, fazer com que o leitor seja crítico perante a leitura. Como nos lembra Burlamaque, Martins e Araújo (2011, p. 76):

Os mediadores de leitura se apresentam como atores principais de intermédio entre a criança e o texto. São os mediadores que vão traçar o caminho que esta criança irá percorrer. O leitor não é um sujeito passivo diante da leitura, mas necessita reestabelecer uma relação de troca, uma experiência que o leve a se questionar, duvidar, crer e tecer novas concepções acerca do que leu.

Os professores que ministram nas suas aulas a importância da leitura através do encontro diário das obras literárias, com naturalidade, de forma sistemática nas atividades de lazer, tarefas para casa, durante a carreira escolar do aluno, terão consolidado o hábito da

leitura e sobretudo a compreensão da assistência que os livros podem oferecer na profissão que desejam desempenhar no futuro (BAMBERGUER, 2002).

Partindo dessa questão, faz necessário inicialmente repensar que tipo de leitor somos, os livros que nos encantam ou nos inquietam, uma vez que a personalidade do professor e seus hábitos de leitura são essenciais na influência que ele exerce na formação de leitores. Cada mediador tem uma forma particular de transmitir o interesse pela leitura, mas cabe salientar que o docente, no exercício de sua profissão deve transmitir o gosto pela leitura de maneira entusiasmada e prazerosa.

Segundo Viccini (2011), é evidente que o professor tenha conhecimento sobre os regulamentos dos livros infantis, as pesquisas mais modernas sobre a leitura que podem ser adquiridos em cursos, congressos de professores, oficinas, ou até mesmo em soluções mais acessível no caso de troca de ideias com os outros profissionais através da internet. Informa-se sobre sites visitados por crianças e jovens e suas discussões as respeito de *bestsellers* e clássicos da literatura, ou até mesmo jogos de vídeo game que retratam a temática é uma forma instigante de promover novas leituras a partir do campo de interesse dos alunos.

A função do professor como mediador de leitura não é fácil, requer antes de tudo ler de muitas formas imagináveis, começando no ato de ler para si mesmo, tornando-se perspicaz e sensível as leituras que serão feitas para consequentemente compartilhá-las com os demais. Essa preparação é eficaz para criar momentos, rituais e atmosferas que facilitam o deslumbramento entre livros e leitores. “Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz de sua tarefa docente, não apenas ensinar conteúdos, mas ensinar a pensar certo” (FREIRE, 1999, p.29).

2.2 PROFESSOR LEITOR: UM DESAFIO A PRÁTICA DOCENTE

Como já mencionado anteriormente ler representa uma ligação significativa do ser humano com o mundo a sua volta, lendo somos mais humanos e sensíveis, ler é um engajamento existencial. Desde as representações em cavernas ou nas impressionantes descobertas tecnológicas o homem estar reproduzindo sua forma de estar no mundo ao mesmo tempo em que se reconhecem em suas representações, assim as várias formas de leitura permearam esse universo.

Neste cenário, Cavalcanti (2009) faz referência a escola enquanto um campo fértil para a produção de leitura, no que diz respeito ao desenvolvimento das potencialidades na formação de leitores. Lembrando que a instituição escolar precisa estar preparada para tal

função e não fazer da literatura um mero instrumento pedagógico que privilegia a reprodução de padrões e valores da ideologia dominante, mas que tem na prática a leitura reflexiva e transformadora de mundo.

Segundo a mesma autora é fundamental que aprender a ler e a gostar do hábito da leitura tenha sentido na vida de cada indivíduo, ou seja, o leitor deve se identificar com o lido, e exercite uma aprendizagem sobre a natureza, as lutas, os sentimentos e as pessoas. A partir desse entendimento, o professor é alguém que ocupa um lugar muito importante na sociedade e não deve ficar à margem da compreensão e mudança da realidade, assim ele precisa gostar de ler, e ler muito ao ponto de envolver-se espantosamente com a leitura. Como nos enfatiza Maia (2007):

Faz necessário que o professor tenha familiaridade com uma variedade de textos, a maturidade enquanto leitor, os significados já construídos, a própria história de leitura, constituem condição primordiais para o seu desempenho de mediador da relação de diálogo entre leitor-texto. Subjacente a essas afirmações está a necessidade de o docente ser persuasivo ao tratar da leitura, ser convincente pelo próprio exemplo, pois a fonte do interesse da criança pelo livro pode estar no professor que se revela apaixonado pela leitura (MAIA, 2007, p.37).

A construção da identidade do professor -leitor perpassa o conhecimento da natureza do texto literário, sua essência e potencialidades, pautada nos princípios de liberdade quando houver discussões de ideias entre aluno-leitor e os livros, permitindo um diálogo sólido e convivência efetiva e afetiva com as obras literárias (BRAGATTO FILHO, 1995).

A formação inicial e continuada erroneamente na maioria dos casos não sensibiliza os professores e pedagogos a compreensão em tornar-se autênticos leitores com o real compromisso em trabalhar práticas transformadoras de leitura que formem cidadãos críticos e atuantes. Geraldi (1996) num texto breve traz importantes considerações sobre a problemática da formação e instrumentalização desses profissionais:

A política de expansão da leitura é preciso acoplar um trabalho e formação de professores para que estes, partindo de sua própria história, compreendam com categorias outras a realidade que vivem com seus alunos. Somente um compromisso político outro poderia inspirar e alicerçar um trabalho escolar competente, transformando a prática social de leitura em espaços de construção de novas compreensões do mundo vivido pelos professores e seus alunos (GERALDI, 1996, p.106).

Nesse sentido para formar indivíduos letrados e não apenas alfabetizados, precisamos enquanto educadores ampliar as situações de leitura e vivências com textos na formação pessoal e profissional dos professores direcionada a prática pedagógica. A escola tem uma responsabilidade com a exploração de variedades de textos que favoreçam um mergulho no mundo da leitura, assim o professor é um importante aliado na formação de leitores que a

partir da experiência como leitor oferecerá estímulo e orientações para os discentes, motivando-os em relação a essa problemática.

Sobre essa questão Carvalho (2010) apresenta atividades que podem ser desenvolvidas pelos docentes e a equipe pedagógica no prazer pela leitura, como a leitura em voz alta pelo professor(a), principalmente nas series iniciais é uma metodologia capaz de criar o entendimento, facilitar a troca entre os alunos e provocar reflexões. Além da exploração da variedade de textos como cartas, bilhetes para os pais, convites, murais, jornaizinhos chamam a atenção para as diferenças entre a língua oral e língua escrita.

Temos ainda um foco na leitura individualizada, que pode ser ministrada em casa por meio de textos adquiridos pelos alunos ou retirados da biblioteca, e pôr fim a técnica da leitura mediada importante instrumento em sala de aula, onde o professor lê com os discentes um ou mais textos por semana.

Em síntese podemos afirmar que a formação de leitores depende especialmente de como a leitura é compreendida nos espaços escolares e a importância dada pelos educadores, técnicos educacionais e pais ao envolvimento com esta prática.

3 CONCLUSÃO

Diante os estudos realizados observamos que várias são as causas das dificuldades de leitura apresentadas pelos discentes em sua vida escolar, assim nos propomos a examinar as práticas de leitura em literatura e suas possíveis contribuições frente ao desafio de formar bons leitores.

Discutimos desde o início do trabalho acerca da literatura e sua importância no ambiente escolar e na relação ensino-aprendizagem. Ficou claro que a personalidade do professor e seus hábitos de leitura são essenciais para desenvolver os interesses e hábitos de leitura das crianças, como também as técnicas vivenciadas por eles no período de formação e no exercício da profissão, não dá ao papel desempenhado pela leitura a mesma ênfase que dá ao ensino da ortografia ou da composição (BAMBERGUER, 2002).

Neste contexto o professor tem uma parcela de contribuição nas práticas de leitura que estão sendo desenvolvidas na escola, faz necessário que repensem sua atuação em meio as dificuldades apresentadas pelos alunos no contado com a leitura. Somos conscientes que a leitura permeia o senso crítico, isto é, estimula a formação de opinião e sua relação com o meio social, político, econômico e cultural. Portanto, ler não é apenas decifrar códigos da

escrita, mas enxergar o mundo, compreender a sociedade e seu papel como sujeito de direitos e deveres.

Dessa forma dominar o hábito da leitura é ter acesso às informações, a ciência e ao conhecimento acumulado por gerações. Assim esperamos ter contribuído com a formação da consciência crítica dos profissionais que trabalham com a educação em especial aos professores despertando sua atenção para a urgente necessidade em formar leitores autônomos.

Observamos que a escrita e a leitura se desenvolvem em conjunto, porém normalmente é visto nas escolas uma maior preocupação com as habilidades da escrita. Mas a leitura tem uma grande importância na fase inicial de aprendizagem dos alunos, por ser uma fonte de prazer, despertará no leitor satisfação pessoal, realização, conquistas que podem cooperar com a motivação e estímulos aos estudos. Assim o contato com a literatura promove ao jovem leitor um auxílio na dominação de seus sentimentos como amor, segurança, problemas éticos, morais e sociopolíticos da vida.

Portanto a leitura não pode ocupar segundo plano nas atividades escolares ou na vida dos estudantes, ela deve ser muito bem planejada e executada pelos docentes em sua prática educativa, compreendida como fonte inesgotável de conhecimento para alunos e professores. (CAGLIARI, 2009).

Sabendo que o fazer docente influencia na formação de alunos leitores, e que a forma como ele trabalha com a leitura evidencia em muitos casos a maneira como ensina, mostra a importância de sua prática enquanto leitor para seus alunos. Então revelar para os estudantes o que ganhamos e a quantidade de coisas que aprendemos por meio da leitura através de atividades prazerosas que permitam a compreensão do material lido é fundamental no início da alfabetização das crianças e na sua vida escolar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português**– encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AZEVEDO, J.C. **Ensino de Português**: Fundamentos, percursos, objetos. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

AZEVEDO, R. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. Disponível em: www.ricardoazevedo.com.br/wp-content/uploads/Aspectos-instigantes-da-literatura-infantil-e-juvenil.pdf. Acesso em: 05-08-2018.

- BALDI, E. **Leitura nas séries iniciais, uma proposta para formação de leitores**. Porto Alegre. Editora projeto, 2009.
- BARBOSA, J. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortêz, 1994.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. Editora Ática. UNESCO. 7. ed. São Paulo, 2002.
- BRAGATTO FILHO, P. **Pela leitura na escola de 1º grau**. São Paulo, Ática, 1995.
- BURLAMAQUE, F. MARTINS, K. C. ARAUJO, M. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, FEBA organizadoras. **Leitura literária na escola: Reflexões e proposta na perspectiva letramento**. Campinas-SP, Editora : Mercado das Letras, ano 2011, p. 70-76.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pró-Letramento: alfabetização e linguagem. ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Brasília: MEC/SEF, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: Língua Portuguesa**, Brasília: MEC, 1998.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009
- CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: Dinâmicas e vivências na ação pedagógica**, São Paulo: Paulos, 3º ed.2009.
- CANGUÇU, T. O papel do professor como mediador de leitura para o letramento. Brasília/DF, Universidade de Brasília/ Faculdade de Educação (Trabalho de Conclusão de Curso – Graduação), 2013.
- CARNEIRO, A. D. **Redação em construção**. A escrita do Texto. 2.ed.São Paulo: Moderna, 2001.
- CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo. Ática, 2010.
- FISHER, S. R. **História da leitura**. Tradução Claudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia**. São Paulo. Paz e Terra, 1999.
- FORTESKI, E. OLIVEIRA, VALÉRIO, R. W. PRAZER PELA LEITURA: INCENTIVO E O PAPEL DO PROFESSOR. Disponível em:
<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>. Acesso em: 08-10-2018.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: 2001.
- GERALDI, J. W. Linguagem e ensino: Exercício de militância e divulgação. Campinas, mercado das letras, ALB, 1996.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Texto e leitor** :Aspectos Cognitivos da Leitura. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

KLEIMAN, A. B. MATENCIO, M. **Letramento e formação de professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LAJOLO, M. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **Escrever para crianças e fazer literatura**. In: _____. Literatura infantil brasileira: história e histórias. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988. (Fundamentos, 5).

LOIS, L. **Teoria e Prática da Formação do Leitor**: leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MAIA, J. **Literatura na formação de Leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MANGUEL, A. **Uma História da Leitura**. trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

MARTINS, M.R; SILVA, M. C. **Experiências de leitura no contexto escolar**. IN: Literatura: Ensino fundamental. Ministério da educação. Secretaria da educação básica. Brasília: MEC, 2010.

OLIVEIRA, M. **Como fazer Pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PEREIRA, E. FRAZÃO, G. C. SANTOS, L. C. **LEITURA INFANTIL: O valor da leitura para a formação de futuros leitores**.

Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/moci/article/view/2162> . Acesso em: 10-08-2018.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 29-09-2018

ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula**. São Paulo: PUCSP/EDUC, Mercado de Letras, 2006.

SILVA, E. T. **Unidades de Leitura**: Trilogia Pedagógica. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, E. T. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas, Papyrus, 1986.

_____. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 4.ed. São Paulo, Cortez. Autores associados, 1987.

SOUZA, S. F.; CORREA, H. VINHAL, T. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, FEBA organizadoras. **Leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas.** Campinas-SP, Editora : Mercado das Letras, ano 2011, p. 70-76

SOARES, M. B. **Alfabetização e Letramento.** Belo Horizonte: Autentica 1985.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autentica, 2006.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Trad. Cláudia Schilling. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEBEROSKY, A; COLOMER, T. (orgs). **Aprender a Ler e a Escrever:** Uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VICCINI, C. G. **Professor mediador, aluno leitor.** Disponível em:
http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5323_3946.pdf. Acesso em: 05-10-2018

ZILBERMAN. R; SILVA, E. T.; (orgs). **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares.** 5 ed. São Paulo: Ática, 2005.

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf/revcrian40.pdf>



O USO DAS TECNOLOGIAS COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE DA DISCIPLINA LIBRAS COMO L2

GABRIEL, Rosenice de Lima⁶

MACHADO, Adilma Gomes da Silva⁷

MAMEDES, Rosilene Felix⁸

RESUMO

O presente artigo objetiva refletir sobre alguns desafios do professor de Libras em tempos de pandemia e o uso das tecnologias como ferramentas educacionais. Neste cenário, encontramos professores que precisaram reinventar suas metodologias, para ensinarem uma língua visual como segunda língua onde o público-alvo eram crianças ouvintes de da rede pública em uma cidade da Paraíba. Assim o presente artigo tem como objetivo geral refletir sobre a prática docente da disciplina Libras em tempos de pandemia. Desse modo, nos pautaremos em autores que versam a temática aliado a decretos municipais que respaldam este ensino. Neste sentido, os resultados iniciais apontam na modalidade de ensino remoto, o uso das tecnologias e seus recursos tecnológicos podem favorecer o aprendizado da LIBRAS como L2.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é uma realidade. Nesse sentido na rede pública cidade de João Pessoa têm ofertado a disciplina Libras para crianças ouvintes, partindo do princípio de que em uma perspectiva inclusiva todos precisam ser inclusos, e no caso do aluno surdo, como sua inclusão envolve a Libras mesma é ofertada desde os primeiros anos do ensino fundamental I.

A pandemia do Covid-19 surpreendeu o mundo com seu poder de contágio e disseminação a vida. Diante disto foi necessário a criação de algumas estratégias para frear o contágio, o que levou vários setores da sociedade a parar com suas as suas atividades

⁶ Mestre em Linguística e Ensino (UFPB) - E-mail: rosenicelima@gmail.com

⁷ Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Mestranda em Linguística e Ensino/MPLE adilmalibrasp@gmail.com

⁸ Doutora – PPGL/UFPB/CNPq E-mail: rosilenefmamedes@gmail.com

presenciais, dentre estes a educação que teve suas portas físicas fechadas e por outro lado, a sua abertura se deu através do mundo da tecnologia sendo necessários aos docentes se reinventarem para continuar atendendo seus objetivos de ensino.

Com a disciplina Libras, não foi diferente. Assim buscou-se meios para continuar promovendo o ensino da mesma para criança na modalidade de ensino remoto.

Desse modo, o presente artigo objetiva refletir sobre as experiências docente no ensino da LIBRAS como L2 em tempos de pandemia e quais os principais meios tecnológicos que foram usados como ferramentas de ensino foram através de aplicativos como Whatsapp, googlemeet. Zoom entre outros.

Neste contexto encontramos os professores do ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como segunda língua (L2) para crianças do ensino fundamental I. Sendo esta língua de modalidade visual, e os recursos de alcance a estes alunos também, para que se atinjam objetivos de ensino, é preciso o uso de métodos que favoreçam este processo.

Assim diante da problemática onde temos o inesperado isolamento social e a necessidade de ensino, e a necessidade de se reinventar novos métodos de ensino justificam a necessidade da presente discussão.

2 A PANDEMIA E O ACESSO A EDUCAÇÃO

Conforme a constituição de 1988 “todos têm direito a educação”. Assim a educação deve um direito garantido para todos, porém na maioria das modalidades, estas sempre foram pensadas de forma presencial.

Com a pandemia do Covid-19, instituições de ensino com seus professores foram desafiados a se reinventarem para atingir os objetivos educacionais garantidos por leis, de modo que alcancem a seus educandos.

Neste contexto, as escolas públicas do ensino fundamental I, que diante do inesperado, a escola precisou reformular seu currículo e os professores precisaram ressignificar seus métodos de ensino em um curto espaço de tempo para o alcance de seus alunos sendo necessário criar estratégias para este fim.

Nesta perspectiva Almeida et al. (2017), Afirnam que:

disseminação do uso das TDIC, o vertiginoso avanço da ciência e as transformações sociais fazem com que o referencial sobre currículo assuma novas características e se apresente com uma multiplicidade de referências e orientações teóricas e metodológicas. (ALMEIDA et al., 2017, p. 393).

Desse modo, as tecnologias e os seus recursos de interação deixaram de ter apenas um papel social para ter um papel educacional. Pois através destes foi possível a ministração de aulas das mais diversas disciplinas, dentre elas a LIBRAS como segunda língua (L2).

Embora o ensino remoto fosse impensado na educação principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, esses tempos mostraram que o uso dos recursos tecnológicos podem ser uma aliada para o ensino, dentre eles o da LIBRAS.

2.1. A EMERGÊNCIA DE UM MÉTODO EFICAZ PARA O ENSINO EM UM CURTO ESPAÇO DE TEMPO

Diante o inoportuno, professores e corpo técnico encontraram nas tecnologias meios para chegarem mais próximo de seus alunos e assim buscaram desenvolver métodos para este fim.

Sobre a perspectiva da visualidade Campello (2008, p. 115) advoga que “a modalidade viso-espacial, como um dos recursos visuais, é defendida pelos sujeitos Surdos-Mudos na perspectiva de uma política visual da língua de sinais como um conjunto de experiências culturalmente produzidas”.

Conforme estudos na área do ensino da Libras, diante de sua modalidade visual, este deve ser pautado em recursos visuais para que seus aprendizes possam sistematizar e absorver seus conteúdos de forma eficaz.

Diante deste conhecimento, buscou-se desenvolver estratégias através de vídeos aulas gravadas em que fosse possível agregar ao ensino da Libras enquanto disciplina a vídeos com imagens que contemplasse o conteúdo e imagem do professor para que este pudesse explicar os seus conteúdos.

Embora alguns professores não dominassem até então algumas ferramentas tecnológicas, pois o uso destas ferramentas para alguns é novidades. Um outro fator que impedem esta capacitação são as altas cargas de trabalho e/ou falta de capacitação não tiveram oportunidade de se apropriarem desta ferramenta.

2.2 AS TECNOLOGIAS COMO FERRAMENTAS PARA O ENSINO REMOTO

Muitos estudiosos têm defendido o uso das tecnologias como meio facilitador para o processo de ensino aprendizagem, visto que ela é uma realidade na vida de muitas crianças

que tem se encantado com vídeos e jogos. No entanto trazê-la para a sala de aula até então não era uma unanimidade no ensino.

No entanto se faz necessário aliar os aspectos teóricos provenientes do conhecimento do professor a uma preparação com a seleção dos recursos disponíveis para que seja eficaz e se atinjam os objetivos de ensino. A este respeito Souza & Souza (2010) esclarecem:

Para que o uso das tecnologias aliadas à aprendizagem seja eficaz é preciso utilizar os recursos disponíveis e variados de forma a integrar a prática do professor com sua vivência e experiência sobre o assunto tratado, ou seja, o professor tem que possuir preparação teórica sobre diversos assuntos, inclusive aqueles não afetos à sua área de atuação, pois assim estará apto a transmitir de forma categórica, eficiente e técnica aquilo a que se propõe fazer (SOUZA & SOUZA, 2010).

Nesta perspectiva o uso das tecnologias como ferramentas de aprendizagem deve funcionar como mecanismo facilitador para a aprendizagem, cabendo ao professor diante de suas experiências está apto para ensinar não só seus conteúdos, mas está aberto a interdisciplinaridade quando é utilizado as tecnologias. Uma vez que sabemos que com a possibilidade da pesquisa através da internet aliada as experiências do educando, há possibilidade de surgir algumas questões interrelacionada ao assunto.

Considerando a possibilidade de o educando contribuir com seu conhecimento de mundo a partir da tomada de consciência dos ensinamentos podendo contribuir sob seu ponto de vista do seu conhecimento de mundo Sampaio (1998) esclarece:

Chaves conceituais de compreensão de seu mundo e de seu tempo; deve ainda permitir que tomem consciência das operações que mobilizam durante a aprendizagem, contribuindo para que prossigam na relação de conhecimento, que é desvendamento, compreensão e transformação do que se dá a conhecer. (SAMPAIO, 1998 p.147)

Na atualidade vemos várias crianças desde seus primeiros meses de vida terem contato com as tecnologias, através de vídeos de entretenimentos infantil e assim desde cedo aprende a manejar estas tecnologias com fluidez.

Mas, sabemos que é impossível ao ser humano dominar todos os assuntos. Acredito que, caso o professor não saiba no momento responder uma possível dúvida do aluno de um assunto interrelacionado, acredito que se faz necessário utilizar a transparência e informar ao aluno que uma nova pesquisa será feita e após esta, trazer as respostas ao aluno. Se observássemos o ensino da Libras para crianças do ensino fundamental I, através dos meios tecnológicos não encontraríamos obstáculos, pois pelo fato da sua visualidade a mesma favorece este processo.

Deste modo, buscamos adequar os conteúdos da disciplina Libras através de vídeos a serem aplicadas as turmas distribuídas por grupos de WhatsApp, e diante das interações estes alunos tinha a oportunidade de sanar suas dúvidas e devolver suas produções sinalizadas em Libras.

2.3 OS PRINCIPAIS APLICATIVOS PARA O ENSINO REMOTO

As tecnologias têm influenciado a vida dos indivíduos de nossa sociedade, desde as relações sociais, até as de aspectos culturais e linguístico como no caso das pessoas com surdez.

Nesse sentido, encontramos em diversos aplicativos que em sua maioria era utilizado para a interação social sendo aplicada para objetivos de ensino.

Conforme vimos discutindo, podemos citar por exemplo o WhatsApp que tem sido utilizado como ferramenta de ensino e através deste, como a criação de grupos alocando as turmas possibilitando a postagem de vídeos aulas, atividades, áudios ou textos.

Comungando com a ótica de (BATES, 2016), tem refletido no modo de ensinar e de aprender desde crianças até adultos. E assim, esta máxima se aplica aos tempos atuais, onde estes recursos foram aplicados como ferramentas de ensino reformulando as salas de aulas presenciais para um modelo virtual afim de alcançarmos os objetivos do processo de ensino aprendizagem.

Para confecção síncronas, os professores podem utilizar seus e-mails e promover uma aula interativa através do google meet, que possibilita não só a interação com os alunos para vários objetivos de ensino, mas também é possível gravar vídeo aulas com apresentações.

Podemos perceber que as tecnologias como ferramentas de ensino, puderam facilitar o processo de ensino aprendizagem e aproximar professores e alunos. Para o ensino da LIBRAS como L2 estes mecanismos foram fundamentais, pois através de vídeos aulas os alunos puderam acompanhar as aulas e verem os sinais que são produzidos nesta língua, bem como enviar suas produções através de vídeos, ou até mesmos optarem por sanar suas dúvidas através de textos ou áudios.

3 O ENSINO DA LIBRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I DA REDE PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA

3.1. A LIBRAS ENQUANTO LÍNGUA E SEUS PÚBLICOS-ALVO

Conforme o Censo Demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, há cerca de 274 línguas, dentre as quais encontramos a Libras. A LIBRAS é uma língua de modalidade visual espacial e com estrutura gramatical própria e independente das línguas orais.

Conforme Gabriel (2021), a LIBRAS possuem universais linguísticos composto de princípios e parâmetros, os quais são comuns as línguas no mundo. Aliados a esta visão e conforme Quadros e Karnopp (2004), a Libras é uma língua natural, ou seja, ela pode ser adquirida assim como as línguas orais enquanto língua materna.

No Brasil, a Lei 10.436/02 assevera que a Libras é a Língua da Comunidade Surda do nosso país. Neste sentido no ano de 2005 o decreto 5.626 regulamenta esta lei, dando diretrizes, dentre as quais, está o ensino da mesma desde o nível fundamental até o superior.

Vemos que os estudos gramaticais e os marcos legais, garantem o lugar no da Libras seja ela enquanto Língua até ao ensino como idioma nas dimensões institucionais.

3.2 O ENSINO DA LIBRAS E SUAS MODALIDADES

O Decreto 5.626/05 determina um perfil profissional para os professores que se propõem ao ensino desta língua conforme podemos ver a seguir:

Logo, este decreto veio assegurar que o ensino desta língua fosse realizado por profissionais qualificados conforme os níveis e objetivos de ensino.

Conforme vimos anteriormente, a LIBRAS não se limita a apenas as pessoas surdas, mas a sua comunidade linguística, denominada pela lei de comunidade surda.

Strobel (2008), esclarece que a comunidade surda é composta não apenas por surdos, mas por seus pais, familiares, intérpretes de Libras. Nessa dimensão, embora a LIBRAS seja uma língua minoritária, podemos perceber que sua abrangência.

Isto posto, o ensino da Libras pode ser como Primeira Língua (L1), ou seja, para pessoas surdas, como Segunda Língua, para pessoas ouvintes ou surdos que já tenham adquirido uma língua e/ou como Língua Estrangeira (LE).

Gesser (2009) em suma traz as seguintes definições para uma L1, L2 e LE, embora reconheça que quando se trata em contexto de línguas estas definições tendam a ficar mais complexa:

L1 sendo a primeira língua que falamos; L2 como a segunda; e língua estrangeira (LE) a língua como uma língua pertencente a um povo de outro país. No Brasil, a Língua Inglesa, por exemplo, é – do ponto de vista nacional e institucional – uma LE. (GESSER p. 9, 2009)

4 A DISCIPLINA LIBRAS COM SEGUNDA LÍNGUA PARA CRIANÇAS COM E SEM DEFICIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

A secretaria de educação do município de João Pessoa, adota em suas unidades de ensino o modelo educacional inclusivo. Assim, crianças com e sem deficiência convivem no mesmo espaço escolar.

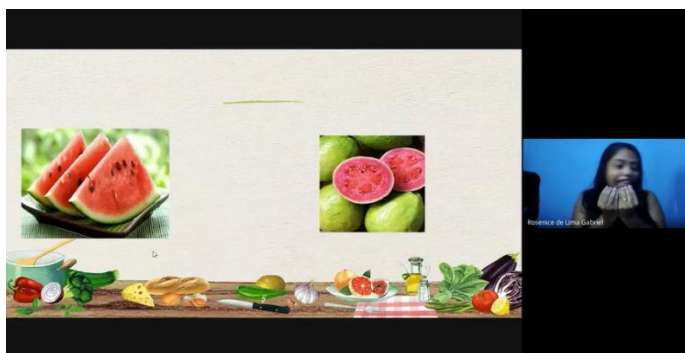
Neste sentido, em horário regular estas crianças também aprendem no mesmo ambiente os conteúdos dos professores polivalentes e de disciplinas.

Conforme as necessidades educacionais destas crianças, é oferecido o serviço educacional especializado para o acompanhamento das aulas regulares e em contraturno o atendimento Educacional Especializado o AEE e de acordo com suas necessidades.

Neste contexto, encontramos a disciplina de LIBRAS, que desde o ano de 2015, vem sendo ofertada para os alunos com e sem deficiência do ensino fundamental I das escolas de tempo integral desta rede.

5 DA TEORIA À PRÁTICA

A disciplina Libras é ministrada como segunda língua nesta rede para crianças ouvintes do Pré escolar II até o quinto ano, na modalidade remota por meio de vídeo aulas disponibilizadas no aplicativo Whatsapp. Com a pandemia do COVID-19 e a necessidade de sistematizar o ensino afim de alcançar os objetivos de ensino aprendizagem, os conteúdos da disciplina Libras foram gravados como vídeos aula com ilustrações, explicações e produções dos conteúdos nesta língua, como podemos ver a seguir:



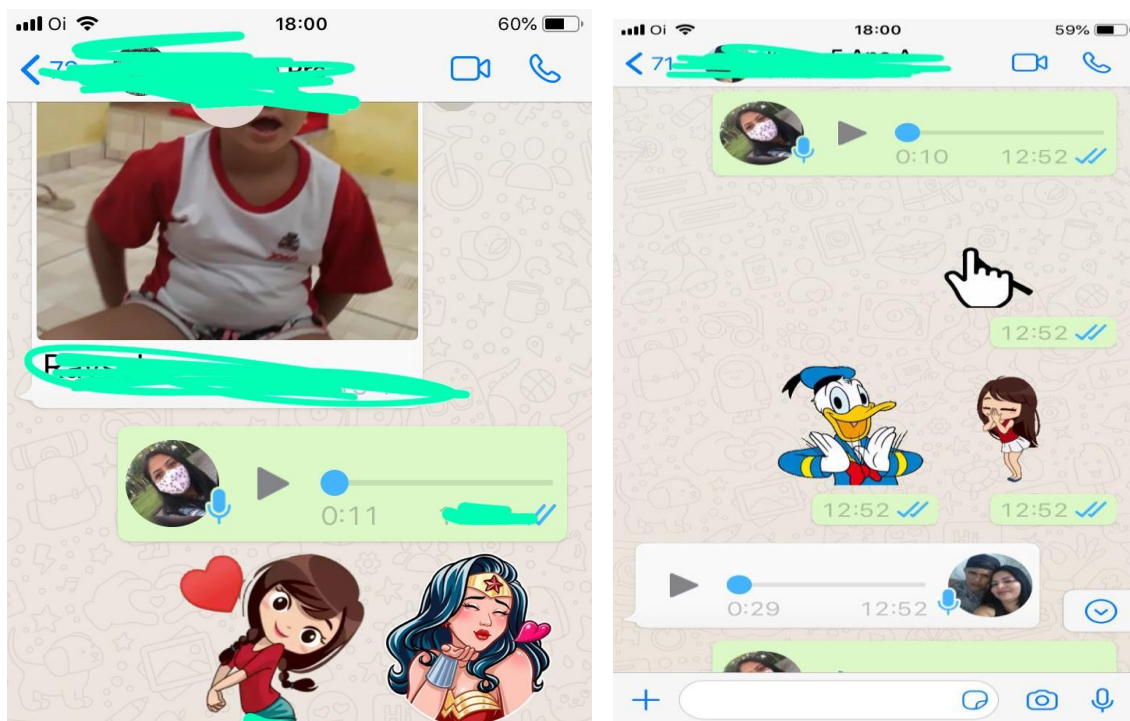
Fonte: Foto do arquivo da autora

Após a gravação deste vídeo aula que aborda temas propostos no plano da disciplina, e conforme este exemplo sobre a alimentação saudável, o conteúdo é explicado durante o vídeo,

sempre solicitando que reproduza os sinais apresentado. Ao final é lançado um desafio com as produções de frases de acordo com os assuntos expostos.

Vencida esta etapa, a aula é disponibilizada, por turmas distribuídas nos grupos de WhatsApp da escola de acordo com o plano de curso. É ofertado ao aluno, a possibilidade de fazer vídeo chamada durante ou após a aula em dia e horários combinados para sanar possíveis dúvidas.

Quando as atividades recebidas também pelo WhatsApp, as mesmas são corrigidas dando sempre feedback aos alunos através de emoticons e/ou áudios, quando necessário a professora regrava vídeos como devolutivas a fim de reforçar o aprendizado, como podemos ver a seguir:



Fonte: Foto do arquivo da autora

Estas foram as estratégias encontradas pela autora e ministrante da disciplina Libras como L2, para minimizar a distância, embora necessária, imposta pela pandemia, atingir os objetivos de ensino aprendizagem e ao mesmo tempo nos aproximarmos virtualmente dos educandos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da Libras como segunda língua, é uma realidade nas escolas de tempo integral do ensino fundamental I da cidade de João Pessoa. Nesta realidade, diante de uma situação pandêmica, vemos a capacidade docente de se reinventar em tão pouco tempo, o que é algo surpreendente e louvável.

No entanto ressaltamos a necessidade do que público, disponibilizar instrumentos tecnológicos e desenvolver meios de capacitação docente para o aprimoramento destes recursos tecnológicos, para que estes possam desenvolver seus objetivos de ensino de forma eficaz.

Diante da realidade socioeconômica de alguns de nossos alunos, face a visualidade da Libras, enviar tarefa impressa sem a explicação através de vídeos pode comprometer o processo de ensino aprendizagem.

Assim, acreditamos que estas estratégias favorecem o ensino da Libras como segunda língua para crianças ouvintes do ensino fundamental I da rede municipal. No entanto, nem todos os alunos são alcançados por questões diversas, e neste sentido ratificamos a importância de o poder público disponibilizar, internet e recursos tecnológicos para o alcance de seus educandos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. et al. (2017). O currículo na cultura digital e a integração currículo e tecnologias. In: CERNY, R. Z. et al. (orgs.). Formação de Educadores na Cultura Digital. Florianópolis: UFSC/CED/NUP. Disponível em: . Acesso em 05 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 03/05/2021.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 03/05/2021.

GABRIEL. Rosenice de Lima. O bilinguismo bimodal em duas crianças kodas: uma análise da libras em ambiente familiar e o português brasileiro em ambiente escolar. Dissertação de Mestrado em Linguística e Ensino. UFPB. 2021

GESSER. Audrei. Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. 2009. Disponível em:

https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE_MEN_L2.pdf Acesso em 03/05/2021.

SAMPAIO, M. M. F. Problemas na elaboração e realização do currículo. In: Currículo, conhecimento e sociedade. Borges, Abel Silva... [et al.] TOZZI, Devanil A. (coord.) 3. ed. São Paulo: FDE, 1998

SOUZA, I. M. A.; SOUZA, L. V. A. O uso da tecnologia como facilitadora da aprendizagem do aluno na escola. Revista Fórum Identidades, 2010. Disponível em:<http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IN D_8/FORUM_V8_08.pdf>: Acesso em: 03/05/2021



QUE LÍNGUA É ESSA?

SILVA, Patrícia Roberta da⁹

MENCATO, Rosângela de Sousa¹⁰

RESUMO

Levando em consideração as dificuldades da comunidade surda de interagir com a sociedade por causa do desconhecimento da língua de sinais, buscou-se, por meio do uso do aplicativo Hand Talk (dicionário *on-line* de Libras), levar todos os envolvidos nesta pesquisa a perceber a importância de conhecer essa língua que é visual-motora, oportunizando aos surdos saírem do isolamento linguístico que acontece na maioria das escolas. Essa pesquisa foi fundamentada nos pressupostos teóricos de: Gesser (2012), Quadros (2004), Soares (1998), Rojo (2009), legislações, entre outros. Além disso, promoveu, na comunidade escolar, palestras, formações e rodas de conversa a respeito da inclusão dos surdos na unidade de ensino, minimizando as barreiras comunicacionais existentes.

Palavras-chave: Acessibilidade; Libras; Dicionário; Hand Talk; Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu a partir da necessidade de elaboração de um projeto de letramento digital, proposto pela disciplina Letramento Digital e Ensino, que nos fez utilizar a experiência com a comunidade surda, com a qual trabalhamos há anos, dentro da perspectiva do ensino de primeira língua (L1) e segunda língua (L2), sendo esta na modalidade escrita. Despertou em nós a necessidade de buscar e pensar em um projeto de letramento que auxiliasse a minimizar a dificuldade comunicacional que essa comunidade enfrenta no âmbito escolar.

Por meio do auxílio dos surdos inclusos, pudemos provocar situações reais de uso da língua, pois esses sujeitos, como qualquer indivíduo que participe da comunidade escolar,

⁹ Universidade Federal da Paraíba, Mestrado Prof. em Linguística e Ensino – MPLE – E-mail: Prof.patriciaroberta@gmail.com

¹⁰ Universidade Federal da Paraíba, Mestrado Prof. em Linguística e Ensino – MPLE – E-mail: rosangela.mencato@academico.ufpb.br

utilizam as mais variadas áreas e contextos, precisando interagir com todos os inseridos. Essa interação incentiva a utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é, conforme a lei 10.436/02, a língua da comunidade surda brasileira. Abordamos diferentes teóricos no âmbito da surdez, como Gesser (2012) e Quadros (2004); e do letramento, como Soares (1998) e Rojo (2009); além de legislações e outras fontes.

O projeto possui como título “Que língua é essa?” e busca respeitar o direito linguístico do surdo e levar em consideração que incluir, na comunidade escolar ou até mesmo em nossa sociedade, não é apenas garantir a presença do profissional tradutor/intérprete de língua de sinais. Muito além disso, trata-se de oportunizar a participação e o desenvolvimento pleno de todos os sujeitos de nossa sociedade, afirmação que se encontra na Constituição de 1988, a qual diz que “a educação é direito de todos e dever do estado e da família”. Portanto, apresentamos nesta pesquisa uma proposta que tem o intuito de diminuir as barreiras comunicacionais que ocorrem no âmbito escolar envolvendo os surdos inclusos.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

- Apresentar a língua de sinais a toda a comunidade escolar por meio do uso do aplicativo Hand Talk.

1.1.2 Objetivos específicos

- Estimular, por meio de situações cotidianas, a consulta ao dicionário de Libras.
- Proporcionar acessibilidade ao surdo na comunidade escolar.
- Promover palestras, formações e rodas de conversa a respeito da temática deste trabalho.

1.2 METODOLOGIA

1.2.1 caracterização da pesquisa

Esta é uma pesquisa participante em que foi apresentado à comunidade escolar o aplicativo Hand Talk, um dicionário *on-line* de Libras, que foi utilizado como recurso metodológico para o desenvolvimento deste artigo. Com a participação dos estudantes surdos inclusos, foram provocadas situações práticas nas quais a comunidade escolar necessitou utilizar o Hand Talk para desenvolver a comunicação com os surdos dentro do ambiente escolar, nos mais variados contextos e em diferentes situações cotidianas. Algumas delas incluíram as seguintes sentenças: “Posso ir ao banheiro?”; “Preciso de uma declaração!”; “Qual a merenda de hoje?”; “Estou com uma dúvida!”, entre outros discursos.

Dessa forma, utilizando o aplicativo citado, as mais variadas práticas e ações ligadas aos diversos contextos dentro de uma comunidade escolar estimularam o uso da língua como forma de interação, oportunizando que os estudantes surdos tivessem seu direito linguístico respeitado. Isso auxilia na diminuição das barreiras comunicacionais presentes em nossa sociedade, garantindo um desenvolvimento pleno desses indivíduos nos variados contextos em nossa sociedade.

1.2.2 População e amostra

Participou desta pesquisa a comunidade escolar de uma escola pública na cidade de Recife, no estado de Pernambuco.

1.2.3 Instrumento da pesquisa

Foi utilizado, para o desenvolvimento desta pesquisa, o dicionário *on-line* Hand Talk, de forma a diminuir as barreiras de acessibilidade comunicacional entre os surdos e a comunidade escolar. Para tal, por meio de uma observação participante, foram analisados e descritos os resultados durante todas as etapas de desenvolvimento deste trabalho.

1.2.4 Procedimentos para a coleta de dados

Diante da necessidade de promover a inclusão dos surdos na comunidade escolar, levando em consideração as filosofias de ensino e as práticas pedagógicas excludentes existentes em nossa sociedade, buscou-se, por meio desta pesquisa, incentivar a aprendizagem da Libras na escola, proporcionando a acessibilidade. Portanto, essa proposta desenvolveu-se por meio das seguintes etapas:

1. Desmistificar o que é a língua de sinais para a comunidade escolar por meio de duas palestras.
2. Apresentar o aplicativo dicionário *on-line* Hand Talk.
3. Promover formações para a comunidade escolar sobre a utilização dessa ferramenta digital.
4. Criar situações-problema nas quais será utilizada a consulta ao dicionário.
5. Desenvolver uma roda de conversa com os participantes envolvidos, relatando as suas experiências na participação do projeto.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Partindo do reconhecimento da Libras como primeira língua da comunidade surda brasileira, presente na lei 10.436/2002 – oficialização do direito do surdo de aprender em sua primeira língua –, surge a proposta da educação bilíngue. Esta recomenda o acesso a duas línguas no contexto escolar, sendo a Libras a língua natural do surdo, a partir da qual se dará o processo de aprendizagem da língua portuguesa (L2), preferencialmente na modalidade escrita. Essa proposta resgata, com isso, o direito do surdo de ser ensinado em sua língua materna, a Libras, e proporciona-lhe a possibilidade de adquirir uma segunda língua. Conforme Leite (1995, p. 65):

É costume identificar a “língua materna” com a primeira língua, e nisto a língua falada pela mãe, fazendo aí a suposição de poder haver uma outra, a estrangeira, segunda; e também com a língua nacional, implicando desta forma uma identificação do falante através da língua que sustenta a unificação subentendida no conceito de nação. Se adotarmos estas definições podemos inferir que a qualificativa “materna” presente na expressão se refere á primeira língua [...] (LEITE, 1995, p. 65).

Ao passo que a segunda língua:

[...] exige uma relação (política, cultural, literária, histórica, etc.) entre um país que a adota como língua oficial. É uma língua não materna, com identidade linguística e cultural distinta da língua principal que domina na comunidade onde essa língua segunda é adotada e reconhecida (MUÑOZ CEIA, 2011, p. 62).

Em se tratando dos surdos, a Libras é adquirida, uma vez que, conforme McLaughlin (1978), a aquisição se refere ao processo natural de uma nova língua, sem preocupações com regras, conteúdo ou avaliação. Simplesmente existe a busca pela comunicação entre os sujeitos inseridos na comunidade da língua objetivada.

A Constituição de 1988 diz que “a educação é 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” (BRASIL, 1988, Art. 205). Esse trecho da Constituição expressa o direito que todos (inclusive os surdos) têm à educação, que deve ser assegurada pelo estado e pela família, a fim de que o sujeito se desenvolva de forma plena e possa exercer sua cidadania conscientemente.

Pensando no fato de o sujeito surdo se desenvolver de forma plena, surgem os seguintes questionamentos: o que é inclusão para a comunidade surda? Será que essa inclusão só se refere ao fato de colocar um profissional intérprete? É importante pensar que essa comunidade, que é chamada de minoria linguística, faz parte de duas culturas, uma da sua comunidade e outra da comunidade majoritária, que, nesse caso, é a ouvinte. Sendo assim, toda a sociedade deve incluir os surdos nos mais diferentes contextos sociais. Essa inclusão se inicia a partir da língua, pois, como se sabe, a língua é um instrumento de inclusão por meio da qual nos representamos socialmente nos variados contextos. Dessa forma, pensar em inclusão é possibilitar ao surdo participar ativamente de todas as áreas de nossa sociedade.

Quadros (2004) afirma que a língua de sinais atende a todos os critérios linguísticos de uma língua.

Para qualquer criança, ouvinte ou surda, a língua é alguma coisa usada – e adquirida – em contextos sociais, servindo a uma necessidade imediata como um veículo de comunicação, pois os fragmentos percebidos pela criança via visão e sensação auditiva, se for o caso, podem não representar a linguagem para a criança. Os movimentos dos lábios podem ser entendidos pela criança pequena como um tipo de comportamento comunicativo, mas, certamente, como um comportamento estranho e enigmático. A forma escrita, por outro lado, é completamente percebida visualmente pela criança surda, mas não como uma linguagem real, não pela criança. Não é uma forma usada na interação social; não há relação com o contexto imediato para o entendimento de seu conteúdo. A língua escrita em si mesma não comunica nada à criança (Quadros *apud* Svartholm, 1994, p. 64).

Quando existe referência à língua visual-gestual, logo surge a pergunta: do que se trata? Está ligada a uma modalidade linguística que possui características visuais da comunidade pertencente; nesse caso, é a Libras.

Em nossa sociedade, quem nunca ouviu a seguinte pergunta: Libras é uma língua ou uma linguagem? Discorrendo acerca dessa concepção, Gesser (2009, p. 9-10) afirma:

Certamente, a marca linguística não é a única questão nas discussões sobre surdez, mas é a legitimidade da língua que confere ao surdo alguma “libertação” e distanciamento dos moldes de representações até então exclusivamente patológicos. Tornar visível a língua desvia a concepção da surdez como deficiência – vinculada às lacunas na cognição e no pensamento – para uma concepção da surdez como diferença linguística e cultural.

Com isso, pode-se perceber que ainda é indispensável afirmar a legitimidade de que a língua brasileira de sinais é uma língua minoritária, que possui uma estrutura gramatical não universal, pois a mesma, por ser uma língua, apresenta variações. Enquanto a língua portuguesa é oral-auditiva, a de sinais é visual-motora, além das características culturais presentes dentro do contexto de cada uma delas.

Sendo assim, para se chegar a uma sociedade inclusiva, é necessário que haja um conhecimento de ambas as línguas. Diante disso, os sujeitos precisam possuir um letramento a respeito do que tratamos. Segundo Soares (1998), devemos deixar clara a diferenciação com relação à competência para ler e escrever e o sujeito letrado. Consideramos letrado o sujeito que sabe onde e como usar as habilidades adquiridas. Com isso, temos como base:

Retomemos a grande diferença entre *alfabetização* e *letramento* e entre *alfabetizado* e *letrado* [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES 1998, P.39,40).

A afirmação anterior deixa clara a diferença entre ambos os termos, um com foco na leitura e escrita e o outro voltado ao uso social dessa leitura e escrita nos mais variados contextos.

Portanto, a sociedade se abre às novas práticas, surgindo, assim, o que Rojo (2009) nomeia como letramentos múltiplos. Esse letramento pode ser entendido na perspectiva multicultural, ou seja, de diferentes culturas, nas diferentes esferas, com práticas e textos em gêneros também diferenciados. Para auxiliar nessa compreensão, vamos ver a seguir um conceito de Bakhtin.

Segundo Bakhtin (1992[1952-53/1979]) cada uma dessas esferas de atividade humana é também uma esfera de circulação de discursos e de utilização da língua e “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (p. 279). Ou seja, há gêneros admitidos e não admitidos, próprios de cada esfera (ROJO, 2009, p. 110).

Para tanto, nossa sociedade se representa nas diversas esferas, nos mais diferentes contextos, os quais o sujeito está inserido ativamente. Por meio da língua, esse sujeito vai interagir e elaborar vários tipos de enunciados dentro de cada realidade, compreendendo as variadas ações e discursos. É, portanto, extremamente necessário conhecer essa variedade de conceitos, objetivando uma ação efetiva em nossa sociedade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a problemática apresentada neste trabalho e com o propósito de trabalhar a acessibilidade comunicacional entre surdos e ouvintes na comunidade escolar, dispomos do dicionário Hand Talk para consultas em que os ouvintes necessitaram interagir com os surdos em situações cotidianas.

Nesse contexto, levando em consideração as questões comunicacionais e pretendendo fazer com que a comunidade perceba a necessidade do uso da língua de sinais, provocando mudanças de hábitos entre os envolvidos e respeitando as particularidades da comunidade surda, iremos apresentar algumas das etapas desta pesquisa que já estão consolidadas.

3.1 ANÁLISE DOS DADOS

Foram realizados alguns procedimentos listados na metodologia apresentada anteriormente, como: I) Desmistificar o que é a língua de sinais para a comunidade escolar por meio de duas palestras; II) Apresentar o aplicativo dicionário *on-line* Hand Talk; III) Promover formações para a comunidade escolar sobre a utilização dessa ferramenta digital;

IV) Criar situações-problema nas quais será utilizada a consulta ao dicionário; V) Desenvolver uma roda de conversa com os participantes envolvidos, relatando as suas experiências na participação do projeto.

Podemos constatar algumas etapas dessa pesquisa nos registros fotográficos abaixo:

Imagem 1: Palestra para a comunidade escolar a respeito do ensino de Libras.



Imagem 2: Formação para a comunidade escolar sobre o uso do Hand Talk.



Por meio de uma observação participante, constatou-se a satisfação da comunidade escolar nos momentos de formação e interação com os surdos, em que eles se tornaram protagonistas e colaboradores escolares. Dessa forma, a escola se torna inclusiva, pois percebe a legitimidade de que a língua brasileira de sinais é uma língua minoritária, que possui uma estrutura gramatical não universal, sendo indispensável para a formação e inclusão dos surdos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Que língua é essa?” teve o intuito de apresentar a língua de sinais a toda a comunidade escolar por meio do uso do aplicativo Hand Talk, um dicionário *on-line* da Libras. A partir da observação da importância da língua de sinais no processo de inclusão do sujeito surdo, pensando na importância da interação social, levando em consideração as dificuldades da comunidade surda em interagir com a sociedade ouvinte, pelo desconhecimento da língua de sinais, buscamos estimular a acessibilidade por meio do aplicativo dicionário *on-line* em Libras, provocando todos os envolvidos a perceberem a importância de conhecer essa língua que é visual-motora, oportunizando aos surdos saírem do isolamento linguístico que acontece na maioria das escolas.

Pensando no desenvolvimento pleno do indivíduo, provocamos situações reais do uso da língua, com o intuito de despertar o interesse da comunidade envolvida na necessidade de aprender e utilizar a língua de sinais, garantindo a acessibilidade comunicacional. Além disso, incluindo de fato a comunidade surda e diminuindo as barreiras de comunicação existentes, auxiliando no desenvolvimento dos sujeitos no âmbito escolar e social. Portanto, essa é a relevância desse projeto, que, por meio do letramento digital, tenta minimizar uma problemática de nossa sociedade. Percebeu-se, no percurso dessa pesquisa, a significativa

importância da acessibilidade da comunicação entre surdos e ouvintes na comunidade escolar. Dessa forma, o aplicativo Hand Talk proporciona e viabiliza a aprendizagem da Libras para os ouvintes, sendo utilizado nos mais diversos contextos comunicacionais cotidianos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Art. 205**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislação/superior/legisla_superior_const.pdf>. GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez – sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LEITE, N. V. de A. O que é ‘língua materna’? *In: Anais do IV CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA*. Campinas, p. 65-68, 1995.

McLAUGHLIN, B. **Second-language acquisition in childhood**. New Jersey: Hillsdale, 1978.

MUÑOZ, C.; ARAÚJO, Luísa, CEIA, Carlos. **Aprender uma segunda língua**. Trad. Mariana Wallenstein. Pref. Manuel Célio Conceição. – 1ª ed. – Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2011.

QUADROS, R. M. de, KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. 1ªEd. São Paulo. Editora: Parábola, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM CAMINHO A PERCORRER

SILVA, Maria Zilda Medeiros da ¹¹

MENCATO, Rosângela de Sousa¹²

ANDRADE, Maria do Socorro David de¹³

ANDRADE, Maria Santana David de¹⁴

RESUMO

Este artigo propõe apresentar a necessidade de formações continuadas para os professores no campo da modalidade da educação inclusiva, focando na pessoa com deficiência. Destacando-se o contexto histórico, político e social da educação inclusiva na conquista dos direitos, assim, como os desafios do dia a dia para construir o processo educacional na interação do conjunto de diversidades, sendo a educação inclusiva um direito educacional para “todos” os estudantes, como garante a constituição de 1988. O professor que trabalha na educação necessita de capacitação continuada e dentre as capacitações que já são realizadas para o cotidiano da rotina das aulas, no qual focam no objetivo da aprendizagem do aluno de uma forma geral sem especificar as necessidades de cada educando, assim, buscamos apresentar a necessidade do professor em conhecer outras áreas do conhecimento, como da educação inclusiva, garantindo assim, um pouco mais de conhecimento, o que irá favorecer sua prática pedagógica e transformar a escola inclusiva, desenvolvendo o processo educacional dos alunos deficientes, com transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Trabalhando dessa forma, em parceria com o profissional que dá suporte nos Atendimento Educacionais Especializados- AEE. O decreto nº 6.571/2008 enfatiza a importância do atendimento especializado na educação especial, deve ser na sala de recursos multifuncionais- SMRF, da própria escola ou em outra escola no contraturno do educando, sendo um complemento educacional para o desenvolvimento cognitivo do discente. As fontes de pesquisa para o presente trabalho foram o próprio Ministério da Educação, o ECA –Estatuto da Criança e do Adolescente, juntamente com alguns livros que relatam a importância da modalidade para o

¹¹ Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Mestranda em Linguística e Ensino/MPLÉ – E-mail: zilda.libras@gamil.com

¹² Universidade Federal da Paraíba, Mestrado Profissional em Linguística e Ensino/MPLÉ – E-mail: rosangela.mencato@academico.ufpb.br

¹³ Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Integrada do Cruzeiro-FIC – E-mail: mariasandrade@outlook.com

¹⁴ Faculdade Integradas do Cruzzeiros – FIC, Especialista e Educação Inclusiva – E-mail: mariasantanaandrade22@hotmail.com

contexto social e político do país e como referência para nossa pesquisa buscamos as contribuições de Miranda (2014) Bridi (2011) e Jesus / Effgen (2012).

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação. Professor. Profissional de apoio.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende contribuir como apoio para futuras discussões a respeito das formações dos professores no campo da Educação Inclusiva, e assim poder considerar a realidade dos docentes que trabalha com alunos com deficiência, na qual as escolas que se afirmam inclusiva estão passando por frequentes mudanças, sendo assim, os educandos devem acompanhar a evolução para dar suporte às necessidades das diversas particularidades educacionais dos discentes com ou sem deficiência.

A luta por uma Educação Inclusiva vem passando por muitas transformações, devido as sucessivas mudanças nas práticas sociais e educacionais envolvendo os sujeitos com deficiência nos ambientes educacionais. Na década de 1990 – efetivaram-se as políticas de inclusão, ocorrendo à disseminação mundialmente por meio de documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para “todos”.

No ano de 1994 construiu-se a Declaração de Salamanca e em 2001 a Convenção de Guatemala. Esses momentos históricos foram bem produtivos para a análise da educação especial, com uma nova ótica de direito. Em 2008 passamos a ter a educação inclusiva, por meio do Decreto Legislativo nº186/2008 e do Decreto Executivo nº6949/2009, que estabelece e assegura um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

A política de inclusão, favorece a ampliação dos espaços de discussão sobre a pessoa com deficiência que antes era segregada apenas no ambiente especial, sem poder ter acesso a outras pessoas, diante dessa luta educacional estamos juntos na busca de respeitar os limites do aluno com deficiência e assim envolvendo os diferentes níveis e modalidade de ensino.

Portanto, são necessárias mudanças e discussões no contexto escolar, sobre a formação de professores, pois os docentes precisam de qualificação, para poder buscar melhores formas para suprir a necessidade dos alunos diante das diversas realidades e particularidades em sala de aula, de forma a propiciar um ambiente educacional inclusivo, levando em consideração, os diferentes contextos e conquistas das pessoas com deficiência- PcD.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

- Apresentar a necessidade do professor na busca do conhecimento para com a educação inclusiva.

1.1.2 Objetivos específicos

- Analisar como está sendo desenvolvido o trabalho do profissional de apoio na sala inclusiva junto ao aluno com deficiência.
- Conhecer quais as formações dos profissionais de apoio.
- Apresentar os desafios e os direitos da pessoa com deficiência para ser incluso no ambiente escolar de forma inclusiva.

2 METODOLOGIA

A inclusão nas escolas públicas: o aluno participa das aulas com todos os alunos, dependendo da necessidade do aluno é ofertado um profissional de apoio para sua rotina escolar, como também a oferta do Atendimento Educacional Especializado-AEE, na sala de recurso multifuncional, em que, possibilita aos alunos com deficiência a terem dois atendimentos de 50 minutos no contra turno com professores especializados no AEE, que buscam o potencial dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A investigação deste artigo será com o apoio bibliográfico de revistas, artigos e pesquisas em *sites* que trazem informações referente a temas da educação inclusiva nas escolas públicas do Brasil. Como também buscaremos os aspectos qualitativos, com apoio de uma entrevista semiestruturada, com dois professores que exercem a função do profissional de apoio em uma escola do estado do Rio Grande do Norte.

Assim, avaliamos na revista do ministério da educação inclusiva, pesquisas sobre o atendimento educacional especializado, assim como também, observamos a necessidade para reconstrução do projeto pedagógico com o objetivo de apresentar ações que viabilizem uma educação de qualidade para os alunos com deficiência. Diante deste contexto, buscamos ter informações que tragam a realidade e necessidade de cada um, com um único objetivo, buscamos a transformação do ambiente educacional, em que todos possam ter uma

instituição de fato inclusiva, pesquisando e verificando, quais recursos necessários para a inclusão da pessoa com deficiência, quais os equipamentos

específicos, como também analisando a importância de qualificação para os professores nesta temática.

Na perspectiva, realizamos uma entrevista com dois professores que atuam como profissionais de apoio junto ao aluno com deficiência, para podermos conhecer como acontece na prática o desenvolvimento da educação inclusiva no ambiente educacional, o que será analisado e demonstrado nos resultados deste trabalho.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS NA ATUAÇÃO EM SALA DE AULA

A educação para o aluno com deficiência vem passando por mudanças no ambiente escolar, os professores da sala regular de ensino vão para sala de aula sem o mínimo de suporte para trabalhar com o aluno com deficiência, assim vão surgindo os conflitos do processo educacional.

Quando o docente adentra em uma sala de aula regular de ensino, ele não conhecer as necessidades dos alunos, assim vai precisar obter um planejamento prévio para as diversidades do contexto, social, político e econômico. O professor precisa fazer uma avaliação diagnóstica dos alunos, de forma geral dos com ou sem deficiência, no qual vai ser avaliado e observado a necessidade de um profissional de apoio para o aluno com a deficiência específica para poder participar das aulas de forma inclusiva, com os direitos de uma educação para todos.

O professor da sala de aula regular e o profissional de apoio têm realidades de trabalhos diferentes, no qual, buscam o mesmo objetivo para o referente aluno, com a persistência de uma construção de conhecimento direcionando as necessidades, juntos desenvolvendo os planejamentos do qual queiram alcançar para o estudante.

O professor vai construindo seu planejamento com o apoio do profissional de apoio. É conforme as indagações da realidade, o professor juntamente com os discentes e o corpo pedagógico constrói as mediações para o enfrentamento das limitações e as superações das dificuldades.

A escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tem desafiado os espaços escolares a construir novas/outras lógicas de ensino. Diante disso, a formação continuada em processo tem se configurado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que também são público-alvo da educação especial. (JESUS e EFFGEN, 2012 p.17).

O espaço escolar deve ser adequado tanto do professor quanto dos alunos. O espaço escolar deve ter uma estrutura que atenda às necessidades físicas do aluno, como a utilização das rampas, os pisos que indicam os caminhos para os deficientes visuais, as lâmpadas, cadeiras, livros, dentre tantos outros instrumentos para abarcar as necessidades dos alunos, como também para o desenvolvimento dos professores.

Além da parte estrutural física, a escola deve proporcionar ao docente e aos discentes as estruturas pedagógicas necessárias para o desenvolvimento escolar dos seus alunos. Pois, é notório que em algumas situações os professores não sabem desenvolver as metodologias de ensino inclusivas o que conseqüentemente causa “desinteresse” em proporcionar, aos discentes, atividades que desenvolvam as suas potencialidades, sendo este um direito do educando, é o que afirma o ministério da educação:

Assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação, é um princípio que está em nossa Constituição desde 1988, mas que ainda não se tornou realidade para milhares de crianças e jovens: meninas e adolescentes que apresentam necessidades educacionais especiais, vinculadas ou não a deficiências. A falta de um apoio pedagógico a essas necessidades especiais pode fazer com que essas crianças e adolescentes não estejam na escola: muitas vezes as famílias não encontram escolas organizadas para receber a todos e, fazer um bom atendimento, o que é uma forma de discriminar. A falta desse apoio pode também fazer com que essas crianças e adolescentes deixem a escola depois de pouco tempo, ou permaneçam sem progredir para os níveis mais elevados de ensino, o que é uma forma de desigualdade de condições de permanência. (BRASIL, 2004, p.04)

Os desafios são muitos, principalmente para essa demanda de ensino da educação inclusiva. Mesmo depois de muitas superações e formações, muitas pessoas ainda usam discursos preconceituosos, para relatar o direito do aluno com deficiência no âmbito escolar. Muitas controvérsias na execução da educação inclusiva, assim podemos analisar a realidade do aluno, e a necessidade de uma formação para o professor.

A inclusão vai além da inserção do aluno no contexto escolar. Inserir, não é apenas matricular, colocar o aluno sentado em uma cadeira para receber informações, sendo apenas um receptor de conhecimentos. O Ministério da educação diz que “Escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades” (BRASIL, 2004, p.08).

A inclusão do aluno na instituição escolar ou em qualquer outro espaço social deve oportunizar ao aluno a desenvolver-se e possuir direitos como cidadão e superação para a vida.

3.1 EDUCAR NA DIVERSIDADE

A sociedade é formada pela diversidade, cada ser humano, possui características próprias. Nessa perspectiva, a escola deve ser um local que conheça e compreenda as diferenças, para valorize práticas de ensino que trabalhem com a diversidade social. Conforme o mistério de educação inclusiva,

A ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social. (BRASIL, 2004, p.08)

Educar na diversidade, exige um direcionamento para o estudo de práticas pedagógicas que valorizam as diferenças sócio-culturais em sala de aula. O planejamento de atividades que construam ou trabalhem conteúdos para os alunos com deficiência exige mais do professor, estratégias de planejamento e adaptação dessas atividades para possibilitar de fato a inclusão dos alunos no ambiente escolar, pois os conteúdos não podem ser repassados de qualquer forma e sim possibilitar aos alunos o direito de serem construtores e participantes do seu processo de aprendizagem.

Os conteúdos devem ser acessíveis aos discentes, contribuindo para uma formação de qualidade. É preciso que os educadores visualizem as competências dos alunos, e não apenas as suas limitações, os alunos com a deficiência específica, devem receber estímulos para conseguir alcançar o potencial de aprendizagem satisfatório. Pois,

O olhar crítico para a história da humanidade revela, com muita clareza, que nenhuma sociedade se constitui bem sucedida, se não favorecer, em todas as áreas da convivência humana, o respeito à diversidade que a constitui. Nenhum país alcança pleno desenvolvimento, se não garantir, a todos os cidadãos, em todas as etapas de sua existência, as condições para uma vida digna, de qualidade física, psicológica, social e econômica. A educação tem, nesse cenário, papel fundamental, sendo a escola o espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania. (BRASIL, 2004, P.08)

A diversidade merece o respeito da sociedade. Nenhum ser humano escolheu ser deficiente, eles apenas querem no mínimo o respeito pela compreensão das suas limitações, eles precisam que os educadores desenvolvam novas estratégias para a superação e construção do aprendizado, no qual,

Exercer a cidadania é conhecer direitos e deveres no exercício da convivência coletiva, realizar a análise crítica da realidade, reconhecer as dinâmicas sociais, participar do debate permanente sobre causas coletivas e manifestar-se com autonomia e liberdade respeitando seus pares. (BRASIL, 2004, p.10)

Educar na diversidade é construir mecanismo de inclusão dos discentes em um sistema que muitas das vezes é excludente, mas que precisa de reajuste e aperfeiçoamento. Através das discussões da inclusão que o preconceito é desconstruído no processo de ensino aprendido. Todo indivíduo tem o direito de exercer a cidadania, sendo assim, assegurada a autonomia e a liberdade de se expressar e lutar pela efetivação de seus direitos.

3.2 A EFETIVAÇÃO DE DIREITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

No decorrer da Educação Especial, foram realizadas muitas conquistas, Graças as lutas, conquistas e reivindicações das pessoas com deficiência. Os alunos com deficiência eram visualizados, nos campos escolares como pessoas limitadas, sem condições de ser inclusos juntos aos demais alunos e incapacitados ao processo de aprendizagem. Mas esses preconceitos, foram enfrentados e postos ao chão da escola, com apoio inicial da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9394/96, quando enfatiza que, os alunos com deficiência devem ser inclusos na rede regular de ensino, através da modalidade da educação especial, sendo também atendidos, em programas ou serviços especializados, quando necessário, O Art. 54 da LDB diz que:

É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente": I.II ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II.I atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; III. atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; IV. atendimento no ensino fundamental, através de programas, material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Em seu Art. 55 dispõe que os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino." (BRASIL, 2004, p. 20)

O Ministério da Educação no ano de 2003 inicia-se um processo de apoio aos estados e municípios na construção de um ensino inclusivo, democrático e de qualidade. Mas além de assumir um compromisso o Ministério da Educação deve construir mecanismo para dar suporte à formação de professores, seja ele da capital, mas também os docentes dos distritos menores, que ficam esquecidos pelo sistema de ensino,

O Brasil começa a construir um novo tempo para transformar essa realidade. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, assume o compromisso de apoiar os estados e municípios na sua tarefa de fazer com que as escolas brasileiras se tornem inclusivas, democráticas e de qualidade. Este compromisso se concretiza com a implementação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Temos por objetivo compartilhar novos conceitos, informações e metodologias no âmbito da gestão e também da relação pedagógica em todos os estados brasileiros. (BRASIL, 2004, p.04).

Quando falamos da educação no âmbito do direito, inicialmente retratamos a Constituição Federal, sendo que, ela apenas centraliza a efetiva, o direito à educação especial quando elabora e estrutura a política da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, em 2008.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assumiu, formalmente, os mesmos princípios postos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Além disso, introduziu, no país, uma nova prática administrativa, representada pela descentralização do poder. A partir da promulgação desta Constituição, os municípios foram contemplados com autonomia política para tomar as decisões e implantar os recursos e processos necessários para garantir a melhor qualidade de vida para os cidadãos que neles residem.

Cabe ao município, mapear as necessidades de seus cidadãos, planejar e implementar os recursos e serviços que se revelam necessários para atender o conjunto de suas necessidades, em todas as áreas da atenção pública. (BRASIL, 2004, p.18)

Outro documento que enfatiza a importância do direito a educação é o Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual relata a importância da criança e do adolescente a gozar de todos os direitos, como à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990, dispõe, em seu Art. 3º, que "a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes por lei, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. "Afirma, também, que "é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária." (Art.4º).

Art. 53, que "a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho", assegurando: I.II Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II.I Direito de ser respeitado por seus educadores; III. Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 2004, p.20)

O Estatuto da Criança e do Adolescente é um dos documentos que buscam lutar pelos direitos das crianças e adolescentes, enfatiza a importância do estudo para a qualificação do indivíduo. Sendo o direito igual para todos, esse direito deve ser respeitado pelos educadores.

3 RESULTADOS E DISCURSÕES

Na concepção de entender como acontece o desenvolvimento da educação inclusiva elaboramos uma entrevista semiestruturada, com perguntas para dois professores que tem a função de profissional de apoio e que trabalham na escola de forma inclusiva junto aos alunos com deficiência, denominamos os professores de P1 e P2. Os resultados dessa entrevista, iremos apresentar nas tabelas abaixo.

Tabela-1

<i>Quais as formações que você tem?</i>
A formação de P1 é Pedagoga com especialização em psicopedagogia e curso de formação em AEE (Atendimento Educacional Especializado)
P2 é pedagoga com especialização em Psicopedagogia

Assim trazemos o pensamento de Santos (2010), que aborda o assunto referente ao profissional para o AEE, que atende na sala de recurso multifuncional, ao dizer que,

Para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação, os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos. (SANTOS 2010, p. 28)

Diante do que Santos nos afirma, o professor deve estar em um processo contínuo de formação para atender as particularidades de seus alunos e contribuir para o desenvolvimento dos mesmos. Dessa forma a próxima pergunta, para os profissionais de apoio da sala inclusiva.

Tabela- 2

<i>Quantos alunos o profissional atendia e quais as especialidades desses alunos?</i>
P1 atende dois alunos sendo um com múltipla deficiência diagnosticado como cadeirante e deficiência intelectual e um autista
P2 nos disse que está atendendo e acompanhando três alunos sendo um com esquizofrenia, um com baixa visão e outro com deficiências intelectuais

Observamos na resposta desses profissionais o quão é difícil trabalhar com essas especificidades, para poder dar suporte ao aluno e de fato proporcionar o seu desenvolvimento, dessa forma, constatamos que é necessária uma formação continuada, para dar suporte aos profissionais.

Tabela- 3

<i>Como as professoras se sentem ao contribuir com a aprendizagem desses alunos?</i>
P1- Respondeu que apesar de ter conhecimento e curso na área do AEE ainda sente a necessidade de se preparar mais para poder dar apoio, pois o cadeirante e o autista precisam de ajuda com suas atividades, ambos precisam de cuidados especiais, referente a aprendizagem é lenta, porém me sinto feliz por contribuir com a educação deles.
P2- Me sinto desafiada, pois os alunos querem o mesmo acompanhamento, no entanto estão em série diferente sentimos o desejo que o processo possa acelerare, e assim tornam minucioso, para ela é inspirador poder contribuir nesse momento para um conhecimento mais abrangente motivando-os a não desanimar. Disse ainda que para ela é gratificante poder ajudar nas dificuldades e contribuir para o desenvolvimento intelectual desses alunos.

Assim, observamos que os profissionais de apoio têm suas qualificações, no entanto necessitam de mais formação continuada para desenvolverem o trabalho exitoso e obterem resultados satisfatórios, no desenvolvimento dos seus alunos.

No entanto, destacamos que a entrevista foi apenas com dois profissionais que foram concursados para trabalhar com o aluno com deficiência em uma escola do Rio Grande do Norte, eles já possuem algumas formações, mas apresentam essa necessidade de se capacitar a cada dia mais para poderem lidar com as diversidades existente na educação inclusiva. Assim observamos a necessidade de todos os profissionais da escoladitas inclusivas, terem formações que tragam o conhecimento de como desenvolver um trabalho de forma inclusiva para os alunos com deficiência nas escolas públicas ditas inclusivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 de dez. 1996.

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

BRASIL. E24 e **Educação inclusiva**: v. 1: a fundamentação filosófica / coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Formação Continuada em Educação Especial: o Atendimento Educacional Especializado**. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina, 2011. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/viewFile/655/613>. Acessado em 20.10.2010

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Áreas das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha

BRASIL. Educação Inclusiva. v. 1. **A fundamentação filosófica / coordenação geral SEESP/MEC**; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 28 p.

BRASIL. Educação Inclusiva. v. 3. **A escola / coordenação geral SEESP/MEC**; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Adriana Pereira Siqueira: **Formação docente e práticas pedagógicas**: Conexões, possibilidades e tensões. IN: MIRANDA, Therezinha Guimarães; FILHO. Teófilo Alves Galvão (ORGS): Formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MIRANDA. Teresinha Guimarães e FILHO. Teófilo Alves Galvão. **O Professor e a Educação Inclusiva**.EDUFBA.

Disponível em: http://www.planetaeducacao.com.br/portal/conteudo_referencia/o-professor-e-a-educacao-inclusiva.pdf . Acessado em 03.02.14

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. **Docência na Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpex, 2010. (Série Inclusão Escolar). 215p.



AS CONTRIBUIÇÕES DA FENOMENOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO SOB O VIÉS DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Cezare, Thales de Tárzis¹⁵

RESUMO

Este trabalho é um trabalho argumentativo, seu objetivo é analisar as contribuições da fenomenologia para a educação sob viés das tecnologias educacionais. Pretende-se aqui realizar uma breve definição da fenomenologia, apontar as contribuições da fenomenologia para a educação e analisar o que a fenomenologia aponta sobre as possibilidades de ampliação da percepção de mundo a partir da tecnologia, inserida no contexto da educação, do ponto de vista da fenomenologia de Ponty. A discussão sobre o uso das tecnologias educacionais tem se intensificado nos últimos dias, pelo momento que vivemos hoje. Este trabalho argumenta sobre as possibilidades de utilização das tecnologias educacionais e a influência destas na percepção, uma vez que estamos utilizando essas tecnologias hoje para ensino remoto e num movimento onde se percebe a tendência de afirmação do ensino híbrido. Então é importante pensar, qual seria o impacto das tecnologias educacionais da educação nesse novo paradigma. O que fica claro neste trabalho é que não há dúvidas de que a ampliação da sensibilidade é adquirida através dos aparatos tecnológicos, entretanto, deve-se levar em conta também as limitantes em relação a essas tecnologias, diante disso é importante saber escolher tecnologias que possibilitem a ampliação da sensibilidade, talvez esse seja um caminho hoje para o professor que tem que lançar mão das tecnologias educacionais.

Palavras-chave: Fenomenologia. Tecnologias Educacionais. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Nas palavras de Merleau-Ponty ainda no prefácio da obra Fenomenologia da Percepção (1945, p. XVI): “...O inacabamento da fenomenologia e seu estilo incoativo não são signos de um fracasso. Eles eram inevitáveis, porque a fenomenologia tem por tarefa revelar o mistério do mundo e o mistério da razão.”

¹⁵ Universidade São Francisco, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - E-mail: thales.cezare@gmail.com

Claramente a vontade do filósofo é a compreensão do sentido do mundo e da história em estado nascente. Ponty se vê diante de uma herança husserliana, busca verificar a possibilidade de uma interlocução com Husserl, por outro lado, a pergunta sobre o que é fenomenologia parece não estar resolvida para Ponty quando assume “O que é a fenomenologia? Pode parecer estranho que se tenha que colocar essa questão meio século depois dos primeiros trabalhos de Husserl. No entanto, ela está longe de ser resolvida” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. I).

A fenomenologia de Ponty lança mão da reflexão, mas não como definida pelo cogito cartesiano, porque esse define-a como unilateral e absoluta, entretanto, a reflexão deve nascer das coisas, das suas relações, isso porque a “razão” na fenomenologia não é autônoma (PERIUS, 2012).

Ponty se afasta de Husserl quando realiza a crítica ao seu idealismo e a impossibilidade de redução completa, dentre outras, destaca-se também o estilo e proposta de Ponty em relação a Husserl.

A busca pela região pré-reflexiva de onde emergem as categorias reflexivas possibilitam esse afastamento em relação a Husserl. Para Ponty não existe a possibilidade de ruptura reflexiva entre sujeito e objeto (PERIUS, 2012).

A fenomenologia de Ponty desenvolvida durante quinze anos de pesquisa tem como fundamento o exame da consciência perceptiva e ao final do trabalho, Ponty sugere o problema do espectador que participa do espetáculo que ele mesmo percebe (MARQUES, 2015).

Ponty propõe a redefinição da filosofia transcendental que objetiva compreender o sentido imediato da vida perceptiva. A percepção para Ponty não se trata de uma operação intelectual, mas sim a retomada pelo indivíduo do modo de existência das coisas com a maneira de tratarmos o mundo (MARQUES, 2015).

Os temas abordados por Ponty são: o retorno às coisas mesmas, a descrição, a redução, a constituição e a intencionalidade; “a redução fenomenológica é a fórmula de uma filosofia existencial: o 'In-der-Welt-Sein' de Heidegger só se manifesta sobre o fundo da redução fenomenológica” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. IX, 11). Ponty faz do ser-no-mundo (In-der-Welt-Sein) de Heidegger o verdadeiro resultado da redução husserliana por ele modificada, tornada não idealista.

Ao contrário de Husserl, Ponty acredita que não há essência humana, no homem tudo está conectado, não há nada acidental. A conexão existente não é garantida por uma essência,

o que ele sugere é um gestalt. A redução leva a compreensão de uma interconexão existencial.

Sobre a redução transcendental para Ponty “o interior e o exterior são inseparáveis. O mundo está inteiro dentro de mim e eu estou inteiro fora de mim.” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 466-7, 546).

E redução para ambos, Husserl e Ponty têm como propósito a originalidade do constituído, entretanto, Ponty aponta para uma “obscuridade” a qual não deixa o original ser trazido à luz. O sentido mais original segundo Ponty se dá através do diálogo com o mundo no âmbito da pré-consciência, pré-pessoalidade.

A reflexão nos dá esse caminho, mas agora com uma reflexão mais radical até mesmo para justificar a necessidade da segunda redução, com o objetivo de integrar a vida irrefletida (fenômeno do real) a reflexão do pensamento objetivo (MARQUES, 2015).

Outro tema abordado por Ponty, a intencionalidade é tida como a abertura ao mundo de um sujeito corporal (Marques, 2015). Portanto existe uma relação dialética, que fomenta o surgimento do sentido. “Quer se trate de uma coisa percebida, de um acontecimento histórico ou de uma doutrina, 'compreender' é reapoderar-se da intenção total” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. XIII, 16).

A reflexão radical não garante a completude do pensamento humano, porque para Ponty, a redução completa é impossível, ou seja, O pensamento humano não pode abarcar todo pensamento humano (MARQUES, 2015).

A beleza da fenomenologia de Ponty está no fato da unicidade do sujeito pensante e do percebido, ou seja, o sujeito não é apenas pensante e o objeto que é percebido não é apenas objeto, o mundo une esses termos numa totalidade indefinida ou inacabada (MARQUES, 2015). Segundo Ponty “é por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo 'coisas' ” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 216, 253).

Aquele que é visual ou tátil nos oferece a possibilidade de nos unirmos ao fenômeno e comunicar-nos com ele, segundo Ponty “como uma maneira de me unir ao fenômeno e de comunicar-me com ele [,] (...) uma certa maneira que o exterior tem de nos invadir, uma certa maneira que nós temos de acolhê-lo” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 425, 426).

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Argumentar sobre a possibilidade de ampliação da percepção a partir das tecnologias educacionais.

1.1.2 Objetivos específicos

Analisar as contribuições da fenomenologia para a educação sob viés das tecnologias educacionais.

Realizar uma breve definição da fenomenologia.

Apontar as contribuições da fenomenologia para a educação

Analisar o que a fenomenologia aponta sobre as possibilidades de ampliação da percepção de mundo a partir da tecnologia, inserida no contexto da educação, do ponto de vista da fenomenologia de Ponty.

2 METODOLOGIA

Argumentação a partir da leitura de textos sobre fenomenologia, educação, tecnologias educacionais. A análise dos textos visa encontrar subsídios para o apontamento dos caminhos sugeridos a partir da fenomenologia de Ponty para a utilização das tecnologias educacionais no ambiente remoto.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 AS CONTRIBUIÇÕES DA FENOMENOLOGIA PARA EDUCAÇÃO

A contribuição da fenomenologia para a educação é evidente porque é permeada de intencionalidade na vivência, a figura do “outro” implica direta ou indiretamente no fenômeno educativo que é um fenômeno das relações humanas (JOSGRILBERG, 2015, p. 9). Existe intencionalidade porque “É intencional porque implica as condições de percepção de um indivíduo que percebe ou recebe passivamente (no caso do bebê) algo transmitido por outro” (JOSGRILBERG, 2015, p. 9).

A invasão do exterior apontada por Ponty ocorre na educação através do mundo humano do qual somos cercados, tratando-se de uma natureza embora não mais sem a intervenção Humana.

Segundo Lopes e Silva (2020, p. 285):

O contexto cultural é, inegavelmente, o palco das principais transformações e evoluções do sujeito, desde a sua inscrição nesse mundo até o momento de sua morte. É pela interação social que nós aprendemos, desenvolvemos, evoluímos, criamos e recriamos formas de agir, atuar e nos portar nesse contexto cultural complexo, durante todo o processo vital (LOPES; SILVA, 2020, p. 285).

Segundo Vygotsky (1978), “o desenvolvimento humano consiste no aprendizado interacional, que ocorre por meio de ferramentas intelectuais, sendo a linguagem uma das ferramentas mais importantes” (LOPES; SILVA, 2020, p. 285).

Nessa mesma esteira Bakhtin afirma que o homem é fruto do conjunto das relações sociais (LOPES; SILVA, 2020, p. 288).

A obra de Bakhtin é marcada pelo conceito de dialogismo, o qual pode ser definido como o princípio constitutivo da linguagem. Isto é, para Bakhtin, o dialogismo seria a participação dialógica dos indivíduos no espaço social, revelando particularidades destes e tornando-os seres responsivos (LOPES; SILVA, 2020, p. 288).

Existem semelhanças entre as teorias de Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky, embora os autores se dedicassem a áreas de investigação científica diferentes – Bakhtin se destaca nos estudos sobre a Filosofia da Linguagem, por outro lado Vygotsky realizou estudos na área da Psicologia do Desenvolvimento.

Percebe-se vários estudiosos que “elucidam a possibilidade de diálogo entre esses dois teóricos, sobretudo no que se refere aos fenômenos sociais e no que tange ao estudo da linguagem” (LOPES; SILVA, 2020, p. 291).

A fenomenologia de Ponty exerce influências em teorias desenvolvidas e não é diferente no âmbito da educação que trabalha com o ser humano. “Os indivíduos e os grupos de indivíduos estão posicionados para a formação e a educação exige essa abertura entre os envolvidos” (JOSGRILBERG, 2015, p. 10).

Existe sim uma relação da fenomenologia com a educação e não está restrita apenas à fenomenologia eidética:

Na relação da fenomenologia com a educação não podemos ficar restritos à fenomenologia eidética (de importância fundamental) e passamos à fenomenologia hermenêutica que promove o diálogo com outros aspectos da pedagogia e de outras ciências (JOSGRILBERG, 2015, p. 12).

Muitas atitudes e contexto de educação podem ser melhor e profundamente entendidos com uma abordagem fenomenológica. Josgrilberg (2015) aponta nessa direção:

“...a abordagem fenomenológica da antropogênese educativa do ser humano contribui com perspectivas que não são as mesmas da investigação empírica, mas que oferecem subsídios para dialogar com as pesquisas empíricas. Como estas, aquelas são também vitais para a visão compreensiva e a possibilidade de pensar mais profundamente as atitudes essenciais da pedagogia. (JOSGRILBERG, 2015, p. 14).

Pensando na possibilidade de que a fenomenologia hermenêutica vem promover o diálogo com outros aspectos da pedagogia e de outras ciências, na próxima seção será realizada uma análise da contribuição da fenomenologia para educação levando em conta as tecnologias educacionais.

3.2 FENOMENOLOGIA, EDUCAÇÃO E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Importante iniciar essa sessão com uma discussão sobre o que é o corpo para Ponty e sua fenomenologia. Na fenomenologia de Ponty diferente do modelo idealista não se considera uma consciência apartada do corpo. Para Ponty o corpo é uma unidade sistêmica (GARCIA, 2014).

A motricidade não está subjugada à consciência (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 193), isso é um movimento possível do eu no mundo. “Então, se um corpo se movimenta, não é porque a consciência o ordenou, conseguindo localizá-lo no espaço e no tempo, mas porque ele pode ser reconhecido *habitando* no espaço e no tempo” (GARCIA, 2014, p. 36).

Ponty lança mão de um exemplo prático sobre como nosso corpo percebe o mundo, ele dá um exemplo do senhor cego de bengala, e diz que a extremidade da bengala é uma zona sensível para o cego, isso faz com que o cego tenha sua amplitude de toque ampliada. Então a bengala deixa de ser apenas um objeto e passa a ser parte de um esquema, isso leva a uma nova significação, ou seja, utilizando esse objeto para se relacionar com o mundo, o cego “assimilou a si um novo núcleo significativo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 203).

Isso significa a possibilidade de ampliação do próprio eu a partir da tecnologia, pois (GARCIA, 2014) “O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 122).

Claro que para Ponty existe limites impostos pela própria tecnologia, quando por exemplo a representação pela tela. Para Ponty existem limites de interação do corpo com a tecnologia. “Ele se refere especificamente às representações, às imagens, e demonstra a

importância da presença física, bem como a sexualidade que emana do corpo” (GARCIA, 2014, p. 37).

Para Ponty, o horizonte “é aquilo que assegura a identidade do objeto no decorrer da exploração, é o correlativo da potência próxima que meu olhar conserva sobre os objetos” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 105).

Por um lado, tem-se a limitação das telas onde “essa potência não existe, e o distanciamento do corpo com o objeto impede a coexistência, a experiência corpórea com aquele objeto. Reconhece-se, pois, que” (GARCIA, 2014, p. 37) “A simples presença física de um ser vivo já transforma o mundo físico” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 257). De outro lado como já mencionado acima a possibilidade de utilização de um objeto tecnológico poderia ampliar o próprio eu a partir da tecnologia, ampliando a zona sensível do indivíduo no mundo.

Entretanto, a crítica de Ponty restringe-se às tecnologias de representação, porque distanciam o corpo, isso simboliza perda de subjetividade e alienação no mundo sensível (GARCIA, 2014).

Mesmo diante dessas indicações de Ponty, existem possibilidades que são proporcionadas pelas tecnologias no que se refere a ampliação perceptiva do corpo (GARCIA, 2014). O surgimento do termo *embodiment* cunhado pelo filósofo Don Ihde, de acordo com Garcia (2014) tem seu alicerce em Ponty, entretanto, aponta uma perspectiva teórica que toma outro caminho em termos de fenomenologia e cria uma proposta chamada de pós-fenomenologia. “A pós-fenomenologia não indica precisamente uma superação à fenomenologia, mas sim um hibridismo entre a fenomenologia e o pragmatismo” (GARCIA, 2014, p. 38). Para além das diferenças, percebe-se as contribuições da fenomenologia para a educação e para entender as relações perceptivas do indivíduo nesse contexto utilizando-se de objetos tecnológicos que ampliam a percepção e dá a possibilidade de ir além das limitações ligadas a temporalidade, distância e propriedades do corpo como sendo parte do mundo.

A pergunta que se apresenta é: seria possível uma análise dessa ampliação da percepção de mundo a partir da tecnologia, inserida no contexto da educação, do ponto de vista da fenomenologia de Ponty.

Pretende-se a partir daqui entender essa inserção das tecnologias nesse contexto. Segundo (CYSNEIROS, 2003) as tecnologias podem ser caracterizadas como sendo um componente tangível, um elemento material, um objeto técnico:

Assim, uma tecnologia assume sua concretude nos objetos integrados ao cotidiano das pessoas, em um *continuum* de complexidade: na escola, são tecnologias educacionais objetos simples como papel e tinta, lápis e caneta, livros e cadernos, facas e tesouras; também objetos complexos como telefones, aparelhos de vídeo e televisão, calculadoras e computadores. Quando funcionam bem, tais objetos tornam-se “transparentes” e tendem a passar despercebidos, até mesmo minimizados na sua importância para a atividade de educar. Mesas e cadeiras, quadros de giz e outros objetos também condicionam a atividade educativa. De modo ainda mais amplo, são tecnologias “envolventes” a arquitetura escolar, a iluminação, a climatização de salas de aula, bibliotecas e outros ambientes escolares. (CYSNEIROS, 2003, p. 92).

Os objetos técnicos estão cada vez mais imbricados nas instituições e porque não dizer que são extensões do corpo humano que dão uma capacidade de ampliação da sensibilidade e que podem ser até de certa forma transparentes como sugere a pós-fenomenologia de Lhde ou como sugere Cysneiros (2003):

...objetos materiais são componentes de *ações humanas culturalmente condicionadas*. Por exemplo, computadores hoje estão integrados ao ato de escrever, calcular, desenhar, armazenar, comunicar. São ações que variam dependendo dos modos culturais de assimilação de objetos técnicos a elas associadas, condicionadas pela história de uso de outros objetos técnicos. Os objetos técnicos estão imbricados nas instituições, nas condições socioeconômicas de um país ou região, na cultura. (CYSNEIROS, 2003, p. 92)

CYSNEIROS ainda complementa a caracterização:

há formas de *relação*, ou interação, entre objetos técnicos e as pessoas que os usam, inventam, projetam, constroem, modificam, adaptam. O filósofo Don Ihde (1983) enfatiza este aspecto usando a expressão “existential technics”, sublinhando assim as respostas humanas, existenciais, aos artefatos do mundo vivido de cada um, centrando sua análise no envolvimento, na experiência cotidiana com objetos técnicos, algo que nos acompanha do despertar ao adormecer, durante toda a vida. (CYSNEIROS, 2003, p. 92)

O que deve ser notado é que os objetos técnicos trazem uma ambiguidade intrínseca, logo seria engano supor que a percepção de um seja a mesma que de outro. Levando em consideração o computador, essa ambiguidade fica evidente, para uma pessoa que tem experiência em ambientes onde o computador é muito utilizado e os utiliza, o computador pode ser tido como objetos transparentes para essas pessoas, “o computador é uma máquina que processa textos, números, imagens, comunica-se com outras máquinas no mundo inteiro. Esse conjunto complexo de significados pode não ser compartilhado por pessoas com outras visões de mundo” (CYSNEIROS, 2003, p. 94). Outra forma de perceber essa ambiguidade está no fato de que um artista pode ver o computador de forma diferente de como vê um

especialista ou técnico, para o qual as características técnicas são mais importantes e relevantes do que a aparência.

Essa ambiguidade é mais acentuada quando se leva em conta a interface gráfica:

Os objetos gráficos das interfaces podem ter significados ainda mais diversos para diferentes pessoas, pois não possuem a estabilidade e a permanência da matéria: não podemos pegá-los e olhá-los por trás, sentir pesos ou texturas. Aparecem e desaparecem na tela como resultado da interação do usuário com a máquina (CYSNEIROS, 2003, p. 95).

Hoje vivencia-se uma nova experiência em relação as tecnologias no âmbito educacional, o que no passado era uma opção hoje tornou-se uma regra, pois as condições sanitárias nos leva a desafios de uso desses objetos tecnológicos e não de forma presencial mais de forma remota, ou seja, objetos tecnológicos, como computador, smartphones, tablets, etc., são utilizados tanto pelo professor que tem que preparar suas aulas com esses elementos, quanto o aluno que percebe a aula e interage com o conteúdo também utilizando esses aparatos tecnológicos, imagina-se como sugerido por (CYSNEIROS, 2003, p. 96):

...como pessoas, em polos opostos, podem perceber o computador numa escola, composto dos objetos físicos e lógicos antes delineados: um lado, especialistas em Informática e em Tecnologia Educacional, autores de software, pensadores profissionais da educação, administradores educacionais, professores das diversas disciplinas do currículo, funcionários da escola. No polo oposto, crianças pequenas, pais, pessoas sem contato com computadores. (CYSNEIROS, 2003, p. 95)

A questão fica ainda mais séria quando se leva em consideração que a corporalização de objetos técnicos num fenômeno é “resultante do modo como 'eu-como-corpo' interajo com o ambiente através da tecnologia, ou seja, do desenvolvimento de destrezas que tendem a tornar-se não-conscientes”. (CYSNEIROS, 2003, p. 98). Essa corporalização é única e pessoal e leva-se em conta o tipo de objeto técnico, porque existem diferenças entre objetos físicos e virtuais, porque esses envolvem habilidades diferentes, segundo (CYSNEIROS, 2003):

A corporalização não é emocionalmente neutra, podendo incluir componentes de prazer ou desprazer, aceitação, indiferença, rejeição, angústia, insegurança ou outras emoções, elementos muito importantes para o modo de assimilação pessoal de objetos tecnológicos. O uso continuado de objetos materiais tende a tornar-se prazeroso, tanto pela sensação de extensão do próprio corpo ou de ampliação da atividade física, como pelo sentimento de competência, de domínio, de conhecimento das possibilidades e limites de uma tecnologia. (CYSNEIROS, 2003, p. 98)

Isto posto, deve-se levar consideração o que sugere Cysneiros (2003) sobre a escolha desses objetos tecnológicos, quando se tem essa opção, a pergunta que se apresenta hoje, além das já formuladas pelo autor é o que fazer quando não se ter a possibilidade de escolha de situações naturais, tendo apenas as tecnologias.

Talvez um caminho possível seja o apontado por Silva e Röhr (2018):

O papel do educador-filósofo, na era da técnica e das tecnologias d informação, é colocar-se como sujeito mediador dos processos de ensino e aprendizagem; discernir entre o profetismo pedagógico e a pedagogia da esperança '[...] sem pretender exceder a experiência e fundar as suas próprias profecias sobre a ciência, a biologia, a economia ou a sociologia' (MARCEL, 1951b, p. 115).

Silva e Röhr (2018) ainda concluem dizendo o seguinte:

Enfim, o educador-filósofo evita que os domínios da técnica e da tecnologia violem e/ou deter-minem o fulcro de sua condição existencial, procurando sempre questioná-los, à luz da esperança e da fé que necessitamos sempre conservar com relação ao humano e suas possibilidades. (Silva Röhr, 2018, p. 89)

Ainda cabe aqui ressaltar o que é dito por Silva (2018, p. 71) no que diz respeito ao papel do educador nos ciberespaços: "

Ao educador, numa era de tecnologias da informação, cabe problematizar as concepções e aos saberes que orientam sua prática e denunciar, incansavelmente, a ilegitimidade das posturas aviltantes e ideológicas, que também estão presentes nos *ciberespaços*.

SILVA (2018, p. 71) sugere que contribuições ainda são possíveis, “as contribuições do estudo do pensamento marceliano, numa perspectiva hermenêutica e fenomenológica voltada para o uso das novas tecnologias da informação”.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Fica evidente a contribuição da fenomenologia de Ponty quando se quer entender as relações de percepção das tecnologias educacionais, essas relações hoje ficam mais intensas e à medida que se utilizam-se mais tecnologia, tende-se a ter a transparência dessas tecnologias preconizada pela pós-fenomenologia que tem como pilar a fenomenologia de Ponty.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvidas de que a ampliação da sensibilidade é adquirida através dos aparatos tecnológicos, entretanto, deve-se levar em conta também as limitantes em relação a essas tecnologias, a escolha que não temos em relação a objetos naturais e tecnológicos hoje pode ser realizada dentro do próprio universo das tecnologias, como saber escolher tecnologias que possibilitem a ampliação da sensibilidade talvez seja um caminho hoje para o professor que tem que lançar mão das tecnologias educacionais.

Cabe aqui destacar também que as consequências dessas escolhas ainda não estão evidentes, uma vez que se vive ainda o processo de apropriação dessas tecnologias. Há que se avaliar as consequências das novas tecnologias de educação para aulas remotas diante do momento em que se vive.

Maximizar as possibilidades e minimizar os efeitos negativos parece ser o melhor caminho, não aceitando menos do que o máximo possível diante dos novos desafios.

REFERÊNCIAS

_____. Fenomenologia da Percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (1. Ed. 1945).

PERIUS, C. A definição da fenomenologia: Merleau-Ponty leitor de Husserl. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/LhLn65jZzfqQbjfSfp5gxnp/?lang=pt#>. Acesso em: 07/06/2021.

MARQUES, P. P. FENOMENOLOGIA E FENÔMENO EM MAURICE MERLEAU-PONTY. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/download/11253/9108>. Acesso em: 07/06/2021.

JOSGRILBERG, R. Fenomenologia e Educação. Disponível em: <https://docplayer.com.br/67916158-Fenomenologia-e-educacao.html>. Acesso em: 10-06-2021.

LOPES, S. C. R.; SILVA, D. C. S. SOCIOINTERACIONISMO: DIALOGANDO COM BAKHTIN E VYGOTSKY SOBRE O SUJEITO FRUTO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/1938/1313>. Acesso em: 11/06/2021.

GARCIA, R. D. O CORPO E A TECNOLOGIA A PARTIR DE MERLEAU-PONTY. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/article/download/16539/14883>. Acesso em: 13/07/2021.

CYSNEIROS, P. G. Fenomenologia das Novas Tecnologias na Educação. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2792>. Acesso em: 14/06/2021.

MARCEL, Gabriel. *Jornal metafísico*. Madrid: Gallimard, 1927.

SILVA, E. G.; RÖHR, F. FENOMENOLOGIA DA EDUCAÇÃO NUMA ERA DE TÉCNICA E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28243>. Acesso em: 15/06/2021.

SILVA, E. G. A PRODUÇÃO DE SABERES NUMA ERA DE TÉCNICA E CIBERCULTURA: DESAFIOS À PRÁTICA DOCENTE. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/4410>. Acesso em: 16/06/2021.



O E-BOOK A SERVIÇO DA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS LETRADOS

MENCATO, Rosângela de Sousa¹⁶

SILVA, Maria Zilda Medeiros da¹⁷

SILVA, Patrícia Roberta da¹⁸

ANDRADE, Maria do Socorro David de¹⁹

RESUMO

Com a globalização, surgiram novos letramentos, relacionados aos recentes meios de comunicação. Os avanços tecnológicos tornam urgente a intensificação e diversificação das formas de leitura. Pensando nisso, esta pesquisa-ação de caráter qualitativo, por meio de um método indutivo, buscou encontrar recursos metodológicos para o desenvolvimento de práticas de leitura deleite numa turma de 3º ano do ensino fundamental anos iniciais. A leitura prazerosa, que antes era trabalhada nas aulas diariamente, ficou desprestigiada diante do novo formato de ensino remoto, provocado pela pandemia mundial causada pelo vírus Sars-CoV-2. O distanciamento da escola levou os alunos a não terem acesso a uma quantidade expressiva de livros paradidáticos, promovendo a inacessibilidade aos gêneros literários, antes propostos nas aulas presenciais. Visando uma maneira alternativa de proporcionar a esses estudantes momentos de deleite e lazer, essa pesquisa desenvolveu um trabalho com os *e-books*, de modo que, por meio da criação de pastas compartilhadas no Google Drive, os alunos tiveram acesso às bibliotecas virtuais, contendo uma série de livros digitais. Dessa forma, os discentes puderam desenvolver a habilidade de ler, interpretar e entender a informação apresentada nos hipertextos, importantes recursos que permeiam todos os campos do conhecimento, construindo novos significados para o agir na vida social contemporânea.

Palavras-chave: Letramento. Hipertextos. E-books. Biblioteca virtual. Drive.

¹⁶ Universidade Federal da Paraíba, Mestrado Prof. em Linguística e Ensino – MPLE – E-mail: rosangela.mencato@academico.ufpb.br

¹⁷ Universidade Federal da Paraíba, Mestrado Prof. em Linguística e Ensino – MPLE – E-mail: zilda.libras@gmail.com

¹⁸ Universidade Federal da Paraíba, Mestrado Prof. em Linguística e Ensino – MPLE – E-mail: prof.patriciaroberta@gmail.com

¹⁹ Faculdade Integrada do Cruzeiro- FIC, Especialista em Ed. Inclusiva – E-mail: mariasdandrade@outlook.com

1 INTRODUÇÃO

Com a globalização, surgiram novos letramentos, relacionados aos recentes meios de comunicação. Os avanços tecnológicos tornam urgente a intensificação e diversificação das formas de leitura, escrita e circulação dos textos em nossa sociedade. Com o advento da Internet e o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), o mundo literário alcança o mundo digital e, a partir daí, surge um novo formato de livro, denominado de *e-book*.

Essa pesquisa surgiu da necessidade de encontrar recursos metodológicos para o desenvolvimento de práticas de leitura deleite em uma turma do 3º ano do ensino fundamental anos iniciais, pois a leitura prazerosa, que antes era trabalhada nas aulas diariamente, ficou desprestigiada diante do novo formato de ensino remoto, provocado pela pandemia mundial causada pelo vírus Sars-CoV-2. Dessa forma, o distanciamento da escola levou os alunos a não terem acesso a uma quantidade expressiva de livros paradidáticos, promovendo a inacessibilidade aos gêneros literários, antes propostos nas aulas presenciais. Visando uma maneira alternativa de proporcionar a esses estudantes momentos de deleite e lazer, essa pesquisa desenvolveu um trabalho com os *e-books*, promovendo, assim, o contato diário com a leitura, uma vez que esses discentes estão nos anos iniciais do ensino fundamental e necessitam, frequentemente, estar em contato com os gêneros literários para o desenvolvimento do processo de leitura.

Esse trabalho terá seus resultados apresentados em uma mostra fotográfica digital na Semana da Leitura, elaborada em 2010 pela Secretaria Municipal de Educação. O prêmio de incentivo à leitura é chamado de **Jornada da Leitura** e foi criado pelo Instituto Alpargatas e pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). O Projeto Ler: Prazer e Saber tem a finalidade de criar uma proposta de ensino para trabalhar a leitura deleite/fruição/prazerosa nas escolas municipais, a fim de proporcionar aos alunos uma prática leitora. Esse projeto foi premiado e, a partir daí, o município instituiu, por meio do decreto-lei de número 069 de 7 de outubro de 2010, a Semana da Leitura, que acontece anualmente entre os meses de outubro ou novembro.

A partir desse pressuposto, o objetivo de estudo dessa pesquisa é explorar a literatura infanto-juvenil, de forma a promover nos alunos práticas sociais de leitura que irão auxiliar para uma aprendizagem significativa, tendo em vista que esses jovens estão em processo de alfabetização. A habilidade de ler, interpretar e entender a informação apresentada nos hipertextos transforma as percepções de letramento, pois possibilita novas modalidades de

linguagem e práticas de leitura diversificadas (imagem estática, imagem em movimento, sons, músicas, entre outras), sendo um importante recurso que permeia todos os campos do conhecimento, construindo novos significados para o agir na vida social contemporânea.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

- Reconhecer a importância dos letramentos multissemióticos para o desenvolvimento de práticas de leitura deleite em período de pandemia (ocasionada pela covid-19) e distanciamento social.

1.1.2 Objetivos específicos

- Explorar o *e-book* como recurso digital para o desenvolvimento de práticas de leitura.
- Estabelecer a leitura deleite como uma prática semanal em uma turma do 3º ano do ensino fundamental anos iniciais.
- Apontar a importância dos recursos digitais para o desenvolvimento de práticas leitoras.
- Pesquisar ferramentas digitais colaborativas para a construção de *e-books*.
- Construir um *e-book* coletivo, dispondo de ferramentas digitais.
- Organizar um acervo fotográfico para a exposição do projeto na Semana da Leitura.

2 METODOLOGIA

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Essa é uma pesquisa-ação de caráter qualitativo que, por meio de um método indutivo, observa a necessidade de explorar a literatura infanto-juvenil, de forma a promover nos alunos práticas sociais de letramento.

Por meio da criação de pastas compartilhadas no Google Drive, os alunos tiveram acesso às bibliotecas virtuais, contendo uma série de *e-books* que auxiliaram no desenvolvimento da habilidade de ler, interpretar e entender a informação apresentada nos

hipertextos, importantes recursos que permeiam todos os campos do conhecimento, construindo novos significados para o agir na vida social contemporânea.

2.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Os colaboradores dessa pesquisa foram 22 alunos de uma turma do 3º ano do ensino fundamental anos iniciais de um município paraibano.

2.3 INSTRUMENTO DA PESQUISA

Por meio de uma observação participante, foi analisado e descrito o que foi observado em todo o processo e todas as etapas de desenvolvimento do projeto, que culminará na construção de um *e-book* por meio de uma ferramenta digital colaborativa. Além disso, haverá uma exposição fotográfica dos alunos fazendo uso dos *e-books* dispostos nas pastas salvas e intituladas no Google Drive de **BIBLIOTECA VIRTUAL 1** e **BIBLIOTECA VIRTUAL 2**, compartilhadas por meio de *links*.

2.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Para o desenvolvimento dessa pesquisa-ação, que possui como objetivo principal reconhecer a importância dos letramentos multissemióticos para o desenvolvimento de práticas de leitura deleite em período de pandemia (covid-19) e distanciamento social, foram estabelecidos os seguintes procedimentos metodológicos seguidos de maneira colaborativa entre os participantes do projeto:

1. Montar pastas no Google Drive com *e-books* de paradidáticos infanto-juvenis (essas pastas ou bibliotecas virtuais da turma são abastecidas mensalmente com novos livros).
2. Compartilhar os *links* com os alunos.
3. Cada aluno escolhe semanalmente dois *e-books* para realizar a leitura deleite, que pode ser compartilhada virtualmente com a turma (em aula *on-line*) ou realizada individualmente em casa (a qual foi acompanhada por meio de fotos/vídeos no grupo de WhatsApp).
4. Pesquisa de ferramentas digitais colaborativas para a construção de *e-book*.
5. Construção colaborativa de um *e-book*.

6. Organização e edição do material para a mostra fotográfica digital que será realizada na Semana da Leitura.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: COMPLEMENTARES, PORÉM DIVERGENTES

O termo **letramento**, “conforme Soares (2009, p. 33), [...] parece ter sido usado pela primeira vez no país no ano de 1986 por Mary Kato, no livro ‘No mundo da escrita: uma perspectiva Psicolinguística’” (GRANDO, 2012, p. 2), surgindo em uma discussão entre linguistas e educadores que buscavam um conceito mais amplo para a palavra inglesa *literacy* (alfabetização).

Com o surgimento dos termos letramento e alfabetização (ou alfabetismo) funcional, muitos pesquisadores passaram a preferir distinguir alfabetização e letramento. Passaram a utilizar o termo alfabetização em seu sentido restrito, para designar o aprendizado inicial da leitura e da escrita, da natureza e do funcionamento do sistema de escrita. Passaram, correspondentemente, a reservar os termos letramento ou, em alguns casos, alfabetismo funcional para designar os usos (e as competências de uso) da língua escrita. Outros pesquisadores tendem a preferir utilizar apenas o termo alfabetização para significar tanto o domínio do sistema de escrita quanto aos usos da língua escrita em práticas sociais. Nesse caso, quando sentem a necessidade de estabelecer distinções, tendem a utilizar as expressões ‘aprendizado do sistema de escrita’ e ‘aprendizado da linguagem escrita’ (BRASIL, 2007, p. 10).

O letramento, dessa forma, apesar de auxiliar no processo de alfabetização, não se resume apenas na ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever, ou simplesmente codificar ou decodificar palavras, frases e textos. Mas, sim, dispor dessas habilidades em práticas sociais cotidianas nos mais variados contextos. Portanto, as propostas de letramento assumem diferentes funções em nossa sociedade, sendo importantes para o desenvolvimento cultural de cada indivíduo, que permeia os mais diversos campos do conhecimento e utiliza as mais diversificadas variações linguísticas, estando, conseqüentemente, nos mais divergentes contextos socioculturais.

Dessa forma, as instituições escolares devem priorizar e possibilitar aos alunos a participação em variadas situações de letramento que utilizem a leitura e a escrita na vida em sociedade, de forma ética, crítica e democrática. Para isso, é necessário que a educação linguística leve em consideração o que afirma Bagno:

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor

planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada [...] (BAGNO, 2006, p. 129).

Portanto, as escolas devem proporcionar aos discentes práticas de letramentos: multissemióticos; múltiplos ou multiletramentos; críticos e protagonistas (ROJO, 2009). No entanto, esses novos contextos de letramento no mundo contemporâneo exigem das instituições escolares uma multiplicidade de textos e de novas práticas leitoras.

3.1.1 Letramento digital

O letramento digital é a capacidade de saber utilizar as novas tecnologias da informação e da comunicação, que vêm, cada dia mais, avançando desde a criação da Internet, de forma crítica e ética em práticas sociais cotidianas. Essa cultura digital, derivada no ciberespaço e de uma linguagem própria da internet, tem a intencionalidade de integrar a realidade com o mundo virtual.

Ao contrário do modelo autônomo dominante, o enfoque ideológico “vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (Street, 1993:7). O “significado do letramento” varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes diversos.

Nessa perspectiva, a cultura digital interfere na maneira de pensar, nos valores, nas atitudes e, principalmente, na maneira como os significados são compartilhados por meio de práticas digitais que utilizam as tecnologias, mídias e linguagens midiáticas. Pois o letramento digital é importante para a produção e construção de sentidos no processo de aprendizagem dos alunos, pois o aluno participa ativamente da construção de conhecimentos.

3.2 O E-BOOK A SERVIÇO DA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS LETRADOS

Com a evolução das TICs no Brasil e com os novos estudos sobre a linguagem, a construção dos textos se une às diferentes formas de circulação na Internet. Sendo assim, os textos multimodais, em meios eletrônicos, fazem pensar a leitura em um novo contexto, por utilizarem diferentes modalidades de linguagem e novas relações, que irão dispor de novas semioses que não apenas a escrita.

No que se refere ao hipertexto, tem, em si, simultaneidade, dois atributos que lhe são fundamentais. Em primeiro lugar, o hipertexto permite a “navegação”. Sua conexão com os demais hipertextos permite, da parte do leitor, um “agenciamento intertextual” que lhe garante a liberdade de saltar, pelo *browser*, ao clique do *mouse*, de página para página da infinita rede do *www*. Em segundo lugar, o hipertexto permite a convergência de várias mídias. Sua natureza multimídia, ou “multimodal”, permite, assim, que se associem palavras (em movimento ou não), som, imagens, vídeo, gráficos, diversas linguagens num único suporte, como refere Capparelli, “com a possibilidade de intervenção instantânea do navegador através de dispositivos que favorecem a interatividade” (SCHOLZE et al., 2007, p. 195-196).

O conceito de hipertexto, criado por Theodor Holm Nelson anteriormente ao desenvolvimento das TICs, nos anos 1960, tinha a finalidade de nomear o processo de leitura e escrita não linear na informática. Esse processo possui uma semelhança com a maneira com que o nosso cérebro processa as informações, como se fosse uma teia que produz e estabelece novas ligações, recombina os conteúdos e dando-lhes novos significados.

Dessa maneira, os *e-books*, abreviação da língua inglesa do termo *eletronic book*, são livros em contextos digitais que irão permitir ao aluno ter acesso aos hipertextos e a novas práticas de letramento digital, que irão desenvolver a fluência na leitura dos alunos, o conhecimento de novas tecnologias e, principalmente, torná-los protagonistas de todo o processo de aprendizagem.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante da problemática causada pela pandemia da Covid-19 e com o propósito de trabalhar a leitura deleite, surge a necessidade de pesquisar meios e metodologias, amparados pelos recursos tecnológicos, para proporcionar aos alunos o desenvolvimento da leitura prazerosa, com o objetivo de tornar essa práxis um hábito saudável a ser desenvolvido no transcurso de sua vida cotidiana.

Nesse contexto e levando em consideração as questões socioeconômicas e culturais dos alunos, observa-se a necessidade de proporcionar a estes o acesso a gêneros literários que promovam o enriquecimento pessoal, o lazer e o conhecimento de novos contextos de circulação de textos, promovidos pelo avanço das tecnologias da informação e da comunicação (TICs), que ocorre a partir do oferecimento de serviços de conexão de Internet para os setores empresariais e residenciais nos anos 90. Nesse mesmo período histórico, Berners-Lee criou o World Wide Web (*www*), rede mundial de computadores, um sistema que disponibiliza, por meio de páginas da Web, as informações e os documentos em um novo formato de letramento multissemiótico.

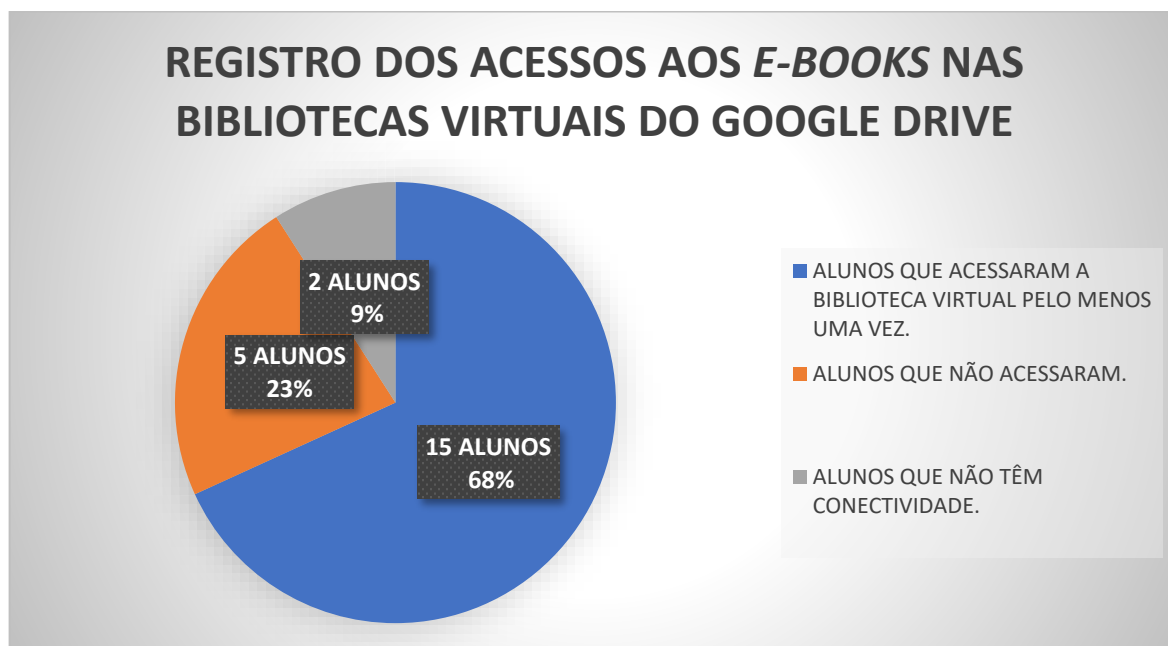
Essa pesquisa participante, que culminará na construção colaborativa de um *e-book* (por meio de *softwares* e ferramentas digitais) e em uma mostra fotográfica dos momentos de descontração das práticas leitoras, foi desenvolvida com o propósito de trabalhar as práticas de letramento digital que irão desenvolver a fluência na leitura dos alunos.

4.1 ANÁLISE DOS DADOS

Foram realizados alguns procedimentos listados na metodologia apresentada anteriormente, como: i) montar pastas no Google Drive com *e-books* de paradidáticos infanto-juvenis; ii) compartilhar os *links* com os alunos; iii) registros fotográficos dos alunos lendo os *e-books* nas bibliotecas virtuais ou nas aulas *on-line*.

Por meio de uma observação participante, constatou-se (nos registros) a satisfação e participação dos discentes nos momentos de leitura deleite, em que eles se tornaram protagonistas e colaboradores escolares, ganhando autonomia e desenvolvendo sua capacidade de reflexão crítica como cidadãos contemporâneos.

A partir da análise de dados, pôde-se constatar que:



Com base nos resultados apresentados no gráfico, verifica-se que, em uma turma com vinte e dois alunos, pelo menos quinze estudantes (68%) apresentaram algum tipo de registro fotográfico ou atuaram na participação da leitura deleite em aulas *on-line* realizadas pela plataforma Google Meet. Observa-se também que cinco discentes (23%) não acessaram ou não apresentaram registros fotográficos, e 2 crianças (9%) justificaram que não acessaram as

pastas por não possuírem conectividade com a Internet. Dessa forma, levando-se em consideração o contexto e as grandes problemáticas do ensino remoto no Brasil durante o período da pandemia, constata-se, por meio dos dados apresentados até este momento, resultados satisfatórios em relação à proposta apresentada nesse trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as etapas desenvolvidas nesse trabalho, buscou-se explorar os gêneros literários por meio dos *e-books* dispostos nos *links* compartilhados com os estudantes, com o intuito de promover nos alunos práticas sociais de leitura durante o período em que perdurar o ensino remoto causado pela pandemia mundial (Covid-19). Esses jovens estão em processo de alfabetização, no qual as habilidades de leitura e interpretação textual são fundamentais no mundo contemporâneo para entender a informação apresentada nos hipertextos, que, conseqüentemente, transformam as percepções de letramento dos alunos.

Devido ao avanço tecnológico, surgem novas modalidades de linguagem e práticas de leitura diversificadas (imagem estática, imagem em movimento, sons, músicas, entre outras), sendo o letramento digital um importante recurso que permeia todos os campos de conhecimento, construindo novos significados para o agir na vida social.

Durante algumas etapas já consolidadas dessa pesquisa, percebeu-se a satisfação dos alunos em participar desses momentos, em que eles se tornam protagonistas e colaboradores escolares, ganhando autonomia e desenvolvendo sua capacidade de reflexão crítica. Pois:

[...] as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas as práticas escolares. É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira (ROJO, 2009, p. 98).

Esse trabalho terá seus resultados apresentados em uma mostra fotográfica digital na Semana da Leitura, que será realizada, entre os meses de outubro ou novembro, pela Secretaria Municipal de Educação e tem a finalidade de trabalhar a leitura deleite/fruição/prazerosa nas escolas municipais, a fim de proporcionar aos alunos uma prática leitora que desenvolva sua capacidade crítica e de argumentar em situações cotidianas, fazendo com que possam compreender o mundo e se sentirem pertencentes deste.

Portanto, o *e-book* a serviço do letramento numa perspectiva digital irá fortalecer e consolidar nos estudantes uma série de habilidades necessárias para as práticas sociais na

contemporaneidade, preparando o indivíduo para as novas relações de trabalho e a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Edições Loyola, Ed. 46º/47º 2006.

BRASIL. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem.** – ed. Ver. E ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GRANDO, Katlen Böhm. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: Origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. *In: IX ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL.* 2012. Disponível em: <<https://ava.ead.ifpb.edu.br/course/view.php?id=659>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos educar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. Coleção: Linguagem e Letramento em foco.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. **Aprendendo a ler “com outros olhos”:** relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [36]: 175 – 195, maio/agosto de 2001. Aula 03- letramento.* Disponível em: <<https://ava.ead.ifpb.edu.br/course/view.php?id=659>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna.** Maria do Socorro Oliveira, Glícia Azevedo Tinoco, Ivoneide Bezerra de Araújo Santos. – Natal: EDUFRN, 2014.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHMIDT, Eric; COHEN, Jared. **A nova era digital: como será o futuro das pessoas, das nações e dos negócios.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

SCHOLZE, Lia; ROSING, Tania M. K. (Org.). **Teorias e práticas de letramento.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

SCHÖNINGER, Carla Luciane Klôs; ASSMANN, Jessica Maia Fadrique e Iasmin. Os recursos semióticos e a multimodalidade no ensino da Língua Inglesa: práticas de leitura e produção textual. *In: Papéis – Revista de Pós-Graduação em Estudos e Linguagens*. Campo Grande: UFMS, MS Vol. 20, N° 39, 2016. ISSN 2448-1165.



AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA E AS IMPLICAÇÕES DA TEORIA DA COMPLEXIDADE NA COGNIÇÃO

SANTOS, Isabelly Raiane Silva dos
Universidade Federal do Pará (PPGL)
isabelly.santos@ifpa.edu.br

RESUMO

A teoria da complexidade procura estudar sistemas dinâmicos e seus componentes. Sem precisar de uma liderança central, esses conseguem se agregar e fazer parte de uma organização coerente. O crescimento de trabalhos sob a luz desta teoria contribui para compreender o ensino e a aprendizagem de línguas a partir de um novo prisma. Esta pesquisa teve como objetivo expor aspectos que evidenciem a relação do paradigma da complexidade com as trajetórias de aprendizagem de línguas estrangeiras. Por essa razão, o foco foi voltado para dois elementos presentes nas bases teóricas do estudo: emergência e bacias atratoras. Esta pesquisa, a qual está embasada em autores como Larsen-Freeman (1997), Martins e Braga (2007), Mynard e Carson (2012) e Paiva (2014), procura expor momentos da trajetória de aprendizagem de duas estudantes de inglês. Para coletar dados e consolidar a investigação, foi necessário recorrer às sessões de aconselhamento linguageiro, prática cujo objetivo é promover a autonomia do estudante e elevar seu grau de motivação. Para esta discussão, foram explorados dados qualitativos tais como entrevistas, narrativas e relatos orais. Os resultados mostraram que se tornou evidente que a compreensão de um sistema de aprendizagem nos permite constatar de maneira holística a relação da aquisição de segunda língua com o paradigma da complexidade.

Palavras-chave: Bacia atratora. Emergência. Teoria da complexidade.

1 INTRODUÇÃO

Aplicada a diversas áreas, a noção de complexidade é abrangente. O movimento científico surgido no século passado parte do princípio de que o comportamento do sistema complexo é maior que a soma dos comportamentos de seus componentes. O termo “complexo” é explicado devido ao grande número de elementos e agentes em ininterrupta interação.

Em 1997, a pesquisadora Larsen-Freeman foi responsável por trazer à tona a relação entre complexidade e desenvolvimento de segunda língua. Por meio de um artigo, a pioneira revelou a conexão entre os temas e expôs semelhanças entre ambos.

Apesar do estudo sobre a complexidade relacionada à aprendizagem de língua ser considerado novo no Brasil, diversos autores se destacam no cenário científico do campo da Linguística Aplicada: Martins e Braga (2007) e Paiva (2009; 2011; 2013; 2014).

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa é evidenciar a interdependência dos aspectos contidos em um sistema adaptativo complexo (SAC), associando-o ao processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

1.1.2 Objetivos específicos

Dentre os objetivos específicos é possível citar: detalhar o sistema de aprendizagem de línguas de duas estudantes de língua inglesa e observar, nesses sistemas, a existência de dois fenômenos descritos pela teoria da complexidade: a formação de bacias atratoras e a emergência de novos comportamentos.

2 METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa de cunho qualitativo interpretativo consistiu em, além de estudos teóricos, recorrer às sessões de aconselhamento linguageiro. Essas foram realizadas no Instituto de Letras e Comunicação (ILC), na Universidade Federal do Pará (UFPA), em Belém. Os dados coletados são provenientes de duas estudantes de língua inglesa. Ambas foram aconselhadas pela autora desse estudo.

A primeira, AC1CL22, possuía grau básico de proficiência no idioma. Era aluna de pós-graduação de um curso na área de Ciências Exatas e procurou estudar inglês nos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (CLLE) da UFPA visando o sucesso profissional.

A segunda, AC5CL22, estudou a língua desde a infância. Após terminar o ensino médio, ingressou no curso de graduação em Licenciatura em Letras com habilitação em

Língua Inglesa na UFPA. No período da coleta dos dados, cursava o terceiro semestre da graduação. Além disso, concluiu um curso livre de inglês em uma escola de idiomas, por isso, considerava avançado seu grau de fluência no idioma.

A conselheira era estudante de graduação do mesmo curso que AC5CL22 e frequentava as reuniões do grupo de pesquisa “Processos de aconselhamento na aprendizagem de línguas, autonomia e motivação na perspectiva da complexidade”, o que a tornou capacitada para exercer a função de conselheira.

Alguns instrumentos utilizados na coleta de dados foram: registros escritos, questionários, desenho do “eu atual” e “eu futuro”, ficha de metas, produções das aconselhadas, gravações de voz, narrativa de aprendizagem e relatos orais.

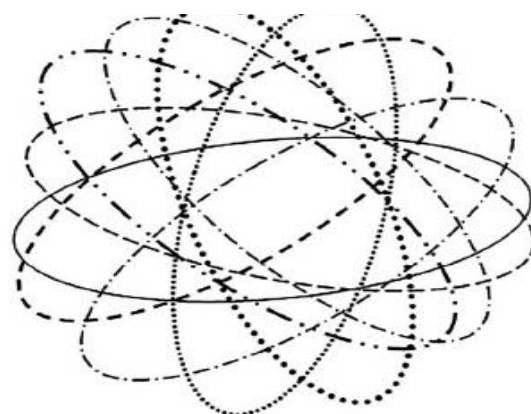
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COMO UM SAC

Um sistema é considerado complexo quando apresenta uma variedade de elementos conectados e em interação. Sua característica adaptativa é explicada devido à capacidade de se modificar e de se auto-organizar. A aprendizagem de línguas pode ser caracterizada como um SAC, pois é considerada um processo não linear e sujeito à mudança. Além disso, há inúmeras interações entre diferentes elementos.

De acordo com Paiva (2014, p. 146), “a aquisição da segunda língua não é vista como tendo começo e fim, em uma progressão sequencial, mas como um fenômeno irregular, não linear, iterativo e auto-organizado”. A autora ilustra graficamente a ideia de aquisição da segunda língua sob o paradigma da complexidade (Figura 1).

Figura 1: Aquisição de segunda língua como um sistema complexo.



Innate mental structures
Automatic habits	-----
Affiliation	_____
Input	- . - . -
Interaction	-----
Output
Neural Connections	-----
Sociocultural mediation	- . . - . .

Fonte: PAIVA (2014, p. 149)

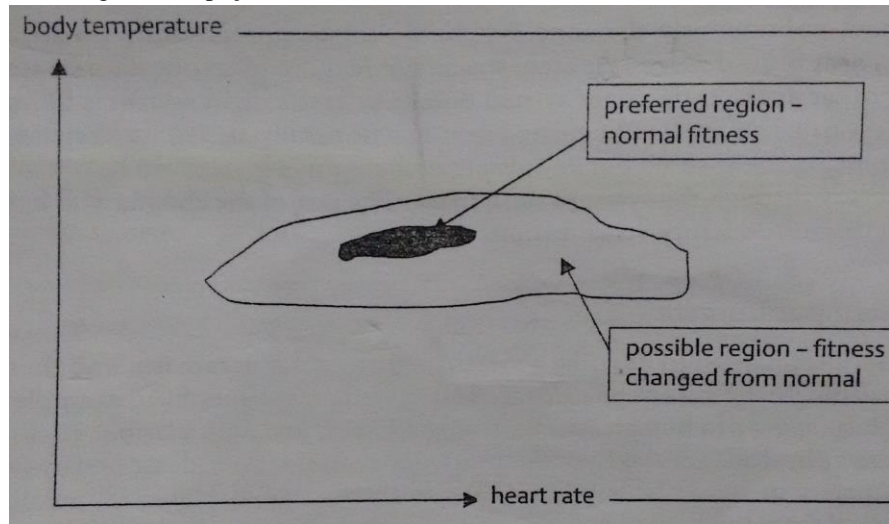
A partir da figura, é possível concluir que o paradigma da complexidade acolhe diversas teorias relacionadas à aquisição de segunda língua. Apesar de terem sido propostas por autores diferentes e em épocas distintas, todas estão em contato, inter-relacionando-se. Sendo assim, é válido que haja a “compreensão da realidade educacional e suas especificidades, reconhecendo-a como um sistema complexo e multidimensional” (ARAÚJO; SANTOS; SÁ; VOSGERAU, 2020, p. 47257).

O conselheiro linguageiro é outro elemento do sistema de aprendizagem de línguas. Segundo Mynard e Carson (2012), o aconselhamento linguageiro é um processo no qual é oferecida ajuda aos alunos a fim de torná-los mais autônomos na aprendizagem de línguas. Para isso, é estabelecida uma relação entre conselheiro (professor e/ou facilitador) e aconselhado (aluno e/ou aprendente). A compatibilidade dessa prática com os SACs se dá a partir do momento em que ela está incluída no sistema de aprendizagem de línguas, por isso, também pode ser considerada um subsistema complexo.

3.2 BACIAS ATRATORAS OU ATRADORES

Segundo Larsen-Freeman (1997), bacia atratora ou atrator é um comportamento que um sistema dinâmico prefere, em outras palavras, é um padrão no qual ele aparentemente se estabiliza. Os atratores exibem comportamentos dinâmicos e qualquer mudança na trajetória do SAC poderá acarretar a variação deles. Um dos exemplos citados por Larsen-Freeman e Cameron (2008) em relação aos atratores diz respeito aos exercícios físicos praticados por uma pessoa, como se pode ver na figura 2.

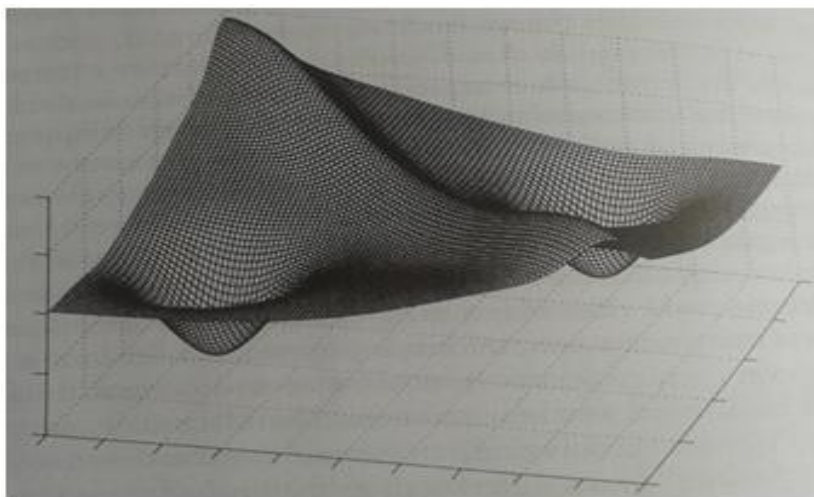
Figura 2: Espaço-estado de exercícios físicos de um indivíduo.



Fonte: LARSEN-FREEMAN; CAMERON (2008, p. 50)

Também é visível a região possível, aquela não desejada, que por alguma razão, como, doença ou falta de motivação, por exemplo, poderá fazer parte da trajetória do sistema, já que ele se deslocará até ela. Deixar a bacia atratora pode tornar-se algo difícil, já que o sistema se encontra em um estado que demandaria uma energia maior para superá-lo. As bacias podem ser representadas por vales e depressões de diferentes tamanhos e profundidades (Figura 3).

Figura 3: Espaço-estado de um sistema complexo.



Fonte: LARSEN-FREEMAN; CAMERON (2008, p.46)

Nota-se que na imagem acima o sistema poderá se encontrar em qualquer ponto da paisagem topográfica, sendo todos viáveis, porém nem todos preferidos. Ainda, a figura mostra claramente duas depressões as quais representam a presença de bacias atratoras.

3.3 EMERGÊNCIA E MUDANÇA DE FASE

Devido às propriedades dinâmicas e à capacidade de adaptação, após mudanças, há evidências de auto-organização no SAC. O que emerge tem escala ou nível diferente da fase anterior. Portanto, emergência é o aparecimento de um novo estado que se encontra em um nível de organização maior que o anterior (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Um dos exemplos clássicos diz respeito às formigas e abelhas. No momento em que estão sozinhas, são animais simples. Entretanto, quando são vistas como parte de uma colônia, é notada uma sociedade extremamente perspicaz. Dessa maneira, nota-se que o todo é maior e mais inteligente que a soma das partes, ou seja, o nível de organização do sistema atual é mais elevado que aquele observado em seu estado anterior.

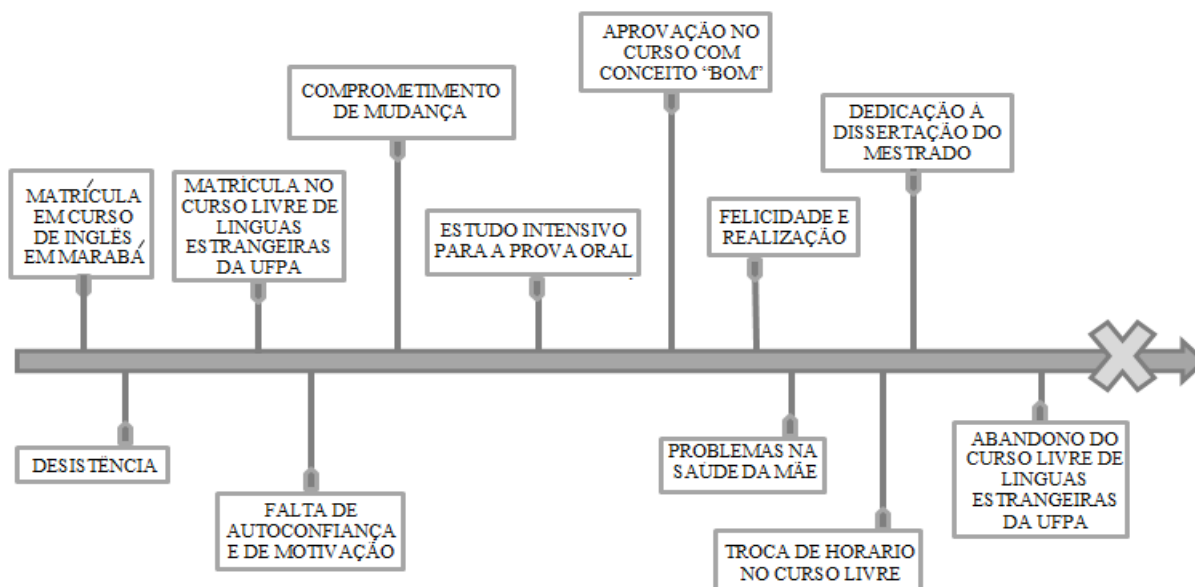
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 ACONSELHADA AC1CL22

A partir do primeiro contato com a aconselhada, foi possível notar o quanto a aprendizagem da língua inglesa, em sua concepção, era algo extremamente difícil. A imagem

abaixo objetiva expor os principais acontecimentos na trajetória do SAC desta aprendente (Figura 4), enfatizando os fatos em escala cronológica.

Figura 4: Linha do tempo da trajetória da aconselhada AC1CL22.



Fonte: Elaborada pela autora

O primeiro contato da AC1CL22 com a língua-alvo deu-se em sua cidade natal, no interior do Pará, quando se matriculou em uma escola de idiomas. Após estudar por um ano, a aconselhada resolveu abandonar o curso, pois estava bastante desmotivada devido ao horário inconveniente, à falta de qualificação da professora e à baixa qualidade das aulas.

A AC1CL22 era aluna de mestrado em um curso na área das Ciências Exatas e precisava aprender a língua para ingressar no doutorado. Por isso, resolveu matricular-se nos CLLE da UFPA. Ela relatou ser pouco autoconfiante. Além disso, sentia muito medo ao falar inglês em público, uma vez que possuía receio em errar. Por essa razão, foi verificada a necessidade de incentivá-la e de mostrar modos úteis para abandonar essa concepção.

Foi discutida a importância de realizar ações relevantes à aprendizagem, como por exemplo: assistir filmes e séries com legenda e áudio em inglês, baixar aplicativos, vídeos e *podcasts* incentivadores da aprendizagem e ler notícias de países cujo idioma nativo é a língua-alvo.

Em outro encontro, a aconselhada aparentava felicidade extrema. O motivo foi sua nota “oito” na prova oral. Ademais, ela afirmou que estava confiante. Nesse momento, notou-se a emergência de novos comportamentos, o que evidencia uma elevação da motivação intrínseca e um sentimento de perseverança. As interações e adaptações possibilitam que os

agentes de um sistema se auto organizem, levando, à emergência de novos padrões e comportamentos (MARTINS; BRAGA, 2007).

A AC1CL22 foi aprovada nos CLLE com conceito “bom”. No ano seguinte, a aprendente pretendia descobrir estratégias para aprender inglês de modo agradável. Segundo Oxford (1990, p. 9), as estratégias buscam “tornar o aprendizado mais rápido, mais prazeroso, mais autogerido, mais eficaz e mais transferível para outras situações”.

No início do ano, ela estava radiante e havia começado a pôr seus planos em prática. Seria o início de uma etapa com mais metas cumpridas e desafios superados. Entretanto, devido aos problemas com a saúde de sua mãe e à necessidade de terminar a escrita da dissertação de mestrado, a aconselhada informou que trocava seu horário de aula nos CLLE, passando a estudar aos sábados, o que não ocorreu.

Em seguida, a AC1CL22 tomou a iniciativa de abandonar os CLLE e dedicar-se somente à conclusão de sua dissertação. Além disso, não manifestou interesse em voltar a estudar a língua inglesa futuramente. Por esse motivo, resolveu afastar-se e finalizar a prática do aconselhamento linguístico. Isso salienta uma das características do SAC, a imprevisibilidade (LARSEN-FREEMAN, 1997). Ao final, devido ao fato de ela ter abandonado o curso e não mais estudar o idioma estrangeiro, seu sistema de aprendizagem de inglês estagnou-se e extinguiu-se.

4.2 ACONSELHADA AC5CL22

A AC5CL22 teve seu primeiro contato com a língua inglesa na infância. Observava livros estrangeiros e estudava sozinha, por isso, foi matriculada em um curso de inglês. A partir daí, se interessou pela língua e resolveu cursar graduação nesta área.

Em relação às suas dificuldades, é possível citar a habilidade de compreensão e produção oral (*listening* e *speaking* respectivamente). De acordo com relatos, nem sempre entendia frases em inglês de modo claro, sentia vergonha ao falar e cometia erros na pronúncia. Observou-se que seu sistema se encontrava em um atrator, sendo assim seria necessária a emergência de uma perturbação para desalojar o sistema daquele comportamento (JUARRERO, 1999).

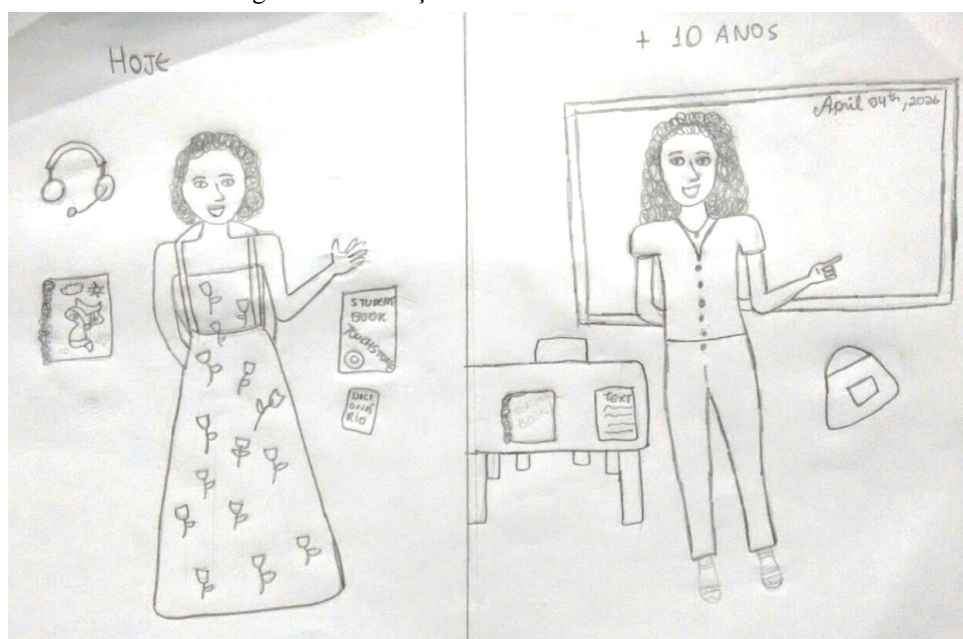
Para mitigar as dificuldades, AC5CL22 procurava escutar músicas na língua estrangeira e acompanhar a letra, entretanto, sua principal estratégia era participar de oficinas de inglês que ocorriam na universidade. Nelas, o estudante era incentivado a expressar suas ideias e opiniões por meio de discussões e debates. Além do mais, sempre que possível,

assistia aos vídeos sobre assuntos variados na *internet*. Também gostava de assistir aos filmes e desenhos animados em inglês.

A fim de sanar o nervosismo, a aconselhada foi incentivada a treinar uma apresentação de seminário, assim ficaria mais confiante quando fosse apresentá-la perante a turma. Após a apresentação final, ela informou que a estratégia havia dado certo. Nessa situação, é possível observar a mudança de fase e a emergência de comportamento. A AC5CL22 superou a turbulência e alcançou uma nova fase de aquisição, exibindo um novo comportamento e deslocando o sistema rumo a um novo atrator (PAIVA, 2013).

O fato de a língua-alvo estar presente na concepção que a aconselhada tinha acerca do seu “eu atual” e do “eu” ideal” é uma condição positiva para a aprendizagem, uma vez que isso pode se apresentar como um fator impulsionador da aprendizagem. Portanto uma relação entre o conceito de “eus” possíveis e motivação poderá ter influência crucial sobre o estado motivacional de um aprendente (USHIODA, 2011).

Figura 5: Ilustração do “eu” atual e do “eu”



Fonte: Elaborado pela aconselhada

Na ilustração, é possível perceber a mesma pessoa em duas fases da vida. A primeira representa o momento atual: a aconselhada como aluna da graduação que utiliza o livro didático, caderno e dicionário para impulsionar a aprendizagem. Na segunda parte da imagem, é evidenciado seu papel como professora futuramente. De acordo com relatos, ela gostaria de aparentar uma postura séria e comprometida com a aprendizagem de seus alunos.

A descrição da trajetória dessa aprendente evidenciou que um sistema de aquisição vivo está sempre em movimento e nunca atinge o equilíbrio, embora ele sofra períodos de maior ou menor estabilidade (PAIVA, 2011). Além disso, o caos no processo de aprendizagem de segunda língua traz instabilidade, mas cria espaço para que os aprendentes se tornem autônomos e conscientes das oportunidades (PAIVA, 2009).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do contato com as aconselhadas, foi possível descrever seus respectivos sistemas de aprendizagem sob o paradigma da complexidade, enfatizando a emergência de novos comportamentos e a formação de bacias atratoras. Apesar de esses aspectos complexos serem encontrados nos sistemas analisados, cada sistema pôde experimentar atratores distintos, assim como a emergência de comportamentos variados. Isso evidencia que as trajetórias de aprendizagem são diferentes e cada sistema adota uma rota a partir das escolhas dos aprendentes.

Por conseguinte, em um sistema, a aprendizagem pode tomar rumos inesperados e nem sempre ocorrer como planejada. Ela é cercada por incertezas, aleatoriedade e obstáculos. Além disso, é guiada por escolhas, sendo o futuro incerto e dependente delas. Nesse contexto, um pequeno aspecto, dentre os inúmeros componentes presente no sistema, pode levar o aprendente ao sucesso ou ao fracasso na aprendizagem de segunda língua.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M.; SANTOS, T.; SÁ, R.; VOSGERAU, D. Revisão sistemática da literatura: estudos sobre o pensamento complexo na educação. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 6, n. 7, p. 47247-47259, 2020.

JUARRERO, A. **Dynamics in Action: intentional behavior as a complex system**. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1999.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos / Complexity Science and Second Language Acquisition. **Applied Linguistics**. Oxford, v. 2, n. 18, p. 141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

MARTINS, A.; BRAGA, J. Caos, complexidade e Linguística Aplicada: diálogos transdisciplinares. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Campo Grande, v. 7, n. 2, p. 215-235, 2007.

MYNARD, J.; CARSON, L. (Ed.) **Advising in Language Learning**: dialogue, tools and context. Harlow: Pearson, 2012.

OXFORD, R. **Language Learning Strategies**: What Every Teacher Should Know. Boston, Heinle & Heinle, 1990.

PAIVA, V. Aquisição de segunda língua na perspectiva da complexidade. *In*: PAIVA, V. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. cap. 9, p. 141-151.

_____. Caos, Complexidade e aquisição de segunda língua. *In*: PAIVA, V.; NASCIMENTO, M. (Orgs.) **Sistemas adaptativos complexos**: lingua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009, cap. 6, p. 187-203.

_____. Chaos and the complexity of second language acquisition. *In*: BENSON, P.; COOKER, L. (Ed.). **The applied linguistic individual**: sociocultural approaches to identity, agency and autonomy. Sheffield; Bristol: Equinox, 2013, cap. 5, p. 59-74.

_____. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. *In*: BURGO, V.; FERREIRA, E.; STORTO, L. **Análise de textos falados e escritos**: aplicando teorias. Curitiba: Editora CRV, 2011, cap. 5, p. 71-86.

USHIODA, E. Why autonomy? Insights from motivation theory and research. **Innovation in Language Learning and Teaching**. Coventry, v. 5, n. 2, p. 221-232, 2011.



TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS COMO FERRAMENTAS PROPULSORAS DO ENSINO

SANTOS, Isabelly Raiane Silva dos
Universidade Federal do Pará (PPGL)
isabelly.santos@ifpa.edu.br

RESUMO

Como afirmado por muitos autores, a motivação e a autonomia são alguns dos principais conceitos relacionados à cognição. Esses dois construtos desejáveis ao longo do processo de ensino e aprendizagem pode ser alavancado pelo uso de tecnologias educacionais dentro e fora da sala de aula. Partindo desses pressupostos, o objetivo desta investigação é evidenciar a conexão entre tecnologias educacionais, motivação e autonomia. Dentre os objetivos específicos, destaca-se: expor a eficácia da utilização de tecnologias educacionais em sala de aula e relatar como o uso delas contribui na elevação da motivação e fomento da autonomia estudantil. Alguns dos referenciais teóricos utilizados na investigação foram Holec (1981), Sahal (1981), Paiva (2006), Brown (2007) e Dantas (2008). Para a condução desta pesquisa de caráter bibliográfico, foi necessário selecionar indagações surgidas a partir da atuação em campo da autora deste estudo na disciplina de graduação em Letras intitulada Estágio Supervisionado: Docência em Língua Portuguesa no Ensino Médio, e posteriormente recorrer à literatura proposta por pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Diante disso, a partir de um arcabouço teórico, foram expostas ideias almejando estabelecer relação entre as teorias postuladas pelos autores e visando responder às perguntas de pesquisa. Ao final da investigação, foi possível perceber que o aumento da motivação e da autonomia estudantil é diretamente proporcional à utilização de tecnologias educacionais. Sendo assim, essa associação contribui significativamente para que o processo de ensino e aprendizagem seja bem-sucedido.

Palavras-chave: Autonomia. Motivação. Tecnologias educacionais.

1 INTRODUÇÃO

O papel que as tecnologias educacionais desempenham do ensino torna-se cada vez mais relevante. É evidente que diversos aplicativos e *sites* têm surgido com o principal objetivo de trazer benefícios à educação. Entretanto, é importante atentar-se para o fato de que

é necessário aplicar as tecnologias educacionais no ensino a partir do estabelecimento de objetivos que promovam oportunidades para o discente desenvolver seu pensamento crítico. Nesse sentido, as tecnologias educacionais podem contribuir de maneira significativa para a elevação da motivação e para o fomento da autonomia discente.

O Estágio Supervisionado com foco no Ensino Médio que instigou a realização dessa investigação foi realizado no município de Bragança, no Pará, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bolívar Bordallo da Silva. O período de observação das aulas aconteceu entre abril e maio de 2019. A partir da análise do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em sala de aula, foi possível instigar esta investigação cujo foco centra-se nas tecnologias educacionais e nos conceitos de autonomia e motivação.

A partir do contato com profissionais e com discentes que frequentam a escola, foi possível notar como ocorre o funcionamento da instituição e observar seus pontos fortes e pontos que necessitam de aprimoramento. Dentre os pontos que ainda precisam ser aprimorados, é válido mencionar a falta de recursos tecnológicos na escola. Em outras palavras, tendo em vista o contexto no qual a sociedade está inserida, um mundo cada vez mais globalizado, ao longo do período no qual o estágio foi realizado, ao invés de promover a autonomia e alavancar a motivação, as tecnologias educacionais ocuparam um lugar extremamente ínfimo no processo de ensino e aprendizagem.

A partir das reflexões teóricas expostas, foram gerados questionamentos os quais guiaram e firmaram-se como perguntas de pesquisa. Dentre elas, menciona-se: Qual é a relação entre tecnologias educacionais, motivação e autonomia? Qual é a importância da utilização das tecnologias educacionais em sala de aula? De que modo o uso das tecnologias educacionais contribui na elevação da motivação e no fomento da autonomia discente?

Além desta introdução, este artigo foi organizado da seguinte forma: na primeira seção, foram apresentados aspectos relevantes relacionados ao referencial teórico. Para isso, foram explorados conceitos de autores como: Dunning (1994), Paiva, (2006) e Dantas (2008). Em seguida, foram detalhados os métodos utilizados durante o processo investigativo. Finalmente, foram discutidos os resultados e algumas de suas implicações para o ensino. A seguir, serão detalhados os objetivos desta investigação.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa é estabelecer conexão entre tecnologias educacionais, motivação e autonomia.

1.1.2 Objetivos específicos

Como objetivos específicos, destacam-se: expor a eficácia da utilização de tecnologia educacional em sala de aula e relatar como o uso das tecnologias educacionais contribui na elevação da motivação e no fomento da autonomia estudantil.

2 METODOLOGIA

Esta investigação consiste em uma pesquisa bibliográfica a qual foi desenvolvida tendo como ponto de partida as indagações surgidas a partir do momento em que a autora deste estudo atuou em campo da disciplina Estágio Supervisionado: Docência em Língua Portuguesa no Ensino Médio. A disciplina possuiu como base a observação participativa, assim como a elaboração e desenvolvimento de um plano de aula a fim de ser aplicado na instituição estagiada.

Ao frequentar a instituição de ensino, foi observado que a ausência do uso de tecnologias educacionais em sala de aula era diretamente proporcional à autonomia e à motivação dos alunos. Ou seja, quanto menos tecnologia o professor adotava em sala, menos autônomo e motivado os estudantes eram. Por isso, foco da pesquisa voltou-se para a investigação acerca da relação estabelecida entre estes três construtos no processo de ensino e aprendizagem.

Para conduzir esta investigação, foi crucial recorrer à literatura proposta por pesquisadores brasileiros e estrangeiros os quais abordaram em suas pesquisas temas relacionados às tecnologias educacionais, à autonomia e à motivação. Sendo assim, foram consultadas 21 (vinte e uma) fontes de pesquisa: 2 (duas) dissertações de mestrado, 4 (quatro) capítulos de livros, 7 (sete) livros e 8 (oito) artigos científicos publicados em periódicos. Desses, 8 (oito) textos foram escritos em língua portuguesa e 14 (quatorze), em língua inglesa. As pesquisas foram publicadas entre 1981 e 2020, entretanto foram consultadas ao longo do 2º semestre de 2019. Como consequência, a partir de um arcabouço teórico, foram expostas ideias almejando estabelecer relação entre as teorias postuladas pelos autores e visando responder às perguntas de pesquisa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 MOTIVAÇÃO

A aprendizagem é um processo que envolve muitos aspectos. Crenças, emoções, autonomia e motivação são alguns desses aspectos que podem influenciar a cognição. Alinhado a isso, a motivação é uma abordagem relevante para diversos campos de pesquisa. Desde os anos 60, as pesquisas vêm avançando de maneira significativa, desenvolvendo, em particular, diferentes teorias sobre esse assunto (DANTAS, 2008).

Pesquisadores expuseram que os fatores cognitivos estão relacionados aos fatores afetivos quando se trata de aprendizagem. A maior questão a respeito da motivação é sua natural flutuação e variabilidade. Dörnyei (2000/2001, p. 209) define motivação como [...] um estado alerta cumulativo dinamicamente mutante em um indivíduo que começa, direciona, coordena, amplifica, termina e avalia os processos cognitivos e motores por meio dos quais vontades e desejos iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e desempenhados (com ou sem sucesso).

Nesse conceito, identifica-se o papel do sujeito como gerenciador de todo o processo motivacional. Ainda, nota-se que a dinamicidade dessa motivação depende de inúmeros fatores. Além disso, uma de suas qualidades é ser mutável, ou seja, variável. No desenrolar do processo motivacional, ações, por vezes simultâneas, são assumidas pelo sujeito na tentativa de alcançar o sucesso, o que não é garantido, embora seja favorecido pelo processo motivacional.

Um aluno é motivado quando está ciente de suas decisões e age em direção à aprendizagem emocional e cognitiva. Nesse contexto, a motivação é significativa, uma vez que o estudante será capaz de desenvolver estratégias eficazes para melhorar suas habilidades.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Dörnyei (2000/2001), Brown (2007, p. 85) relata que “motivação é a medida em que você faz escolhas sobre (a) objetivos a serem perseguidos e (b) o esforço que você dedicará a essa busca”.

Alunos motivados obtêm melhores resultados quando estabelecem um objetivo - algo que desejam alcançar. Para fazer isso, eles precisam estabelecer etapas para concretizar suas aspirações. No que diz respeito a isso, Dantas (2008) também explica que “a motivação é conhecida como um processo dinâmico e flutuante que acompanha a trajetória do estudo de um aluno e que influencia a tomada de decisão e sua execução”.

Seguindo a mesma lógica que Dantas (2008), Dörnyei (2014) argumenta em seu capítulo de livro que a motivação determina a direção e a magnitude do comportamento humano ou, em outras palavras, a escolha de uma ação específica, a persistência e o esforço empregado para a concretização desta ação. Isto é, a motivação é responsável pelo motivo pelo qual os indivíduos decidem fazer algo, por quanto tempo estão dispostos a se dedicarem à atividade e o quanto eles a empreendem.

Segundo Dantas (2008), a motivação pode ser classificada em duas categorias: extrínseca e intrínseca. Um aluno extrinsecamente motivado é guiado por impulsos externos, como uma recompensa. Por exemplo, um estudante que deseja obter boas notas se presenteará ao atingir seu objetivo. Um aluno intrinsecamente motivado tem satisfação pessoal ao aprender. Em outras palavras, este discente está aprendendo porque gosta e porque não há pressão. Lile (2002) também classifica a motivação nas mesmas categorias. Além disso, o autor diz que ter um aluno intrinsecamente motivado é o objetivo de todo desenvolvimento motivacional. Esses tipos de motivação, seus benefícios e problemas têm sido alvo de recorrentes discussões entre pesquisadores.

3.2 AUTONOMIA

A partir do advento da abordagem comunicativa no ensino de línguas e do declínio da abordagem tradicional em sala de aula, o conceito de autonomia na aprendizagem ganhou notório reconhecimento. Anteriormente, o espaço para o reconhecimento da autonomia era extremamente mínimo, uma vez que o docente controlava todas as atividades de aprendizagem e os direitos dos aprendizes ficavam limitados à escolha da escola, embora os mais jovens não tivessem voz nem sobre isso, já que essas escolhas eram feitas por seus responsáveis (PAIVA, 2006).

Holec (1981, p. 3) define autonomia como a “habilidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem”. Seguindo a mesma linha de pensamento, Benson (2011, p. 68) relata que autonomia é “uma capacidade multidimensional que assume diferentes formas para indivíduos diferentes, e mesmo para o mesmo indivíduo em diferentes contextos e em diferentes épocas”. Do mesmo modo, este conceito é relatado por Little (1991, p. 4) como

uma capacidade de distanciamento, de reflexão crítica, tomada de decisões e ações independentes. Pressupõe, mas também requer, que o aprendente desenvolva uma relação psicológica especial com o processo e o conteúdo de sua aprendizagem.

O processo de desenvolvimento da autonomia ganha enorme impulso no momento no qual o aluno aprende a aprender. Assim, esse torna-se cada vez mais curioso e instigado a desenvolver metas e a estabelecer objetivos de aprendizagem. Isso faz com que o estudante passe a aprender aquilo que deseja, sem mais esperar pelo momento no qual o professor e/ou tutor determina o que os discentes devem fazer.

A visão que o estudante possui acerca do futuro êxito na aprendizagem engloba a preocupação de sempre atribuir o sucesso a causas internas e estáveis (USHIODA, 1996). Por isso, é indispensável a presença de um professor que exerça um papel colaborativo e que procure instigar nos alunos práticas facilitadoras visando o fomento da autonomia estudantil. Dentre essas práticas, é possível citar: encorajamento da reflexão sobre as formas de aprendizagem e implementação de padrões nos quais a iniciativa parte do próprio aluno.

3.3 TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

O termo "tecnologia" foi definido por diversos pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Por esse fator, as diversas perspectivas que rondam o termo são aplicadas a distintos campos. Isso influenciou modo como elas são adotadas no cotidiano e a maneira como são abordadas em pesquisas acadêmicas (REDDY; ZHAO, 1990).

Assim, o termo "tecnologia" recebeu várias definições na literatura. De acordo com Kumar, Kumar e Persaud (1999), a tecnologia consiste em dois componentes principais: 1) físico, que compreende itens como produtos, ferramentas, equipamentos, projetos, técnicas e processos; e 2) informacional, que consiste em gestão, *marketing*, produção, controle de qualidade, confiabilidade, mão de obra qualificada e áreas funcionais.

Seguindo outra linha de raciocínio, Sahal (1981) estabelece a tecnologia como uma "configuração". O pesquisador afirma que a tecnologia depende continuamente de um conjunto de processos e produtos determinados e indispensáveis. Os estudos atuais sobre tecnologia a conectam diretamente ao conhecimento. Sendo assim, é dada mais atenção ao processo de pesquisa e desenvolvimento (DUNNING, 1994).

A tecnologia educacional é um processo sistemático e organizado de aplicação da tecnologia moderna para melhorar a qualidade do ensino. É uma maneira de conceituar a execução e a avaliação do processo educacional. Este processo envolve o uso de materiais instrucionais, a adoção de métodos, a organização do trabalho e a adequação do comportamento dos participantes envolvidos no processo educacional (STOŠIĆ, 2015).

A tecnologia educacional se refere a uma área específica de tecnologia dedicada à evolução e ao uso de ferramentas. Elas podem se referir a *softwares* ou *hardwares*, que possuem como finalidade aumentar o desempenho geral da educação. Portanto, suas implicações têm a capacidade de influenciar várias partes da vida do homem moderno.

Independente da metodologia que um professor adota, existem muitas tecnologias com a finalidade de aprimorar a instrução e apoiar a aprendizagem. As tecnologias educacionais podem aumentar a capacidade de pesquisa dos alunos e tornar a investigação desses mais realista. Além disso, possibilitam que os estudantes apresentem informações de forma atraente e ainda oferecem acesso a recursos de aprendizagem dentro e fora da escola.

Hoje em dia, é esperado que professores e tutores utilizem a tecnologia para transmitir melhor o material do curso. Muitas organizações educacionais oferecem cursos que não precisam mais acontecer em uma sala de aula tradicional. Isso inclui colégios, escolas de idiomas, universidades, empresas e provedores de cursos de treinamento.

Em relação a isso, Nasu (2020) afirma que, por meio do uso de tecnologias educacionais, é possível proporcionar práticas pedagógicas de caráter inovador as quais podem desenvolver nos alunos as competências requisitadas pelo mundo do trabalho, assim como pela vida em uma sociedade considerada globalizada, contemporânea e com forte presença da cultura digital.

Atualmente, o papel da tecnologia educacional no ensino é de suma notabilidade devido ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Com o auxílio da *internet* e de vários aplicativos para educação a distância, discentes e docentes passam a compreender a vantagem do uso da tecnologia educacional no contexto do ensino. O maior empecilho diz respeito às escolas e aos professores, que nem sempre são capacitados para o uso da tecnologia na educação e, às vezes, não estão cientes de seus benefícios.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 O ESTÁGIO E A ESCOLA ESTAGIADA

O Estágio Supervisionado é de suma importância na formação docente. Por isso, assim como as outras disciplinas acadêmicas, essa também necessita de planejamento. Ele pode ser considerado uma das principais maneiras de associar a teoria à prática. No estágio, passam a ser vivenciadas as discussões textuais, o conteúdo abordado em sala de aula e as teorias estudadas ao longo do processo de formação.

Partindo do pressuposto de que não há uma fórmula mágica sobre como ser professor, é durante a prática do Estágio Supervisionado, principalmente no momento da regência e da aplicação do plano de aula, que muitos futuros professores descobrem sua própria metodologia. Isso faz com que eles revelem seu lado profissional a fim de atuar em sala de aula de modo coerente. Portanto, “o processo educativo é intrincado, complexo e amplo. Envolvendo, assim, diversas metodologias” (KHAOULE, 2012, p. 59).

Uma atividade de Estágio Supervisionado voltada para cursos de licenciatura constitui em vivenciar a realidade de instituições de ensino por meio da observação participativa, análise, reflexão e docência na turma estagiada.

De acordo com o plano de ensino da disciplina Estágio Supervisionado: Docência em Língua Portuguesa no Ensino Médio vinculada ao curso de Licenciatura em Letras do Centro Universitário Internacional UNINTER, esta postula como principais objetivos a serem alcançados pelos graduandos: analisar material sobre o ambiente educativo no qual será realizado o estágio; elaborar um instrumento de pesquisa relacionado à escola; conhecer a escola e suas especificidades; e identificar os diferentes documentos que permeiam o trabalho escolar, tais como, proposta pedagógica, sistema de avaliação, programas, planejamentos e regimento escolar. Os objetivos do relatório desenvolvido ao final da disciplina são: relatar as experiências vividas durante o período de acompanhamento da turma e expor as atividades desenvolvidas pelo professor regente.

O estágio mencionado foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bolívar Bordallo da Silva, situada na cidade de Bragança, no estado do Pará. A escola oferta atendimento no período matutino, vespertino e noturno, no Ensino Fundamental II (8º e 9º ano apenas) e no Ensino Médio. No ensino médio, apenas o 3º ano é desenvolvido na modalidade regular, visto que o 1º e o 2º ano são na modalidade integral. A instituição atende um total de 1.141 alunos. Desse total, 12 (doze) são alunos em processo de inclusão. O estágio foi realizado entre abril a maio de 2019, no período matutino, sendo observada a turma M3TR02, do 3º ano do Ensino Médio.

Por meio de consulta ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e de entrevista com o pedagogo atuante na escola, que também desempenha o papel do vice-diretor, foi possível identificar a concepção de educação adotada pela instituição quanto à compreensão de ser humano, de educação, de sociedade, do papel do professor e do papel social da escola.

A concepção de educação adotada pela escola quanto à compreensão de ser humano enfatiza o homem como um ser que estabelece inter-relação com o meio social e que busca,

por meio de capacitações educacionais e de conhecimentos adquiridos a possibilidade de manter seu poder de inter-relação e de torná-lo eficaz na transformação da sociedade.

Em relação à educação, a instituição compreende a educação e o desenvolvimento do ser humano como uma via de mão dupla. A educação é vista como um meio pelo qual indivíduos socializam. Por meio dessa socialização, indivíduos assimilam e adquirem conhecimentos.

No que tange à concepção de sociedade, essa é concebida como uma unidade empírica na qual diversas instituições e indivíduos interagem uns com os outros a fim de estabelecer vínculos e relações cotidianas.

A respeito do papel do professor, a instituição adota os princípios registrados nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Alguns dos pontos importantes enfatizam como papel do professor: elaborar proposta pedagógica; elaborar planejamento; zelar pela aprendizagem dos alunos; elaborar estratégias de recuperação para aqueles alunos que não obtiveram notas satisfatórias; ministrar os dias letivos de horas-aula e colaborar na execução de atividades que aproximem escola e a comunidade escolar.

Por fim, o papel social da escola é visto como um dos embasamentos essenciais da formação crítica, ética e social do ser humano. O ensino é compreendido como uma extensão da escola. É nesse meio que as acontecem as primeiras relações sociais fora do convívio familiar. Nesse sentido, ao estudante são proporcionados o conhecimento acerca de novos horizontes e o estabelecimento de inúmeras relações com outros indivíduos, uma vez que o aluno é retirado de sua zona de conforto.

A concepção de ensino adotada e o posicionamento da escola em relação à disciplina Língua Portuguesa é baseada nas relações linguísticas e interculturais da língua-alvo que constituem o objeto de estudo do componente curricular da Língua Portuguesa. O estabelecimento dessas relações amplia as visões de mundo captadas pelos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, o ensino de Língua Portuguesa e de seus aspectos histórico-culturais se torna um lugar para perceber e dialogar com culturas e códigos linguísticos diferentes e, por meio dessa interação, definir e redefinir os contornos de quem somos. Essa recursividade possibilita aos sujeitos atribuir significados aos modos de ser e estar no mundo.

A escola estagiada existe há mais de 45 anos, e é uma das escolas referência da cidade de Bragança, no nordeste paraense. A instituição está situada no centro da cidade, próximo a uma das avenidas mais importantes de Bragança. Os alunos que estudam no local habitam diversas zonas da cidade. Alguns moram em bairros centrais, outros residem na zona rural, em

comunidades tais como Ajuruteua, Acarijó e Bacuriteua. Por esse motivo, se deslocam até a E.E.E.F.M. Bolívar Bordallo da Silva por meio do ônibus escolar disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

O ambiente possui um tamanho adequado ao número de alunos, entretanto necessita ser submetido a uma reforma, uma vez que parte do refeitório foi interditado, pois conta com graves problemas estruturais. Um deles refere-se à precariedade das instalações elétricas.

A instituição, que comporta uma grande quantidade de alunos e possui doze salas de aula, é equipada com iluminação ideal em alguns locais apenas. A ventilação é outro um ponto negativo. As salas não possuem ar condicionado e os ventiladores, que são escassos, não são adequados ao elevado número de alunos por sala.

Ademais, as condições estruturais do prédio não estão conservadas. Além disso, há uma quadra poliesportiva dentro da escola que nunca foi construída integralmente. O local é cercado por capim, por isso, é de difícil acesso. Sendo assim, ela não está propícia a ser utilizada. Por esse motivo, não são proporcionadas condições efetivas às aulas da disciplina Educação Física.

Nem sempre a instituição é um local limpo e favorável à aprendizagem. Os alunos são distribuídos igualmente em turmas de 40 alunos, no máximo. As carteiras são dispostas em fila indiana. A mesa e a cadeira do professor são existentes em algumas salas apenas.

A acústica é um ponto negativo. As salas de aula são maiores que o necessário. Isso dificulta a propagação da voz do professor. Adicionalmente, outro ponto que necessita ser melhorado é a ausência de decoração nas salas de aula, o que deixa o ambiente pouco acolhedor.

A escola possui quatro banheiros: dois destinados aos alunos, e dois, aos profissionais que nela trabalham. Também possui laboratório de informática, laboratório multidisciplinar, auditório, cantina, refeitório, sala dos professores, sala da coordenação, sala da direção, sala para arquivamento de documentos e secretaria.

No que diz respeito à utilização de recursos tecnológicos, a escola dispõe de um projetor apenas. Esse pode ser utilizado pelos educadores, que devem se adequar ao sistema rotativo e reservá-lo com antecedência.

Foi observado que grande parte dos estudantes não possui contato com tecnologias educacionais. Isso ocorre principalmente devido à falta de recursos financeiros para implantação dessas no ambiente escolar. Por isso, alguns discentes demonstram falta de interesse na aula e baixa motivação. Conseqüentemente, tornam-se alunos não-autônomos e

prejudicam sua própria aprendizagem, gerando consequências negativas para o processo educacional.

4.2 A RELAÇÃO “TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA”

Autonomia e motivação são considerados construtos extremamente desejáveis em um processo de aprendizagem. O primeiro pode ser caracterizado como o controle do aprendiz sobre a própria cognição, observando seus rumos e estratégias adotadas. O segundo trata de tudo aquilo torna o aluno motivado. Segundo Dantas e Magno e Silva (2008, p. 150): “autonomia e motivação são uma via de mão dupla rumo ao sucesso na aprendizagem”.

Há uma forte ligação entre motivação e o desenvolvimento da autonomia estudantil. Sendo o processo de aprendizagem irregular, lento, adaptável e propício a mudanças contínuas, torna-se necessária a existência de estímulos externos para fomentar e impulsionar o êxito. Sendo assim, é estabelecida uma válida ligação entre professor motivador e aluno autônomo. Essa também pode ser estabelecida na relação aluno-aluno por meio da autonomia distribuída, conceito proposto por Paiva (2006), no qual ambos compartilham suas aprendizagens e estabelecem um vínculo colaborativo.

Ushioda (1996) assume que um aprendente motivado é também um aprendente autônomo. Sendo assim, autonomia e motivação são construtos que alimentam um ao outro, engendrando uma aprendizagem bem-sucedida. Dessa maneira, mantendo a motivação ativa, os discentes tendem a se tornar mais autônomos e a buscar maiores conhecimentos a respeito daquilo que os motiva.

No que diz respeito à tecnologia, essa sempre foi um aspecto significativo do ambiente de ensino e aprendizagem. É uma parte essencial e útil na atuação docente, através da qual esses podem usá-la para facilitar a aprendizagem dos alunos e desenvolver a cognição de maneira bem-sucedida. Quando se aborda o tema tecnologia no ensino, a palavra "integração" é crucial, visto que a temática exerce um papel sistemático.

O uso da tecnologia dentro e fora da sala de aula se tornou uma parte importante do processo de aprendizagem. Essa tem sido usada para ajudar a melhorar a cognição, e ainda permite que os professores adaptem as atividades a fim de aprimorar as experiências proporcionadas aos alunos. Em outras palavras, a tecnologia vem ganhando cada vez mais notoriedade no cenário mundial e se concretiza como uma importante ferramenta para auxiliar os docentes a facilitar a aprendizagem de seus alunos.

Com a tecnologia fazendo parte da vida do ser humano, é indispensável pensar em meios para integrá-la ao currículo e incorporá-la ao ensino. Ou seja, essa se torna parte integrante da experiência de aprendizagem. Além disso, ela torna-se uma questão significativa para os professores, que diferente da abordagem tradicional, agora assumem o papel de mediadores e facilitadores da aprendizagem (EADY; LOCKYER, 2013).

Nas últimas décadas, uma das maiores mudanças na educação está relacionada à ideia que os indivíduos possuem acerca do ambiente da sala de aula. Agora, as paredes não são mais vistas como barreiras que cercam a aprendizagem, já que essa pode ocorrer fora do ambiente de costume. Esta mudança possui como principal agente as tecnologias educacionais. Como discutido, a era da informação traz oportunidades ilimitadas para coleta de informações, conexão e compartilhamento de dados por meio da *internet* e de dispositivos eletrônicos, como computadores, *tablets* e *smartphones*.

Em geral, os alunos têm muito mais conhecimento do que demonstram possuir. Nesse contexto de globalização crescente, o fluxo de informação - isto é, a criação, organização e preservação da informação - é fundamental para a aprendizagem. A tecnologia pode desempenhar um grande papel tanto no acesso à rede social de uma pessoa quanto no fluxo de informações, agindo como um agente facilitador da aprendizagem.

No entanto, Oliveira (2012) relata que, apesar de os estudantes serem considerados especialistas em tecnologia digital pelo senso comum, esses, em geral, têm um nível muito baixo de alfabetização digital. Ou seja, usam seus celulares e computadores basicamente para socializar e participar de redes sociais. É comum que grande parte dos discentes não consiga tirar proveito máximo dos editores de texto, não saiba preparar apresentações em *slides* adequadas e não possua habilidade para criar planilhas de modo coerente.

Partindo desses pressupostos, o autor ainda afirma que esse tipo de conhecimento deve estar no centro de qualquer iniciativa de integração da tecnologia digital na aprendizagem nas escolas, pois pode ampliar a vida acadêmica e profissional dos alunos.

A tecnologia oferece uma fantástica oportunidade para os professores melhorarem as estratégias de ensino para se tornarem instrutores mais eficientes e eficazes. No entanto, enquanto muitos profissionais realizam essa tarefa e se atualizam constantemente e continuamente, outros não o fazem. Isso contribui negativamente para a ampliação da motivação e autonomia estudantil, uma vez que os discentes continuarão a executar um papel passivo na sala de aula tradicional e monótona.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, os alunos crescem cercados por vários tipos de tecnologia em todos os aspectos de suas vidas. Imagens vívidas, informações multimídia, aplicativos, jogos e redes sociais fazem parte do cotidiano dos estudantes. A ideia de o professor utilizar tecnologia em sala de aula pode resultar no aprimoramento da qualidade da educação e no desenvolvimento de estudantes mais motivados e autônomos.

A tecnologia está em toda parte, e é totalmente integrada à vida cotidiana do aluno, dando a ele conexão com uma imensa quantidade de informações (EGBERT, 2009). O uso adequado dessa tecnologia na sala de aula tem como benefício ajudar a aumentar o desempenho acadêmico dos alunos e dos professores em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

No cenário atual, se usada da maneira correta e com precaução, a tecnologia pode propiciar a elevação da motivação estudantil, uma vez que hoje existe uma gama crescente de dispositivos digitais de alta potência os quais conectam a sala de aula à *internet*, tornando a conectividade constante nas novas gerações de estudantes.

Este artigo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica a qual procurou evidenciar a conexão entre tecnologias educacionais, motivação e autonomia, expor a eficácia da utilização de tecnologia educacional em sala de aula e relatar como o uso das tecnologias educacionais contribui na elevação da motivação e fomento da autonomia estudantil.

A partir do estudo aqui exposto, conclui-se que o processo de aprendizagem autônoma pode ser realizado de inúmeras maneiras, porém, para que esse seja realmente eficaz, o aprendiz, principal elemento e alvo deste processo, deve, primeiramente, sentir-se motivado e consciente de sua capacidade. Esse também precisa compreender que suas habilidades podem, e devem, ser aprimoradas na medida em que as etapas evoluem. Nesse contexto, as tecnologias educacionais desempenham um papel crucial, pois facilitam o processo de ensino e aprendizagem, deixando-o mais atrativo e eficiente.

A maior dificuldade na condução da pesquisa diz respeito à escassez de pesquisadores brasileiros que abordem o tema escolhido em suas pesquisas. Por isso, recorreu-se, em grande parte, à literatura apresentada por autores estrangeiros, principalmente norte-americanos. Essa contribuiu significativamente para o desenvolvimento do referencial teórico.

Por último, menciona-se a necessidade de novos estudos científicos acerca do tema abordado. Estes estudos seriam de grande reconhecimento caso demonstrassem como fazer o uso de tecnologias educacionais em instituições as quais apresentam recursos financeiros

limitados, tais como as escolas públicas da rede municipal e estadual de ensino situadas no Brasil.

REFERÊNCIAS

BENSON, P. **Teaching and researching autonomy**. London: Pearson Longman, 2011.

BROWN, J. **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy**. Englewoods Cliffs: Prentice Hall Regents, 2007.

DANTAS, L. **Gêneros textuais acadêmicos e ensino da língua inglesa: um caminho para a motivação e a autonomia**. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Pará, 2008.

DANTAS, L.; MAGNO E SILVA, W. Motivação e autonomia para a formação de um novo aprendiz e de um novo professor. In: ASSIS, R. (Org.). **Estudo da língua portuguesa e de todas as línguas que fazem a nossa**. Belém: Editora Unama, p. 139-151, 2008.

DÖRNYEI, Z. Motivação em ação: buscando uma conceituação processual da motivação de alunos. In: BARCELOS, A. (Org.). **Linguística Aplicada: Reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, p. 199-236, 2000/2001.

DÖRNYEI, Z. Motivation in second language learning. In: CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; SNOW, M. (Eds.). **Teaching English as a second or foreign language**. Boston: National Geographic Learning/Cengage Learning, p. 518-531, 2014.

DUNNING, J. Multinational Enterprises and the Global of Innovatory Capacity. **Research Policy**, Ontario, v. 23, n. 1, p. 67-88, 1994.

EADY, M.; LOCKYER, L. **Tools for learning: technology and teaching strategies: Learning to teach in the primary school**. Queensland: Queensland University of Technology, 2013.

EGBERT, J. **Supporting learning with technology: Essentials of classroom practice**. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2009.

HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

KHAOULE, A. O estágio supervisionado e suas contribuições na formação do professor de Geografia. In: BENTO, I.; OLIVEIRA, K. (Orgs). **Formação de professores: pesquisa e prática pedagógica em Geografia**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, p. 57-78, 2012.

KUMAR, V.; KUMAR, U.; PERSAUD, A. Building Technological Capability through Importing Technology: The Case of Indonesian Manufacturing Industry. **Journal of Technology Transfer**, Boston, v. 24, n. 1, p. 81-96, 1999.

LILE, W. Motivation in the ESL Classroom. **The Internet TESL Journal**, Nagoya, v.8, n. 1, p. 1-4, 2002.

LITTLE, D. **Learner Autonomy**: Definitions, Issues and Problems. Dublin: Authentik, 1991.

NASU, K. Tecnologias educacionais em instituição de educação profissional e tecnológica: compreensão, mobilização e uso. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 9, p. p.68080-68089, 2020.

OLIVEIRA, E. **O conceito geracional de Prensky no contexto da rede pública federal de Minas Gerais**: o caso do CEFET-MG. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2012.

PAIVA, V. Autonomia e Complexidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

REDDY, N.; ZHAO, L. International Technology Transfer: A Review. **Research Policy**, Ontario, v. 19, n. 4, p. 285-307, 1990.

SAHAL, D. Alternative Conceptions of Technology. **Research Policy**, Ontario, v. 10, n. 1, p. 2-24, 1981.

STOŠIĆ, L. The Importance of Educational Technology in Teaching. **International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education**, Aleksinac, v. 3, n. 1, p. 111-114, 2015.

USHIODA, E. **Learner autonomy**: the role of motivation. Dublin: Authentik, 1996.



A RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/08 NO ESPAÇO ESCOLAR

SANTANA DE ALMEIDA, Ricardo Wilame
Faculdade Unida de Vitoria – ES – (UNIDA), Mestrando em Ciências das Religiões
rikardow2014@gmail.com

QUEIROZ OLIVEIRA, Clerton
Faculdade Unida de Vitoria – ES – (UNIDA), Mestrando em Ciências das Religiões
clertonqo@gmail.com

FERREIRA BARROS JÚNIOR, Paulo Sérgio
Faculdade Unida de Vitoria – ES – (UNIDA), Mestrando em Ciências das Religiões
roinujoamri@hotmail.com

Dr. GONÇALVES, José Mário
Faculdade Unida de Vitoria – ES – (UNIDA), em Ciências das Religiões
mario@fuv.edu.br

RESUMO

A implementação da lei 11.645/08 na educação básica sempre foi matéria de discussão dentro e fora do meio acadêmico. O projeto busca pesquisar os desafios em se trabalhar a religiosidade afro em sala de aula de acordo com a lei 11.645/08. Tal objetivo acaba nos trazendo outros como: analisar os avanços e desafios da lei 11.645/08 nos últimos 10 anos nas escolas estaduais de Montes Claros; analisar se nos últimos dez anos o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) contemplou a cultura afro de acordo com as orientações da BNCC; identificar as razões da dificuldade da implementação da lei 11.645/08 em sala de aula; analisar o tímido cumprimento da referida lei pelos professores no que se refere à religiosidade afro-brasileira em sala de aula, entre outras. Para comprovação da nossa hipótese a metodologia utilizada será a Teórica, a pesquisa visa à construção de conhecimento de acordo com certas exigências metodológicas. Como subsídio teórico utilizaremos os seguintes autores: Borges (2016), Cardoso (2016), Canto (2013), BONFIM (2020), entre outros. A pesquisa faz parte do mestrado profissional em Ciências das Religiões na Faculdade Unida de Vitoria – ES ainda em andamento. Portanto os resultados e as discussões ainda estão sendo construídos através de pesquisas teóricas de autores que possam nos dá embasamento para a nossa discussão, e consequentemente conclusão e resultados da nossa pesquisa.

Palavras-chave: Religiosidade. Afro-brasileira. Lei 11.645/08. Implementação. Desafios. Educação

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos mesmo com a criação da lei 11.645/08, que tem como principal objetivo o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil sempre foi lembrado nas aulas das disciplinas que compõem as ciências humanas, em especial a disciplina de História, somente em trabalhar o tema escravidão, excluindo assim outros temas relevantes, como o preconceito racial e religioso sofrido por anos contra a população afro-brasileira, sendo esse último o principal objetivo desse trabalho.

Em relação ao cumprimento da lei 11.645/08, a pesquisa da professora Cardoso (2016), “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Formação Docente: um estudo de caso da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais” nos permitem analisar o cumprimento da lei no ambiente escolar, e de que forma a pesquisa pode contribuir para a aplicação da cidadania no ambiente escolar, pois acreditamos que o ambiente escolar se apresenta como um espaço igualitário, onde a partir do qual seria possível entender semelhanças e processos característicos da sociedade em geral, sobretudo no que trata o tema da religião, em especial as religiões de origem afro-brasileiras, mais precisamente o Candomblé e a umbanda, “religiões que contemplam as três fontes básicas da cultura brasileira” (BORGES, p. 208. 2016).

Para isso, temos como objetivo geral: Verificar os desafios, no trabalho docente, no que se refere às abordagens em sala de aula da religiosidade afro-brasileira de acordo com a lei 11.645/08. Tal objetivo acaba nos trazendo outros como: identificar as Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana em sala de aula; identificar as lacunas existentes na lei 11.645/08; analisar as razões da dificuldade da implementação da lei 11.645/08, entre outros.

Para obter o resultado esperado a metodologia utilizada será a teórica definida por Demo (2000) como a pesquisa dedicada à reconstrução da teoria, dos conceitos, das ideias, das ideologias com o intuito de produzir fundamentos teóricos, além da documental.

1.1 OBJETIVO

1.1.1 Objetivo Geral

- Identificar os desafios em se trabalhar a religiosidade afro em sala de aula de acordo com a lei 11.645/08.

1.1.2 Objetivos específicos

- Analisar os avanços e desafios da lei 11.645/08 nos últimos 10 anos nas escolas estaduais de Montes Claros;
- Analisar se nos últimos dez anos o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) contemplou a cultura afro de acordo com as orientações da BNCC;
- Identificar as razões da dificuldade da implementação da lei 11.645/08 em sala de aula;
- Analisar o tímido cumprimento da referida lei pelos professores no que se refere à religiosidade afro-brasileira em sala de aula, entre outras

2 METODOLOGIA

A pesquisa “A Religiosidade Afro-Brasileira na Educação Básica: Desafios Na Implementação Da Lei 11.645/08 No Espaço Escolar” visa à construção de conhecimentos de acordo com certas exigências metodológicas. Para obter o resultado esperado a metodologia utilizada será a teórica definida por Demo (2000) como a pesquisa dedicada à reconstrução da teoria, dos conceitos, das ideias, das ideologias com o intuito de produzir fundamentos teóricos, além da documental. O método de pesquisa teórica e documental (atas, documentos da escola, registros de professores) procura explicar um problema a partir de referências teóricas e/ou revisão literária de obras e documentos que relacionam com o tema pesquisado. Entre as referências usaremos Borges (2016), Cardoso (2016), Pereira (2018), entre outros.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Boa parte da nossa revisão bibliográfica até o momento foi feita por meio de sites especializados e de credibilidade para a área acadêmica, esse tipo de pesquisa está sendo demasiadamente útil e prático aos nossos esforços de buscas. Na confecção do trabalho monográfico procuraremos verificar incontestavelmente a segurança de todas as fontes e

citações oferecidas via internet, e acreditamos que no decorrer da pesquisa outras possíveis fontes poderão surgir conforme a construção do trabalho.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Formação Docente: um estudo de caso da Lei 11.645/08 e seus desdobramentos legais, da professora e pesquisadora Zilmar Santos Cardoso, Tambores do sertão: diferença colonial e interculturalidade²⁰ - entreliçamento²¹ entre Umbanda/Quimbanda e Candomblé Angola no Norte de Minas Gerais, da professora e pesquisadora Ângela Cristina Borges, Da lei ao cotidiano escolar: os desafios do ensino da história e cultura afro-brasileira no município de barra de São Francisco – ES, da professora e pesquisadora Ingrid Câmara Luiz Vieira, Religiões africanas e indígenas e o ensino de história: uma descrição da prática docente na cidade de Cáceres – MT, pesquisador Leandro de Almeida, entre outros autores (as).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O preconceito e a discriminação contra as religiões de matriz africana persistem desde o período colonial até os dias atuais, em especial aos praticantes do candomblé e da umbanda, onde a discriminação sofrida se faz com intolerância religiosa “às tradições, isso mostra que ainda hoje esses terreiros urbanos preservam e resistem à opressão, hoje não mais do escravocrata, mas sim, dos intolerantes que continuam vendo as religiões de matriz africana como algo ruim e demoníaco, com a mesma visão de seus antecessores escravistas (PEREIRA, 2015, p. 18)”.

Esse preconceito surgiu com a perseguição da Igreja Católica aos cultos afro-brasileiros, sendo posteriormente reforçado por praticantes neopentecostais com visão fundamentalista, geralmente estão associadas aos discursos de ódio, ataques a templos,

20A interculturalidade tem lugar quando duas ou mais culturas entram em interação de uma forma horizontal e sinérgica. Para tal, nenhum dos grupos se deve encontrar acima de qualquer outro que seja, favorecendo assim a integração e a convivência das pessoas.

21 O termo entreliçamento remete às cestas e esteiras sertanejas formadas por treliças de bambu tiradas em lascas por hábeis mãos dos sertanejos em extensão e largura variadas, mas que quando entreliçadas conformam objetos sólidos resistentes à chuva, poeira e sol sem que para isso seus formatos e cores, enquanto lascas de bambu, tenham sido alterados. Visto numa dimensão cultural o entreliçamento é interculturalidade enquanto crítica à Modernidade e aos seus valores europeus, pois treliças religiosas sertanejas rugem seus tambores demonstrando que a diferença não é passiva, também se coloca como produtiva (BORGES, 2016. p. 18).

agressões físicas e assassinatos aos seguidores dessas religiões, desde que as religiões de matrizes africanas foram estigmatizadas pela igreja católica e os neopentecostais até os dias atuais, o preconceito vem crescendo dia após dia no ambiente escolar, mesmo com campanhas contra a intolerância religiosa.

Muitos pesquisadores acreditam que a origem dessa crescente intolerância nas escolas esteja conectada à influência de alguns grupos neopentecostais, bem como do racismo histórico que permeia o país e que impregnou o imaginário popular, defendendo que tudo o que é produzido pelos negros é considerado inferior, e os membros das religiões afro são macumbeiros, sujos e praticantes do mal. Os adeptos do neopentecostalismo querem expandir sua crença e ampliar o número de adeptos, o que culmina em constantes processos de evangelização e satanização na escola e isso só insufla a perseguição contra os alunos que são vinculados às religiões afro-brasileiras (SANTOS, 2018, p. 78).

Consequente essa situação nos faz refletir acerca do papel da escola contra o preconceito religioso sofrido por adeptos das religiões afro-brasileira, que nos últimos anos vem sofrendo preconceito no ambiente escolar de forma escancarada por alunos adeptos de igrejas evangélicas que, que vem tentando implantar “um projeto político e de poder, capitaneado por algumas lideranças evangélicas, em especial as pentecostais e neopentecostais, que procuram através da demonização das religiões de matrizes africanas coesionar seus membros” dentro e fora do ambiente escolar (QUINTANA 2018, p. 121).

Ainda de acordo com Quintana (2018), “estamos diante de uma disputa política e comercial, uma “cruzada evangelizadora”, organizada e deflagrada pelas igrejas evangélicas, que tem por base a “teologia da guerra espiritual” surgida na década de 1980 no meio evangélico norte-americano”. Guerras essas que nos últimos anos vem tentando dizimar religiões afro-brasileira, através de grupos implantados nos ambientes escolares, que chegam a interferir até mesmo na elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP, e em alguns casos nos planos de ensino e de aula dos professores, dando assim liberdade para esses grupos transformar as escolas em um ambiente hostil para os alunos adeptos das religiões afro-brasileiras, privando – os da sua autonomia democrática.

Sendo assim, cabe a escola elaborar projetos multidisciplinares com diversas temáticas, entre elas temas relacionados ao respeito, e que tenha “como finalidade promover o diálogo e a reverência, onde o diálogo surja para favorecer a construção do conhecimento constituído por meio das diferentes palavras, e a reverência como respeito, cortesia, tolerância religiosa e cultural (CARDOSO, p. 91)”.

Assim como é importante salientar que temas transversais fazem parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, onde o professor deve cumprir as orientações dos PCN's de

acordo com as orientações para sua disciplina, através de palestras, seminário, entre outras. Respeitando temas que contemple as seis áreas, entre elas: Ética (Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade), e Pluralidade Cultural (Pluralidade Cultural e a Vida das Crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o Ser Humano como agente social e produtor de cultura, Pluralidade Cultural e Cidadania), e claro, a cultura afro-brasileira, em especial a religiosidade. Que de acordo com Bonfim – Nascimento (2017, p. 2),

A questão da religiosidade é controversa e em uma sociedade cuja maior parte da população é cristã, abordar religiões diferentes tem se tornado difícil, especialmente quando a mídia apresenta, em seu noticiário, casos como o apedrejamento de alunos adeptos de religião de matriz africana, bem como o afastamento de professores que, por sua vez, também professam essa fé.

Ainda de acordo com Bonfim – Nascimento (2017, p. 2), “É preciso estimular o respeito e a prática da convivência na diversidade, já que toda religião é iminentemente social, todas nascidas no seio de grupos sociais que, embora distintos, têm o intuito de refazer ou manter certos estados mentais desse grupo”. E para isso se faz necessário a necessidade de um convívio social pacificador, de forma onde todos tenham liberdade para expor suas ideologias, e crenças religiosas, longe de um pensamento colonial.

O pensamento deocolonial de Freire expressado em suas obras, vão na contramão da Colonialidade²² exposta por professores adeptos de religiões com visões dominadores desde o império colonial, mesmo que nos últimos anos o governo brasileiro tenha implantado políticas públicas de ações afirmativas como forma de erradicar o preconceito, e a intolerância religiosa sofrido por adeptos da religiões afro dentro e fora do ambiente escolar. E uma destas políticas públicas contempla as ações afirmativas, que de acordo Cardoso (2016, p. 21),

[...] visam atender aos grupos estigmatizados, com a intenção de promover o acesso aos bens sociais e materiais. De acordo com Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, podemos chamar de ações afirmativas toda e qualquer política pública que tenha como finalidade promover aos membros dos grupos estigmatizados, e que sofrem preconceitos e discriminações [...]

22 O conceito colonialidade expressa à constatação da permanência na atualidade das relações coloniais nas esferas econômica, política, social e cultural e religiosa. Relações essas erigidas durante o período colonial. O fim do colonialismo político não significou o fim das influências econômico, político, social e cultural. Esses cada vez mais intensificaram com fortalecimento do atual padrão mundial de poder (BORGES, 2016, p. 68).

Dessa forma a autora pondera que as ações afirmativas desenvolvidas pelos governos nos últimos anos têm como um dos principais objetivos amenizarem as perdas sociais sofridas por grupos estigmatizados como inferiores pela “elite” brasileira desde o período colonial. Grupos como os africanos que só depois de anos tiveram os seus direitos reconhecidos através de leis como 10.639/03, alterada posteriormente pela lei 11.645/08, “que abordam aspectos interpretativos sobre a identidade nacional com pressupostos não eurocêntricos, propondo ampliar o foco do currículo escolar, mas não se trata de mudança de um foco eurocêntrico para afrocêntrico (CARDOSO, M. 2016, p.40)”. Ainda de acordo com Cardoso, M.,

[...] não se trata de inverter a lógica das relações de poder através de transferência de privilégios nos processos de produção simbólica e representações de identidade. Mas sim criar possibilidades para que todos os sujeitos presentes no cotidiano possam, a partir das experiências pedagógicas, reconhecer suas diferenças nessas atividades e se sentirem parte da cultura escolar (GONÇALVES; PEREIRA, 2013:41. *Apud* - Cardoso, M).

Assim como se faz necessário reconhecer entre essas e outras culturas as tradições e os conhecimentos de um determinado grupo social, pois só assim através de diretrizes de ações afirmativas possamos erradicar o etnocentrismo religioso contra as religiões afro-brasileiras nos ambientes escolares através de leis, como a lei 11.645/08. Ou seja, o papel da escola na desconstrução do preconceito religioso, e intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileira praticada por grupos fundamentalistas, sempre serão matérias de discussões, mesmo que nos últimos anos as escolas vêm buscando trabalhar a interculturalidade dentro de sala de aula.

De acordo com Borges (2016. p.222), “Entendemos como interculturalidade, a postura consciente de convivência democrática entre elementos diferentes, com vistas a integração ausente do intuito de eliminar a diversidade reconhecendo nessa, a riqueza e a oportunidade de ampliação dos horizontes”. A interculturalidade denuncia a descolonialidade contra as religiões afro-brasileira, e conseqüentemente denuncia indiretamente o preconceito e a intolerância religiosa sofrida por adeptos das religiões afro-brasileira no ambiente escolar.

Portanto, espera-se com este trabalho contribuir para a prática da alteridade no ambiente escolar por parte dos docentes, e discentes articulados com a lei n.º 10.639/03, pois entendemos que o respeito religioso torna o ambiente escolar um lugar pacífico dos mais diversos tipos de violência. A pesquisa faz parte do mestrado profissional em Ciências das Religiões na Faculdade Unida de Vitória – ES ainda em andamento. Portanto, os resultados e as discussões ainda estão sendo construídos através de pesquisas teóricas de autores que

possam nos dá embasamento para a nossa discussão, e conseqüentemente conclusão e resultados da nossa pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a criação da lei 11.645/08 uma série de questões que antes eram silenciadas, ou simplesmente ignoradas pela comunidade escolar, passaram a ganhar destaque de forma mais ampla por parte da comunidade escolar, ainda que grupos fundamentalistas tentam de forma escancarada inibir as ações afirmativas voltadas para a comunidade afro-brasileira no ambiente escolar.

É perceptível que o não conhecimento da lei por parte dos gestores escolares, e dos professores, além das fortes pressões por parte de alunos e seus familiares, e alguns líderes religiosos cristãos, mostram desinteresse em se trabalhar temáticas que abordam a religião afro-brasileira. Dando assim a ideia de que grupos fundamentalistas mantêm um poder de decisão dentro e fora do ambiente escolar, uma vez que as escolas evitam confrontos diretos com esses grupos.

Para tanto se faz necessário a ampliação das políticas públicas com ações afirmativas direcionadas à comunidade escolar, a adeptos das religiões afro-brasileira, para que se possam erradicar de vez o preconceito e a intolerância religiosa sofrida por esses grupos nos últimos anos, preconceito esse que é herança de uma visão etnocêntrica desde o período colonial. E cabe a escola, buscar de forma dinâmica e eficaz a aplicação da lei que tem por objetivo erradicar o preconceito sofrido por grupos dentro da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BONFIM, Evandro Luiz Soares. NASCIMENTO, Alexsandro de Jesus. *A RELIGIÃO AFRICANA E O PRECONCEITO NA ESCOLA*. E-FACEQ: Revista dos Discentes da Faculdade Eça de Queirós, ISSN 2238-8605, Ano 6, Número 10, agosto de 2017. <http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20171030115755.pdf> Visitado em 22 de Jun, de 2021.

BORGES, Ângela Cristina. *Tambores do Sertão: Diferença Colonial e Interculturalidade: entreliçamento entre Umbanda/Quimbanda e Candomblé Angola no Norte de Minas Gerais*. 10 de março de 2016, 302 f. (doutorado em Ciências da Religião) - Departamento de Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

CARDOSO, Zilmar Santos. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Formação Docente: um estudo de caso da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais*. 20 de março de 2016, (doutorado em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2016.

CARDOSO, Marcos Antonio. *ENSINO RELIGIOSO E RELIGIÃO DE MATRIZ AFRICANA: UM ESTUDO DE CASO NA EEEFM SÃO JOÃO BATISTA EM CARIACICA – ES*. 2017, (Mestrando em Ciências da Religião) f. 100-105, Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões. Faculdade Unida de Vitória – ES, 2017.

DEMO, P. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

DOMINGUES, Petrônio. *Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica*. In: Revista Brasileira de Educação, n. 29, maio-ago, 2005, p. 164-76, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil.

_____. *Pedagogia da tolerância*. FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) São Paulo: UNESP, 2004
FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36e. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

JUNIOR, Nilson Nunes da Silva. *Liberdade de crença religiosa na Constituição de 1988*. <<https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/liberdade-de-crenca-religiosa-na-constituicao-de-1988/>>. Visitado em 24 de Jun. de 2021

MUNANGA, Kabemgele. Apresentação. In _____ (org.) *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005).

OLIVEIRA, Nathália Fernandes de. *A REPRESSÃO POLICIAL ÀS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRO-BRASILEIRAS NO ESTADO NOVO (1937-1945)*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade Federal Fluminense para Defesa no Curso de Mestrado em História Social. <<https://www.historia.uff.br/stricto/td/1903.pdf>>. Acesso em 07 de junho de 2021.

QUINTANA, E. (2018). *PRECONCEITO ÉTNICO E RELIGIOSO NA ESCOLA: (DES)HUMANIZAÇÃO E BARBÁRIE ETHNIC OR RELIGIOUS PREJUDICE IN SCHOOL: BARBARISM OR (DE)HUMANIZATION*. *RevistAleph*, (31). <<https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i31.39275>>. Visitado em 21 de Jun. de 2021.

SANTOS, Reinilda de Oliveira. *ENCANTARIA EM SALA DE AULA: Ensino das Religiões afro-brasileiras e construção da consciência histórica através de seções didáticas no site do Museu Afro digital do Maranhão*. 23 de abril de 2018. 216 f, Dissertação em História, Departamento de História, UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS



LÍNGUA, CULTURA E ENSINO: REFLEXÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)

LELLES, Karina Corrêa
Universidade de Brasília-NELIS
kalelles@hotmail.com

RESUMO

Este artigo pretende analisar a importância da cultura e sua relação com a linguagem no contexto de aprendizagem de língua estrangeira (LE), bem como desenvolver uma reflexão acerca da necessidade de se ensinar aos alunos a criação de novos significados e sentidos no processo de aquisição de LE, e não apenas estruturas linguísticas e significados de palavras. Uma abordagem cultural no ensino de língua estrangeira permite que os alunos possam rever seus próprios processos de formação de identidade cultural e individual, aprendendo a respeitar as diferenças que existem entre as diversas culturas existentes no mundo. Quando se está aprendendo uma nova língua, o sujeito também está entrando em contato com uma cultura diferente da sua. Enquanto o aprendiz incorpora e vivencia os aspectos culturais na sua vida diária, mais instrumentos ele adquire para criar a rede de referências e significados necessários para que ele aprenda a LE. Compõem a base teórica deste trabalho os conceitos de cultura dos estudos de Hall, Brown e Woodward; e as reflexões sobre aspectos culturais na aquisição de LE dos estudos de Celada e Silva.

Palavras-chave: Aprendizagem. Cultura. Linguagem. Língua estrangeira.

1 INTRODUÇÃO

Para compreendermos o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) é importante não apenas desenvolvermos conceitos de língua, mas também o de cultura e como o mesmo se manifesta no contexto de ensino e aprendizagem da língua que se está aprendendo, pois, a comunidade, suas formas de vida e a maneira de construir referências sobre o mundo está conectado com a cultura daquela sociedade que utiliza a língua que está sendo aprendida.

Desta forma, é necessário refletirmos sobre o fato de que a aprendizagem de uma língua estrangeira está além da aprendizagem das formas e estruturas: é necessário também construir novos sentidos e novas referências e representações. Isso implica também na reconstrução da identidade pessoal e da subjetividade.

Assim, neste trabalho apresentamos concepções de cultura, sua relação com a linguagem, e abordamos possíveis metodologias que englobam o ensino dos aspectos culturais nas aulas de LE.

Também analisamos a relação da aprendizagem da LE com a língua e com a reconstrução da identidade e da subjetividade do aprendiz que é um processo que necessita da construção de uma nova memória identitária. E sendo a aprendizagem de LE um processo tão complexo, torna-se necessário inclusive pensar nas formas de avaliar os “erros” dos alunos.

A proposta deste trabalho é desenvolver uma reflexão acerca da necessidade de se ensinar aos alunos a criação de novos significados e sentidos na aprendizagem de uma língua estrangeira e não apenas estruturas linguísticas e palavras. Uma abordagem cultural no ensino de LE também permite com que os alunos possam rever seus próprios processos de formação de identidade cultural e individual, aprendendo a respeitar as diferenças que existem entre diversas culturas. Os professores também podem refletir sobre suas metodologias repensando o ensino a partir das concepções culturais. Assim, ao longo do artigo apresentamos os conceitos de cultura e linguagem de Hall e Brown, e a base de alguns estudos sobre a cultura no ensino de LE de Celada e Silva.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Compreender a importância da cultura no processo de aprendizagem de língua estrangeira.

1.1.2 Objetivos específicos

Desenvolver o conceito de cultura.

Estabelecer relações entre cultura e linguagem

Abordar metodologias que valorizam os aspectos culturais.

Conhecer os processos implícitos na aquisição de LE.

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste artigo é a revisão bibliográfica para o desenvolvimento dos conceitos de cultura com base nos estudos de Hall (2000;2014)), Brown (1986) e Woodward (2014) da compreensão da importância de se trabalhar aspectos culturais na aquisição de LE com base em estudos de Celada (2010) e Silva (2014).

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para compreendermos a importância da cultura no contexto de aprendizagem de LE é importante relacionar língua e cultura. Para Hall (2000, p.47), “toda língua é cultura”. A cultura de uma língua pode propiciar que processos de identificação com tudo o que uma língua estrangeira pode envolver ocorram (desde sua materialidade linguística até os singulares sentidos presentes no discurso dos sujeitos que a falam).

Segundo Hall (2000), uma identidade cultural enfatiza aspectos relacionados a nossa pertença à culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, regionais e/ou nacionais. Ainda de acordo o autor, no mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes, dizemos que somos brasileiros, ou portugueses, ou argentinos, ou espanhóis.

De acordo com Hall, (2000, p.47), ao fazermos isso, estamos falando de uma forma metafórica, pois essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Mas nós pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial. O autor afirma que

as culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso- um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades (2000, p. 50).

A língua, que é o meio que as pessoas de um país utilizam para se comunicar, é uma das principais características de uma cultura. Para o autor,

nós temos a tendência de perceber a realidade estritamente no contexto da nossa própria cultura; está é uma realidade que nós “criamos”, não necessariamente uma realidade objetiva, se é, aliás, que existe algum tipo de objetividade neste último senso (HALL, 2000, p. 123).

Conectamos a teoria de Hall (2000) com a de Brown (1986) na construção da referência da palavra cultura. De acordo com Brown (1986), podemos pensar que o universo significativo em que cada ser humano existe não é uma realidade universal, mas uma “categoria de realidade” que consiste de recursos seletivamente organizados consideradas significantes pela sociedade na qual ele vive. A visão de mundo de uma pessoa, a identidade própria, e sistemas de pensamento, ações, sentimentos e comunicação podem ser perturbados pela mudança de uma cultura para outra. Consequentemente, compreender a língua que é usada entre os indivíduos para comunicar este mundo também pode ser algo complexo e até mesmo confuso: “o que parece para você ser uma percepção exata e objetiva de uma pessoa, um costume, uma ideia, é, às vezes, desinteressante ou artificial na visão de uma pessoa de outra cultura” (BROWN, 1986, p.123).

Desta maneira consideramos relevante que estes aspectos sejam levados em consideração no contexto de ensino da LE, pois o aprendiz, além de estar estudando uma nova língua, também está entrando em contato com uma cultura diferente da sua. Podemos pensar que à medida que o aluno vai incorporando e vivenciando os aspectos culturais na sua vida diária, mais instrumentos ele adquire para criar a rede de referências e significados necessários para que ele aprenda a LE.

Para Brown (1986), a cultura guia o comportamento das pessoas em uma comunidade e está incubada na vida familiar. Ela determina nosso comportamento em grupo e nos ajuda a saber o que os outros esperam de nós e o que acontecerá se não satisfizermos suas expectativas. A cultura nos fornece bases para sabermos o quão longe podemos ir como indivíduos e qual é a nossa responsabilidade para com a sociedade. Sendo assim, podemos pensar que o que o indivíduo é, a forma como ele se identifica, é moldado pela cultura do seu país de origem. Ou seja, o aprendiz que está no processo de imersão e traz consigo, na sua construção como indivíduo, todo um aparato cultural que o faz ser como é. Ao entrar em contato com a nova cultura ele deverá lidar com várias diferenças e começar a construir uma nova rede de significados que irão também, ao longo do tempo, ser incorporados na sua subjetividade, na sua forma de ser, se relacionar, se expressar e atuar no mundo.

Woodward (2014), afirma que ao analisar sistemas de representação, é necessário analisar a relação entre cultura e significado. De acordo com Woodward (2014), a representação se define como as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornem possível aquilo

que somos e aquilo no que podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia favorecem possíveis respostas às questões: “Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?” (2014, p. 17).

Para Woodward (2014), a ênfase na representação é o papel-chave da cultura na produção dos significados que permeiam todas as relações sociais levam, assim, a preocupação com a *identificação*. Esse conceito que descreve o processo pelo qual nos identificamos com os outros, seja pela ausência de uma consciência da diferença ou da separação, seja com resultado de supostas similaridades, tem sua origem na psicanálise. A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade. A autora afirma que

cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há, entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas afim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por “cultura” (WOODWARD, 2014).

Woodward (2014) afirma que a subjetividade deve ser levada em consideração no processo de aprendizagem de LE, pois ela é a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre “quem nós somos”. A subjetividade envolve nossos sentimentos e nossos pensamentos mais pessoais. Entretanto nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos como identidade. Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos. Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-los como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades.

Para Silva (2014), a identidade parece ser fácil de definir porque ela parece ter referência a si própria. E a diferença também é concebida como uma entidade independente. “Ela é branca, ela é argentina, ela é mulher” (p.74). A identidade aqui é concebida como auto-referenciada. A identidade e a diferença simplesmente existem. Silva (2014) afirma que as duas estão numa relação de estreita dependência. Quando um sujeito diz que é brasileiro, está fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. “Sou brasileiro-ponto”.

Entretanto, só é preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros. Para o autor,

a afirmação “sou brasileiro”, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de negações, de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação “sou brasileiro” deve-se ler: “não sou argentino”, “não sou chinês”, “não sou japonês” e assim por diante, numa cadeia, quase interminável. (...). A gramática nos permite a simplificação de simplesmente dizer “sou brasileiro”. Como ocorre em outros casos, a gramática ajuda, mas também esconde (...). As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. A identidade e diferença são, pois, inseparáveis. (SILVA, 2014, p. 75).

Ainda de acordo com Silva (2014), além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de *criação*, o que significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. A identidade e a diferença são resultados de atos de “criação linguística”. A identidade e a diferença têm que ser nomeadas. A definição de identidade brasileira, por exemplo, é o resultado da criação de variados e complexos atos linguísticos que a definem como sendo diferente de outras identidades nacionais.

Silva (2014) desenvolve alguns métodos pedagógicos para se trabalhar as diferenças culturais e sociais no contexto educativo, que ele nomeia como “Pedagogia como diferença”: Para ele, a questão do multiculturalismo não pode ser trabalhada como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural. Segundo o autor,

na educação o outro como cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico curricular(..) O outro é outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é o corpo diferente. (p. 97).

Acreditamos que Silva nos oferece uma boa base para um desenvolvimento pedagógico que inclua as diferenças culturais e o conhecimento adquirido através da imersão como um grande leque de possibilidades temáticas a serem trabalhadas em sala de aula, já que o tema desta pesquisa é aprendizagem de LE. As estratégias político-pedagógicas apontadas por Silva são (2014, pp. 98,99):

1ª- Liberal: Deve estimular e cultivar bons sentimentos e a boa vontade para com a chamada “diversidade” cultural. Neste caso, o pressuposto básico é o de que a natureza humana tem uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente e todas devem ser respeitadas e toleradas- no exercício de uma tolerância que pode variar desde um sentimento paternalista e superior até uma atitude de sofisticação cosmopolita de convivência para a qual nada que é humano lhe é estranho.

2ª-Terapêutica: Para essa perspectiva, a incapacidade de conviver com a diferença é fruto de sentimentos de discriminação, de preconceitos, de crenças distorcidas e de estereótipos, isto é, de imagens do outro que são fundamentalmente errôneas. A estratégia pedagógica seria tratar psicologicamente essas atitudes inadequadas. Como o tratamento preconceituoso e discriminatório do outro é um desvio de conduta, a pedagogia e o currículo deveriam proporcionar atividades, exercícios e processos de conscientização que permitissem que as estudantes e os estudantes mudassem suas atitudes. Dinâmicas de grupos, exercícios corporais, dramatizações são estratégias comuns nesse tipo de abordagem.

3ª. Intermédio entre a primeira e a segunda: A rotina pedagógica e curricular das escolas geralmente consistem em apresentar aos estudantes e às estudantes uma visão superficial e distante das diferentes culturas. Aqui o outro aparece sob a rubrica do curioso e do exótico Além de não questionar as relações de poder envolvidas na produção da identidade e das diferenças culturais, essa estratégia as reforça ao construir o outro por meio de categorias do exotismo e da curiosidade.

Para Silva (2014), de modo geral, a apresentação do outro, nessas abordagens, é sempre o suficientemente distante, tanto no espaço quanto no tempo, para não apresentar nenhum tipo de confronto e dissonância. Uma estratégia que simplesmente admita e reconheça o fato da diversidade torna-se incapaz de fornecer os instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam pessoas em determinadas identidades culturais que as separam por meio da diferença. Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida. A diversidade biológica pode ser um produto da natureza; o mesmo não pode se dizer da diversidade cultural. A diversidade cultural não é nunca um ponto de origem: ela é, em vez disso, o ponto final de diferenciação. Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las.

Por outro lado, os estudantes deveriam ser estimulados, nessa perspectiva, a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes. Deve-se favorecer, enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico. De acordo com Silva, “a diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva”. (2014, p.100)

O autor acima citado ainda afirma que:

respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu, significa deixar que o outro seja diferente. (SILVA, 204, p.101).

A compreensão de elementos culturais poderia ser desenvolvida de duas maneiras que são evidenciadas por nós: vivenciando esses elementos na cultura de origem da língua que se quer aprender, ou seja, por imersão; ou frequentando um curso de línguas.

Sendo a cultura um fator de extrema importância para a aprendizagem de uma LE, consideramos que observar como ela é trabalhada em sala de aula pode favorecer ou não a criação das referências e significados necessários para a aprendizagem.

Celada (2010) também desenvolve importantes reflexões sobre o contexto de ensino da LE, especificamente, da língua espanhola. De acordo com a autora, o processo de aprender uma língua estrangeira em contexto formal, que nesta pesquisa chamamos de contexto de ensino, requer que o sujeito da enunciação se inscreva na ordem da outra língua. Ele afirma que o aluno aprende exposto ao funcionamento de uma memória. E, portanto, há o estranhamento provocado por outras formas de dizer. Ele se deixa afetar por ele mesmo e é capturado por tais formas como efeito do que a autora chama de identificação.

Para Celada (2010), ao pensar no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, esta irá expor o sujeito a um universo de novos sons e outros sentidos e, que por ele, haverá um regime de estranhamento que terá uma incidência sobre a relação do que ela chama de assujeitamento e, portanto, de forte e alta determinação. Em toda essa complexidade o que o aprendiz deverá se sujeitar ao funcionamento de outra memória do dizer e também, resultar como efeito de tudo que isso implica: da série de (re)significações e (re)acomodações identitárias que o afetam ao longo dessa aprendizagem formal. Isso nos ajuda a entender o que se quer dizer com quando se fala em assujeitamento, pois a exposição à alteridade que todo processo de ensino de uma LE alterará o sujeito em, ao menos, dois dos sentidos que o significante evoca no espanhol: produzindo inquietude, por causa do estranhamento; e provocando deslocamento que interpretamos que ocorrem por movimentos de identificação e, inclusive, de resistência ou contra- identificação (p.193). Desta forma o aprendiz se torna capaz de ser capturado por novos dizeres e sentidos, ao identificar-se com eles, e desapegar-se de evidências e prejuízos, com os quais deixa-se identificar.

Motta (apud Celada, 2010, p.194) chama de “Regularização da memória” os jogos de adequação e não adequação: os sujeitos deixam marcas de que tais estruturas foram estudadas e que se vinculam a memória representada.

Essa memória deixará de estar no plano da representação para passar a formar parte do dizer desse sujeito um tanto constitutiva. Já não haverá uma distância ou uma intermediação por parte dele mesmo, já não haverá marcas de que ensaia “recordando” ou “repetindo” por efeito de obediência vinculada a um modo de aprender pautada pela racionalização. O aprendiz, tomado por uma memória que há passado a constituí-lo e a qual se há sujeitado, no sentido de que será sujeito nesta outra língua e seu dizer coincidirá com o funcionamento da memória desta: sua enunciação estará nessa ordem (...). A memória representada sobre certas formas de funcionamento da língua produz conhecimentos e não coincidências com respeito aos modos possíveis do dizer em espanhol. (MOTTA *apud* CELADA, 2010, p. 194)

Quando Celada (2010, p. 196) afirma que “já não haverá marcas de que ensaia “recordando” ou “repetindo” por efeito de obediência vinculada a um modo de aprender pautada pela racionalização”, ela está legitimando o fato de que no processo de aquisição de LE, à medida que o aprendiz vai criando suas próprias referências da LE, os jogos de memorização e repetição não são necessários. Portanto podemos deduzir que uma abordagem pedagógica que facilite o processo de referências autênticas do aprendiz com a cultura e com a língua poderia auxiliá-lo no processo de identificação com as novas informações culturais e linguísticas com as quais ele está entrando em contato.

Celada (2010) afirma que não se pode falar de erros no processo de aprendizagem do espanhol como LE, mas de marcas dos trajetos dos sujeitos que devem investir subjetivamente e passar por processos de inversão. Apesar dos movimentos de “vai e vem”, ela observou através de pesquisas que há um efeito de coerência discursiva que funciona como indício de que os aprendizes estão sendo capturados pela memória do seu dizer, e sua enunciação, de pouco a pouco, se inscreve nessa ordem que a língua não esteja sendo usada dentro do padrão considerado “correto”.

De acordo com Celada (2010, p. 201), trabalhar essas ocorrências como marcas e não erros pode passar a funcionar como um trajeto que poderá avaliar o sentido de interpretar e não só corrigir:

Um aprendiz não deve ser sufocado pelo funcionamento de uma língua estrangeira e que, a contramão da homogeneidade imaginária desta ou dos processos que organizam sua normativa, pode realizar um agenciamento de sua enunciação deixando marcas de sua forma de se dizer, em nosso caso, brasileiro, nessa língua.

Para Celada (2010, p. 82):

toda da língua é cultura: A presença da cultura de uma língua pode propiciar que processos de identificação com tudo o que uma língua estrangeira pode envolver (desde sua materialidade linguística até os singulares sentidos presentes no discurso dos sujeitos que a falam), sejam de fato vivenciados pelos aprendizes, alimentando movimentos importantes para que o processo de aprendizagem aconteça.

Durante observações de dados de sala de aula, Celada (2010) percebeu que a subjetivação (os processos internos do indivíduo) tem uma grande função na aprendizagem da língua. Ela decide usar a palavra “marcas” e não “erro”, porque essas expressões são expressões do eu e não erros linguísticos, em sua visão. São “posições simbólicas” ou “posições do sujeito” com relação à exterioridade: a história, o interdiscurso, o inconsciente.

Celada (2010) afirma que deve haver por parte dos professores uma preocupação em identificar na produção do aprendiz o que de fato é erro e o que é apenas marca da língua materna no processo de aprendizagem.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas perspectivas teóricas apresentadas neste trabalho, é possível refletir sobre a importância de se compreender não apenas as estruturas linguísticas de uma língua no contexto de ensino de língua estrangeira, bem como aprender sobre a cultura da comunidade de falantes da língua estrangeira para que se possa desenvolver novos significados e representações que estão diretamente relacionadas com a linguagem.

Ao focar apenas no ensino da estrutura de uma língua estrangeira, o professor deixa de fazer com que o aluno olhe para a sua própria identidade, para a do seu país e para a sua língua materna. O ensino de língua estrangeira também deve contribuir para que os aprendizes olhem para a construção da sua própria realidade e identifiquem as diferenças existentes entre a sua comunidade e a comunidade estrangeira que fala nativamente a língua que ele almeja aprender.

Desta forma, é importante que o professor utilize metodologias que permita com que o aluno vivencie da maneira mais próxima a realidade cultural daquela comunidade e compreenda como esses falantes constroem a sua própria realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da reflexão sobre as referências teóricas deste artigo, podemos inferir que quanto mais o conteúdo desenvolvido na sala de aula da aula estiver coerente com as próprias referências de mundo do aprendiz, melhor será o desempenho do aluno no processo de

aprendizagem. Ou seja, se houver uma identificação autêntica do aluno com os temas e as estruturas trabalhadas pelo professor, a tendência é que este aluno tenha mais base para desenvolver os novos significados que ele precisa criar para a LE. A língua não deve ser concebida como objeto de conhecimento, mas como manifestação falada e escrita da vivência dos seres humanos e da relação desses com o mundo que os cerca. Para isso é imprescindível que o aluno aprenda e vivencie as características culturais relacionadas com a comunidade falante da língua estrangeira que ele aprende.

É possível também considerar que a forma como o aprendiz compreende a língua materna pode influenciar o processo de aquisição de LE e causar disfunções na aprendizagem se o aluno criar expectativas em relação ao conhecimento das normas padrões da língua, não compreendendo o processo de aprendizagem como algo passível de desvios. Assim, podemos deduzir que a maneira como o professor conduz o ensino, mostrando ao aluno que os desvios da língua padrão é um processo natural na aquisição da LE, pode ajudá-lo a aceitar o seu próprio processo de aprendizagem.

Os contextos de ensino devem considerar que aprender uma língua estrangeira significa mais do que aprender uma nova língua. É um processo que modifica estruturas subjetivas de identidade, memória, identificação que farão parte do trabalho de se criar e recriar novos sentidos e significados.

REFERÊNCIAS

BROWN, K. *Language, Reasoning and Inference*. London: Academic Press, 1986.

CELADA, Maria Teresa. *Memória Discursiva y imágenes de lenguas sobre el español en Brasil y el portugués en la Argentina*. In: *Lenguas em Un Espacio de Integración: acontecimientos, acciones, representaciones*. Editorial Biblos: Buenos Aires, 2010. 1.ed. 39-84

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. ED. RIO DE JANEIRO: DP&A; 2000.

SILVA, TOMAZ TADEU DA. *A Produção social da identidade e da Diferença*. In Tomaz Tadeu da Silva (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Cap.2: p73 a 102.

WOODWARD, K. 2000 *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. Em Silva, Tomaz Tadeu da Silva; Stuart Hall & Kathryn Woodward. *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos culturais*. . In Tomaz Tadeu da Silva (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, cap.1, p.7-72.



A UTILIZAÇÃO DO SOFTWARE “SOLAR SYSTEM SCOPE” COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE ASTRONOMIA NAS AULAS DE GEOGRAFIA

SANTOS, Enágio Fernandes
Mestrando em Geografia
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Enagio.santos@educacao.mg.gov.br

RESUMO

A Geografia e a Astronomia possuem uma grande relação e se interagem ao longo da história através da interdisciplinaridade. Nesse sentido, com a constante influência das tecnologias na educação dos últimos anos a atividade docente tem exigido do professor, além do domínio dos conteúdos específicos da sua disciplina, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possam possibilitar ao aluno a construção do conhecimento e uma reflexão mais crítica da realidade. Desse modo, a existência de tópicos de astronomia no ensino de geografia pode contribuir para expandir os conhecimentos dos principais objetos de pesquisa desta ciência através da adoção de metodologias diferenciadas. Sendo assim, este artigo tem como objetivo propor atividades práticas interdisciplinares para o ensino dos conteúdos de astronomia presente na disciplina de geografia da educação básica utilizando o software “Solar System Scope”. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, bem como análises de livros didáticos como apoio desse estudo. Os resultados apontaram, que a adoção de novas práticas metodológicas utilizando as ferramentas digitais contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos estabelecidas nos documentos oficiais como o PCN e a BNCC. Portanto, estas propostas além de estimular o conhecimento científico dos estudantes contribui para ressignificar o ensino de astronomia nas aulas de geografia e promover a adoção de estratégias interdisciplinares.

Palavras-Chave: Geografia. Astronomia. Solar System Scope. Ensino. Interdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

O primeiro contato que temos com a Astronomia ocorre na esfera da Educação Básica. E de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que orienta a educação no país reconhece que esta é uma ciência interdisciplinar, possuindo diversas interfaces com

disciplinas tais como Biologia, Física, Química, História, Geografia, entre outras, e dessa forma os conteúdos que envolvem essa ciência estão presentes em eixos estruturadores que orientam os currículos no processo de desenvolvimento das competências e habilidades esperadas, tanto para o ensino fundamental quanto para o médio (BRASIL, 1998, 2000).

Na escola, é possível instigar os alunos a compreenderem a contribuição relevante proporcionada pelos estudos astronômicos na esfera sociocultural, além do científico-tecnológico como o desenvolvimento de diversos equipamentos que utilizamos no dia a dia, bem como provocar situações que permitam estimular e atribuir outros significados a esses conhecimentos e a construção de outros saberes a partir deles. Em vista disso, na educação básica é possível encontrar diversas abordagens integradoras da astronomia no ensino de geografia o que demonstra tanto o seu caráter interdisciplinar e de grande relevância para o entendimento da análise geográfica (CARVALHO, RAMOS, 2020).

Portanto, este trabalho pretende propor atividades pedagógicas aos docentes de Geografia para incentivar a utilização de ferramentas digitais para o ensino de Astronomia nas aulas de Geografia, entendendo-as como grandes aliadas dos profissionais da educação na implacável luta pela construção e transmissão do conhecimento da forma mais abrangente e didática possível.

Assim, como instrumento de apoio pensou-se no programa Solar System Scope que é um planetário digital. O software possui um simulador 3D gratuito e traduzindo para 19 idiomas diferentes incluindo o português (INOVE, 2010). É possível navegar em sua plataforma interativa através do sistema solar e adquirir informações sobre os principais corpos celestes já descobertos e conhecer sobre as principais missões espaciais lançadas e em atividade, o que estimula o aluno a compreender sobre o avanço e a importância das pesquisas científicas (SILVA, 2017).

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

O objetivo desta pesquisa é desenvolver uma proposta didática como modelo inspirador para a prática pedagógica interdisciplinar no ensino de Geografia, utilizando o aplicativo “Solar System Scope” para se trabalhar temas relacionados à Astronomia presente nos materiais didáticos da educação básica.

1.1.2 Objetivos específicos

- Investigar a presença de tópicos de astronomia em livros didáticos de geografia.
- Analisar orientações metodológicas propostas nos materiais didáticos.
- Examinar estudos desenvolvidos a respeito da utilização de ferramentas tecnológicas para o ensino de astronomia nas aulas de geografia da educação básica.
- Identificar a importância da astronomia no ensino de geografia tendo como função a promoção da interdisciplinaridade e educação para ciência.
- Pesquisar trabalhos que discutem a utilização da ferramenta Solar System Scope e seu potencial educativo para o ensino.
- Propor estratégias metodológicas utilizando a ferramenta Solar System Scope.

2 METODOLOGIA

Com objetivo de identificar o que revelam os trabalhos publicados sobre a utilização do software Solar System Scope para o ensino de Astronomia nas aulas de Geografia da Educação Básica, foi realizada uma pesquisa bibliográfica por meio de artigos científicos indexados, teses e dissertações. Cabe ressaltar, que procurou-se adequar esta proposta aos Parâmetros Curriculares Nacionais que enfatiza a necessidade de o aluno saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos (BRASIL, 1998).

A pesquisa bibliográfica, ocorreu por meio dos periódicos disponibilizados pela plataforma Google Acadêmico e pelo portal de periódicos da CAPES. Para isto, iniciou as buscas por assunto, inserindo os termos: “Ensino de astronomia nas aulas de geografia da educação básica”; “Geografia e Astronomia”; “Solar System Scope”; “Software Solar System Scope in Astronomy Teaching”. Investigou-se ainda a presença de tópicos de astronomia em materiais didáticos de geografia e suas propostas metodológicas interdisciplinares.

Os materiais consultados construíram-se de periódicos, na forma eletrônica, e foram submetidos a análise com base nos quatro tipos de leitura que se faz em uma pesquisa bibliográfica de acordo com Gil (2002) onde aponta que as etapas de leitura devem seguir da seguinte forma: Inicialmente faz-se a leitura exploratória, com o objetivo de verificar em que medida a obra consultada interessa à pesquisa; logo em seguida a leitura seletiva, que se refere à determinação do material que de fato interessa à pesquisa; posteriormente avança à

leitura analítica, realizada com base nos textos selecionados; e finalizando com a leitura interpretativa, que constitui a última etapa do processo de leitura das fontes bibliográficas. Portanto, a partir do que foi levantado, construiu-se o referencial teórico desse estudo.

3 ASTRONOMIA, ENSINO DE GEOGRAFIA E A INTERDISCIPLINARIDADE

A astronomia é uma ciência que existe desde os primórdios das civilizações. Deste modo, a humanidade estuda e observa o céu e os fenômenos naturais, indagando sobre o universo e suas origens há milhares de anos, se preocupando em desvendar os mistérios do cosmos, conhecer o surgimento e a evolução dos corpos celestes (ALCÂNTARA, FREIXO, 2016).

Para muitos, a Astronomia preocupa-se com o abstrato, com o que está além de nosso alcance relacionando-se pouco, com os conteúdos que precisam ser repassados aos alunos na educação básica, ou então, com seu cotidiano. Entretanto, as implicações das investigações a cerca da astronomia tem profundas influências na forma de vida de todas as civilizações, seja na organização da contagem do tempo, no estabelecimento de certas datas comemorativas, na agricultura, no comércio, medicina e, muitas vezes, as pessoas utilizam inúmeros recursos tecnológicos no seu dia a dia, sem terem a consciência de que estão dispendo de meios construídos com base nos conhecimentos astronômicos (MAGUELNISKI, FOETSCH, 2019).

Nesse sentido, de acordo com Lopes e Antunes (2017):

A Astronomia tem uma significativa relevância sócio-histórico-cultural, pois, ao longo da história humana, o seu desenvolvimento te, proporcionado diversas contribuições para a evolução de civilizações, tais como possibilidade de registro e organização do tempo, aprimoramento nas técnicas de plantio e caça, orientação necessária para grandes locomoções, dentre outras.

Os estudos da astronomia estabeleceram relações com o desenvolvimento de tecnologias para a sociedade, permitindo um crescimento significativo em diversas áreas do conhecimento. Através das pesquisas realizadas com o objetivo de desvendar os mistérios do sistema solar foi possível desenvolver equipamentos úteis não só para os pesquisadores da astronomia, mas também para outras ciências (ALBRECHT, VOELZKE, 2016).

Podemos considerar que a Astronomia, constitui-se como ferramenta de ensino efetiva em Geografia. Desse modo, Sobreira (2005) afirma que a Geografia possui vínculos muito antigos com as mais diversas áreas de estudo, e mesmo pertencentes hoje a diferentes ciências já foram estudados em conjunto ao longo da história.

Deste modo, ao ministrarem adequadamente os elementos que envolvem a astronomia nas aulas de Geografia, os educandos poderão ampliar seus conhecimentos acerca dos avanços da ciência e a influência dessa dinâmica em suas vidas. Nessa perspectiva, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (BRASIL, 2018).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) atribui um conjunto de conhecimentos para que os alunos consigam desenvolver em sua plenitude uma educação geográfica satisfatória e capaz de torná-lo apto a compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações, bem como, orientá-los a entender a importância das diferentes linguagens de modo que interprete, analise e relacione informações sobre o espaço (BRASIL, 1998).

A Geografia trabalha com imagens, recorre a diferentes linguagens na busca de informações e como forma de expressar suas interpretações, hipóteses e conceitos. Pede uma cartografia conceitual, apoiada em fusão de múltiplos tempos e em linguagem específica, que faça da localização e da espacialização uma referência da leitura das paisagens e seus movimentos (BRASIL, 1998)

Nesse sentido, o ensino de Astronomia nas aulas de Geografia, contribuem para que o aluno compreenda e faça relações junto a diversos acontecimentos e fenômenos que ocorrem em seu dia a dia. E para isso, é necessário que o professor dedique parte de seu planejamento para trabalhar com seus estudantes (BORGES et al., 2011). Entretanto, muitos desses docentes acreditam que ensinar Astronomia nas aulas de Geografia atrapalha o estudo de conteúdos que são cobrados com mais frequência no vestibular, além da dificuldade por não ter sido formado adequadamente para isso.

Porém, é importante que o docente tenha em mente que ao ensinar um conteúdo interdisciplinar em suas aulas contribuirão para uma formação integral de seus estudantes permitindo que durante o processo de aprendizado o aluno poderá sanar dúvidas a respeito de vários aspectos que envolvem diversas disciplinas.

Como exemplo das aplicações dos estudos em astronomia, podemos citar o desenvolvimento de antenas, espelhos, telescópios e outros equipamentos que permitem o monitoramento do espaço e da própria Terra, entre outras. Portanto, trabalhar a Astronomia

através do ensino de Geografia pode proporcionar aos alunos uma visão menos fragmentada do conhecimento propiciando uma excelente estratégia para despertar o valor da pesquisa científica em alunos e professores (LANGHI, NARDI, 2014).

3.1 SOLAR SYSTEM SCOPE

O Solar System Scope é um software de simulação gratuito, que contém um modelo interativo 3D do Sistema Solar (INOVE, 2010). Este simulador permite ampliar e observar o movimento dos planetas em torno do Sol, dando oportunidade de comparar esse mesmo movimento entre os diversos planetas que constituem o Sistema Solar. Através desta aplicação é possível observar as posições dos planetas, das luas e das constelações em tempo real. Apresenta ainda a funcionalidade de medição de distâncias quer entre planetas, quer destes ao Sol (ZAHARA et al., 2020).

Para facilitar a interatividade, o utilizador deste simulador pode optar por visualizar adotando três perspectivas: a heliocêntrica, a geocêntrica ou por uma vista panorâmica do Sistema Solar. Se o observador optar pela visão geocêntrica, poderá alterar a hora e a data, e verificar o movimento da Terra ao longo do tempo, observando a sucessão dos dias e das noites em toda a superfície terrestre. Por outro lado, a visão heliocêntrica é uma boa opção para observar e mostrar as estações do ano, bem como o movimento da Lua em torno da Terra.

O website do software (INOVE, 2010) informa que o programa foi elaborado por uma equipe de engenheiros e designers pertencentes a empresa europeia INOVE: Digital Development. O site afirma que os cálculos utilizados para o seu desenvolvimento são baseados em parâmetros orbitais publicados pela NASA, bem como todas as informações referentes aos planetas, como as cores, tons e texturas, são ajustadas de acordo com informações reais coletadas pelos principais telescópios e sondas enviados através do sistema solar, destacando as missões espaciais Messenger (2004), Viking 1 e 2 (1975), Cassini (1997), New Horizons (2006) e Hubble (1990).

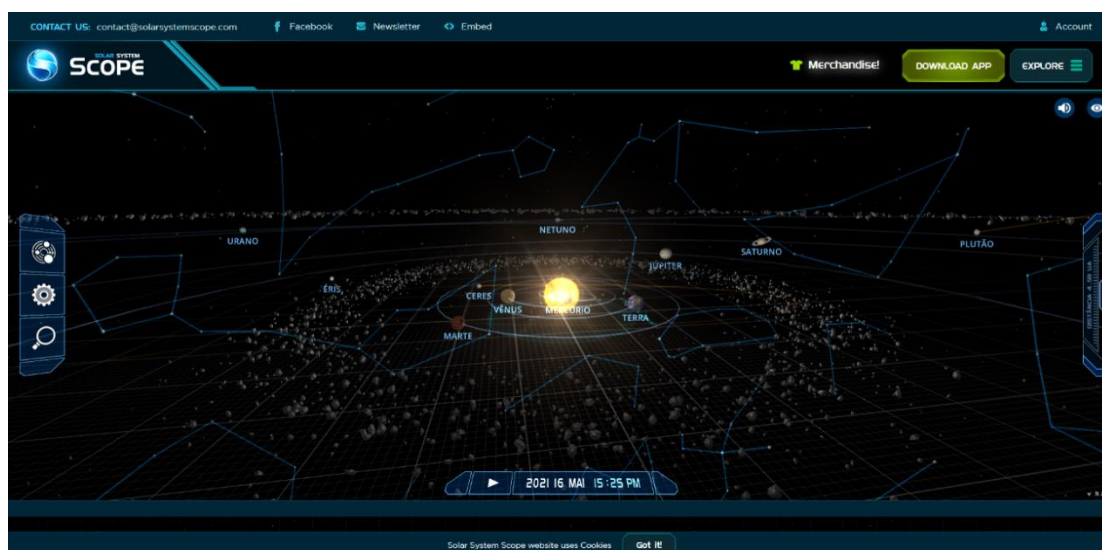
Alguns ícones de acesso que podem ser encontrados e explorados no Solar System Scope, de acordo com seu website oficial, são:

- ❖ **Solar Lab** - é uma ferramenta encontrada no site em que há uma interação direta com o usuário pois permite discutir novos recursos, fornece percepções sobre o desenvolvimento do software e compartilhar novas ideias e inspiração.

- ❖ **Solar Textures** - é um recurso interessante pois permite acesso a mapas planetários reais em projeção equirretangular, podem ser usados na renderização 3D ou apenas abri-los em qualquer visualizador de imagens e explorar a superfície dos planetas.
- ❖ **Paper Models** - este recurso permite realizar o download de um modelo 3D de qualquer planeta do sistema solar para recortar e montar. Essa ferramenta possui um grande valor pedagógico para se trabalhar além do uso da ferramenta digital em sala de aula.
- ❖ **Astronomy Places** - esse recurso utiliza de informações do google maps para localizar planetários e lugares relacionados a astronomia que estejam próximos dos usuários.
- ❖ **SkyDiary** - este recurso permite que os usuários descubram o que está acontecendo no céu noturno: Próximos eventos astronômicos, observações interessantes, embalados com tudo que um astrônomo precisa saber. Porém, até a elaboração deste trabalho este recurso encontra-se desatualizado.
- ❖ **Spacepedia** - este recurso permite aos usuários encontrar informações básicas sobre astronomia, fatos interessantes, descobertas e muito mais sem precisar acessar outros sites.
- ❖ **Embed Model** - este recurso oferece um código no qual os usuários podem compartilhar em seus websites para que seus seguidores possam acessar ao Solar System Scope diretamente.
- ❖ **Desktop app** – Esta ferramenta permite o download do programa direto no computador em formato demo, podendo ser realizado o upgrade pago caso deseje acessar mais funcionalidades e com uma maior qualidade de visualização. É importante citar que o software pode ser encontrado também para dispositivos móveis.

Ao iniciar a simulação clicando na opção “Start online model” é apresentado uma animação mostrando as escalas de visualização. Ao clicar em “clique na tela para começar” a tela inicial é exposta (figura 1) juntamente com todas as ferramentas disponíveis para se explorar. No canto esquerdo da tela, encontram-se três recursos: visualização do sistema solar; configurações e pesquisar.

Figura 1: Tela inicial do simulador do programa Solar System scope:



Fonte: INOVE (2021).

Ao clicar no recurso de visualização do sistema solar abre-se uma janela contendo as opções de navegação. É possível acessar diretamente informações referente aos planetas do sistema solar, visualizar o céu noturno, explorar planetas, identificar as estrelas mais próximas do nosso sistema solar e os objetos do céu profundo como aglomerados de estrelas, nebulosas e galáxias.

Na aba configurações é possível habilitar e desabilitar diversas opções, como tamanho dos planetas para visualização em tamanho realístico ou aumentado, mostrar e esconder objetos e seus nomes, trajeto das órbitas, cinturão de asteroides, localização de missões enviadas entre outras. É possível configurar também o idioma a qualidade, modo de tela e o parâmetro de medida. Pode-se também, ajustar a localização do usuário para qualquer lugar do planeta terra.

O aplicativo Solar System Scope fornece recursos para os alunos que irão aumentar a curiosidade à medida que o aluno usa suas ferramentas. Dessa forma, as possibilidades de situações que são oferecidas pelo Solar System Scope o fazem uma ferramenta com um grande potencial para contribuir de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem (ARAÚJO et al., 2019). Ele permite que se aborde temas que são propostos nos livros didáticos de geografia tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA SEREM DESENVOLVIDAS COM OS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), uma das competências necessárias para desenvolver nos alunos a capacidade de leitura de mundo é a utilização das linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

O conteúdo de Astronomia no Ensino Fundamental de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018) está diretamente ligado a disciplina de Ciências, porém é possível observar através da leitura dos livros didáticos sua presença na disciplina de Geografia. Desse modo, alguns conteúdos permitem uma relação direta entre essas ciências.

Conteúdos de Astronomia encontrados nos livros didáticos de Geografia para o Ensino Fundamental

- Universo
 - . Sistema Solar.
 - . Terra: Forma e movimentos (Translação e Rotação)
 - . Orientando-se na Terra: orientação e localização
 - . Climas do Brasil e do mundo.

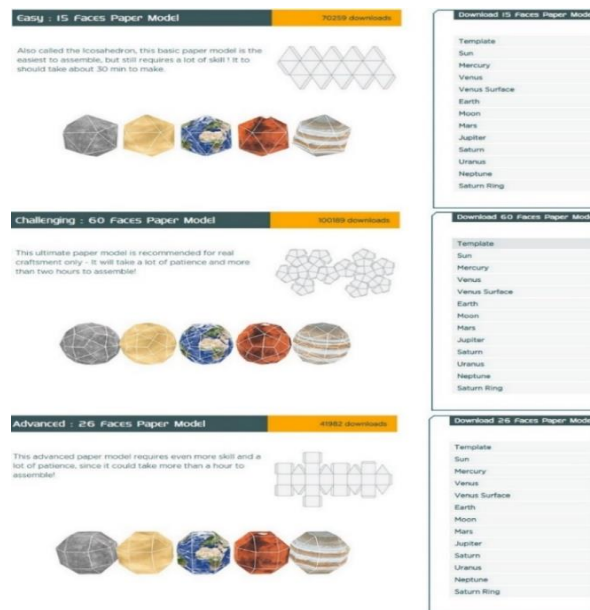
ADAS, M., ADAS, S., (2018); DELLORE, C. B., (2018); RIBEIRO, W. C., (2018). Elaborado pelo autor, (2021).

A partir disso, propõe-se aqui, a construção de uma atividade para o docente de Geografia. Dessa maneira, sugere-se inicialmente que o professor faça uma autoanálise a respeito da sua familiaridade com o uso das tecnologias digitais, e sobre seus conhecimentos de Astronomia, em seguida, acessar o site do programa Solar System Scope para aprender sobre as principais funcionalidades desse software.

Posteriormente, o docente precisa realizar uma investigação a respeito dos equipamentos de hardware disponíveis na escola, e ao constatar que a quantidade de máquinas são o suficiente para a aplicação da atividade, deve conferir a conexão de internet e observar se é possível acessar ao site do programa Solar System Scope sem dificuldades. Sendo assim, verificada a disponibilidade de equipamentos e acesso à internet, o professor pode elaborar seu plano de aula utilizando como base os conteúdos presentes no livro didático como norteadores para o desenvolvimento da aula.

Para a elaboração da atividade, o professor deve acessar a página do software Solar System Scope, acessar a aba “Explore” e em seguida clicar no ícone “Paper Models” que irá direcioná-lo a página onde é possível realizar o download e a impressão de modelos para montar dos principais corpos celestes do sistema solar (figura 2). Pode-se encontrar 3 diferentes níveis de formato para a construção dos objetos, porém cada um impõe níveis de dificuldade distintos e cabe ao professor analisar o que será mais proveitoso e satisfatório para seus alunos.

Imagem 2: modelos dos corpos celestes do sistema solar para montar oferecidos pelo software Solar System Scope.



Fonte: INOVE (2021)

Sugere-se que o docente inicie a aula de forma expositiva apresentando os conceitos relativos ao estudo da Astronomia a partir de uma história em quadrinho, tirinha, charge e ao final instigar os alunos através de um questionamento central, como por exemplo “Como surgiu o Universo?” E a partir dessa indagação construir um pequeno debate sobre algumas teorias que são discutidas atualmente.

Após o primeiro momento de diálogo com os alunos o professor pode organizar a turma em grupos e entregar a cada grupo folhas contendo o modelo de objeto celeste impresso através do programa Solar System Scope e orientá-los a montar o objeto correspondente.

Ao término da construção de cada corpo celeste pelo grupo o docente pode explicar rapidamente sobre noções de escalas podendo retomar ao longo do desenvolvimento da atividade tornando a aula bem mais atrativa, comparando o tamanho da Terra com o do Sol e dos outros corpos celestes. Neste ponto pode-se apresentar ao aluno as noções de distâncias como a unidade astronômica (UA), que corresponde a distância do Sol até a Terra.

Posteriormente, o educador irá direcionar os alunos na sala de informática da escola e introduzir a eles o software Solar System Scope orientando sobre as funcionalidades do programa e quais elementos são possíveis de pesquisar no programa. Utilizando o programa é possível falar sobre movimentos da terra, climas mundiais e orientação. Após a explicação o professor pode solicitar que cada grupo elaborem uma pesquisa utilizando o programa sobre as principais informações referente aos objetos montados por eles e ao término dessa pesquisa cada grupo deve expor os resultados de suas investigações para a turma.

Ao término das exposições o professor pode fazer considerações a respeito das descobertas realizadas e de como todas as pesquisas científicas feitas contribuíram para o desenvolvimento tecnológico e como utilizamos os resultados dessas descobertas no nosso dia a dia enfatizando assim a importância de uma educação para a ciência.

Os professores de Geografia podem trabalhar em parceria com professores de outras áreas para reforçar este conteúdo. O planetário digital pode ser uma alternativa às visitas reais em momentos de restrições por diversos fatores, enriquecendo as discussões sem perder o caráter transformador.

4.2 PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA SEREM DESENVOLVIDAS COM OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Quando o aluno chega no Ensino Médio é possível observar a presença de conteúdos relacionados a Astronomia logo no 1º ano (tabela 2). O livro didático traz elementos que remetem a uma continuação do Ensino Fundamental e, neste ponto, os temas abordados visam reforçar o que já foi estudado e aprofundar os temas vistos, enfatizando principalmente as principais descobertas e o avanço tecnológico.

Conteúdos de Astronomia encontrados nos livros didáticos de Geografia para o Ensino Médio

- O Universo
- Sistema Solar
- Planetas do sistema solar
- Corpos celestes
- Movimentos da Terra
- Coordenadas geográficas e Orientação
- Climas do mundo

SILVA, A. C., OLIC. N. B., LOZANO, R., (2016); MOREIRA, J. C., SENE, E., (2016); ALMEIDA, L. M. A., RIGOLIN, T. B., (2016). Elaborado pelo autor (2021).

Inicialmente, para que o professor possa dar prosseguimento ao planejamento da aula é necessário realizar uma autoavaliação a respeito de seus conhecimentos em relação aos conhecimentos de Astronomia e sobre sua familiaridade com o uso de tecnologias digitais.

Feito isso, o docente pode prosseguir realizando uma investigação a respeito da estrutura do ambiente escolar, visando detectar a presença de uma sala digital, equipamentos de hardware e uma conexão com a internet capaz de suportar todos os procedimentos da atividade.

Para a elaboração da atividade, o professor deve obter conhecimento a respeito das funcionalidades do software Solar System Scope. Desse modo, o docente deve acessar o site www.solarsystemscope.com e explorar suas funcionalidades. Apesar da linguagem de entrada e do nome dos tópicos estarem em inglês, ao acessar a página principal clicando em “Start” o software irá direcioná-lo ao simulador 3D do sistema solar aonde todas as informações podem ser encontradas traduzidas para o português.

Sugere-se que, o docente elabore inicialmente uma aula de forma expositiva apresentando os conceitos relativos ao estudo da Astronomia e suas implicações no cotidiano das pessoas a partir do levantamento de dúvidas que os alunos costumam ter sobre o tema, pode-se também, partir de um questionamento central, como por exemplo “Como surgiu o Universo?” E diante dessa indagação construir um pequeno debate sobre algumas teorias que são discutidas atualmente.

Posteriormente, o educador poderá dividir a turma em grupos e encaminhá-los a sala de informática da escola e introduzir a eles o software “Solar System Scope” orientando sobre as funcionalidades do programa e quais elementos são possíveis de serem explorados.

Agora, com a possibilidade de interação dos alunos com o programa é possível o professor orientar, bem como, explicar sobre os conteúdos geográficos que podem ser observados como movimentos da terra, climas mundiais e orientação. Após a explicação, o professor pode solicitar que cada grupo elaborem uma pesquisa sobre as principais informações dos corpos celestes observados no simulador e ao término cada grupo deverá expor os resultados de suas investigações para a turma.

Subsequente a apresentação dos alunos, o docente pode fazer considerações a respeito das descobertas realizadas e de como todas as pesquisas científicas feitas contribuíram para o desenvolvimento tecnológico e como utilizamos os resultados dessas descobertas no nosso dia a dia, enfatizando assim a importância de uma educação para a ciência.

E ao finalizar o professor pode solicitar como tarefa de casa que cada aluno faça uma pesquisa sobre os estudos atuais que estão sendo desenvolvidos e como o Brasil se enquadra no contexto das pesquisas espaciais.

A atividade tem como objetivo trabalhar a composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo, contribuindo para o conhecimento sobre ordem de grandeza astronômica favorecendo conforme a BNCC o desenvolvimento da Competência Específica da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que pressupõe contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e

socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global (BRASIL, 2018).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório observar a importância que o ensino de astronomia tem para a geografia. As dificuldades de inserção e de aproveitamento dos conteúdos que envolvem essa ciência por parte dos docentes da educação básica, evidencia muitas das vezes não apenas o despreparo desses profissionais, mas a dificuldade em trabalhar de maneira interdisciplinar, tal fator acarreta uma série de prejuízos na formação da autonomia intelectual do aluno.

Nesse sentido, o desenvolvimento da prática com o Software sugerido objetiva contribuir com o engajamento dos docentes devido a sua fácil utilização. Desse modo, a prática com a ferramenta possibilita aos estudantes terem contato direto com o que é ensinado de maneira expositiva na prática e permite que muitas dúvidas sejam esclarecidas, o que facilita a compreensão o que pode proporcionar uma aprendizagem por descoberta, capaz de dar mais protagonismo aos alunos.

Sendo assim, a prática com o Software “Solar System Scope” possibilita aos estudantes conhecer sobre tópicos como ordem de grandeza astronômica, escalas entre outros temas comuns a essas ciências na prática, além de proporcionar a inclusão da turma e a socialização dos saberes. Portanto a utilização de ferramentas digitais para obtenção dos resultados esperados nas aulas de Geografia em se tratando de conteúdos interdisciplinares como a Astronomia, somados às aulas teóricas e atividades lúdicas, podem se tornam fundamentais na construção do pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

ADAS, M., ADAS, S. **Expedições Geográficas**. Editora Moderna, 3ªed, São Paulo SP, 2018.

ALBRECHT, Evonir; VOELZKE, Marcos Rincon. Ensino de Astronomia no Ensino Médio, uma proposta. Em: **IV Simpósio Nacional de Educação em Astronomia – IV SNEA 2016 Goiânia, GO**, 2016.

ALCÂNTARA, L. A., FREIXO, A. A. O céu noturno como cenário do tempo: uma possibilidade para o ensino de astronomia. **Góndola, Enseñ Aprend Cienc**, 11(1), 70-85. doi: 10.14483/udistrital.jour.gdla.2016.v11n1.a5

ALMEIDA, L. M. A., RIGOLIN, T. B. **Fronteiras da Globalização: O mundo natural e o espaço humanizado**. Editora ática, 3ªed, São Paulo SP, 2016.

ARAUJO, A. A., SANTOS, H. L., FREIRE, G. M., MOURA, F. A. Avaliação do uso do aplicativo Solar System Scope no ensino das Leis de Kepler. **Pesquisa no ensino de Física**, Atena editora, p. 59-67, 2019.

BORGES, V. V., JARDIM, R. P. B., TEIXEIRA, C. H. S. Geografia e Astronomia: uma questão interdisciplinar. **Caminhos de Geografia - revista online** Uberlândia v. 12, n. 38 jun/2011 p. 167 – 175. ISSN 1678-6343

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

CARVALHO, T. F. G., RAMOS, J. E. F. A BNCC e o Ensino da Astronomia: o que muda na sala de aula e na formação dos professores. **Currículo & Docência**, Vol. 02, N.º 02, p. 83-101, Ano 2020.

DELLORE, C. B. **Araribá mais geografia**. Editora Moderna, 1ªed, São Paulo SP, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo (SP): Atlas. 175 p. 2002.

INOVE. Solar System Scope. 2010. Disponível em: <<https://www.solarsystemscope.com/>> . acesso em: 01 de abr de 2021.

LANGHI, Rodolfo. NARDI, Roberto. Justificativas para o ensino de Astronomia: o que dizem os pesquisadores brasileiros?. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências** Vol. 14, No3, 2014. ISSN 1806-5104/ e-ISSN 1984-268641

LOPES, L. S. O., ANTUNES, M. R. V. Astronomia em sala de aula: atividades práticas no ensino fundamental. **XVII Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada, I Congresso Nacional de Geografia Física**, Campinas, SP, 2017. DOI - 10.20396/sbgfa.v1i2017.1972 - ISBN 978-85-85369-16-3

MAGUELNISKI, D., FOETSCH, A. P. A Astronomia e sua relação com a Geografia: contextualização histórica e abordagens no ensino. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia -RELEA**, n. 27, p. 55-77, 2019.

MOREIRA, J. C., SENE, E. **Geografia geral e do Brasil: Espaço geográfico e globalização**. Editora Sipione, 3ªed, São Paulo SP, 2016.

RIBEIRO, W. C. **Por dentro da geografia**. Editora Saraiva, 4º ed, São Paulo SP, 2018.

SILVA, A. C., OLIC. N. B., LOZANO, R. **Geografia: Contextos e redes**. Moderna, 2ºed, São Paulo SP, 2016.

SILVA, F. N. G. A utilização do software Solar System Scope e dos mapas conceituais, como recursos pedagógicos na disciplina de ciências naturais, no sexto ano do ensino fundamental, em uma escola estadual de Boa Vista-RR. **Dissertação**. 2017.

SOBREIRA, Paulo Henrique Azevedo. *Cosmografia Geográfica: A Astronomia no ensino de Geografia*. **Tese** (Doutorado em Geografia Física) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, University of São Paulo, São Paulo, 2005.

ZAHARA. A., FERANIE, S. WINARNO, N., SISWANTORO, N. Discovery Learning with the Solar System Scope Application to Enhance Learning in Middle School Students. **J.Sci.Learn**. Indonesian, 2020.3(3).174-184 DOI: 10.17509/jsl.v3i3.23503



A MÃO QUE AJUDA: A ADESÃO AOS VALORES MORAIS EM MEMBROS DE UM SISTEMA DE APOIO ENTRE IGUAIS QUE JÁ FORAM VITIMIZADOS²³

OLIVEIRA, Vitória Hellen Holanda
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
(UNESP/FCLAr)
vitoria.hellen@unesp.br

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino
Professora da Graduação e Pós-Graduação na Universidade Estadual Paulista “Júlio, de Mesquita
Filho” (UNESP/FCLAr)
luciene.tognetta@unesp.br

RESUMO

O fenômeno *bullying* é caracterizado por ações negativas, repetitivas e intencionais, que buscam causar dor ou desconforto a outrem, visando excluir uma pessoa ou grupo. Geralmente, acontece escondido dos olhos das autoridades. Para 182esarro-lo, a literatura científica mundial tem compreendido a eficácia da atuação dos próprios pares para assumir um papel de ajuda na resolução desse problema. A participação de alunos e alunas em Sistemas de Apoio entre Iguais tem sido explicada por relações de confiança com os pares que elegem colegas que possam desempenhar funções de cuidado, acolhida e fomentar o respeito entre todos. Tal ajuda estará então, por sua vez, relacionada à maior adesão a valores morais por parte de quem a experimenta? Para responder a este questionamento, nosso principal objetivo é constatar a existência de relações entre a adesão aos valores morais, a participação em situações de *bullying* e a atuação em Sistemas de Apoio entre Iguais. Foi escolhida uma amostra por conveniência, em escolas do Estado de São Paulo que possuem um Sistema de Apoio entre Iguais implantado e, dentre os 2.513 respondentes escolheu-se intencionalmente 131 alunos que são membros das Equipes de Ajuda (uma das modalidades de Sistema de Apoio entre Iguais). O instrumento utilizado foi um questionário adaptado sobre a adesão a valores morais construído por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (FCC). Os resultados preliminares nos permitiram constatar que há diferentes formas de adesão aos valores morais nos grupos pesquisados, isso pois, dentre os alunos das Equipes de Ajuda, existem aqueles que foram autores, alvos e/ou espectadores em situações de intimidação sistemática (*bullying*).

Palavras-chave: *Bullying*. Sistema de Apoio entre Iguais. Valores Morais.

²³ Resultado de projeto de pesquisa de Iniciação Científica com financiamento da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, sob processo nº 2020/16345-0.

1 INTRODUÇÃO

Por quase uma década, C.J. tinha medo até de atender o telefone de casa. Os trotes dos colegas de classe eram um tormento. Ele se tornou alvo constante de humilhações e ameaças simplesmente porque tirava notas altas e os estudantes o achavam “bonzinho demais”. [...] mudou de colégio três vezes, mas sua fama migrava com ele. Várias vezes, ele fingia estar doente para não ir à escola. Chegou até a desistir de participar da viagem de formatura do colégio por medo. [...] Apesar de hoje levar uma vida normal, ele ainda guarda as sequelas. “Quando vejo um grupo rindo do meu lado, acho que é comigo “, ele diz.²⁴

O relato apresentado é de alguém que, assim como diversas pessoas, passou por uma forma de violência sistemática e intencional que acarretou consequências negativas pelo resto da vida: o *bullying*. No Brasil e no mundo, pesquisas têm fomentado discussões acerca desse fenômeno que, apesar de não ser o mais recorrente, é o que mais incide negativamente sobre a autoimagem e personalidade de jovens e adolescentes (TOGNETTA *et al.*, 2017). O fenômeno *bullying* possui características próprias que o classificam enquanto um problema moral (para além de sua estrutura social que também recebe a influência da cultura em que os sujeitos estão inseridos): são situações de intimidação ou humilhação sistemáticas e repetitivas, físicas e/ou psicológicas, entre pares, em que um autor com maior poder psicológico fere intencionalmente um alvo que se sente de menor valor. E, maioritariamente, acontece escondido aos olhos das autoridades (TOGNETTA, 2005).

Olweus, um dos primeiros a estudar o *bullying*, na década de 1970, o definiu como uma ação negativa, repetitiva e intencional, que busca causar dor ou desconforto a outrem, através de contato físico, palavras, gestos, entre outros, visando excluir uma pessoa ou grupo. Sendo este um fenômeno que não costuma acontecer perante os olhares de pais, responsáveis, professores, diretores, entre outros, quem possui as maiores chances de intervir em situações em que esse fenômeno se apresenta? Um sistema no qual acredita-se nos próprios pares para assumir um papel útil na resolução desse problema parece ser o mais eficaz. Um Sistema de Apoio entre Iguais (SAI) utiliza-se de habilidades básicas de aconselhamento, como a empatia, a escuta ativa e revela-se nas inúmeras formas de cuidado e acolhida com todos (COWIE, 2000). No Brasil, desde 2015 se implementa uma modalidade de SAI intitulada Equipes de Ajuda cujo autor é um professor espanhol, foi quem primeiro introduziu esse tipo

²⁴ VEJA. **Bullying nas escolas: três depoimentos pungentes e um guia para os pais: especialistas ensinam como reconhecer e enfrentar o problema.** Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/reveja/bullying-nas-escolas-tres-depoimentos-pungentes-e-um-guia-para-os-pais/> Acesso em: 14 jul. 2021.

de protagonismo em escolas espanholas, o professor José Maria Avilés Martínez (AVILÉS MARTÍNEZ, 2019).

Ainda que as metodologias empregadas para a organização de uma dessas formas de protagonismo infanto-juvenil partam das escolhas dos próprios alunos, o que motivará alunos e alunas a aceitarem o desafio de incorporar habilidades de resolução de problemas interpessoais e uma disposição para assumir esse papel de apoio? Sabemos que a adolescência é um período de intensas transformações e talvez, a mais importante delas, seja a construção da identidade pelos sujeitos. Para Erikson (1972), construir uma identidade implica em definir o que a pessoa é, seus gostos, valores e direções a seguir na vida. De acordo com Kimmel e Weiner (1998), quanto mais desenvolvida a identidade, mais os indivíduos valorizam o que é parecido ou diferente dos demais e reconhecem suas habilidades e limitações. Marcia (1966) reconhece duas dimensões necessárias ao desenvolvimento da identidade pelo adolescente: uma crise ou exploração e um comprometimento ou compromisso. Nesse sentido, o sentimento de pertencimento a um Sistema de Apoio entre Iguais fortalece e auxilia na construção da identidade pelo sujeito (KOURY, 2010), uma identidade pautada no compromisso da ajuda e na adesão aos valores morais como o respeito, a justiça e a solidariedade para com os demais. Uma dimensão importante é o “querer” ser visto como alguém justo, solidário e respeitoso. A ajuda, por sua vez, estará relacionada à maior adesão a valores morais por parte de quem a experimenta? A resposta a esta pergunta leva-nos às indagações desta atual investigação.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Constatar a existência de relações entre a adesão aos valores morais, a participação em situações de bullying e a atuação em Equipes de ajuda, um tipo de SAI (Sistema de Apoio entre Iguais).

1.1.2 Objetivos específicos

Constatar como os alunos de Equipes de Ajuda se auto percebem no envolvimento em situações de *bullying*;

Verificar se os alunos das Equipes de Ajuda, que foram alvos de *bullying*, aderem aos valores morais do respeito, da justiça e da solidariedade e;

Analisar se há diferenças no modo de adesão desses mesmos valores entre os alunos das Equipes de Ajuda que foram alvos de *bullying* e dos que não foram.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa é de caráter descritivo e exploratório. Os dados foram coletados integralmente até 2018 e analisados por Bomfim (2019)²⁵ que procurou, dentre uma série de outras investigações que se pautaram em avaliar a implementação de um tipo de SAI no Brasil, evidenciar a diferença na adesão a valores morais por alunos participantes de uma forma de protagonismo implantada no Brasil – as Equipes de ajuda –, em relação à alunos de outras escolas sem a implementação deste projeto e alunos participantes e atuantes dentro das Equipes de Ajuda (BOMFIM, 2019). Em continuidade, para a investigação atual, a autora autorizou o uso dos dados para novas análises e investigações.

Foi escolhida uma amostra por conveniência, em escolas do Estado de São Paulo em que o Sistema de Apoio entre Iguais é implantado há, no mínimo, 2 anos e/ou estabeleceram um plano de formação de seus professores. Participaram, assim, 2.513 adolescentes entre 11 e 15 anos de Fundamental II. Dentre esse total, 1.147 referiram-se a alunos de escolas que não tem as Equipes de Ajuda (EA) implantadas. O restante foi composto por adolescentes que têm implantadas em seu ambiente escolar um Sistema de Apoio entre Iguais (Eas). Esses somaram 1.366, sendo 131 alunos membros das Eas e 1.235 alunos que não são membros (BOMFIM, 2019). Assim, a amostra para a presente pesquisa é formada pelos 131 alunos membros de Eas que compunham as investigações anteriores. O instrumento utilizado na referida dissertação foi um questionário adaptado de uma pesquisa desenvolvida por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (TOGNETTA; MENIN, 2017), composto por perguntas fechadas e dividido em duas partes, preenchido na versão on-line, na plataforma Survey Monkey: 1) questões de caracterização: idade, frequência de *bullying* e a participação nas Equipes de Ajuda; 2) questões para investigar-se a adesão aos valores morais da justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática, através de situações hipotéticas cujas alternativas apontavam contra valores e pró-valores.

²⁵ A pesquisa teve autorização do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, sob número CAAE 65373417.0.0000.5400.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados dessa investigação foram submetidos a um tratamento estatístico a fim de atender aos objetivos traçados. Apesar disso, os resultados preliminares têm nos mostrado que aqueles que, dentre os alunos das Eas, se autopercebem como alvos de *bullying*, aderem mais aos valores da justiça e solidariedade. Tendo em vista que alvos de *bullying* possuem uma autoestima negativa e sentem-se de menor valor (TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013) em sua maioria, ainda que pareçam sem forças para se defender, elegem critérios morais para escolha de suas ações. Ao mesmo tempo, pesquisas anteriores (TOGNETTA; OLIVEIRA; BOMFIM, 2021) nos permitiram constatar que autores do fenômeno aderem menos aos valores do respeito, justiça e solidariedade. Isso nos permite inferir que aqueles que se auto identificam como alvos e autores e/ou espectadores aderem menos aos valores supracitados, se comparados aos que se identificam apenas como alvos em situações de intimidação. O fato é que a literatura mundial tem explicado as características de alvos de *bullying* como aqueles que, ainda que tenham maior dificuldade para compreender e manifestar seus próprios estados de ânimo, são propensos a melhor reconhecer os conteúdos morais presentes nas ações e acolher aqueles que sofrem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ademais, concluímos que há diferentes formas de adesão aos valores morais nos grupos pesquisados, isso pois, dentre os alunos das Eas, existem aqueles que foram autores, alvos e/ou espectadores em situações de intimidação sistemática e, de acordo com pesquisas anteriores, os alvos são os partícipes que mais aderem aos valores da justiça e solidariedade, por exemplo (TOGNETTA; OLIVEIRA; BOMFIM, 2021) Somado a essa condição, ainda que não percebam a própria dor e têm dificuldades para expressá-la, meninos e meninas que são alvos de *bullying* são exímios observadores das dores e do sofrimento alheio. Por fim, reafirmamos a necessidade da compreensão do fenômeno e suas implicações, para que assim a escola construa propostas eficazes de prevenção e intervenção aos casos de *bullying*. E, pensar nessas propostas nos impele a refletir também sobre a adesão a esses valores e o papel da escola na oferta de um ambiente em que as relações sejam pautadas pelo respeito, justiça, cooperação, tolerância, solidariedade, entre outros (MAZZINI; BASTOS, 2016; MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017).

REFERÊNCIAS

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. **Os sistemas de apoio entre iguais**. Americana: Ed. Adonis, 2019.

BOMFIM, S. A. B. **Respeito, justiça e solidariedade no coração de quem ajuda**: valores morais e protagonismo entre alunos para combater o *bullying*. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2019.

COWIE, H. Bystanding or standing by: Gender issues in coping with *bullying* in English schools. **Aggressive Behavior**, n. 26, p. 85-97, 2000.

ERIKSON, R. S. Malapportionment, gerrymandering, and party fortunes in congressional elections. **American Political Science Review**, v. 66, n. 4, p. 1234-1245, 1972.

KIMMEL, D. C.; WEINER, I. **La adolescencia: una transición del 187esarrollo**. Ariel, 1998.

KOURY, M. G. P. Identidade e pertença: disposições morais e disciplinares em um grupo de jovens. **Etnografia**, v. 14, n. 1, 2010.

LA TAILLE, Y. **Vergonha**: a ferida moral. São Paulo: Ed. Vozes, 2002.

MARCIA, J. E. Development and validation of ego-identity status. **Journal of personality and social psychology**, v. 3, n. 5, p. 551, 1966.

MARQUES, C. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. Valores Sociomorais. *In*: TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. S. (Org.). **Coleção valores sociomorais**: reflexões para a educação. Americana: Adonis, 2017.

MAZZINI, P. F.; BASTOS, C. Z. D. A. A construção dos valores morais na escola por meio de práticas de virtude. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 8, n. 1, p. 66-97, 2016.

TOGNETTA, L. R. P. Violência na escola: os sinais de *bullying* e o olhar necessário aos sentimentos. *In*: PONTES, A.; DE LIMA, V. S. **Construindo saberes em educação**. Porto Alegre: Zouk, 2005.

TOGNETTA, L. R. P.; ROSÁRIO, P. *Bullying*: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 56, p. 106-137, 2013.

TOGNETTA, L. R. P. *et al.* Bullying e cyberbullying: quando os valores morais nos faltam e a convivência se estremece. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1880-1900, jul./set. 2017.

TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. S. (org). **Reflexões para a Educação**. 1 ed. Americana/SP: Adonis, 2017.

TOGNETTA, L. R. P.; OLIVEIRA, V. H. H.; BOMFIM, S. A. B. Adesão à valores morais entre envolvidos em situações de *bullying*. **Tópicos Educacionais**, [S.l.], v. 27, n. 1, p. 98-119, jun. 2021.



O USO DA ANIMAÇÃO STOP MOTION COMO RECURSO DIDÁTICO E INTERDISCIPLINAR NA VISÃO DOS ALUNOS E PROFESSORES DE CIÊNCIAS E ARTES NO 8º ANO DO EFII

GATTO, Taciana
CEFET, Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação (PPCTE)
taianagatto@gmail.com

SANTOS, Taís Conceição dos
CEFET, Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação (PPCTE)
Tais.santos@cefet-rj.br

RESUMO

O presente trabalho se configura como um relato de experiência de uma atividade diversificada desenvolvida nas disciplinas de Ciências e Artes do 8º ano do EFII de um colégio da rede privada no Estado do Rio de Janeiro no ano de 2019. A atividade foi aplicada entre os meses de março-abril de 2019 em todas as turmas das unidades filiadas, sendo selecionado para este estudo apenas três turmas. Os alunos desenvolveram como ferramenta pedagógica de aprendizagem, uma animação em *stop motion*, com o tema de biotecnologia. Ao final, percebemos que essa técnica foi capaz de suscitar a reflexão dos sujeitos sobre os conteúdos explorados e estimular a criatividade e engajamento dos alunos. Em um segundo momento retomamos a pesquisa para uma avaliação das concepções de interdisciplinaridade dos professores envolvidos e dos alunos. Os dados foram levantados através de um questionário anônimo online (realizado na plataforma *Google Forms*). Os dados da pesquisa apontaram que a maioria dos docentes não apresentou conhecimento condizente com a interdisciplinaridade. Alguns professores citaram a maior integração e conexão entre as disciplinas como sugestão complementar à atividade, e destacaram como maior obstáculo a implementação da atividade interdisciplinar a falta de tempo.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Animação *stop motion*. Concepções dos professores e alunos. Ferramenta pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Um dos grandes objetivos da escola é a formação de um sujeito integral que domine diversas habilidades, competências, inteligências e capacidades. Esse sujeito que será um futuro candidato ao mercado de trabalho, deve possuir um caráter polivalente, na medida em que são exigidas múltiplas capacidades para resolução de problemas. Ele deve ser capacitado para resolução de problemas, mas com um pensamento e uma visão sistêmica (NOGUEIRA, 2008).

Consonante ao autor, muitas mudanças também ocorreram no âmbito educacional com a massificação do processo de ensino e aprendizagem, as quais levaram ao desenvolvimento da concepção de ensino centrada no aluno. Nesse contexto de transformação do perfil da educação tradicional, a preocupação deixa de ser somente a transmissão do conhecimento e passa envolver principalmente a formação de um aluno crítico. Tal ponderação também é encontrada em Guerra (2018, p.17) para quem a escola deve “preparar os alunos para um convívio responsável e atuante na sociedade”.

No sistema tradicional, contudo, ainda se percebe a primazia do desempenho individual sobre a capacidade de imersão em um contexto de coletividade, cenário este que acaba reforçado por um sistema de avaliações no qual se busca diagnosticar a retenção de conhecimento dos alunos. Como afirmam Senra et al. (2017, p.1655), “as habilidades que são importantes na formação são deixadas em segundo plano, como: trabalho em equipe, resolução de problema reais, autonomia, pensamento crítico, colaboração, entre outras.”

Neste contexto, a sala de aula apresenta-se como um ambiente de interações que, em grande parte, se dá em um fluxo unidirecional de informações: de professores para alunos. No trabalho *maker* a aprendizagem é construída através de interações que têm na colaboração sua essência. As interações podem ocorrer entre alunos e professores; entre alunos; e entre alunos e ferramentas, dispositivos e software (BRAGA; GUTTMAN, 2019). Seguindo essa linha, Rocha e Braga (2018) afirmam que nesse espaço os alunos são estimulados a desenvolver projetos inovadores e criativos com o auxílio de aparatos tecnológicos. Nesse processo, brilha como diferencial a participação dos discentes na produção e utilização da tecnologia.

Além disso, muito embora a tecnologia seja algo inerente ao dia a dia da sociedade contemporânea, o professor enfrenta diversas dificuldades para implementar recursos tecnológicos no currículo. Os motivos são vários e variam desde a falta de instrumentos adequados à falta de conhecimento quanto a utilização. Nesta perspectiva, a escola apresenta-se como um local favorável ao desenvolvimento de ações e discussões que visam a inserção

das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) visando a flexibilização do currículo e privilegiando a autoria e a criatividade dos alunos.

Como exemplo da utilização de tecnologia, podemos destacar a técnica de animação *stop motion*, que além de permitir a utilização de metodologias de ensino inovadoras, acaba servindo de base para uma construção colaborativa do conhecimento, e, desta forma, possibilitando aprendizagens mais significativas. A técnica é descrita por Ribeiro (2009, p. 1) como uma “técnica de animação que utiliza a fotografia de objetos e diversos materiais, fotograma por fotograma, com ligeiras diferenciações de posição ou formato dos objetos entre os fotogramas para criar a ilusão de movimento”. Diante dessa realidade, a escola tem um papel de destaque no que se refere a inserção das TDIC, em uma perspectiva interdisciplinar.

No contexto brasileiro gradativamente a interdisciplinaridade tem saído do discurso e alcançado um lugar de destaque no cenário educacional. Isto visando à compreensão dos conteúdos, diminuindo a fragmentação do conhecimento e promovendo a interligação desses com o contexto social. Tomamos, nesse trabalho, interdisciplinaridade como uma estratégia de ensino que une os saberes e se afasta da fragmentação do aprendizado. Nesse sentido, Luck (2010, p. 47) destaca que “a interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade”.

Com o tempo a fragmentação dos conteúdos promoveu uma grande especialização do conhecimento em áreas específicas e cientificamente falando criou-se um grande “vácuo”, sem significado para os discentes. Nesse cenário a escola foi se afastando da realidade vivida pelos alunos. Corroborando com essa ideia, Japiassu (1976) ressalta que a especialização exagerada e sem limites das disciplinas científicas ocasionou a fragmentação do conhecimento. Nesse contexto, o papel da prática interdisciplinar no âmbito educacional é de tanta relevância que aparece em documentos oficiais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2012).

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Este trabalho visa analisar a percepção de alunos e dos docentes de Ciências e Artes acerca de uma atividade interdisciplinar, na qual foram os alunos foram instados a produzir um vídeo através da técnica de animação denominada *stop motion*.

1.1.2 Objetivos específicos

Identificar as dificuldades de implantação da interdisciplinaridade por parte dos docentes e discentes.

Analisar os pontos positivos da implementação de uma atividade interdisciplinar.

2 METODOLOGIA

O presente estudo é baseado na atividade desenvolvida com alunos e professores do 8º ano do ensino fundamental II (EFII) de um colégio da rede privada do Rio de Janeiro, como parte da avaliação das disciplinas de Ciências e Artes, ocorrido entre os meses de março-abril do ano de 2019. A atividade foi prevista dentro do planejamento escolar, entretanto neste trabalho faremos um recorte e será apresentada a análise das concepções de interdisciplinaridade apenas três turmas.

A turma foi dividida em grupos de cinco integrantes, que desenvolveram uma animação em *stop motion* sobre a utilização atual da tecnologia relacionada às células-tronco e a possíveis e futuros desdobramentos. O objetivo foi levar os alunos a refletirem sobre a dinâmica da ciência que transforma ficção em realidade. A condição *sinequa non* para que isso aconteça foi a criatividade, que não é só utilizada na arte, mas também está presente na elaboração de hipóteses científicas.

Após a divisão das turmas em grupos os alunos assistiram trechos dos filmes “*Viagem Insólita*” e “*Osmosis Jones*”, com o objetivo de motivá-los para a proposta da atividade ao instigar a imaginação. Este momento foi considerado uma etapa de sensibilização, onde os professores de Artes apresentaram avanços científicos que eram considerados impossíveis em épocas passadas.

Na semana seguinte, após os alunos já terem sido instigados pelos professores de Artes, os professores de Ciências explicaram, de forma sucinta, a definição de células-tronco, suas características e alguns exemplos do uso atual da biotecnologia. Com base na exposição, os alunos fizeram uma pesquisa individual, na internet, sobre outros possíveis usos da biotecnologia ligada às células-tronco. A pesquisa, iniciada em sala, foi finalizada em casa e utilizada na aula seguinte.

Após a finalização da pesquisa por parte dos alunos, o professor de Ciências promoveu a discussão com a turma. Com base na discussão e em todos os dados levantados, os grupos tiveram base para, nas aulas de Artes, criar um roteiro e produzir uma animação em *stop*

motion que ilustrasse a biotecnologia atual e sua utilização futura. Depois de produzidas as animações em *stop motion* com o auxílio dos professores de Artes, os docentes de Ciências analisaram os conceitos biológicos apresentados.

No final do mesmo ano (2019) retomamos a pesquisa para uma avaliação das concepções de interdisciplinaridade dos professores envolvidos e dos alunos. Os dados foram levantados através de um questionário anônimo *online* (realizado na plataforma *Google Forms*), contando com a participação especificamente de seis professores de Ciências e quatro professores de Artes, cabe mencionar que um professor de Ciências e dois professores de Artes não retornaram ao questionário, e com isso suas respostas não puderam ser analisadas neste trabalho. Em relação a participação dos alunos nesta etapa final, foi computada apenas em três unidades do colégio, pois dependia dos educadores disponibilizarem o *link* do questionário.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O termo interdisciplinaridade é amplamente difundido no cenário educacional, sendo, inclusive, banalizado em certos momentos devido ao seu uso inadequado. No Brasil, as repercussões inerentes ao tema surgiram em 1970. Compete destacarmos, contudo, que o uso irrefletido do termo, modismo característico deste primeiro momento, levou a uma interpretação e aplicações distorcidas. Somente a partir da década de 1990 é que se conseguiu, através da desmistificação de conceitos, erroneamente empregados, construir uma teoria mais sólida (FAZENDA, 2011).

Oliveira e Santos (2017) destacam que, muitos autores apresentam a interdisciplinaridade como uma possibilidade de diálogo entre as diferentes disciplinas e seus conceitos, permitindo, assim, uma integração dos diversos conhecimentos. Os autores afirmam que não há um conceito único para o termo e que este muitas vezes pode ser compreendido erroneamente.

Neste sentido, o conhecimento não visto de forma estanque, mas sim através de uma intensa troca entre os especialistas e pela proximidade de interação real das disciplinas. Nesse ponto de vista, a interdisciplinaridade será articuladora do processo de ensino e de aprendizagem na medida em que se produzir como atitude (FAZENDA, 1979), como modo de pensar (MORIN, 2005), como pressuposto na organização curricular (JAPIASSU, 1976) ou como fundamento para as opções metodológicas do ensinar (GADOTTI, 2004).

Rego *et al.* (2017) também apresentaram a interdisciplinaridade como referência para a superação da fragmentação do conhecimento. A partir disso, os autores elencaram alguns pressupostos indispensáveis para que um professor possa ser apontado como interdisciplinar, tais como: diálogo, atitude, planejamento, integração dos conteúdos disciplinares, comprometimento e reflexão crítica do fazer interdisciplinar. Nesta lógica, os autores ressaltam que “é a partir da atitude que podemos estar abertos ao diálogo para podermos efetivar práticas interdisciplinares que sejam significativas no processo ensino e aprendizagem dos alunos” (REGO *et al.*, 2017, p. 44). Nesta perspectiva, Fazenda (2011) pontua que a interdisciplinaridade depende de uma ação em relação ao conhecimento, que possibilite a elaboração de novos métodos e conteúdos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 PRIMEIRO MOMENTO: REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE (Março-Abril)

A maioria dos grupos conseguiu desenvolver a temática proposta, relacionando corretamente a utilização de células-tronco no contexto científico. Todos os alunos cumpriram com o planejamento e a entrega do vídeo final, como forma de avaliação. Em todas as etapas foi esperado que os alunos fossem capazes de gerenciar conflitos e dificuldades, apresentando soluções criativas, além de dominar os recursos técnicos necessários. O trabalho em equipe teve o envolvimento de todos para o sucesso do produto. Além disso, cabe destacar que durante a atividade os alunos estiveram engajados e interessados durante todo o desenvolvimento da atividade, demonstrando autonomia e responsabilidade. Além de outras competências socioemocionais, como a amabilidade, ao agir de modo cooperativo e a extroversão pelo acolhimento e sociabilidade.

Em relação ao recurso *stop motion*, como ferramenta de ensino, todos os grupos desenvolveram o princípio da modalidade, ao utilizar as imagens simultaneamente com o texto narrado. De acordo com a nova política pedagógica, a participação e o engajamento dos professores durante a atividade foram fundamentais, assumindo uma postura de mediador e facilitador da aprendizagem, estimulando discussões que ultrapassaram os limites dos conteúdos factuais.

4.2 SEGUNDO MOMENTO: CONCEPÇÕES DOS ALUNOS E PROFESSORES (4º BIMESTRE)

4.2.1 Concepções dos professores

O questionário foi disponibilizado para os professores, via *Whatsapp* durante um período de quatro semanas. Apenas um professor de Ciências e dois de Artes não responderam, totalizando dez repostas, das quais seis são professores de Ciências e quatro são de Artes.

Em relação ao tempo de formação, dos dez professores respondentes a maioria dos docentes (sete) apresentam menos de dez anos de formação inicial, os demais apresentam mais de dez anos de formação inicial.

A maior parte dos professores (seis) não possuem cursos de pós-graduação, com destaque apenas a dois professores de Artes (Especialização em Interpretação; Arteducação e Educação Musical) e dois de Ciências (Especialização em Ensino de Ciências e Biologia).

Mais da metade dos professores (sete) relataram já terem tido contato com a Interdisciplinaridade, sendo esses docentes aqueles que realizaram pós-graduação (durante as disciplinas cursadas), dois nos trabalhos da rede privada e um no estudo individual sobre desenvolvimento de temas transversais dos PCN.

Ao serem questionados sobre qual o entendimento deles sobre a interdisciplinaridade a maioria dos professores associou a interdisciplinaridade com a multidisciplinaridade (ou pluridisciplinaridade). Fourez (2003) afirma que a maioria das práticas interdisciplinares realizadas em sala de aula se consolidam na multidisciplinaridade, como a reunião dos resultados de diversas disciplinas em torno de um tema em comum, sem focar em um projeto específico. Cabe destacar que, apenas dois professores de Artes citaram as palavras integração, diálogo e interação que são comuns na prática interdisciplinar. Mesmo já sendo discutida no Brasil desde a década de 1970, ainda percebe-se que esse conflito de conceitos é comum no cenário educacional

A multidisciplinaridade consiste em reunir um conjunto do ensino de diversas disciplinas sem articulação entre elas, e por esse motivo, muitos professores adentram na prática multidisciplinar pensando muitas vezes estarem na prática interdisciplinar. No entanto, a grande diferença entre elas é que a interdisciplinaridade procura uma inter-relação entre as disciplinas, fazendo com que os conteúdos sejam integrados na intenção de unificar o conhecimento e superar a fragmentação dos saberes. Diante do contexto, a interdisciplinaridade está numa dimensão muito mais complexa do que a multidisciplinaridade, ressaltando o pressuposto: 'integração dos conteúdos disciplinares', na efetivação da interdisciplinaridade (REGO *et al.* 2017, p.51)

Ao serem interpelados sobre o fato se suas formações iniciais tenham sido interdisciplinares ou não, apenas três professores consideraram sua formação acadêmica

interdisciplinar, todos eles de Artes. Neste contexto, Feistel e Maestrelli (2012) destacam que no ensino superior, particularmente, na formação inicial de professores de Ciências, as discussões existem, mas ainda são poucas, tendo em vista a importância destas para a Educação em Ciências.

Em relação a percepção dos docentes sobre as diversas relações disciplinares (multi/pluri, inter, trans) somente um professor (de Ciências e sem pós-graduação) relatou compreender outra relação disciplinar citando a multidisciplinaridade. O professor em questão é atualizado e engajado com as políticas educacionais, motivo que pode ter relação com o conhecimento desse professor.

Em relação a percepção dos professores sobre a utilização da ferramenta *stop motion* para a realização de uma atividade interdisciplinar, metade dos professores sinalizou a integração e conexão entre as disciplinas, como um ponto positivo no desenvolver da atividade. Os aspectos ressaltados pelos docentes são destacados por Luck (2010, p. 47) que destaca que a interdisciplinaridade envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade”.

Em relação as dificuldades para implantação de uma atividade interdisciplinar em sala de aula, os docentes relataram a falta de tempo, o currículo fragmentado e o desconhecimento de outras disciplinas. Augusto e Caldeira (2007) destacam que a construção de um trabalho genuinamente interdisciplinar na escola ainda encontra muitas dificuldades, e especificamente em relação aos docentes da educação básica parte dessas dificuldades deriva da sua formação ter ocorrido dentro de uma visão positivista e fragmentada do conhecimento (KLEIMAN e MORAES, 2002).

Ainda em relação aos obstáculos mais citados para a realização da atividade os docentes apontaram a falta de tempo e a comunicação entre os docentes. Outros como a formação do grupo, uso de recursos tecnológicos e a falta de conhecimento da outra disciplina também prejudicaram o trabalho. Segundo Mozena e Ostermann (2016) muitos professores não legitimam a prática interdisciplinar, pois apesar de considerá-la como “algo a mais”, acaba roubando-lhes tempo do planejamento ou de conteúdos cobrados no vestibular. Esses autores evidenciam ainda, que professores do ensino médio possuem uma carga exaustiva, que é justificada também pela falta de tempo para a interdisciplinaridade.

Ao serem questionados qual ou quais outras disciplinas poderiam participar da atividade, grande parte dos professores citou a inclusão da disciplina de Português para a elaboração do roteiro da animação. Além disso, dois professores citaram História para abordar os avanços

científicos e seus impactos e o histórico do desenvolvimento das técnicas artísticas e científicas e um professor incluiu o Laboratório *Maker* ou Oficina Mão na Massa.

Em relação a contextualização presente na atividade, somente três professores identificaram a presença de natureza contextualizada. A seguir destacamos a fala de um professor de Ciências sobre um dos trabalhos apresentados pelos alunos:

“Um grupo contextualizou o futuro, com uma visão futurista do mundo, antes de iniciar o contexto das células-tronco. Além disso, abordaram o consumo de refrigerantes e seus malefícios à saúde, como: os efeitos químicos dos refrigerantes nas células-tronco de um paciente recém-operado. Os alunos conseguiram abordar diferentes conteúdos e relacioná-los com o tema proposto”.

Professor E

Vale ressaltar que muitas vezes a contextualização pode ser confundida com cotidianização. Na literatura diferenciamos esses conceitos, caracterizando a contextualização como um processo mais amplo e problematizador, sendo relevante o contexto social, cultural e econômico; e a cotidianização como algo pontual e superficial.

Ao serem questionados sobre o fato de já terem desenvolvido ou participado de algum projeto interdisciplinar alguma vez, apenas quatro professores relataram que realizaram outros trabalhos ou projetos interdisciplinares, sendo três professores de Artes e um de Ciências. O professor de Ciências enfatizou a participação em aulas de finais de semana para projetos do curso pré-vestibular, como atividade interdisciplinar. Os professores de Artes ressaltaram um trabalho com Filosofia (tema de Direitos Humanos – com o recurso de fotografias), outro com Matemática (tema de Figura humana de acordo com os gregos) e um com História, no qual a professora era a mesma. Nesse último exemplo, temos a prática interdisciplinar realizada por um único professor, como afirma em Mozena e Ostermann (2016, p.96): “...o professor tem um papel fundamental na sua implementação: ela pode ser efetivada por um único professor na sala de aula, ou pode ser desenvolvida numa metodologia pautada em projetos...”. Segundo essas autoras a integração deve ser função do educador, que muitas vezes não está preparado para uma ação interdisciplinar e não transpõe as barreiras disciplinares além do senso comum.

Neste sentido, o professor deve ter uma atitude interdisciplinar que possibilite a colaboração entre pessoas (não somente de conteúdo), uma vez que esta perspectiva pode motivar outros professores. Para isso, é necessário o diálogo entre professores, professores e alunos e entre os próprios alunos (OCAMPO *et al.*, 2016).

No espaço para outras considerações, os professores apontaram o incentivo de reuniões pedagógicas para a criação de atividades interdisciplinares e a maior participação de outros professores da turma no desenvolvimento das atividades, como nas falas apresentadas abaixo

“É preciso ter muita dedicação, pesquisa, conhecimento e articulação dos docentes das diferentes disciplinas para que a atividade seja coerente e esteja alinhada com os conteúdos abordados pelas disciplinas em questão.”

Professor A

“O planejamento nunca deveria ser engessador para que o professor pudesse ensinar de fato, como diria Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Professor C

4.2.2 Concepções dos alunos

O quantitativo de alunos participantes da pesquisa totalizou sessenta e sete estudantes das três turmas analisadas. A maioria dos alunos (97%) considerou a atividade interdisciplinar. Ao responderem essa pergunta durante a aula, eles questionaram oralmente o que seria interdisciplinar. Dentre as respostas levantadas por um professor, citaram: “que seria a mesma matéria vista sob diversos aspectos”; “dentro da disciplina”; “várias matérias juntas”; “mais de uma matéria”. Essas concepções vão ao encontro do sentido etimológico da palavra, que significa a relação entre duas ou mais disciplinas.

Em relação aos obstáculos ou dificuldades encontradas foram listados entre eles: nenhuma (30), falta de tempo (8), trabalho com a massinha (7), gravação do vídeo (5), organização (5), relacionar o tema de células-tronco com as outras disciplinas (5), trabalho em equipe (4) e a animação *stop motion* (3).

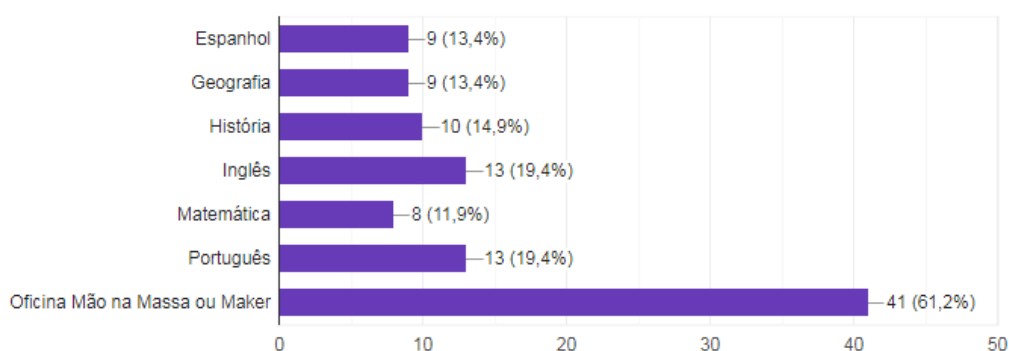
No geral, a maior parte (46 alunos) considerou o tempo de realização ideal, apenas vinte e um alunos indicaram que o tempo foi insuficiente. Em Ciências foram utilizadas três aulas, sendo uma para apresentação do tema, outra para a pesquisa e a última para a definição da atividade, já em Artes a duração da atividade variou entre 7 a 10 aulas, divididas entre o histórico das produções áudio visuais, a sensibilização através de trechos de filmes, criação do roteiro, execução e gravação do vídeo.

Sobre possíveis mudanças na atividade, grande parte não mudaria nada (34). Outros pontos levantados foram: tempo (19), o material da massinha (3), fazer o trabalho em casa (2),

tema (2), liberdade na construção do enredo (1), não trabalhar com duas matérias juntas (1), diminuir a quantidade de integrantes (2), ajuda dos professores (1), vídeo (1), organização (1).

Em relação as disciplinas que poderiam ser incluídas na realização da atividade, os alunos listaram a Oficina *Maker* ou Mão na Massa com 61% e em segundo lugar, as disciplinas de Português e Inglês com 19%. No gráfico 1 estão especificadas as outras disciplinas.

Gráfico 1: Inclusão de outras disciplinas na visão dos alunos



Fonte: Elaboração própria

Sobre a importância de professores de matérias diferentes trabalharem juntos, no geral todos os alunos acreditam ser relevante. As justificativas para essa relevância são: organização; interação; misturar as matérias; aula mais interessante e divertida; relacionar diferentes matérias; ajudar no aprendizado; integrar matérias; diminui a carga de trabalho e ganha mais tempo para o estudo; desperta o interesse dos alunos; troca de experiências; melhora o trabalho em equipe; professores em sintonia; menos esforço em estudar duas matérias juntas. Abaixo são apresentadas algumas falas dos alunos em relação a atividade:

- *Quando 2 professores se juntam e discutem sobre tal assunto, acaba que as ideias são maiores e o trabalho ou o que tiverem planejando fique mais interessante.*

- *Porque diversas vezes em nossas vidas precisamos saber relacionar diferentes matérias e assim, achar a resolução para os nossos problemas.*

- *Isso ajuda a integrar as matérias, o que nos mostra que todos podem trabalhar em conjunto.*

- *Ajuda a compreender que todas as matérias são interligadas entre si.*

- *É um jeito de conectar assuntos em comum em matérias diferentes.*

- *Para aprendermos a utilizar os conhecimentos de várias matérias juntos.*

- Pois a integração disciplinar coletiva é um ótimo recurso.

Os trechos destacados pelos alunos corroboram com a ideia de que um ensino pautado na prática interdisciplinar pretende formar alunos com uma visão global de mundo, aptos para “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos” (MORIN, 2002, p. 29).

Apenas nove alunos acreditam não ser importante trabalhar em conjunto com outras matérias e que pode até atrapalhar. As justificativas para tal, foram: que o trabalho fica mais complexo, a organização dos professores é prejudicada, as matérias não coincidem, é mais complicado entender e executar o trabalho e gera confusão.

Dentre os ganhos que os alunos tiveram, foram citados: entendimento do tema de células-tronco (22); nota (8); nada (7); trabalho em equipe (7); fazer a animação *stop motion* (7); fonte de saber (3); não lembram (3); várias coisas (3); trabalhar com massinha (2); criatividade (2); paciência (1); contexto de aplicação da matéria (1) e cooperação (1). O seguinte relato chamou atenção: *“Me ajudou a entender a matéria de uma forma mais divertida e me ajudou a lembrar de coisas que talvez não teria conseguido lembrar se não fosse o trabalho.”*

Na última pergunta franqueou-se aos alunos tecer comentários, sugestões ou críticas acerca da atividade. Nesse espaço a maior parte comentou novamente sobre o tempo de duração, podendo este ser maior; e também muitos elogios sobre a proposta, como: *“Achei bem legal e poderia acontecer mais vezes”*, *“Trabalho com ótima proposta e bem realizado”*, *“Por mais trabalhos assim”*, *“O trabalho foi divertido”*, *“Foi boa, ajudou nosso aprendizado”*. Outras questões também foram levantadas, como: os trabalhos serem feitos em casa; maior interesse dos alunos; vídeos dos alunos atuando; ser individual. Apenas dois alunos citaram que as avaliações deveriam ser separadas para cada matéria, como: *“Não gosto muito quando são juntas as disciplinas”*, *“Também acho que cada matéria deveria ter o seu trabalho”*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia, enquanto recurso digital na área de ensino, é capaz de colaborar com a formação humana por via dos multiletramentos, aproveitando sua potencialidade de forma crítica e criativa. Como observado, a técnica de animação enquanto ferramenta pedagógica foi

capaz de suscitar a reflexão sobre os conteúdos explorados e estimular a criatividade e engajamento dos alunos, uma vez que houve planejamento para a construção da animação.

Muitos trabalhos intitulam-se interdisciplinares, apesar de, na prática, serem multidisciplinares. Isto, pois além de compartilharem um tema comum em cada disciplina (geralmente sem visar um projeto específico), inexistente diálogo ou articulação entre eles.

São notórias as distorções em relação ao termo interdisciplinaridade, como ficou demonstrado a partir das noções relatadas por professores e alunos no presente trabalho. A maioria deles confundiu o termo com a multidisciplinaridade. Alguns professores citaram a maior integração e conexão entre as disciplinas como sugestão complementar à atividade, sendo destacado como maior obstáculo para implementação da interdisciplinaridade a questão da falta de tempo.

A atividade do estudo se aproximou mais da multidisciplinaridade, uma vez que cada professor (de Artes e Ciências) desenvolveu solitariamente em sua aula a parte referente ao tema pesquisado (focado na sua disciplina) dificultando a articulação com outros saberes.

O termo interdisciplinaridade é polissêmico e, talvez por isso, a literatura ainda não chegou a um consenso sobre o mesmo. Controvérsias semânticas à parte, não se questiona a noção segundo a qual a interdisciplinaridade, além de convergir para a superação da fragmentação do ensino, impõe aos educadores a necessidade de dialogarem entre si. Esta prática não pode ser entendida como modismo ou como ferramenta didática de resolução de problemas.

Apesar do tema estar presente nos documentos da Legislação Brasileira, a formação dos professores ainda não se mostra adequadamente voltada à formação de profissionais interdisciplinares. Urge que as instituições respectivamente competentes entendam o caráter programático de tais previsões e, enfim, implementem mudanças voltadas a adaptar a realidade fática à realidade normada – adaptação esta que perpassa, necessariamente, pela inclusão do estudo da interdisciplinaridade na grade curricular e pela ampliação de pesquisas afetas ao tema. Somente assim será legítimo exigir dos professores a expertise necessária à boa condução do ensino. Até lá, cabe aos educadores ter uma “*atitude interdisciplinar*” (reflexão da sua própria prática) e adotar como *cultura* e não como ferramenta didática.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, T. G. S.; CALDEIRA, A. M. A. **Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de Ciências da Natureza.** Investigações em Ensino de Ciências, v. 12, n. 1, p. 139-154, mar. 2007.

BRAGA, M.; GUTTMANN, G.; **The knowledge networks in a makerspace: The topologies of collaboration.** International Journal of Science and Mathematics Education, v. 17, n. 1, 2019.

BRASIL. **Resolução CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** D.O.U. de 14/7/2010, Seção 1, p. 824. Brasil, Brasília, DF.

FAZENDA, Ivani C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** São Paulo: Loyola, 1979

FAZENDA, I. C. (Org.) **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa.** 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.

FEISTEL, R.A.B.; MAESTRELLI, S.R.P. **Interdisciplinaridade na Formação Inicial de Professores: um olhar sobre as pesquisas em Educação em Ciências.** ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.5, n.1, p.155-176, maio 2012.

FOUREZ, Gérard. **Crise no ensino de ciências?** Investigações em Ensino de Ciências, v.8, p. 109-123, 2003.

GADOTTI, M. **Interdisciplinaridade: atitude e método.** São Paulo: Instituto Paulo Freire. 2004

GUERRA, José Adilson dos Santos. **Pedagogia de Projetos: Técnicas para ensino de ciências.** 372. ed. Curitiba: Editora Appris, 2018.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLEIMAN, A. B.; MORAES; S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.** Campinas: Mercado das Letras, 1999.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos.** Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez, 2005.

MOZENA, E.; OSTERMANN, F. **A interdisciplinaridade na legislação educacional, no discurso acadêmico e na prática escolar do Ensino Médio: panaceia ou falácia educacional?** Caderno Brasileiro Ensino Física, 33(1):92-110. 2016.

NOGUEIRA, Nilbo. **Pedagogia dos Projetos - Etapas, papéis e atores.** 4. ed. São Paulo: Editora Érica, 2008.

OCAMPO, D.M.; SANTOS, M.E.T.; FOLMER, V. **A Interdisciplinaridade no Ensino É Possível? Prós e contras na perspectiva de professores de Matemática.** Bolema, Rio Claro (SP), v.30, n.56, p.1014-1030, 2016.

OLIVEIRA, E.; SANTOS, F. **Pressupostos e definições em interdisciplinaridade: diálogo com alguns autores.** Interdisciplinaridade. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade. ISSN 2179-0094. n. 11, p. 73-87, 2017.

REGO, E.; GUIMARÃES, E.; BARROS, M.; FALCOMER, V. **Uma revisão bibliográfica sobre as impressões de professores a respeito da interdisciplinaridade no ensino de ciências.** Interdisciplinaridade, São Paulo, n.11, p. 39-57, 2017.

RIBEIRO, Thiago Franco. **Animação em stop-motion: tecnologia de produção através da história.** Dissertação (Mestrado em Mestrado Em Artes Visuais) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

ROCHA, M.; BRAGA, M. **Implicações dos sujeitos com o Meio Ambiente: uma abordagem crítica das práticas educacionais.** In: Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente, 2018, Niterói. V Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2018.

SENRA, C.; BRAGA, M.; MEDINA, M. N. **A formação de uma Comunidade de Prática a partir da Robótica Educacional.** Enseñanza de las Ciencias, v. Extra, p. 1655, 2017.



MINICURSO COLETA E HERBORIZAÇÃO DE MATERIAL BOTÂNICO: PERCEPÇÃO DE GRADUANDOS QUE CURSAM LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS SOBRE BOTÂNICA

BORGES, Vivianne Nunes Silva
Especialista em Educação Ambiental e a Prática Escolar, Instituto Federal do Piauí (IFPI)
vivianneborges@ifpi.edu.br

AVELINO, Felipe Martins
Licenciando em Ciências Biológicas, Instituto Federal do Piauí (IFPI)
felipe1.3000@hotmail.com

AVELINO, Caio Martins
Licenciando em Ciências Biológicas, Instituto Federal do Piauí (IFPI)
caiomartins1996@hotmail.com

LOPES, Wanderson dos Santos
Licenciando em Ciências Biológicas, Instituto Federal do Piauí (IFPI)
wandersonlopes1111@gmail.com

FELIX, Odivette Maria Soares
Especialista em Docência do Ensino Superior, Instituto Federal do Piauí (IFPI)
odivette.soares@ifpi.edu.br

RESUMO

A Botânica é a área da biologia que estuda todas as características apresentadas pelos vegetais, como morfologia, anatomia e fisiologia. Ela apresenta uma maior dificuldade de assimilação de conteúdo. Essa dificuldade está vinculada diretamente aos professores, que acabam tratando os assuntos de forma muito superficial. Dessa maneira, o ensino possui um caráter muito teórico, desestimulante e subvalorizado. Através dessas observações e relevância da área para o ensino de biologia, este trabalho objetivou identificar a percepção de estudantes de biologia em relação a Botânica, através de um minicurso de coleta e herborização de material vegetal. Para a coleta de dados, foi aplicado um pré-questionário semiestruturado sobre conceitos básicos de Botânica e suas subáreas, herbários, e expectativas de aprendizado e um pós-questionário com perguntas abertas que permitiu aos alunos discorrer sobre o tema proposto. A análise dos dados mostrou que os alunos trazem conceitos importantes sobre as diversas áreas da Botânica como: morfologia, fisiologia e anatomia vegetal. Entretanto, as afirmações e relatos dos estudantes revelaram uma carência na

formação básica das suas experiências de ensino durante sua formação, mostrando a necessidade de novas metodologias no ensino dos vegetais, que procure solucionar ou amenizar problemas apresentados pelos estudantes, como: aulas desinteressantes, desmotivadoras, ensino inconsistente e com baixo aproveitamento. A partir dos dados obtidos na pesquisa foi possível notar que os alunos estão interessados em uma aprendizagem mais significativa com teoria e atividades práticas bem desenvolvidas e fundamentadas em conceitos do cotidiano. No decorrer do minicurso, observou-se que as estratégias utilizadas funcionaram como uma ferramenta importante na formação desses futuros professores, permitindo o desenvolvimento de competências e habilidades no ensino de Botânica. Através da utilização de técnicas de coleta, herborização e classificação dos vegetais, a aprendizagem foi facilitada, motivante e prazerosa. Portanto, concluiu-se, que a Botânica precisa ser repensada e reformulada pelos professores de maneira a proporcionar o conhecimento científico e desenvolver o conhecimento empírico dos estudantes nas modalidades de educação básica e superior.

Palavras-chave: Botânica. Ensino. Aprendizagem. Percepção. Herborização.

1 INTRODUÇÃO

A Botânica é a área da biologia que estuda todas as características apresentadas pelos vegetais, como morfologia, anatomia, fisiologia e taxonomia. A Botânica apresenta uma variação de espécies desde plantas que não possuem folhas, caule e raízes verdadeiras até espécies com frutos carnosos e flores deslumbrantes.

Para Amaral et al. (2006), a Botânica é uma das áreas que apresentam maior dificuldade de assimilação de conteúdo. De acordo com os autores, essa dificuldade está vinculada diretamente aos professores, que muitas vezes, por não terem tido uma capacitação adequada, acabam tratando os assuntos de forma muito superficial ou até ignorando-os sob a alegação da falta de afinidade, não só deles como dos alunos.

Segundo Rockenbach et al. (2012) e Dias, Schwarz & Vieira (2009) o ensino de Botânica possui um caráter muito teórico, desestimulante e subvalorizado dentro do ensino de Ciências e Biologia. Verifica-se ainda que o conteúdo das aulas é muitas vezes dissociado do cotidiano do aluno, prejudicando uma formação científica (KRASILCHIK, 2008), e não influenciando nas concepções previamente elaboradas pelos estudantes acerca dos diversos conteúdos escolares que formarão o cidadão contemporâneo.

O ensino de Botânica, por apresentar termos científicos e conteúdo de difícil assimilação, acaba se tornando exaustivo, desmotivador e desinteressante para os alunos, ocasionando um baixo índice de aprendizagem e tornando-se um problema preocupante (BATISTA; ARAÚJO, 2015).

A Botânica está intimamente relacionada com o cotidiano e precisa ser trabalhada de forma com que o aluno se motive e tenha vontade de participar das aulas, para isso não é preciso muito, aulas simples ou diversificadas podem tornar-se interessantes e auxiliar a compreensão do aluno em relação ao conteúdo (BOCKI et al., 2011).

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Verificar a percepção de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em relação a área botânica, através de um minicurso de coleta e herborização de material vegetal.

1.1.2 Objetivos específicos

Observar a relação dos estudantes com a botânica e o ensino dos vegetais;
Avaliar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com o ensino de botânica;
Conhecer as etapas da confecção de exsiccatas contextualizando com os conteúdos de botânica.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com alunos de curso de licenciatura em ciências Biológicas da Universidade Federal de Piauí do Campus Floriano e Instituto Federal de Ciências e Tecnologia campus Floriano nos dias 16 a 19 de outubro de 2019.

A metodologia da pesquisa quali-quantitativa empregada na abordagem do estudo em questão teve sua aplicação a partir da elaboração de um pré-questionário semiestruturado com 10 perguntas sobre conceitos básicos de botânica e suas subáreas, herbários, e expectativas de aprendizado e um pós-questionário com perguntas abertas que atendiam aos objetivos propostos na investigação, que permitiu aos alunos discorrer sobre o tema proposto.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino da botânica é considerado por muitos, bem difícil de ser compreendido, é a parte da Biologia considerada "chata" de certa forma. Onde vem se apresentando muitas dificuldades de assimilação de conceitos, a falta de prática, para melhor ser entendido e a carência de matérias para o ensino adequado (DUQUE, et al., 2017).

A Botânica, vem sendo relatado de maneira abrangente, isso acontece, por ter vários relatos de dificuldades, apresentados nela, entretanto, é fundamental para a criação de sujeitos críticos e conhecimentos científicos-biológicos (GÜLLICH et al., 2016).

O ensino da Botânica, com sua construção, se apresenta de maneira eficiente com suas estratégias de ensino dinâmico, para seu melhor entendimento, assimilando com o seu cotidiano (QUEIROZ et al., 2019).

Um dos princípios para cumprir esses desafios, é justamente, dar um significado dos saberes botânicos na vida de cada aluno, trabalhar com a realidade, aos arredores da escola, bairro ou município, é a junção da prática e teoria, deixando assim a aula mais pragmática (QUEIROZ, et al., 2019).

O ensino-aprendizagem é o que vem se tornando popular a cada vez mais, novas estratégias, planos de aulas e relação de teoria com a prática, para o desenvolvimento da didática, principalmente na área da Botânica, onde sabemos da dificuldade de Professor/Aluno. Segundo Santos et al. (p. 14, 2019).

O ensino-aprendizagem é uma das temáticas mais abordadas no âmbito das pesquisas acadêmicas, tendo em vista a importância da educação como possibilidade de transformação do ser humano e conseqüentemente da sociedade (SANTOS et al. P. 14, 2019).

Ao perceber a importância da didática, é o professor saber desenvolver suas atividades para melhor feedback feito pelos alunos, Wirzbicki et all. (2017) relata:

o uso das imagens presentes nos livros, estas são importantes para os alunos, já que elas ajudam a visualizar a beleza e a importância das plantas, até mesmo conhecer diversas outras espécies através delas. Utilizando-se de forma adequada as imagens tornam-se uma ferramenta didática rica e de fácil acesso para a compreensão de estruturas das plantas, que requerem abstração para a compreensão (WIRZBICKI et al. p.10, 2017)

Sabendo disso, ainda existe muita falta de metodologia referente ao ensino de botânica. O ensino está sendo trabalhado de maneira superficial, principalmente quando se trata do planejamento de aula, o que pode ser essencial para isso, é uma formação de um herbário (TAVARES-MARTINS et al. 2013). Isso acontece em qualquer área que o aluno está atuando.

Novas metodologias requerem novas estratégias pedagógicas, principalmente na área da Botânica, pois é abordada na maioria das vezes de maneira tradicional, é essencial estimular a pesquisa, para maior reflexão (ROMAGNOLO et al, 2016). Na Botânica deve-se estimular a curiosidade dos alunos e para isso necessita-se utilizar metodologias que facilitem o entendimento do assunto estudado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados adquiridos na aplicação do pré-teste possibilitaram averiguar se os alunos gostam ou não de botânica, permitindo verificar os seus motivos pelos quais levam a gostar da área. Além de observar as dificuldades, o interesse e o grau de conhecimento sobre a botânica.

O primeiro questionamento sugerido no pré-teste foi avaliar se os alunos gostam da botânica. Através dos dados adquiridos verificou-se que 100% dos estudantes afirmaram gostar da Botânica. No entanto, Melo *et al.* (2012) verificou em seu estudo que boa parte dos estudantes relataram gostar de estudar botânica, contudo, muitos estudantes afirmaram sentir alguma dificuldade em assimilar o conteúdo.

Nascimento (2014) ressalta que o ensino de Botânica é de suma importância para que se forme cidadãos conscientes e responsáveis, com relação à importância da preservação ambiental. Em relação aos motivos dos estudantes gostarem de botânica (Figura1), constatou-se que 33% dos alunos declararam que um dos motivos é a beleza das plantas, 24% afirmaram ser devido ao que as plantas nos oferecem e 20% dos estudantes destacaram ser uma área interessante e outros participantes enfatizaram gostar de estudar as outras áreas da botânica. Logo, vale destacar também que 4% dos alunos afirmaram ter preferência por outras áreas da Biologia.

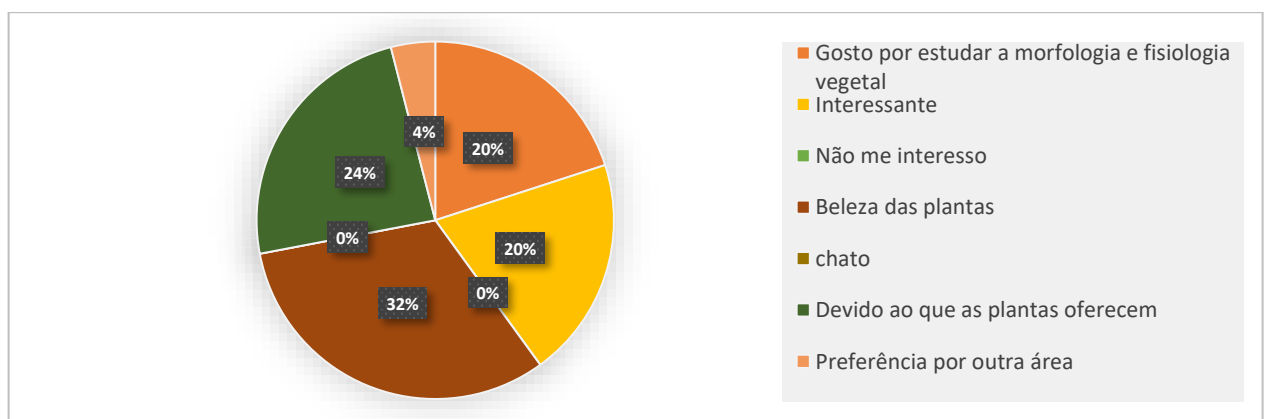


Figura 1- Julgamento dos participantes da pesquisa sobre o motivo que os leva a gostar da Botânica.

No que se refere ao grau de conhecimento dos alunos sobre botânica (Figura2), averiguou-se que 78% dos estudantes apresentam ter um pouco de conhecimento sobre botânica e 22% dos estudantes revelaram ter conhecimento regular sobre a área. Segundo URSI (2018), o objetivo fundamental do ensino de Botânica no ensino fundamental, médio e superior é oportunizar e permitir o entendimento concreto dos conceitos e processos relacionados a área da biologia vegetal. Logo, o ensino de Biologia e Botânica dever ir além de uma visão meramente memorista, baseando-se na construção de conhecimento dos alunos e nas diversas áreas do conhecimento para promover o entendimento efetivo de conceitos e processos de ensino.

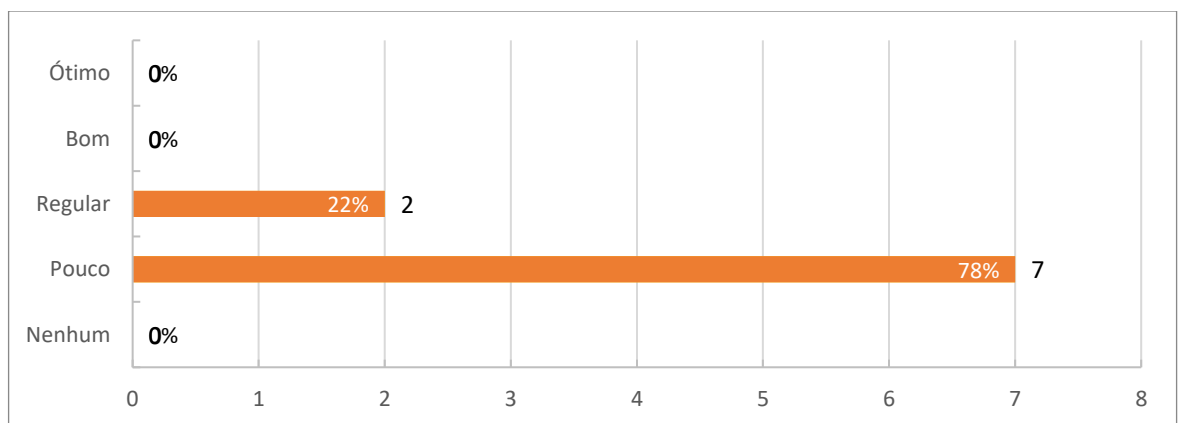


Figura 2- análise do grau de conhecimento dos participantes da pesquisa em relação ao estudo da Botânica. Em relação à dificuldade dos estudantes sobre a Botânica (figura3), constatou-se que 67% dos estudantes apresentam ter dificuldade nos conteúdos de botânica e 33% afirmaram não ter nenhuma dificuldade. Camargo (2015), destaca que as causas para as dificuldades no ensino da Botânica são variadas, desde estratégias que não são interessantes e palavras que não são significativas, até mesmo alunos desinteressados e professores que não estão preparados para um ensino inovador da Botânica. Convém ressaltar que dentre os participantes do estudo apenas 56% já tinham cursado alguma disciplina que envolve botânica e 44% não tinham cursado ainda.

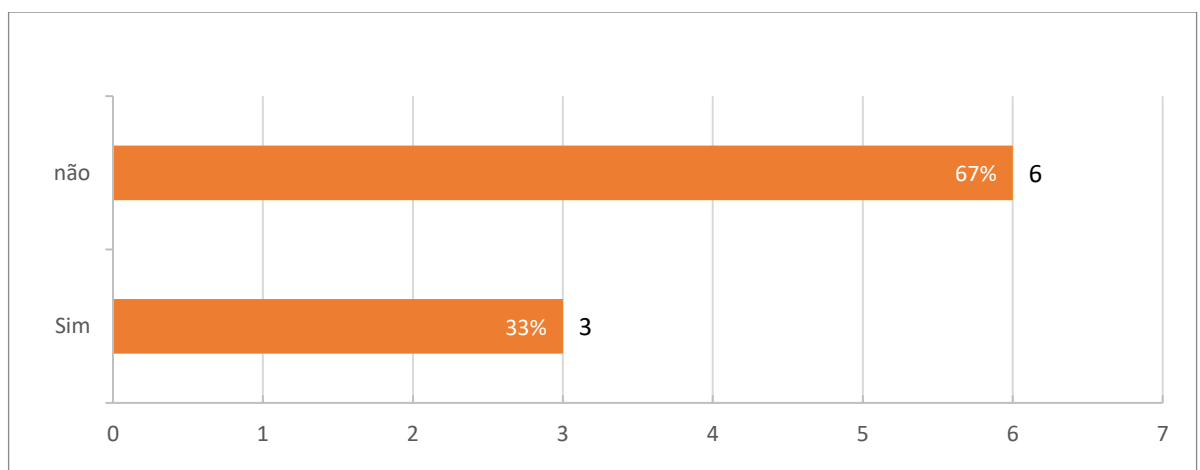


Figura 3- Análise do grau de conhecimento dos participantes da pesquisa sobre Botânica.

Em relação ao interesse dos estudantes em trabalhar com botânica (figura 4), observou-se que 89% dos alunos afirmaram que pretendem trabalhar na área da botânica e

11% destacaram que não pretendem trabalhar com área. Santos, Silva e Echalar (2015) salienta que precisamos ouvir os alunos e promover debates e discussões, para que haja, uma formação não somente de conceito e definição, mas que venha proporcionar a formação de futuros profissionais de qualidade e críticos em relação ao seu papel na sociedade.

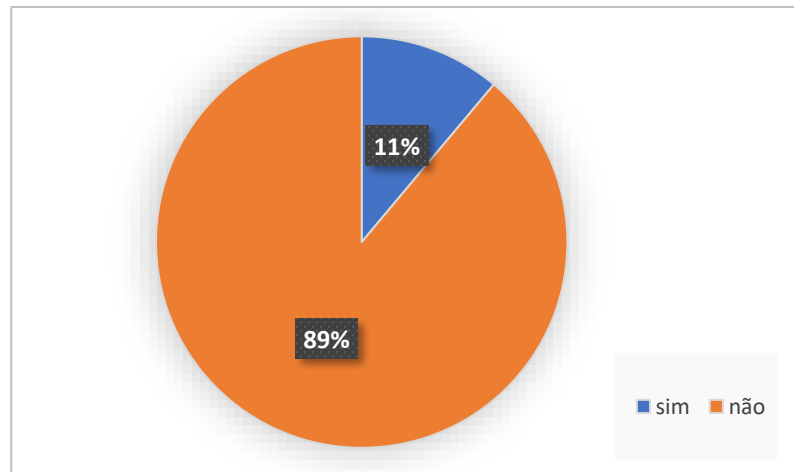


Figura 4- Análise sobre o interesse dos participantes em trabalhar com Botânica.

Na pesquisa os estudantes foram questionados se na instituição onde estudam, existe algum projeto relacionado ao estudo da Botânica (Figura5). Logo, através das respostas dos estudantes verificou-se que 78% dos estudantes afirmaram que não há projetos, e 22% dos estudantes afirmaram que existem projetos relacionados ao estudo da área. Segundo Salatino e buckeridge (2016) destacam que os cursos de licenciatura têm muito a colaborar no desenvolvimento da botânica, pois nem todos os cursos de licenciatura provêm uma formação correspondente aos futuros professores, principalmente em relação no que se refere à área da biologia vegetal. Logo, se as escolas, em todos os níveis da educação, desempenharem bem o seu papel no ensino, com o tempo aumentará a afeição pela botânica.

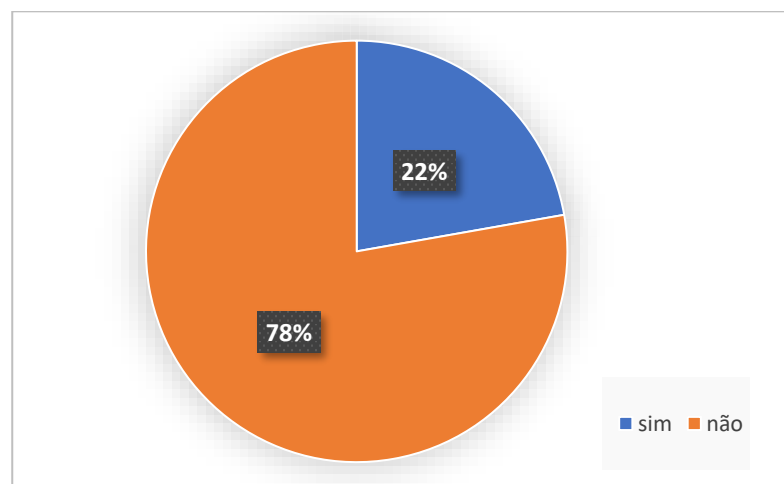


Figura 5- Existência de projetos sobre Botânica, no local onde os praticantes estudam.

As várias observações e opiniões desenvolvidas no pós-teste permitiram avaliar inclusive a metodologia adotada no minicurso, com uma abordagem teórica e prática. Entre as opiniões e observações dos estudantes podemos destacar algumas, dentre as várias relatadas podemos ressaltar a do estudante E1 (P1), que descreveu o seguinte:

“Eu pensei que seria um minicurso básico regado a slides mas pelo contrário é um minicurso completo alinhado teoria à prática com uma metodologia de ensino clara”.

O estudante E2 (P4), destacou o contato mais próximo com o objeto de estudo, declarando o seguinte:

“Como ponto positivo eu destaco a interação, contato com a natureza na hora da coleta. Passei a perceber a beleza das plantas, cada uma única e com sua beleza especial”.

As considerações dos alunos após o minicurso destacam várias descobertas e conhecimentos adquiridos, permitindo que os estudantes reavaliassem e redescobrissem o seu entendimento sobre a Botânica. Tendo em vista as declarações levantadas, pode-se observar a importância de atividades diferenciadas que promovam um ensino e aprendizagem dinâmicos e significativos. Deste modo, permitindo a execução de práticas de Botânica, utilizando as próprias plantas como recursos didáticos (MATOS et al.2015).

O estudante E2, descreveu um ponto importante sobre a sua afeição por outra disciplina, entretanto destaca como o minicurso aumentou suas expectativas e seu gosto pela Botânica, relatando o seguinte *“Sou mais focado na genética, mas o minicurso me ajudou bastante, comecei a me interessar pela botânica.”*. Sobre o apreço pela Botânica o estudante E3, declarou o seguinte *“Eu gosto mais de Botânica agora e aumentei o interesse na área depois do minicurso”*.

As declarações ressaltam que a botânica tem suas particularidades que podem atrair o interesse para estudá-la, pois para Souza & Garcia (2019), a Botânica está incluída no estudo e vida dos estudantes, sendo importante não somente para a alimentação humana, mas para todos os seres vivos ecologicamente.

Ao observar as declarações dos alunos, pode-se constatar que as abordagens diferentes, interativas e direcionadas a uma metodologia que junta a teoria e a prática proporcionam um melhor aprendizado, tornando este conhecimento mais significativo, interessante e didático para os estudantes. Esta observação destaca um ponto muito peculiar no ensino de Botânica, discutido por Souza e Kindel (2014), que ressalta, que muitos dos docentes e estudantes possuem uma motivação pessoal pelo estudo da Botânica, porém existem pessoas que passam a se interessar ou aprender melhor estudando a Botânica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As entrevistas foram importantes para registrar algumas manifestações dos sentimentos dos alunos em relação à Botânica, suas experiências sobre as disciplinas que envolvem botânica, sobre aulas de campo em lugares diferentes da sala de aula e seus anseios em estudar os vegetais e sua diversidade.

Portanto, conclui-se que o ensino de botânica precisa ser repensado e reformulando no contexto do ensino de biologia. Destaca-se a importância de um ensino de biologia vegetal mais prático e contextualizado que possibilite melhorar as dificuldades e as necessidades relatadas pelos estudantes.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, L. N.; ARAÚJO, J. N. A Botânica sob o olhar dos alunos do ensino médio. **Revista Areté: Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 8, n. 15, p.109-120. 2017.
- BOCKI, A. C. et al. As concepções dos alunos do Ensino Médio sobre Botânica. **In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciências** (2011).
- CAMARGO, G. F. **Recursos e metodologias aplicadas no ensino de Botânica**: uma revisão bibliográfica. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Ciências Biológicas). Universidade de Brasília. p. 1-32. 2015.
- DIAS, J. M. C.; SCHWARZ, E. A.; VIEIRA, E. R. **A Botânica além da sala de aula**. 2009.
- DUQUE, D. C. LACERDA, S. M. SOUZA, A. C. T. BARROSO, C. B. SIQUEIRA, A. E. DONATO, A. M. NASCIMENTO. B. M. Propostas pedagógicas para o ensino de Botânica nas aulas de ciências: diminuindo entraves. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias** Vol. 16, Nº 2, 298-315 (2017)
- FIGUEIREDO, J. A.; COUTINHO, F. A.; AMARAL, F. C. O ensino de botânica em uma abordagem ciência, tecnologia e sociedade. **In: Anais do II Seminário Hispano Brasileiro - CTS**, p. 488-498, 2012.
- GÜLLICH, I. C. DUTRA, A. P. Ensino de Botânica: Metodologias, Concepções de Ensino e Currículo. UFFS – Cerro Largo - RS. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista** Vol. 6, n. 2. Jul./Dez. 2016.
- KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4ª ed., São Paulo: Editora Edusp, 2008.
- LOPES, J. C. R. **Roteiro Para o Ensino de Botânica Tendo Como Referência Conhecimentos Populares dos Alunos Para o Ensino de Botânica no Ensino Médio**. Universidade Federal Rural do rio de janeiro Instituto de Educação Curso de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática – Mestrado profissional. 2018.

- MATOS, G. M. A.; MAKNAMARA, M.; MATOS, E. C. A.; PRATA, A. P. Recursos didáticos para o ensino de botânica: uma avaliação das produções de estudantes em universidade sergipana. **Holos**, v. 5, p. 213-230, 2015.
- MELO, E. A. et al. A aprendizagem de botânica no ensino fundamental: Dificuldades e desafios. **Revista SCIENTIA PLENA**, Sergipe, Vol.8, Num.10, p. 1-8, 2012.
- NASCIMENTO, B. M. *et al.* **Propostas pedagógicas para o ensino de botânica nas aulas de ciências**: diminuindo entraves. 2014.
- QUEIROZ, E. T. FEITOSA, A. A. F. M. A. MOREIRA, L. H. L. **Estratégias Pedagógicas Para o Ensino de Botânica na Educação Básica**. Centro de Ciências Exatas e da Natureza – UFPB, Departamento de Sistemática e Ecologia, João Pessoa, PB, Brasil. 2019.
- ROCKENBACH, M. E. et al. Não se gosta do que não se conhece? a visão de alunos sobre a botânica. **In**: 21o Congresso de Iniciação Científica, 4º Mostra científica, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.
- ROMAGNOLO, M. B. GAZOLA R. A. **A Pesquisa Como Metodologia Para o Ensino de Botânica no Ensino Fundamental**. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE. Paraná. V 1. 2016.
- SALATINO, A. BUCKERIDGE, M. **Mas de que te serve saber botânica**. Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- SANTOS, I. C. O.; SILVA, B. I. S.; ECHALAR, A. D. L. F. Percepções dos alunos do curso de Biologia a respeito de sua formação para e com o conteúdo de Botânica. **Revista do Campus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas da Universidade Estadual de Goiás**, Goiás, 2015.
- SANTOS, R. A. PAIXÃO, K. C. JUNIOR, D. B. F. **A Ferramenta Mercadológica Qgis: Uma Compreensão da Cidade Vivida Pelos Alunos da Escola Indígena**. Organizadora: MONTENEGRO, R. K. A. Educação: Possibilidades e Caminhos. EDITORA INOVADOR. cap. 1, p. 13, 2019.
- SILVA, J. R. S. **Concepções dos professores de botânica sobre ensino e formação de professores**. Tese apresentada ao Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo, para a obtenção de Título de Doutor em Ciências na Área de Botânica. São Paulo. P. 2 2013.
- SOUZA, C. L. P.; e KINDEL, E. A. I. Compartilhando Ações e Práticas Significativas para o Ensino de Botânica na Educação Básica. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 9, n. 3, p. 44-58, 2014.
- SOUZA, C. L. P.; GARCIA, R. N. Uma análise do conteúdo de Botânica sob o enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) em livros didáticos de Biologia do Ensino Médio. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 25, n. 1, p. 111-130, 2019.
- TAVARES-MARTINS, A. C. et al. Percepções dos Alunos Sobre Botânica no Ensino Fundamental em uma Escola no Município de Barcarena-PA. **In**: Anais do 64º Congresso Nacional de Botânica Belo Horizonte, 10-15 de novembro de 2013.

URSI, S.; BARBOSA, P. P.; SANO, P. T.; BERCHEZ, F. A. S. **Ensino de Botânica:** conhecimento e encantamento na educação científica. Estudos Avançados, 2018.

WIRZBICKI, S. M. ODORICK, R. G. **As abordagens de botânica nos livros didáticos de biologia do ensino médio:** um olhar para as modalidades didáticas. P 10, 2017.



O ATÍPICO ANO LETIVO DE 2020: A VISÃO DOCENTE ACERCA DAS AULAS REMOTAS COM ÊNFASE EM UM COMPARATIVO ENTRE O PRESENCIAL E O VIRTUAL

CRUZ, Regina de Sousa Rocha
Professora de Língua Portuguesa - SEDUC-PI
Membro do grupo de pesquisa – GPPEPE - IFPI-Florianópolis
Técnica em Assuntos Educacionais do IFPI - Florianópolis
reginarocha.ceep@gmail.com

LEAL, Maria Valdicelsia Soares
Membro/líder do grupo de pesquisa – GPPEPE - IFPI – Florianópolis
Pedagoga do IFPI - Florianópolis
valdicelsia.leal@ifpi.edu.br
Orientadora

RESUMO

Este trabalho versa sobre a opinião dos docentes das áreas de Matemática e Ciências da Natureza do Centro Estadual de Educação Profissional - CEEP - Calisto Lobo, Florianópolis - Piauí, acerca da prática docente vivenciada remotamente em 2020, fazendo-se um paralelo com o fazer pedagógico desenvolvido em 2019, bem como, aponta-se percentualmente, segundo a opinião dos sujeitos que participaram da pesquisa, alguns fatores que dificultaram tais práticas. Os dados foram coletados a partir de um questionário online com dezessete docentes das referidas áreas e tratados de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Para embasamento teórico da temática pesquisada, utilizou-se Brasil (1996), Brasil (2013), Brasil (2018), Costa (2020), dentre outros referenciais que orientam a prática pedagógica de forma não presencial. Assim sendo, entende-se que ainda é muito cedo para que se saiba as reais consequências e contribuições trazidas a partir dessa mudança brusca na forma de viabilizar o ensino e a aprendizagem de maneira remota, no entanto, percebe-se que foi a saída mais prudente encontrada pelas escolas para proporcionar a seus alunos a continuidade e conclusão do ano letivo de 2020, como também, possibilitar a manutenção do vínculo aluno-escola, além disso, buscar oportunizar não somente a garantia do acesso à escola, bem como, garantir a permanência e êxito. No entanto, a análise dos dados coletados apontou uma insatisfação, na visão docente, quanto as aprendizagens construídas remotamente, além disso, a falta de interesse e não participação dos discentes foram citados como um fator dificultador do fazer docente de forma não presencial.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Prática docente. Aulas presenciais. Ensino Remoto.

1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - 9394/96 no seu Art. 3º aponta como um dos princípios que o ensino será ministrado é a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. Como também, o Art. 205 da Constituição Federal de 1988 diz 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”.

Baseando-se no que assevera esses marcos legais, nesse contexto de pandemia provocado pelo novo coronavírus-COVID-2019 e diante da suspensão das aulas presenciais pela Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 do Ministério da Educação, as diversas escolas do nosso país, como também, o Centro Estadual de Educação Profissional – CEEP Calisto Lobo, em Floriano - Piauí buscaram adequar-se a essa nova realidade para dar continuidade ao ano letivo de 2020 de forma não presencial, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 5/2020, no item 2.1 Dos Direitos e objetivos de Aprendizagem, destaca que a principal finalidade do processo educativo:

É o atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa educacional que estão expressos por meio das competências previstas na BNCC e desdobradas nos currículos e propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino de educação básica ou pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e currículos dos cursos das instituições de educação superior e de educação profissional e tecnológica. O ponto chave ao se discutir a reorganização das atividades educacionais por conta da pandemia situa-se em como minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes, considerando a longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nos ambientes escolares (BRASIL, 2020, p. 4).

O parecer citado acima ressalta ainda que, mediante a possibilidade de longa duração da suspensão das atividades escolares presenciais por conta da pandemia da COVID-19, é importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais, também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Além disso, é relevante

observar as consequências socioeconômicas que resultarão dos impactos da COVID-19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar.

Para subsidiar o processo de ensino e aprendizagem seja ele presencial ou remotamente pode-se citar, também, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, essas normas orientam que ao longo do processo básico de escolarização, a criança, o adolescente, o jovem e o adulto devem ter oportunidade de desenvolver, no mínimo, habilidades segundo as especificidades de cada etapa do desenvolvimento humano, privilegiando-se os aspectos intelectuais, afetivos, sociais e políticos que se desenvolvem de forma entrelaçada na unidade do processo didático “A base comum nacional e a parte diversificada são organizadas e geridas de tal modo que também as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular desde a Educação Infantil até o Ensino Médio [...]” (BRASIL, 2013, p.33).

Em consonância com essas orientações a Base Nacional Comum Curricular - BNCC diz que deve-se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas, em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores, sendo que, os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

- Demonstrar um comparativo entre o fazer pedagógico desenvolvido em 2019 de forma presencial e a prática docente vivenciada remotamente em 2020 no CEEP-Calisto Lobo.

1.1.2 Objetivos específicos

- Identificar, segundo os dados coletados, fatores que dificultaram o trabalho docente remotamente em 2020;

- Pesquisar alguns referenciais teóricos que orientam a prática docente de forma não presencial.

2 METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido a partir da pesquisa e estudo de referenciais teóricos a respeito das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), ensino remoto, como também, aplicou-se um questionário²⁶ online para os docentes das áreas de Matemática e Ciências da Natureza do CEEP- Calisto Lobo com perguntas que versaram sobre um comparativo entre aulas presenciais desenvolvidas em 2019 e as aulas remotas executadas em 2020, além disso, opinaram a respeito dos fatores que dificultaram o trabalho docente de forma não presencial e para o tratamento dos dados e construção da informação, adotou-se a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011, p. 31) trata-se “[...] de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As mudanças tecnológicas, principalmente no âmbito educacional, demandam repensar, transmutar práticas pedagógicas e conceitos enraizados, sendo que, o uso das mídias é uma realidade que pressupõem mudanças, dessa forma, o acesso às ferramentas tecnológicas trazem para o universo pedagógico diversas possibilidades de potencializar a aprendizagem. E o universo multimidiático transforma o cotidiano escolar, com a web e demais tecnologias digitais, o professor pode utilizar suas potencialidades comunicativas para proporcionar de forma criativa e inovadora o ensino e aprendizagem dos discentes utilizando-se dos ambientes virtuais.

O advento tecnológico e multimidiático implicou diversas transformações, principalmente no âmbito educacional, com o surgimento e a popularização da internet houve a alteração substancialmente da noção do texto, da leitura, da escrita, do pesquisar e do estudar. E juntamente com a escrita digital, surgiu um novo espaço de escrita: a tela do computador. E isso envolve mudanças necessárias na educação para os multiletramentos que “apontam para a diversidade cultural e para a diversidade de linguagens dos textos

²⁶ Questionário aplicado em 26 e 27 de março de 2021, ressalta-se que no referido questionário, não houve identificação de nomes, apenas a área de atuação do docente.

contemporâneos, o que vai implicar numa explosão multiplicativa de letramentos” (ROJO; MOURA, 2019, p. 20)

Bacich, Neto e Trevisani (2015) dizem que não se pode ignorar que a atividade educativa é uma manifestação cultural e constitui-se ao longo do tempo por rupturas, mudanças e transformações sociais, políticas e econômicas, estando diretamente vinculada às tradições, aos valores, às ideias, às tradições e aos costumes de um povo, em um determinado período histórico, nos últimos anos, a aceleração do desenvolvimento tecnológico tem acentuado de maneira enfática as mudanças da cultura contemporânea, o que implica dizer que o modelo de ensino vigente não corresponde mais à realidade e às necessidades do contexto sociocultural da história recente.

Os autores citados acima acrescentam que, diante disso, as inovações tecnológicas, os modelos de negócios, as novas organizações sociais familiares e as mudanças de paradigmas surgidos na modernidade acabaram por engendrar necessidades e posturas mais críticas e profundas do ser humano em formação, sendo que a relevância social da instituição escolar dependerá da capacidade de se reinventar diante das mudanças.

Entende-se que o acesso à internet possibilita o uso das mídias educacionais para facilitar as atividades no processo de ensino e aprendizagem, em atividades como a leitura, produção e interpretação textual. Sabe-se que o aluno quando está conectado, lendo, poderá fazer diversas atividades como acessar diversos links, ler outros textos, pesquisar, interagir, comunicar virtualmente e ainda voltar ao texto que foi ponto de partida. No mundo digital, o texto se constrói de modo simultâneo pela articulação de diferentes semioses, ou seja, interconectando diferentes linguagens: palavras, fotografias, vídeos, imagens, sons etc.

Estamos imersos nesse universo cibercultura e devemos nos acostumar com essas características e peculiaridades, uma vez que, isso está relacionado com o saber, com as aprendizagens, agora, virtualizados, desmaterializados, ocasionando-se mudanças na maneira de ver e pensar o mundo, principalmente nesse contexto de pandemia provocado pelo novo coronavírus – COVID- 2019 e isso muda também a forma de lidarmos com as informações, com o conhecimento e com as práticas educacionais oportunizando questionamentos:

Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação de conhecimentos? Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo os papéis de professor e de aluno (LÉVY, 2009, p.158).

Ainda, Lévi (2009) sinaliza o papel das tecnologias educacionais, como nova forma de acesso à informação e de novos estilos de raciocínio e de construção do conhecimento e propõem uma reflexão sobre os sistemas de educação face aos desdobramentos da cibercultura na nova relação com o saber, com o advento do ciberespaço, o saber articula-se à nova perspectiva de educação, em função de novas formas de se construir conhecimento, que contemple a democratização do acesso à informação e os novos estilos de aprendizagem.

A BNCC diz que as tecnologias digitais e a computação na contemporaneidade é fortemente marcada pelo desenvolvimento tecnológico, tanto na computação quanto às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) que estão cada vez mais presentes na vida de todos, não somente nos escritórios ou nas escolas, mas nos nossos bolsos, nas cozinhas, nos automóveis, nas roupas etc, além disso, grande parte das informações produzidas pela humanidade está armazenada digitalmente, isso denota o quanto o mundo produtivo e o cotidiano estão sendo movidos por tecnologias digitais, situação que tende a se acentuar fortemente no futuro. Essa constante transformação ocasionada pelas tecnologias, bem como sua repercussão na forma como as pessoas se comunicam, impacta diretamente no funcionamento da sociedade e, portanto, no mundo do trabalho.

Nesse contexto, segundo Lima, Zanlorenzi e Pinheiro (2012) a sociedade mudou muito e diante dessas mudanças, a escola não pode continuar com uma organização pedagógica que parece ignorar o que está acontecendo ao seu redor, assim sendo, surge a necessidade de se buscar novas formas de elaboração curricular que sejam flexíveis, capazes de se adequarem a cada novo desafio pedagógico e a escola, por ser considerada base e suporte nas transformações socioeducacionais, necessita se modificar para garantir a plena participação de todos, sendo que, os esforços pela inclusão na sua totalidade exigem uma postura pedagógica dinâmica e flexível. Dessa forma, para abarcar a diversidade humana nas escolas e na sociedade, é preciso construir e reconstruir conhecimentos todos os dias, desfazendo-se de ideias preconcebidas. É inadmissível que ainda haja exclusão que repercute a anulação e marginalização.

A Base nacional Comum Curricular diz que a dinamicidade e a fluidez das relações sociais – seja em nível interpessoal, seja em nível planetário – têm impactos na formação das novas gerações, ressaltando que é preciso garantir aos jovens as aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais. Dessa forma, para que esse cenário seja

uma realidade alcançável, prática e favorável à aprendizagem dos discentes, os professores e todos que vivenciam o chão da escola devem buscar estratégias tendo por objetivo a promoção e efetivação do processo do ensino e da aprendizagem.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais a base nacional comum na Educação Básica, constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico e que essa base comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos.

Essa diretriz acrescenta que a parte diversificada preconiza o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. E nesse contexto, a preocupação com os impactos dessas transformações na sociedade está expressa a Base Nacional Comum Curricular que explicita nas competências gerais para a Educação Básica, diferentes dimensões que caracterizam a computação e as tecnologias digitais que são tematizadas, tanto no que diz respeito a conhecimentos e habilidades quanto a atitudes e valores:

Pensamento computacional: envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos; mundo digital: envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros), compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação; cultura digital: envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica (BRASIL, 2018, p. 473- 474).

Segundo Bacich e Moran (2018) a convergência digital exige mudanças muito mais profundas que afetam a escola em todas as suas dimensões como na infraestrutura, projeto pedagógico, formação docente, mobilidade. No entanto, a chegada das tecnologias móveis à sala de aula traz tensões, novas possibilidades e grandes desafios, elas são cada vez mais

fáceis de usar, permitem a colaboração entre pessoas próximas e distantes, ampliam a noção de espaço escolar, fazendo integração de alunos e professores de países, línguas e culturas diferentes. E todos, além da aprendizagem formal, têm a oportunidade de se engajar, aprender e desenvolver relações duradouras para suas vidas.

Em termos teóricos, para Grinspun (2006) a educação apresenta novos paradigmas no que se convencionou chamar de paradigmas holísticos, ecológicos ou interdependente, à medida que se procura novos caminhos para a educação, para que sua construção e efetivação ocorra de forma mais coerente e de acordo com os princípios da realidade humana e da sociedade contemporânea e que se deve buscar os meios necessários para que a escola cumpra seu papel de ensinar e educar, promovendo as condições básicas para a formação da cidadania de nossos alunos.

Moran, Masetto e Behrens (2013) ressaltam que com as tecnologias atuais a escola pode transformar-se em espaço rico de aprendizagens tanto presenciais como digitais, objetivando motivar os alunos a aprender, pesquisar, serem proativos e a interagirem. Contudo, as tecnologias móveis que chegam às mãos de alunos e professores, trazem desafios imensos de como organizar esses processos de forma interessante dentro e fora da sala de aula, aproveitando o melhor de cada ambiente seja ele presencial ou digital e todos podem ser produtores e consumidores de informações nesse universo da virtualização.

Para Behar (2020) o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, por isso é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar estes conceitos. O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é denominado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque de forma repentina, brusca, inesperada o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 de forma presencial teve que ser engavetado.

A autora citada acima acrescenta que, diante disso, foi preciso pensar em atividades pedagógicas mediadas pelo uso da internet, pontuais e aplicadas em função das restrições impostas pela covid-19, portanto, o ERE é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos, sendo que o currículo da maior parte das instituições educacionais não foi criado para ser aplicado remotamente, por isso, o professor de uma hora para outra teve que ressignificar e começar a ensinar e aprender de outras formas.

Costa (2020) enfatiza que a pandemia tem exigido dos professores, alunos, gestores, pais, responsáveis e a sociedade de maneira geral reinventar a escola, práticas educativas,

metodologias, os espaços de aprendizagem, como também, reconstruir a identidade docente, entre outras tantas reinvenções e reconstruções, assim, o professor trocou a caneta e o quadro branco pelas plataformas digitais, esse processo de reinvenção exige investimento em formação continuada. E os alunos e as famílias devem entender que a escola é muito mais que um espaço para receber conteúdos prontos, sendo que os discentes estão sendo inseridos em processos de aprendizagens que exigem dos mesmos autonomias, dedicação, responsabilidade e gestão de tempo. Contudo, não adianta utilizar-se as melhores plataformas adaptativas, colaborativas, se o seu papel como docente é tradicional.

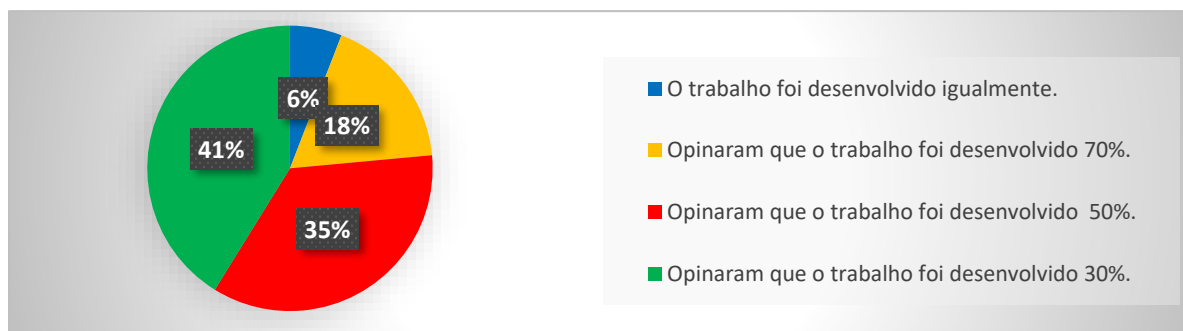
Diante disso, o Parecer do CNE/CP Nº 5/2020 orienta que a implantação das aulas não presenciais, as desigualdades e fragilidades demandam um olhar cuidadoso para as propostas de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem neste momento a fim de minimizar os impactos da pandemia na educação, tal situação leva a um desafio significativo para todas as instituições ou redes de ensino de educação básica e ensino superior do Brasil, em particular quanto à forma como o calendário escolar deverá ser reorganizado. É necessário considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuir as desigualdades de aprendizado.

Dessa forma o Parecer CNE/CP nº 11/2020 afirma que é desejável grande esforço de todos os atores envolvidos com a educação local e nacional na articulação de ações para mitigar os efeitos da pandemia no processo de aprendizagem objetivando evitar o aumento da reprovação e da evasão que poderão ampliar as desigualdades educacionais existentes. Cumpre destacar, também, a importância da formação de professores para o uso de novas tecnologias e não há como negar a importância do acesso às ferramentas tecnológicas existentes para assegurar maior equidade na formação integral de todas as crianças e jovens para o enfrentamento dos desafios do nosso século e recomenda-se que as soluções encontradas, no âmbito das autonomias dos estados e municípios, considerem o desenvolvimento das competências e habilidades da BNCC.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada nos dias 26 e 27 de março de 2021, a amostra é o resultado da análise dos dados coletados no questionário aplicado via google forms para 17 docentes do Centro Estadual de Educação Profissional - Calisto Lobo – CEEP - Floriano/Piauí das áreas de Matemática e Ciências da Natureza, os gráficos abaixo mostra-se os resultados obtidos.

Gráfico 1: Comparativo entre o fazer pedagógico desenvolvido em 2019 de forma presencial e a prática docente vivenciada remotamente em 2020:



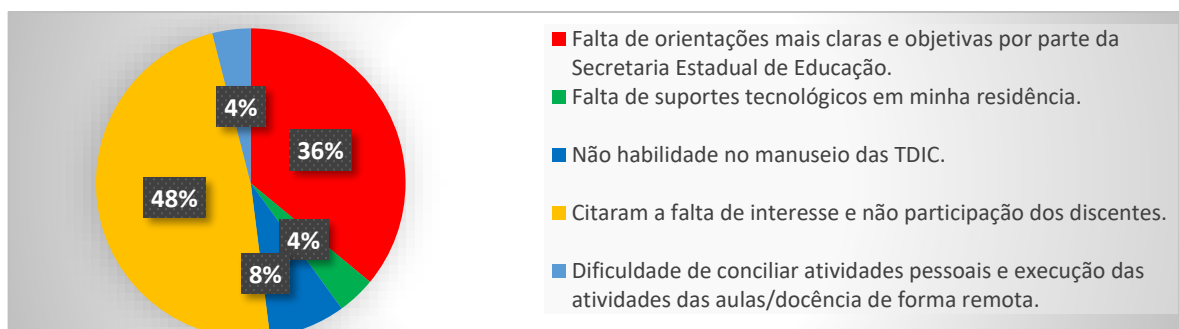
Fonte: Própria (2021).

O gráfico 1 tem como objetivo apresentar um comparativo entre o fazer pedagógico desenvolvido em 2019 de forma presencial e a prática docente vivenciada remotamente em 2020, ao analisá-lo observa-se os sujeitos da pesquisa opinaram que as atividades vivenciadas de forma remota é muito diferente do trabalho que seria realizado de forma presencial, uma vez que, apenas 6% apontaram que o trabalho foi desenvolvido igualmente, 18% acharam que foi realizado apenas 70% das atividades que seriam executadas no presencial e 35% opinaram que conseguiram fazer 50% daquilo que fizeram em 2019.

Observa-se que a maioria dos sujeitos que participaram dessa pesquisa opinaram, nesta categoria, que em 2020 fizeram apenas 30% do fazer pedagógico que foi feito no ano anterior. Um dado que remete a questionamentos sobre a real eficácia do ensino remoto tal qual encontra-se efetivado hoje na rede pública estadual de ensino do Piauí e sobre possibilidades de alternativas em prol da melhoria de todo o processo, principalmente, levando em conta os pressupostos constantes no Parecer do CNE/CP Nº 5/2020 sobre a necessidade de cuidado com os direitos de aprendizagens a fim de minimizar os impactos da pandemia.

Contudo, aqui, resgatamos Behar (2020) para lembrar que o currículo tal qual como estava sendo executado no ensino presencial não foi pensado para o contexto remoto, o que torna previsível que as adequações emergenciais que se fizeram necessárias em função do contexto poderiam acarretar algum tipo de dissonância entre o objetivo da garantia das aprendizagens e o resultado real obtido após o primeiro ano de atividades não presenciais. Os sistemas de ensino não estavam preparados, os professores não estavam preparados, o currículo não estava preparado, assim como os discentes também não, o que nos leva à próxima categoria de análise.

Gráfico 2: Fatores que dificultaram o trabalho docente remotamente em 2020.



Fonte: Própria (2021).

O gráfico 2 aponta os fatores que dificultaram o fazer pedagógico realizado de forma remota em 2020, os dados nos mostra percentualmente que 4% dos sujeitos citou a falta de suportes tecnológicos em suas residências e a dificuldade de conciliar atividades pessoais e execução das atividades inerentes à docência de forma remota, 8% elencou a não habilidade no manuseio das TDIC, 36% apontaram que a falta de orientações mais claras e objetivas por parte da SEDUC – PI foi o fator dificultador da sua ação docente no contexto remoto.

Nesta categoria observa-se que a maioria dos docentes citou a falta de interesse e não participação dos discentes como fator dificultador do processo de ensino e aprendizagem no contexto remoto. Um dado que remete a outros questionamentos como: os discentes possuem os equipamentos e recursos tecnológicos necessários à participação em condições de igualdade? Receberam as orientações e suporte cabíveis ao contexto? Os resultados no contexto presencial seriam diferenciados? Consideramos que as respostas a estas perguntas são essenciais para a real compreensão do fenômeno. Entender os fatores influenciadores da falta de interesse e não participação discente seria essencial para o estabelecimento de novas estratégias para a garantia das aprendizagens necessárias à minimização dos impactos da pandemia na educação, como preconiza o Parecer CNE/CP N° 5/2020.

Outro dado relevante nesta categoria refere-se à necessidade docente de orientações mais claras e objetivas por parte da Secretaria Estadual de Educação, o que nos remete ao chamamento do Parecer CNE/CP n° 11/2020 para a união de esforços de todos os atores envolvidos no processo educativo em prol do êxito do ensino remoto em seu objetivo de garantir as aprendizagens e mitigar os efeitos da pandemia na educação. Nesse sentido, pensamos que não basta simplesmente “colocar o carro para andar”, é preciso dar suporte, formação, avaliar, monitorar, refletir conjuntamente e redirecionar o processo se necessário for.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto atípico provocado pela pandemia do COVID-19 é um convite à mudança, ao estudo, à pesquisa, sendo que a implantação das aulas de maneira não presencial e as transformações oriundas das tecnologias educacionais demandaram o uso de novas metodologias de ensino que podem contar com diversos suportes pedagógicos capazes de criar diferentes semioses e ressignificação do conceito de ensino, instrumentos pedagógicos e práticas educativas.

As mídias é uma realidade e pressupõem mudanças, principalmente na escola, o uso das mesmas é uma exigência das sociedades modernas, nesse sentido, a necessidade de repensar as práticas, os conceitos, as maneiras de levar o conhecimento até aos alunos instigaram as instituições educacionais a se reposicionar, com vistas atender às diferentes demandas, a principal delas, ofertar o ensino de maneira não presencial, foi um desafio gigantesco para todos, mas, por outro lado, está sendo uma oportunidade de reinventar, recriar velhas práticas que não evoluíram na mesma proporção que as mudanças ocorridas no decorrer da história.

Entende-se que na implantação do ensino remoto de maneira emergencial e intencional houve elementos negativos, houve prejuízos, mudar algo que foi construído e aplicado há muito tempo não é descomplicado e o resultado visível, explícito e palpável, mas entende-se que há e surgirão elementos positivos nesse processo de ressignificação do fazer educativo, do ensino e da escola. Contudo, não é possível precisar as consequências e contribuições do ERE, mas foi a forma prudente encontrada pelas escolas para proporcionar a continuidade e conclusão do ano letivo de 2020, como também possibilitar a manutenção do vínculo aluno-escola.

O Ensino Remoto Emergencial não substitui, como também, não substituirá o ensino presencial, mas proporcionar aos que vivenciam o chão da escola a oportunidade de se reinventar, de mudar velhas práticas enraizadas que muito contribuíram com processo de ensino e aprendizagem, mas que podem ser melhoradas para viabilização do ensino e aprendizagem muito mais exitosos.

Assim sendo, pode-se dizer que um dos grandes desafios da educação brasileira contemporânea não é somente garantir o acesso à escola, mas também, permitir a permanência e êxito, num contexto escolar que atenda às necessidades reais dos alunos. É urgente, principalmente nesse contexto de pandemia, que as políticas públicas educacionais sejam de fato concretizadas na sua completude para que sejam construídas aprendizagens

significativas e não aumente o índice de problemas na educação como a evasão e retenção escolar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande Do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 10 de abr. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - covid-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.39, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 05 de abr. 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Parecer CNE/ 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, MEC, 2020. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Pág. 32, 1 junho 2020. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 09 abr. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/11/2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não-Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, MEC, 2020. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Pág. 57, 2 agostos 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso em 09 abr. 2021.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Melo (org). **Ensino Híbrido**: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

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

COSTA, Maria Adélia da. **Ensino Remoto Intencional**: reinventando saberes e práticas na educação profissional e tecnológica. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

GRINSPUN, Míriam. P.S. Zippin. **A orientação educacional**: Conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÉVY, P. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

LIMA, M. Fernandes; ZANLORENZI, Claudia M. Petchak; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. e atual. Campinas – SP: Papyrus, 2013.

ROJO, Rejane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. SP: Parábola, 2019.



LETRAMENTO SOCIAL: POR UMA COMUNICAÇÃO COM A VIDA REAL

SILVA, Ueliton André dos Santos
Integrante do Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens-GEREL/CNPq-UNEB.
Mestrando em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia- Campus II.
Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário UNIRB.
E-mail: ueliton_andre@hotmail.com.

RESUMO

Este estudo visa apresentar o letramento social como um instrumento fecundo no processo formativo e no desenvolvimento humano. Assim sendo, buscou-se elaborar uma discussão que contemple a dialogicidade entre a dimensão social e a dimensão individual enquanto componentes integradores dos indivíduos, e, deste modo estabelecer uma linha analítica que coloque o sujeito como agente ativo durante todo seu processo de formação e desenvolvimento. Frente a tais colocações, partimos de uma abordagem metodológica de natureza qualitativa e de caráter descritivo, assim sendo, os dados foram coletados através de livros, revistas e periódicos científicos e repositórios virtuais de teses. Isso posto, dentre os principais autores e autoras que compõem o referencial teórico são citados e citadas: Aguiar (2007), Agamben (2007; 2008), Bauman (2009), Cruz (2009; 2012), Foucault (1999), Freire (1989; 2013; 2019a; 2019b), Kleiman (2008), Pereira (2014); Street (2014). Os resultados encontrados apontam que o desenvolvimento humano enquanto um processo sócio-histórico é mediado por uma gama de signos, significados e significantes. Sob essa perspectiva, é constatado que estamos diante de um processo que se consolida a partir da mediação (sujeito/sujeito - sujeito/entorno social). Com isso, é possível denotar que o desenvolvimento humano é um processo semiótico marcado por múltiplos signos, significados, significantes e sentidos. Portanto, é de suma importância criar canais dialógicos que ofertem aos indivíduos a possibilidade da coexistência humana em suas múltiplas formas de ser e se fazer enquanto membro integrante e construtor do mundo material, simbólico e cultural ao qual estão imersos. Destarte, embora os significados sociais já estejam postos *a priori*, é possível a construção de significados pessoais — sentidos — e nesse jogo formativo o letramento social apresenta-se como uma lente que propícia ao sujeito ler, entender e atuar sobre seu meio de forma ativa e crítica, uma vez que a própria consciência enquanto função psicológica superior é marcada pelas relações e interações que o indivíduo estabelece consigo, com o outro e com entorno social, promovendo com isso mudanças no campo do real.

Palavras-chave: Signos. Letramento Social. Desenvolvimento humano.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem por finalidade posicionar o letramento social como sendo um elemento profícuo no curso do desenvolvimento humano. Dito isso, é buscado elaborar uma discussão que contemple a dialogicidade entre a dimensão social e a dimensão individual enquanto componentes integradores dos indivíduos, e, deste modo estabelecer uma linha analítica que coloque o sujeito como agente ativo durante todo seu processo de formação e desenvolvimento.

O artigo está dividido em três seções. Na primeira seção, é realizada uma breve descrição de alguns processos históricos, a exemplo, o Renascimento e a Colonização no território brasileiro, cujo objetivo é identificar elementos importantes que nos possibilite compreender como determinadas categorizações emergiram entorno de grupos humanos específicos e as ressonâncias desses fenômenos nos dias atuais. Na segunda seção é elaborada uma articulação que visa posicionar o letramento social como um fenômeno plural, no qual é pretendido apontar novos caminhos para a trajetória de formação e desenvolvimento do indivíduo, ou seja, uma nova articulação que vise contemplar a coexistência das múltiplas formas de ser e estar no mundo. Na terceira seção, encontram-se os resultados obtidos. Nessa parte do estudo apresenta-se uma concepção sócio-histórica de base vigotskiana acerca do desenvolvimento humano, na qual é buscado indicar como o indivíduo transforma seu meio social à medida que é por ele transformado. Nesse jogo formativo é oportuno observar o caráter semiótico existente na relação dialógica entre a dimensão individual e a dimensão social.

Para a concretização desse trabalho foi adotada a metodologia bibliográfica de natureza qualitativa e de caráter descritivo. Portanto os materiais que compõem o referencial teórico foram coletados a partir de livros, periódicos científicos e repositórios de dissertações e teses virtuais. Após a análise dos dados levantados na fase investigativa se chegou aos seguintes resultados: o desenvolvimento humano é um processo contínuo e que sofre influência das relações e interações que os indivíduos estabelecem ao longo de sua trajetória de vida. Desta forma, estamos diante de um processo que se consolida a partir de aspectos marcados pela mediação: sujeito/sujeito e sujeito/entorno social. Assim, é possível denotar que o desenvolvimento humano é um processo semiótico marcado por múltiplos signos, significados, significantes e sentidos. Portanto, é de suma importância criar canais dialógicos que ofertem a possibilidade da coexistência humana em suas múltiplas formas de ser e se fazer enquanto membro integrante do mundo.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Investigar o letramento social enquanto fenômeno presente no desenvolvimento humano.

1.1.2 Objetivos específicos

Apresentar um breve histórico da educação e seus atravessamentos no campo do letramento;

Descrever o letramento enquanto fenômeno social e histórico;

Analisar os aspectos humanizadores do letramento social no curso do desenvolvimento dos sujeitos;

2 METODOLOGIA

Para a construção dos estudos foi adotada a metodologia bibliográfica de natureza qualitativa e de caráter descritivo. Portanto, os materiais que compõem o referencial teórico foram coletados a partir de livros, periódicos científicos e repositórios de dissertações e teses virtuais. Nesse sentido, evidencia-se que “a pesquisa bibliográfica se vincula à leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, manuscritos, relatórios, teses, monografias, etc”, na qual tais matérias se convertem na principal fonte de dados (FONTANA, 2018, p.67).

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 UMA BREVE INCURSÃO HISTÓRICA

A construção de sentidos para nossa vida não se apresenta como uma tarefa simples, enquanto seres sociais estamos constantemente entrando em novas relações e com elas emergem novas articulações e formulações acerca de si, do outro e do entorno. Isso posto, gostaria de abrir nossa discussão partindo da seguinte explanação oferecida por Paulo Freire (2013, p.21), “um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser [...]”.

Sob essa articulação, é possível observar que somos tomados por múltiplas redes de signos, e com elas seus significantes, significados e sentidos. É partindo dessa ideia de multiplicidade que me posiciono acerca de um fazer educacional que seja um campo fértil, onde as múltiplas formas de ver, ler e entender o mundo possam coexistir.

A temática “Letramento social: por uma comunicação com a vida real” surge frente a urgência de se estabelecer estudos que sirvam de instrumento de luta e resistência mediante aos blocos burgueses que não apenas sacralizam determinados espaços, símbolos e direitos a favor de um pequeno grupo — elite dominante, como também deslegitimam as produções, as manifestações e a própria existência de outros grupos humanos. Em meio a essa conjuntura, verifica-se que a concepção de ser humano que circula na atualidade é uma herança do Renascimento, uma vez que é a partir desse período que o homem passa ser entendido como o centro do mundo (NOGUEIRA, 2011).

Conforme relato histórico, o Renascimento foi um movimento europeu que ocorreu em meados do século XIV e se estendeu até o final do século XVI. As ideias de superioridade e inferioridade constituídas nesse período acerca da figura humana, se expandiram e ganharam forma em todo continente ocidental. É justamente nesse cenário que eclodem as Grandes Navegações e com isso, inicia-se o colonialismo no território brasileiro, um registro explícito do processo de subalternização e dominação de indivíduos específicos, uma vez que “por mais de três séculos, as principais atividades econômicas mercantes brasileiras basearam-se no trabalho do negro escravizado” (NOGUEIRA, 2011, p.11).

A posição que o ser humano passou a ocupar após o Renascimento não contemplou os indivíduos de modo universal, mas sim ao homem europeu — branco, heterossexual e intelectualizado da alta sociedade — cujo espectro reverbera seus efeitos nas mais diferentes zonas da sociedade, manifestando-se de múltiplas formas, a exemplo, o racismo, o sexismo, a homofobia, o preconceito linguístico, etc. Como afirma Mignolo (2008), os discursos imperiais oriundos do contexto europeu silenciaram as vozes daqueles indivíduos demarcados como inferiores — negros, indígenas, mulheres e pobres.

Mediante essa configuração as línguas, as religiões e a própria produção epistêmica foram racializadas e devidamente controladas (MIGNOLO, 2008). Para efetiva conformação dos sujeitos ao modelo conferido pelo poder imperial, fez-se necessário a implantação dos dispositivos de controle, dos quais, o próprio discurso. De acordo com Agamben (2009), os dispositivos de controle (escrita, governo, literatura, filosofia, linguagem, etc.) refere-se a todo e qualquer mecanismo cujo foco está em reter, orientar, modelar e controlar os indivíduos.

Nesse âmbito, conceitos como exame, disciplina, corpos dóceis e instituições de controle apresentados por Foucault (1999) ofertam a possibilidade de uma análise crítica acerca dos efeitos da colonização nas práticas de letramento. Com isso é possível inferir a existência de uma malha de dominação que se perfaz nas diferentes esferas da sociedade, cujo objetivo é docilizar um público específico — os sujeitos categorizados como subalternos. Em vista disso, os dispositivos de controle têm por desígnio impor sobre os indivíduos uma estrutura que os convertam em corpos dóceis, isto é, um corpo que se “manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 1999, p.163).

Nesse campo, os postulados de Agamben (2007) acerca dos conceitos: sagrado e profano, ofertam-se como um instrumento de análise para entender o modelo ideal de indivíduo produzido pelo poder hegemônico e que invadiu a sociedade e as subjetividades humanas. Sob essa cadeia analítica, o fato de tornar algo sagrado está ligado à transferência de determinadas coisas ao uso dos deuses. Enquanto o profano se liga as coisas do livre uso dos homens. Desse modo, infere-se que com a nova roupagem conferida ao ser humano — homem europeu — durante o Renascimento, essa figura passa a ocupar uma posição que até então era ocupada pelos deuses. Este sujeito que emerge ao se apropriar dessa sacralização reconfigura as demarcações entre o sagrado e o profano.

Ao tornar algo sacralizado, seu uso é destituído do homem comum, sendo assim, para haver uma restituição é preciso recorrer a profanação²⁷, artifício esse que permite desarticular e remontar o jogo, possibilitando que as instâncias sacras se façam acessíveis às pessoas comuns (AGAMBEN, 2007). Dessa forma, a desobediência epistêmica apresentada por Mignolo (2008), apresenta-se como uma das estratégias para a profusão da profanação.

Nesse contexto, o contato por meio do letramento social é apresentado como umas das formas de estabelecer a profanação, uma vez que, este propicia “um contágio profano, um tocar que desencanta e devolve ao uso comum aquilo que o sagrado havia separado e petrificado” (AGAMBEN, 2007, p. 59). Portanto, o letramento social é aqui entendido como um mecanismo de problematização da realidade, bem como um promotor de ações que permita aos indivíduos operar sobre seu meio social e encontrar ou produzir possíveis soluções para suas demandas sociais (FREIRE, 2019a, 2019b, 2013, 1989; STREET, 2014; PEREIRA, 2014). Uma caminhada com destino à emancipação e resistência frente aos modelos de normatização imperiais.

²⁷ Remoção de algo da posição de sagrado e inserção ao livre uso dos homens.

Nessa linha analítica é válido expor as contribuições de Deleuze e Guattari (1996) para a problematização do assunto em tela. Esses autores apontam que as sociedades em sua organização apresentam estruturas que impõem uma formatação aos sujeitos, e com isso, capturam-lhes não apenas seus corpos, mas também seu pensamento, sua capacidade de produção e criação. Posto isso, a desobediência epistêmica defendida por Mignolo (2008) é inserida como uma ação ativa, um movimento cujo objetivo central é sensibilizar os ouvintes à escutar os povos que foram subjugados e excluído dos debates políticos, sociais e econômicos. Isto é, indivíduos cujas vidas foram e ainda são interpretadas como dispensáveis.

3.2 CAMINHOS PLURAIS: NOVOS PERCURSOS PARA A CONSTITUIÇÃO DE SI

Frente as tais desafios, Freire (2019a; 2013) defende que a leitura do mundo é um elemento potencializador para a (re)inserção dos grupos subalternizados na sociedade ao ofertar a possibilidade de uma reescrita de si no meio ao qual estão inseridos. Sendo assim, busca-se romper com as engrenagens que operam para manutenção de uma educação com enfoque no acúmulo de riquezas e retroalimentação dos campos capitalistas. Nesse sentido, é fundamental pensar e inserir os indivíduos como agentes ativos no processo de (re)construção do quadro social.

Nesse palco social, é oportuno observar que a palavra “letramento” por vezes é associada como sinônimo do processo de formação escolar dos indivíduos. O que coloca a escola como instituição responsável por reconfigurar os sujeitos, impondo-lhes os padrões comportamentais desejados pelos detentores do poder hegemônico. Nesse sentido, as pessoas são consideradas meras receptoras dos conhecimentos avaliados como pertinentes para a formação do cidadão modelo. A essa modalidade de educação Paulo Freire (2019a; 1989) denominou de educação bancária, cuja difusão do conhecimento não se define de forma ampla e isonômica de modo a salvaguardar o sujeito aprendiz. Assim, o que se verifica é a imposição de uma configuração na qual se apresentam as barreiras ou aberturas acerca dos conhecimentos a serem transmitidos ou negados.

Um ponto emblemático dessa questão é que determinados agrupamentos humanos são apagados enquanto agentes portadores de direitos e de histórias. Processo esse que anula a escrita e a leitura de mundo daqueles que são tomados como inferiores. A partir disso, o que ressurge é a produção de indivíduos enquanto engrenagens para a retroalimentação do sistema. “Em síntese, no discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança” (CRUZ, 2012, p.29). Deste

modo, o processo de subalternização enraizado no modelo educacional neoliberal não apenas desumaniza pessoas, como também legitima determinadas práticas degradantes, infringidas sobre determinados grupos.

Quando se advoga acerca de uma educação que faça frente aos modelos opressores, não estamos nos lançando em um jogo para inversão de papéis, em que o oprimido de hoje possa atuar como o opressor de amanhã, mas antes se trata de uma educação dialógica, em que possamos refletir sobre nossos atos diariamente e estabelecer contratos políticos conosco, com o outro e com o entorno que nos envolve e nos atravessa, posto que somos notadamente preenchidos por diferenças múltiplas (FREIRE, 2019a; 2013). Sendo assim, uma educação emancipadora se faz verdadeiramente quando o indivíduo consegue superar as teias opressoras, superando sua condição de oprimido e refletindo sobre sua condição de opressor, pois como advoga Paulo Freire (2019), os seres humanos não se educam ou se libertam sozinhos é só em relação e interação com os demais sujeitos que tais fenômenos fazem e têm sentido.

Como se pode observar o *locus* social é fragmentado em categorizações e conforme apresentado por Mollica (2007), os indivíduos que se encontram inseridos em comunidades mais afastadas das práticas e eventos classificados dentro da categoria do alto letramento por vezes apresentam um sentimento de diferença e inferioridade, fenômeno esse que leva-os a conceber os estudos sistemáticos e formais como a única forma de assumirem um lugar na sociedade e melhorarem sua qualidade de vida.

Conforme indicado por Lopes et al (2018), na contemporaneidade não é incomum a exposição de narrativas que descrevem os indivíduos das classes populares como sendo pessoas com baixo ou nenhum grau de letramento. Essa questão evidencia pontos importantes a serem explorados e superados, posto que esses discursos se ancoram em ideias inscritas em concepções e valores das camadas hegemônicas. Ao se buscar superar tais concepções é importante a materialização de investigações que tragam à cena do debate as produções de letramentos que se consolidam dentro e fora do ambiente escolar e universitário para uma leitura contextual e relacional, quer dizer, criar canais de comunicação em que as pessoas que foram e ainda são marginalizadas possam narrar suas histórias de letramento e seus respectivos atravessamentos no seu processo de desenvolvimento enquanto sujeito no mundo.

Neste complexo cenário, o letramento social pode ser articulado sob uma perspectiva multicultural e pluralista, em que os indivíduos alfabetizados ou não possam ser contemplados, uma vez que a oralidade desses indivíduos sobre sua realidade se configura como um tipo de leitura (KLEIMAN, 2008). “A leitura desponta junto com a própria

existência humana, já que implica palavras em conexão com o universo que habitamos, significações, experiências, conhecimentos, relação com o outro e com a vida” (CRUZ, 2009, p.176). Assim, pode-se inferir que é possível promover a emancipação dos indivíduos por meio de práticas de letramento que possibilitem um alargamento das interpretações sobre si e sua realidade, pois muitas vezes as leituras que as pessoas fazem de si e das suas histórias se mostram limitadas por estarem contidas sob o jogo e julgo poder hegemônico.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentro dessa cadeia de significações e apresentações Freire (2013, p.21), nos lembra que o ato de falar acerca de um acontecido não se reduz à ação de recontar algo, “mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz”. Assim sendo, para a psicologia social de base vigotskiana, a memória não se reduz ao mero acúmulo de informações, mas antes se constitui como um processo psicológico superior que ao ser semioticamente mediado por diferentes signos e significados, possibilita ao indivíduo a construção de lembranças carregadas de sentimento, imagens e afetos que lhes são pessoais, pois esses elementos ao adentrarem no campo memorialístico do indivíduo passa a compor o mundo que Vigotski (2000) denominou de mundo intrapsicológico.

Nesse mundo pessoal e subjetivo, a memória é resultado de uma apropriação singular que o sujeito faz acerca da sua realidade objetiva. Em corroboração a essas colocações Heller (1985, p.20) expõe que “a vida cotidiana é a verdadeira essência da substância social”. Essa substância social que se faz presente em todas as sociedades configura-se como um ponto constitutivo humano. E essa “essência” por se constituir como produto e produtora dos indivíduos deve ser foco de análise, uma vez que também são produtos e produtoras das subjetividades humanas. O reconhecimento de si pode ser aqui colocado como um elemento constituído a partir do sentido que os indivíduos atribuem aos componentes sociais e históricos que se imbricam na sua formação.

Nessa tessitura, o letramento social ao ser relacionado com a trajetória de vida das pessoas possibilita uma prática humanizada, pois ao abrir espaço para o diálogo contribui para que os sujeitos falem sobre si e se reconheçam como agentes integradores de uma sociedade e que possuem força para reivindicar não apenas o direito de falar, mas também de coexistir (PEREIRA, 2014; FREIRE, 2019a; 2019b; 2013). Em ato contínuo, Bauman (2009), defende que a construção da identidade do indivíduo enquanto ser no mundo não deve ser interpretada

como algo natural. A identidade, enquanto registro e reconhecimento de si, precisa ser criada assim como são criadas as obras de arte.

De acordo com essa premissa, as pessoas podem e devem assumir o processo de (re)escrita de si e questionar determinadas estruturas de poder que se firmaram ao longo da história. Nosso senso de identidade nos permite lembrar nosso passado, avaliar nosso presente e projetar nosso futuro. Isso posto, é possível observar que o indivíduo produz sua própria existência, portanto produz a si mesmo na relação com os outros, ou seja, produz e é produzido pelo outro (REIS, SCHUCMAN, 2010, p.391). Ao se fazer uma articulação dessa argumentação com a ideia de (re)construção da identidade advogada por Bauman (2009), ressalta-se a presença do letramento social como um instrumento potente nesse processo, uma vez que ao focalizar as realidades humanas sob uma lente crítica impulsiona a emergência de novos rumos para apreender e transformar sua realidade. Dito isso, é possível inferir a possibilidade de abertura de novos caminhos para a humanidade por meio de uma educação emancipadora. Assim, ao se efetivar ações norteadas pela prudência do pensamento é possível desencadear uma nova forma de leitura e interpretação de si e da realidade em que aos sujeitos estão inseridos (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

Segundo Pereira e Gomes (2019), a cada nova leitura que os indivíduos realizam é posto em cena a possibilidade de ampliação, desconstrução e reconstrução de saberes até então tomados como únicos e acabados. Frente a esta colocação é possível compreender que a cada nova aquisição de saber por meio da leitura, nas suas mais variadas formas é possível acessar o imanente, o intempestivo, a potência de ação transformadora, elementos esses advogados por Deleuze e Guatarri (1996) como um conjunto de ações práticas que ofertam ao sujeito um novo posicionamento perante a vida e o viver.

Nesse sentido, falar de apropriação do mundo é necessariamente tratar da ação do sujeito sobre seu mundo social, histórico, individual e coletivo. Um jogo semítico de múltiplas faces, facetas e desdobramentos. Sendo assim, a representação da realidade objetiva por meio da consciência não se produz passivamente, mas sim, de forma ativa e criativa, em que novos rumos e construtos sociais e individuais se tornam possíveis no decorrer da transformação prática da realidade. Nessa perspectiva, o jogo entre a consciência e a realidade pode ser entendido “[...] como um sistema integrado, numa processualidade permanente, determinada pelas condições sociais e históricas, que num processo de conversão se transformam em produções simbólicas, em construções singulares” (AGUIAR, 2007, p.98).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas conclusivas é possível constatar que os seres humanos se desenvolvem e se constituem como tal em seu processo de socialização e interação consigo mesmo, com o outro e com o entorno. Em ato contínuo é verificado que no curso da sua formação os sujeitos são apresentados à uma rede complexa de signos, significantes e significados, fator esse que confere um caráter semiótico ao desenvolvimento humano. Assim, sabendo que estamos diante de um fenômeno histórico, social e cultural se torna reducionista pensar a formação do sujeito como monolítico, um lugar onde o diferente não possui espaço para coexistir.

Ao longo da história, o modelo de sociedade dominante e seus respectivos padrões de conduta e humano tenta se impor sobre a multiplicidade e a massa populacional. Esse fenômeno não é algo passadista e apresenta-se de forma latente e explícita nos dias atuais, fator esse que reforça a importância de novos estudos que problematize tais questões e opera como um ponto de reflexão e criação de novas relações, nas quais as diferenças possam coexistir sem a ameaça constante da desumanização e aniquilação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda M. Junqueira. Consciência e atividade: Categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007, p.95-110.

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Tradução de Selvino José Assmann. - São Paulo: Editora Boitempo, 2007, p. 58-71.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo? E outros ensaios**. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Editora Argos, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **A arte da vida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2009, p. 87-102.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor**. Salvador: EDUNEB, 2012.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Memórias de leituras literárias de Jovens e Adultos alagoanhenses**. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996, p. 7-37.

FONTANA, Felipe. **Técnicas de pesquisa**. Penápolis: FUNEPE, 2018. In: MAZUCATO, Thiago (Org.). Metodologia da pesquisa e do trabalho científico. FUNEPE, 2018, p. 60-79.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel. 20ª Edição. Petrópolis, Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, p. 20-31.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>>. Acesso em 01 de março de 2021.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf>>. Acesso em 25 de julho de 2019.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. O Corpo Negro: Sentidos e Significados: **Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos da UEL**. V. 1 (1). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/neaa/sites/default/files/revistas/nguzu_miolo_final.pdf>. Acesso em 24 de julho de 2019.

PEREIRA, Áurea da Silva. **Tempo de plantar, tempo de colher: mulheres idosas, saberes de si e aprendizagens de letramento em Saquinho**. 2014, 197 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) — Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

PEREIRA, Aurea da Silva; GOMES, Jussara Figueiredo. Leitura literária e letramento semiótico na sala de aula. **Revista Interdisciplinar**, v. 31, 2019. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/11488>>. Acesso em 25 de agosto de 2019.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.



DIALÉTICAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM TURISMO: DO EMPREENDEDORISMO À SENSIBILIDADE O Caso do Município de Atibaia

PARRAS, Rodrigo
Universidade São Francisco (USF), programa de pós-graduação em Educação
prof.rodriroparras@yahoo.com.br

PAIVA, Rodrigo Ribeiro
Universidade São Francisco (USF), programa de pós-graduação em Educação
rodrigo.paiva@usf.edu.br

ZANESCO, Elaine Cristina da Silva
Universidade São Francisco (USF), programa de pós-graduação em Educação
marciaaam@uol.com.br

RESUMO

É notório que pela ampla gama de serviços e definições da atividade turística o papel do graduando ou graduado, nesta respectiva área, possui diversas reflexões, considerações e variações. Dentro deste olhar crítico sobre a formação profissional em turismo e hotelaria, convém fazer uma profusão de princípios e bases para que esta discussão não se esgote após a formação. Partindo do princípio que a educação é, e sempre será, fomentadora do conhecimento, e, nem sempre, o mercado de trabalho se flexibiliza a ela, tendo, este último, suas próprias necessidades, se intui o estabelecimento de uma dialética que retrate esta configuração. O artigo tem por mote principal fazer esse aprofundamento discursivo nas linhas condicionais desta dialética, sem o fito de pender a defesa da erudição ou do mercado, mas sim analisá-los diante da tangibilidade infra-estrutural e da atuação de seus interlocutores. Com isso a preocupação se aloca em um cenário onde não fica totalmente claro a atuação do conhecimento turístico para evolução de um turismo municipal. Há também, na outra ponta deste cenário, os difusos interesses e objetivos subjetivos para a caracterização de demanda turística. Sendo assim o artigo conceitualizará, tal situação, sob o fito de isolamento de ações ou situações com possibilidades de curvas de indiferença onde, para tal, será feito a análise de caso do município de Atibaia/SP. Um município considerado estância turística da microrregião de Bragança Paulista, mas que não consegue a integração de seus *stakeholders* e o estabelecimento de um *brand identity* eficaz.

Palavras-chave: Conhecimento turístico, educação, formação profissional, isolamento de ações, curvas de indiferença.

1 INTRODUÇÃO

Um assunto que instiga muitas reflexões, ao mesmo tempo em que possui grande abrangência; tendo as mais diversas opiniões e alcances, é quanto a relação entre teoria e prática. Em qualquer campo de conhecimento haverá uma visão que tende a cisão entre os dois termos, apesar de ambos serem frutos do mesmo processo e indissociáveis, de acordo com Carvalho (2011). A questão que se impõe, muito amiúde, no senso-comum, é de que a teoria tem características que tornam, quase impossível, uma aplicação *ipsis litteris* na “realidade prática”. O contraditório é que essa tal “realidade” tem cobrado, cada vez mais, profissionais com grande conhecimento *stricto sensu*, ou seja, se até o século passado a tendência a erudição *lato sensu* de autores como Sérgio Buarque de Holanda ou Antônio Cândido era o ideal a ser alcançado, hoje, a “realidade prática”, tende a profissionais especialistas em uma única temática. Segundo Pinheiro (2010) o erudito pode parecer, por vezes, muito paradoxal e cita alguns comportamentos de Hume enquanto escrevia o *Tratado da Natureza Humana*. Já o especialista *stricto sensu*, em tese, maneja todas nuances de um determinado tema com mais objetividade, porém, como Monteiro (1997) alude sobre o autor Sérgio de Holanda: o brilhantismo dele, em falar tão bem dos tempos pretéritos, vinha do seu domínio filosófico da hermenêutica, seu forte viés filológico e alta compreensão de política; ou seja, talvez se ele fosse especialista em uma dessas áreas (filosofia, filologia e política) não teria uma compreensão tão abrangente da realidade brasileira que o levou a escrever clássicos sociológicos como *Raízes do Brasil* e *Monções*.

Ainda que discorrer de um autor tão importante para o Brasil como Sérgio Buarque de Holanda nunca seja demais, vale retomar essa tensão entre teoria e prática, pois o exemplo dado por Monteiro (1997) nos demonstra que conhecimento nunca é ruim, ao contrário, quanto mais conhecimento melhor. Ocorre que a questão do *stricto sensu* está relacionada também a variáveis como segmentação de mercado ou rapidez na formação de profissionais especialistas. Na contrapartida, em prol de que a prática tem características próprias que necessitam de um “algo a mais” que a teoria, tem-se o psicólogo norte-americano Erich Fromm. Para Fromm (1983) a prática é puramente insubstituível. Ele faz uma metáfora entre um pescador que sempre atuou no mar, mas nunca fez faculdade, com um que fez faculdade e nunca pescou no mar. A diferença de atuação da muito mais vantagem pro primeiro, pois há nuances, de uma determinada *práxis*, que são incapazes de serem aprendidas, somente, no conceitual.

Essa dialética também se mantém para o turismo e acentua-se tal qual a dialética elidida por Platão no seu livro *Teoria das Ideias*. Segundo Natorp (2012) a teoria das ideias fomentada por Platão crê que as formas abstratas ou não-materiais possuem um tipo elevado de realidade, mesmo não havendo existência física. Já o mundo material, mutável e real teria uma existência secundária, pois depende das ideias que temos dele. Tem-se essa discussão adentrada ao turismo, afinal, o setor de serviços tem por características intrínsecas, a si mesmo, a criação de bens intangíveis. O próprio turista só o é *per si*, fruto da dependência de suas atividades e seu destino, aliás, destino que tem existência física, porém, segundo Echtner & Ritchie (2003, apud CÂNDIDO, 2012), para o turista o destino é apenas uma ideia pré-concebida, o que torna justa a discussão levantada até aqui.

Apesar do paralelo dialético entre teoria/prática e mundo das ideias/ mundo físico parecerem inicialmente separados, nota-se que a essência é a mesma: a busca da conjunção entre material/imaterial ou inteligível/incompreensível. O cerne é que as reflexões podem ser profícuas e até, aparentemente, sem respostas, mas, por exemplo, uma faculdade que oferece uma graduação em turismo precisa realizar uma intervenção de modo a direcionar o graduando a uma aplicabilidade do turismo. Tendo esta aplicabilidade prática o início no aprendizado da conceitualização teórica turística. Isso reforça o fato de que pender totalmente aos dizeres de Fromm (1983) ou aos de Monteiro (1997) não é o ideal (uma vez que essa tensão não pode ser apagada), então haverá sempre fatores constituintes que podem nos levar a pequenos equilíbrios e, um destes fatores, é a necessidade interventiva para com o discente. Moreira (2012) faz uma citação incisiva sobre a importância da intervenção como estratégia norteadora para o docente direcionar o discente:

“As atividades/estratégias de ensino são definidas como situações variadas, criadas pelo educador para oportunizar aos educandos a interação com o conhecimento. O profissional seleciona as estratégias de ensino e as utiliza como meio de intervenção para uma boa qualidade de envolvimento dos alunos com a aprendizagem considerando os objetivos educacionais...”

Com a consciência da inevitabilidade de tensões e impossibilidade de fechar as discussões conceituais quanto as dialéticas vistas aqui, convém verificar quais são os objetivos educacionais e o direcionamento que a graduação de turismo elide para os seus discentes. Para a consecução desse intento far-se-á a análise dos principais documentos educacionais, inerentes a graduação de turismo, feito pelo mais alto órgão educacional do país: o MEC (Ministério da Educação).

2 EMERGINDO DIRECIONAMENTOS DA FORMAÇÃO EM TURISMO NO BRASIL

Como a questão filosófica dialética estabelecida possui um grande lastro onde não há um apontamento totalmente satisfatório e, tendo a necessidade regulatória da ementa de uma graduação em turismo em mãos, o MEC (Ministério da Educação) estabeleceu alguns apontamentos que trazem uma visão do órgão para com a formação. Partindo destes apontamentos o artigo visa emergir o ponto de vista da instituição e sua visão sobre o graduando ou graduado em turismo e hotelaria.

A resolução CNE/CES de nº 13/2006 trata sobre as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em turismo. Em termos de organização curricular o MEC estabelece a organização do conteúdo em 3 campos que deverão ser interligados: o conteúdo básico, o conteúdo específico e o conteúdo teórico-prático. Os conteúdos básicos, segundo a letra do documento, são: “estudos relacionados com os aspectos sociológicos, antropológicos, históricos, filosóficos, geográficos, culturais e artísticos, que conformam as sociedades e suas diferentes culturas”. Os conteúdos específicos são aqueles onde os graduandos terão a inserção nas macroteorias do turismo como a Teoria Geral do Turismo, Teoria da Informação e Teoria da Comunicação, além de fazer um paralelo com matérias como economia e contabilidade. Por fim o conteúdo teórico-prático tem a responsabilidade de “estudos realizados nos respectivos espaços de fluxo-turístico”.

Claramente a visão aqui é uma grande inserção teórica onde, a prática, de fato, está localizada em um grande único campo, mas que ainda tem o nome de teórico-prático, ou seja, o estudo prático centra-se mais na localização dos preceitos teóricos em sua *práxis*. Isso é paradoxal se comparado com o campo de competências e habilidades, pois o MEC localiza 19 competências mínimas, dentre estas, três estão intrinsecamente relacionadas com habilidades que só se adquire com “muita” prática: “XII – comunicação interpessoal”, “XVIII – profunda vivência e conhecimento das relações humanas” e “XIII – utilização dos recursos turísticos como forma de educar”. A ênfase maior do conjunto de habilidades é quanto o domínio de métodos e técnicas, mas estes, ainda sim, podem ser vistos pelo viés humanístico do que tecnicista, uma vez que, alguns deles possuem características pró-ativas e positivistas como: “III – positiva contribuição na elaboração de planos municipais”, “VIII – intervenção positiva no mercado turístico” e “VI – adequada aplicação da legislação pertinente”. Essas observações apontam uma necessidade fulcral de um maior mergulho prático (no que tange as orientações curriculares, ao menos).

Sem a intenção de nenhum tipo de classificação, mas, sob a ótica de ser uma instituição de excelência reconhecida, com informações curriculares facilmente acessíveis e que consegue dar uma balanceada nessa questão da teoria e prática no turismo, há a Universidade São Paulo (USP). Na plataforma virtual dos estudantes de graduação em turismo, o chamado Jupiterweb, a grade curricular da graduação em turismo da universidade faz um contraponto interessante dessa questão. Excetuando o primeiro e o último semestre, todos os demais semestres possuem, no mínimo, uma disciplina obrigatória de trabalho de campo. Outro fator é que, aparentemente, matérias que se encaixariam em “conteúdos básicos” ou “conteúdos específicos” são dadas depois da metade do curso como, por exemplo, Epistemologia do Conhecimento em Turismo e Teorometria. O interessante é ver que o trabalho de campo não é sobrepujado e sim concomitante com a aprendizagem teórica.

Vale o ressaltado de que no *Manual de Orientação Para Verificação “In Loco” Das Condições de Reconhecimento* das graduações do curso de turismo ou hotelaria, a comissão deve fazer comentários obrigatórios sobre alguns itens. Destacam-se os itens: “sólida formação humanística e visão global que o habilite a compreender o meio social, político, econômico e cultural onde está inserido e a tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente”, o desenvolvimento da autoconfiança e a internalização de bons valores. O pré-requisito desses itens envolveria a necessidade e mais arrojo quanto a vivência de práticas em turismo, porém as diretrizes curriculares abrem muito a questão e, da pra se dizer que, não há o mesmo capricho do que se tem com as nuances teóricas da base da graduação em turismo.

Se no nível dialético teoria e prática possuem igualdades conceituais, o MEC enxerga que uma base teórica forte possui condições de desenvolver as principais habilidades e competências que almeja para o graduando. No entanto a preocupação com o trabalho de campo de instituições de ensino superior como a USP ou os critérios vistos no parágrafo anterior para as condições de reconhecimento, nos oferece um grau de reflexão sobre o direcionamento que se quer dar ao futuro graduado em turismo. É natural de se imaginar que em uma graduação de turismo; um setor de serviços, onde a localidade, cultura e mais outras variáveis humanas tem grande impacto; é imprescindível o conhecimento de campo. Este conhecimento que fornecerá os subsídios necessários para a elaboração de ações baseadas no aporte teórico. De uma maneira mais simplificada é o conhecimento das necessidades e vivências para depois a tecnicização turística.

Esse condicionamento também é previsto por Cardoso (2013) quando a autora faz a distinção entre produto turístico e o produto fabril, onde o último não é distinguido pela

localização, pois não é espacial. A localização para a autora é essencial para o conhecimento das necessidades turísticas, ela prediz que “...a localização têm muito pouca importância para o mercado e produtos industriais, enquanto a localização dos destinos turísticos é preponderantemente condicionada pelas necessidades dos turistas”. Diante destes ditos e do que fora levantado nesta etapa, além da localização ser importante para a avaliação das necessidades dos turistas, cabe a ela o papel-chave para o trabalho de campo. Só assim o graduando em turismo fará a aplicação prática das competências que vem adquirindo. Por assim o ser, o caminho natural, a ser tomado, é segmentar características de algumas localizações e seu impacto para a formação profissional em turismo.

3 MUNICÍPIOS COM ISOLAMENTO DE AÇÕES OU CURVAS DE INDIFERENÇA

Sob a premissa do desenvolvimento sustentável e a conceitualização do produto turístico da maneira como Cândido (2012) assim o fez (um signo intangível que recebe o mesmo tratamento que os produtos físicos), faz-se um ressaltar de que a premissa maior, para o desenvolvimento sustentável, nesse contexto, é capacitar localidades a modularem um cenário de concorrência perfeita. Lucinda & Meyer (2013) tratam a questão da concorrência perfeita como advento que podem trazer resultados distorcidos, porém os autores admitem que a concorrência perfeita tem um viés de igualdade ou equidade, ainda que bem teóricos. No caso do artigo a preferência pela concorrência perfeita se dá nesta linha do desenvolvimento sustentável, visto que, tal qual afirma Pires *et al* (2014), o desenvolvimento sustentável já virou um tema estratégico, mas muito longe de uma condição ideal de aplicação. Por conseguinte, é aceitável que um município tenha mais demanda turística que o outro, mas seria inaceitável que um deles queira esmagar o produto turístico do outro, o que reforça o ideário da concorrência perfeita como mote.

Busca-se que um graduado em turismo possa conseguir desenvolver um produto turístico através daquele mínimo de competências que adquire na graduação do curso em turismo. Localidades e espaço para isso existem de sobra. De acordo com o Ministério do Turismo o Brasil possui cerca de 3.345 municípios de vocação turística e, dentre estes, apenas 51 respondem por 47% da estimativa de fluxo de turistas domésticos e 82% da estimativa de fluxo de turistas internacionais no Brasil. Indubitavelmente esses 51 municípios tem uma grande infraestrutura turística, hoteleira, agregação de valor em seu produto turístico e um maior poder de sedução ao turista. O desafio é nítido, encontrar maneiras de desenvolver o produto turístico dos municípios que não fazem parte do seleto grupo dos 51 (Nada impede a

atuação do graduado em turismo nos municípios do “G51”, porém tal atuação seria mais profícua nestes outros municípios fora do “G51”).

A razão de sucesso do produto turístico dos municípios do G51, em relação com os demais, varia de acordo com cada município, bem como as razões dos outros 3.294 não integram o G51. Não se intenciona fazer um levantamento dessas razões ou relações que, com certeza, com estudos minuciosos seria possível olhar padrões comuns e fazer a identificação de características para a elaboração de grupos municipais. Como o intento é o aprofundamento das dialéticas vistas, em um estudo de caso, cabe esboçar características generalizantes deste caso e, através da indução, imaginar a existência de municípios com dificuldades iguais ou semelhantes. O município do estudo de caso é Atibaia, localizado no interior do estado de São Paulo e, as dificuldades do seu produto turístico, poderiam alocar Atibaia para um grupo de municípios chamados de “Municípios com isolamento de ações ou curvas de indiferença”.

Estes municípios se caracterizariam por possuir reconhecidos potenciais turísticos e um produto turístico não muito bem explorado ou delimitado. Até teriam bastantes instituições e ações que almejam o desenvolvimento turístico na cidade, porém as ações são muitas vezes desencontradas ou atendendo a interesses de *stakeholders* exclusivos que, de tão isolados, as ações descaracterizariam o produto turístico. Essas seriam as características mais voltadas ao isolamento de ações, ou seja, em tese o município teria o “tudo” para dar certo, mas a má delimitação do produto turístico, bem como o desencontro de ações, levariam a um não-reconhecimento positivo do turismo.

Municípios com isolamento de ações teriam tendência a exibir curvas de indiferença ou apresentar “comportamentos” de curvas de indiferença. O conceito de curvas de indiferença é um empréstimo da economia, mas representa bem o que o isolamento de ações causa, ou o que pode vir juntamente com ele. Uma curva de indiferença, para Varon (2006), são todas as combinações de cestas de mercado que possuem a capacidade de fornecer o mesmo nível de satisfação a um consumidor. Como o consumidor retira a mesma quantidade de utilidade, independente do ponto em que estiver da curva, e da cesta de mercado, a satisfação é constante e tem-se a indiferença. Ainda que seja conceito advindo da economia e precisaria de minúcias como restrição orçamentária e a própria delimitação da cesta de mercado, pode-se fazer um paralelo sobre o grau de indiferença que o produto turístico pode provocar nos próprios munícipes e até em seus *stakeholders*.

Para reforço do preâmbulo exposto, as críticas ao conceito de curvas de indiferença tornam-nas mais realistas para ser aplicada a determinados tipos de comportamento. Numa

situação em que o consumidor estiver em dúvida entre ganhar mais e tirar menos folga ou ganhar menos e tirar mais folga, pode ser que o contexto aponte uma ou outra situação que lhe caiba melhor, ou seja, humaniza-se mais o conceito para a psicologia do consumidor. No entanto, para o que fora proposto, as curvas de indiferença podem advir quando as cestas de produtos turísticos trazem utilidades e satisfações constantes, a tal ponto que não exerce poder ou distinção para a grande maioria dos envolvidos. É costumaz que nesse tipo de comportamento os munícipes creiam que a vocação da cidade não é para o turismo ou até os próprios *stakeholders* tenham dúvidas do seu grau de envolvimento no setor em que se encontram. De qualquer forma, antes de adentrar a análise do caso de Atibaia, uma das soluções reside na importância da formação profissional em turismo.

Falar da importância da educação é até desnecessário, pois é um prolegômeno tão cristalizado que qualquer direcionamento, neste sentido, acaba sendo surreal e retrógrado. Tanto que quando se fala em formação profissional a tendência é identificar habilidades e domínios que apontem um bom profissional. Araújo *et al* (2014), neste sentido, destacam a assertividade como primordial a um líder. Isso porque se parte do pressuposto de que o profissional já possua competência, bases teóricas fortes, muita práxis e capacidade de operacionalizar as mais finas relações. No caso dos municípios com isolamento de ações ou curvas de indiferença, nem sempre há chance de mensurar essa questão.

A ânsia de ratificar um produto turístico leva a soluções “pirotécnicas” e que podem não resolver o problema, mas também causar desequilíbrio fiscal e restrições orçamentárias. Subsídios para o aumento da rede hoteleira ou a vinda de eventos para o município, quando não bem estabelecidas, são apenas ações imediatistas na tentativa de agregar demanda turística que podem não ser a resposta. Aliás, aí entra a curva de indiferença norteada aqui para o turismo, pois se o produto turístico não possui capacidade de mobilização, dificilmente tais soluções fariam sentido. A formação profissional, com uma prática de campo aprofundada no espectro da realidade de atuação do graduando em turismo, seriam os catalisadores necessários para a atuação positiva ou assertiva que se intenciona do mesmo.

A partir daqui o artigo se centrará na análise do caso de Atibaia, um município que possui características de isolamento de ações e comportamentos de curvas de indiferença; e em como a formação profissional pode contribuir para a melhora deste quadro. O enfoque será correlacionar as necessidades do município e quais as características que a formação profissional deve ter, especificamente, para atender as problemáticas do turismo na cidade.

4 A ANÁLISE DAS DIFICULDADES DE CONSTRUÇÃO DO PRODUTO TURÍSTICO NO MUNICÍPIO DE ATIBAIA – SP

Na perspectiva de que as cidades do G51, estabelecidas pelo Mtur, possuem um produto turístico bem delimitado, cabe relatar as dificuldades de construção do produto turístico de outras localidades. Como estas outras localidades possuem as mais específicas peculiaridades, o exemplo de Atibaia, município do interior de São Paulo, acabou sendo chamariz para a construção de uma categorização intitulada de “municípios com isolamento de ações ou curvas de indiferença” onde, este trabalho, tem potencial de contribuir com municípios de dificuldades semelhantes as de Atibaia.

O município de Atibaia está localizado na microrregião de Bragança Paulista, que conta com 11 municípios. Em termos de importância dentro da microrregião, não seria injusto afirmar que Atibaia é o segundo município mais relevante, perdendo apenas para o município que dá o nome da microrregião. Segundo os dados do IBGE, Atibaia é o município com a segunda maior população e o segundo maior IDH dentro da microrregião. Aliás, vale o friso que a microrregião tem altas potencialidades turísticas onde é classificada, pelo Relatório de Categorização do Mtur, como região turística do Bem Viver. Um dado que chama a atenção é que todas as 11 cidades da microrregião apresentaram crescimento populacional desde o penúltimo Censo (2010) até o mais recente censo (2016). Esse aumento pode advir e fazer jus a alcunha do Bem Viver.

Os órgãos de maior competência, no que tange o turismo da cidade de Atibaia são: o Comtur (Conselho Municipal de Turismo) de Atibaia, o SinHoRes (Sindicato Patronal de Hotéis, Bares e Restaurantes de Atibaia) e o Convention & Visitors Bureau de Atibaia e Região. Apesar de todos os órgãos ficarem em Atibaia, notamos a diferente ênfase para com a cidade, afinal, enquanto o Comtur e o SinHoRes são específicos a direcionar suas ações apenas para Atibaia, o Convention & Visitors Bureau de Atibaia e Região abre o leque quanto a oportunidade “regional”, o que pode incluir Atibaia ou não. Enquanto o endereço eletrônico do Comtur já possui um imperativo marcante “Visite Atibaia”, com fotos de paisagens turísticas da cidade, o endereço eletrônico do Convention & Visitors Bureau apresenta a figura 1 logo abaixo. A figura 1 retrata um infográfico que visa o convencimento através da racionalidade pela localização e a segmentação de demanda turística para uma focalização maior em eventos. Muito se pode discutir sobre a elaboração publicitária da peça, porém, é inquestionável, que há um grande direcionamento de ações mais claras deste *stakeholder*.

Figura 1 – Infográfico de Abertura do Convention & Visitors Bureau de Atibaia e Região



Fonte – Elaborado pelo autor²⁸

Já o SinHoRes possui conteúdo mais burocrático ainda onde sequer possui fotos dos estabelecimentos associados ou de paisagens de Atibaia, sendo bastante genérico. A condenação não está na ausência de fotos dos associados ou de Atibaia ou no infográfico tendendo a vinda de eventos, mas sim no isolamento de ações e isso vale para os três órgãos. Pode-se argumentar que o Convention & Visitors Bureau não tem foco apenas em Atibaia, só que, tão pouco, fala das outras cidades da região em seu respectivo sítio eletrônico, ou seja, perde-se aqui a marca distintiva entre as cidades e a caracterização microrregional estabelecida pelo Mtur (O SinHoRes perde a marcação distintiva dos associados e de Atibaia). Nesse caso, sob o ponto de vista de Cândido (2012), está havendo uma orientação para a venda e não uma orientação para o marketing.

A atenção pode ser voltada também, para a constatação do senso-comum de que, mesmo a cidade de Atibaia tendo um *brand name* de Terra do Morango, o que outros municípios de vocação turística demora anos ou as vezes nunca chegam a ter, este não é sequer citado por nenhum dos quatro principais órgãos do turismo. Pode-se pesar o quão frutífero seria a adoção do turismo envolto deste aspecto do *brand name* de Atibaia, mas não poderia ser relegado ou esquecido. A possível curva de indiferença pode vir de aspectos como esse, pois ocorrendo a descaracterização deste brand image tão marcante para o senso-comum, as ações acabam caindo em uma grande generalização onde é cada um dos *stakeholders* por si. Querer atingir todas as demandas pode resultar em atingir demandas nulas por parte das ações turísticas municipais.

O IBGE destaca que em 2011 as pessoas que trabalham no setor de serviços e as que trabalham no setor industrial quase se equipararam, isso pode fomentar ainda mais uma curva

²⁸ Disponível em: < <http://www.atibaiaeregiao.com.br/>>. Acesso em agosto de 2017.

de indiferença dos munícipes ou dos *stakeholders* e, pelo aspecto do setor de serviços representar também um PIB maior para a cidade, haveria maior necessidade de ações conjuntas na área de turismo. Veja-se outro exemplo do Convention & Visitors Bureau de Atibaia e Região. O órgão possui um espaço físico no município de Atibaia chamado de CIT (Centro de Informações Turísticas). O CIT fazia um interessante relatório mensal de visitantes com a intenção de pesquisar a demanda turística. Abaixo tem-se os dados do relatório mensal de visitantes de janeiro de 2015:

Figura 2 – Relatório Mensal de Visitantes de Janeiro de 2015

	Dia	Hospedagem	Atrativos	Eventos	Gastronomia	Outras informações	Mapa	Visitas por dia
Quinta	01/jan							0
Sexta	02/jan		1			1	1	3
Sábado	03/jan		1				1	1
Domingo	04/jan							0
Segunda	05/jan		1					1
Terça	06/jan		1					1
Quarta	07/jan		2					2
Quinta	08/jan		1					1
Sexta	09/jan		2	1				3
Sábado	10/jan		1					2
Domingo	11/jan					1		1
Segunda	12/jan		1			1		2
Terça	13/jan	1						1
Quarta	14/jan					1		1
Quinta	15/jan				1	1		2
Sexta	16/jan				1			1
Sábado	17/jan							0
Domingo	18/jan							0
Segunda	19/jan		2					2
Terça	20/jan		2		1			3
Quarta	21/jan	1	1		1	3		4
Quinta	22/jan		1		1	1		3
Sexta	23/jan		2		1	1		4
Sábado	24/jan	1	1					1
Domingo	25/jan							0
Segunda	26/jan				1			1
Terça	27/jan				1	1		2
Quarta	28/jan		2		1			3
Quinta	29/jan							
Sexta	30/jan		1			1		2
Sábado	31/jan							
Total por categoria		3	23	1	1	15	7	47

JANEIRO 2015		
Hospedagem		
Estabelecimento	Requerimento	Data
Pousadas em Geral	-	13, 21 e 24
Total		

Atrativos		
Local Especifico	Quantidade	Data
Cachoeira	1	02/jan
Pedra Grande	2	20 e 28/jan.
Reserva Ecológica do Vuna	1	19/jan
Teleférico	3	06 e 12 e 19/jan.
Pontos turísticos em geral	16	
Total	23	

Gastronomia		
Estabelecimento	Requerimento	Data
Restaurantes na Lucas	Diversos restaurantes próximos	21/jan.
Total	1	

Eventos		
Especificação	Quantidade	Data
Revelando São Paulo	1	09/jan.
Total	1	

Outras Informações	
Requerimento	Data
Centro de compras	02/jan
Telefone Assist. Social	12/jan
Localização do Correio	14, 15, 20, 23, 27, 28 e 30
Utensílios de Cozinha	16/jan
Quadríciclo	21/jan
Localização de Rua	21/jan
Localização da Delegacia	22/jan
Osato Plantas	26/jan
Total	14

Fonte – Elaborado pelo Convention & Visitors Bureau de Atibaia e Região **29**

A iniciativa é louvável, porém, mesmo sendo um documento público, fica menos claro saber quem seria o consumidor principal desta informação. É difícil saber se o relatório é uma curiosidade para o turista, um registro para o órgão, se é para a municipalidade ou outros. O pesar é que este relatório foi feito pela última vez em janeiro de 2015. Há informações também que soam prolixas para o advento do turismo, dentro destas há a tabela toda do campo “outras informações” e, no campo “gastronomia”, a visita ao CIT para saber sobre “restaurante na Lucas”, esta última, por exemplo, pode ter sido motivada por um munícipe.

29 Disponível em: <<http://www.atibaiaeregiao.com.br/noticia/334/2015-02-05/cit-relatorio-mensal-de-visitantes>>. Acesso em agosto de 2017.

Diante das dificuldades inerentes ao isolamento de ações dos principais órgãos do turismo no município de Atibaia, o trajeto é saber qual parte da dialética da formação profissional em turismo que uma sólida graduação deve optar para este caso em questão. Os órgãos turísticos, *stakeholders* do município e os munícipes, doravante sendo vistos como “senso-comum”; concordam e enumeram atrações turísticas como: Pedra Grande, Parque Edmundo Zaroni, Museu de História Natural, Santuário de Schoenstatt, Cerâmica Shigo Izumi e outros. No entanto transformar esses potenciais turísticos ou realizar esses produtos turísticos de maneira a agregar ao produto turístico maior (*brand identity* de Atibaia) fica sendo o instigante desafio dos graduandos ou graduados em turismo que objetivam a atuação no município. Ao trabalho parte-se para a resolução dentro da formação.

5 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM TURISMO: DO EMPREENDEDORISMO À SENSIBILIDADE

A dificuldade central estabelecida até aqui foi que para o caso de Atibaia e até estendendo para uma dificuldade do turismo no geral, é agregar mais prática só que mantendo, também, o robusto conjunto teórico apresentado. A partir deste trâmite a delimitação de uma atuação é importante para o planejamento de carreira deste graduando em turismo. Claro que o conjunto de oportunidades apresentadas ao longo da vivência pode ocasionar mudanças de percurso, no entanto essa delimitação inicial é salutar. Em termos de oportunidades e sua identificação Bernardo & Araújo (2016) destacam que a formação profissional deve ter um perfil empreendedor, o que, segundo as autoras: “pode-se entender por empreendedor, aquele que está atento às oportunidades e sabe identificá-las, assume riscos e transforma oportunidades em resultados, criando novas empresas, produtos, processos ou serviços”. Esse perfil do empreendedor é uma intersecção entre a teoria e a prática, pois imbuí uma carga teórica específica voltada para o desenvolvimento de características psicossociais que visam um facilitar da práxis e sua consequente atuação.

Nestes termos pesa-se que inexistem levantamentos de que não haja empreendedorismo em Atibaia, pois o próprio relatório mensal de visitantes do Convention & Visitors Bureau é um processo que possui características empreendedoras, mas não possui poder de integração que desfaça o isolamento de ações e a curva de indiferença do município. Isso é evidente quando Hisrich, Peters e Shepherd (2014, apud Bernardo & Araújo 2016) destacam que a educação é mola propulsora para os empreendedores lidar com os problemas que enfrentam,

pois mesmo que algumas pessoas consigam sucesso em um negócio, sem o estudo profissional, o perfil empreendedor oferece um *know-how* mais facilitado.

É que pra formação profissional em turismo, um aprofundamento maior no empreendedorismo, pode ser um agregador, mas não é totalmente a resposta. Dentro da linha do desenvolvimento sustentável um profissional em turismo não faz turismo só consigo, pois existem tantas variáveis humanas que identificá-las e saber manejá-las, de acordo com o ambiente inserido, soa de maior proveito. Atibaia poderia ter milhares de graduados em turismo atuando na cidade, porém a baixa oferta de pessoas qualificadas em funções periféricas ao turismo como garçons, *barmen*, *hostess*, guias turísticos, monitores dentre outros; continuará alimentando possíveis curvas de indiferença. A mobilização em torno destes *stakeholders* tem de ser vista na formação profissional em turismo, nem que seja, somente, na de Atibaia, apesar do ideal é englobar um todo.

No que tange instituições de ensino superior ou técnico a cidade de Atibaia possui a FAAT (Faculdades Atibaia), a FATEC (Faculdade de Tecnologia), o Centro Paula Souza, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e a própria Prefeitura Municipal. Dentre estes órgãos apenas a prefeitura, esporadicamente, abre cursos técnicos para garçom e barman, além do Instituto Paula Souza oferecer curso de hospedagem. Daqui há outro isolamento de ações, pois se de um lado os maiores órgãos do turismo possuem ações próprias, por outro as instituições de ensino oferecem uma demanda, porém não alinham a demanda com o conceito econômico de demanda agregada, onde a curva de demanda agregada revela a quantidade de bens que os consumidores desejam comprar a cada nível de preço, por consequência quantos profissionais supririam essa demanda. O prejuízo, segundo Serrano & Summa (2015), é que o não aumento da demanda agregada final estagna o mercado interno e o externo onde, por vezes, recai-se, novamente, em curvas de indiferença.

A formação profissional em turismo, no município de Atibaia, teria a necessidade de um aumento no conteúdo teórico-prático de forma que o profissional possa sair das instituições de ensino e atuar nos órgãos oficiais do turismo de maneira a manter o diálogo e a integração entre eles. Outro nível ainda mais aprofundado seria, depois da etapa anterior, o aluno estagiar em um negócio turístico como, por exemplo, um dos associados do SinHoRes, assim ele poderia associar o conteúdo teórico-prático da instituição de ensino, a experiência e os dados dos órgãos oficiais na aplicação e expansão de um negócio turístico onde, assim sendo, desenvolveria o empreendedorismo advindo de vasta experiência entre os mais diversos *stakeholders*.

Há uma necessidade intrínseca ao graduando em turismo possuir conteúdos relacionados a pedagogia, pois ele é a pessoa mais indicada a orientar o trabalho nas funções periféricas do turismo. Após o conhecimento técnico, a aplicação prática na realidade imediata e o adentre em um negócio turístico, o graduando em turismo pode utilizar-se, destas nuances, na formação técnica destas funções periféricas o que, no caso de Atibaia, supriria o baixo oferecimento de cursos destas funções. Neste caminho o graduado em turismo precisa ser também professor, ele ganharia espaço para tal e, conforme Oliveira & Araújo (2016) ressaltam: “se faz necessário trabalhar novas metodologias, capazes de desenvolver os indivíduos para resolver problemas e construir seus próprios conhecimentos a partir das informações recebidas”. Isso poderia ser muito bem resolvido se a ementa da graduação em turismo previsse, por exemplo, algo como uma “licenciatura-técnica” onde o graduado em turismo possa ministrar aulas para essas funções periféricas, mas não o ensino de turismo para os graduandos do curso de turismo.

Denota-se daí que a ementa está um pouco rígida para um setor de serviços que precisa de muita flexibilidade. Aspectos como a grade curricular do curso de turismo da USP ou a volta para o empreendedorismo são excelentes, mas não abarcam, por exemplo, as nuances específicas que travam o desenvolvimento sustentável do turismo no município de Atibaia. É a questão da sensibilidade que, *a priori*, pode parecer genérica, entretanto o ser sensível aqui é receber e perceber com facilidade as impressões ou sensações externas. O conjunto proposto aqui, para a formação profissional, sem prejuízo aos ditos deste trabalho, não seriam realizáveis nos municípios do G51 como Rio de Janeiro/RJ ou Campos do Jordão/SP, municípios tão bem estabilizados turisticamente que tende a manutenção e o nato empreendedorismo, mas as dificuldades turísticas do município de Atibaia necessitariam de um enfoque específico na formação profissional do curso de turismo oferecida pelas instituições de ensino da localidade também. Oliveira & Araújo (2016) já estabelecem “a importância da ação docente frente à realidade imposta pela sociedade contemporânea” e o conjunto de elucbrações e ações apontadas, aqui, nada mais faz do que reforçar esse dito.

Geralmente, em cursos superiores ou formações profissionais, a dialética entre teoria e prática tende a uma discussão sobre o tecnicismo e a praticidade, porém o limitar dialético, ainda que a discussão adentre escalas interessantes, permeia a tendência decisória entre um lado e o outro. As dificuldades do município de Atibaia, com o isolamento de ações e o comportamento de curvas de indiferença dos seus *stakeholders*, mostram que algumas soluções estariam entre o paliativo ou não passam de *inputs*, pois o centro da questão é capacitar e flexibilizar a grade curricular, do graduando de turismo, de forma que ele possa ter

mais vivência, sensibilidade e consiga ter uma visão de integração das instâncias e dos processos, afinal, essa é uma das premissas principais que o desenvolvimento sustentável e a concorrência perfeita almejam.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo inicialmente tratou da dialética da formação profissional em turismo fazendo uma discussão generalizante entre teoria e prática. Sob ótimos argumentos, tanto em prol da teoria como em prol da prática, a conclusão foi que, no nível filosófico, a questão está sempre aberta, porém o MEC, órgão que estabelece as competências mínimas e as orientações curriculares para o curso de turismo, precisa fazer uma interferência e dar um direcionamento nessa questão.

Analisou-se, a partir daí, os principais direcionamentos curriculares que o MEC da para o curso de graduação em turismo e ficou evidente uma composição maior na bagagem teórica. Isso, em certo momento, entra em conflito com outro documento do próprio MEC, aquele que alude sobre as condições de reconhecimento da faculdade. Também foi levantada uma grade curricular que visa um aumento da carga prática e, foi visto que o mesmo é possível, só que, ainda sim não o suficiente para recobrir a totalidade da questão que permeia o turismo no município de Atibaia.

No que tange o município em questão foi feito inicialmente um contorno generalizante sobre as suas dificuldades, de modo que se possa localizar, essas dificuldades, em outros municípios de vocação turística similar. Chegou-se a uma delimitação de que Atibaia tem dificuldades de isolamento de ações ou curvas de indiferença. O isolamento de ações é quando os *stakeholders* do turismo fazem ações não-integradas, enquanto o conceito de curvas de indiferença foi retirado da economia, mas, nesse artigo, o sentido está para uma questão comportamental onde o turismo, do município, não consegue mobilizar seus munícipes em torno dele.

Coube explicar o porquê de se chegar a esta conclusão. Nisso foi citado que os principais órgãos turísticos municipais possuem diferentes planos de ações e abordagens quanto ao chamariz do turismo. Foi aludido também que o senso-comum da cidade concorda quanto ao *brand name* “Terra do Morango”, porém este aspecto e outros sequer são citados pelos órgãos do turismo e, questões como essa, enfraquecem o *brand identity* e fortalecem as curvas de indiferença.

Por último a solução deste caso precisa estar na formação profissional do curso de graduação em turismo. Nisso se critica o fato da falta de integração das instituições de ensino do município com as instituições turísticas. Levantou-se aspectos como a cultura empreendedora, a maior carga prática e o aumento da capacitação técnica não serem totalmente eficientes, pois um problema tão segmentado exigira uma carga maior de estágio ou prática, do graduando em turismo, nestas instituições. Outra solução que soa mais pertinente é que o graduado em turismo possa ter uma “licenciatura-técnica” para ministrar cursos para funções periféricas do turismo. Isso exigira do currículo do turismo um pouco mais de flexibilidade, o que, atualmente, não tem.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, E. A. S.; ALVARENGA, G. C. S. ; RIBEIRO, M. J. F. X. ; RODRIGUES, M. S. **Análise da Assertividade em Líderes**. In: Encontro Brasileiro de Psicologia e Medicina Comportamental, Fortaleza: ABPMC, 2014. v. XXIII.

BERNARDO, N. R. R.; ARAUJO, E. A. S. **Formação para o empreendedorismo: análise das ementas das disciplinas dos cursos oferecidos por uma instituição pública de ensino superior tecnológico**. Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional, v. 12, p. 304-327, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação Para Verificação “In Loco” Das Condições de Reconhecimento**: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/rot_tur.pdf>. Acesso em: 28 de julho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 13/2006**: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces13_06.pdf>. Acesso em: 28 de julho de 2017.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Categorização dos municípios das regiões turísticas do mapa do turismo brasileiro**: Cartilha. Mtur. Brasília – DF, 2013.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Relatório de Categorização: Sudeste – SP**. Mtur. Brasília – DF, 2013.

CÂNDIDO, T. S. G. **Papel do branding no marketing dos destinos turísticos – O caso da região oeste de Portugal**. Estoril – POR. 145 p. Dissertação (Mestrado em Turismo, Especialização em Gestão Estratégica de Destinos Turísticos) – Escola Superior de hotelaria e Turismo do Estoril, 2012.

CARDOSO, M. L. C. **A Importância da Organização de Eventos no Turismo**. 2013. 82 p. 2º Ciclo de Estudos em Turismo. Dissertação (Mestrado em Turismo) – Universidade do Porto, Portugal.

CARVALHO, J. S. F. **A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais**. Rev. Bras. Educ., Ago 2011, vol.16, nº.47, p.307-322.

COMTUR. Conselho Municipal de Turismo em Atibaia. **Sítio Eletrônico Oficial**: Disponível em: < <http://www.atibaiatour.com.br/atibaia/comtur/>>. Acesso em: 01 de agosto de 2017.

CONVENTION & VISITORES BUREAU DE ATIBAIA E REGIÃO. **Sítio Eletrônico Oficial**: Disponível em: < <http://www.atibaiaeregiao.com.br/>>. Acesso em: 01 de agosto de 2017.

ECHTNER, C. & RITCHIE, J.R. **The Meaning and Measurement of Destination Image**. The Journal of Tourism Studies. 14 (1), pp. 37-48. 2003.

FROMM, E. **Medo à Liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editora, 1983. 10.ed.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sítio eletrônico Oficial**: Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 01 de agosto de 2017.

LUCINDA, C. & MEYER, L. **Quão imperfeita é a competição na indústria brasileira? Estimativas de mark up setorial entre 1996 e 2007**. Estud. Econ. [online]. 2013, vol.43, n.4, pp.687-710.

MONTEIRO, P. **Sergio Buarque de Holanda e as palavras**. In: Seminário: Arquivo; Pesquisa. 07 de maio de 1997. Caminhos sem fronteiras: o arquivo de Sergio Buarque de Holanda. Campinas: Siarq/Unicamp, 1997.

MOREIRA, A. E. C. **Relações entre as estratégias de ensino do professor, com as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de alunos do ensino fundamental 1**. Londrina – PR. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2012.

NATORP, P. **Teoria das ideias de Platão**. São Paulo: Paulus, 2012.

OLIVEIRA, M. A. ; ARAUJO, E. A. S. . **Desafios da educação e o professor como mediador no processo ensino-aprendizagem na sociedade da informação**. Revista Educação Pública (Rio de Janeiro), v. 16, p. 1, 2016.

PINHEIRO, U. **A doença dos eruditos e a triangularidade da idéia de triângulo**. Kriterion (UFMG. Impresso), v. 51, p. 69-102, 2010.

PIRES, J. M. A. ; ARAUJO, E. A. S. ; SILVA, J. L. G. . **A Contribuição Científica sobre o Desenvolvimento Sustentável no Enegep: Um Estudo Bibliométrico**. Revista Científica On-line Tecnologia Gestão Humanismo, v. 3, p. 2-15, 2014.

PLATÃO. **Teoria das Ideias**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editora, 10ª Ed. 1983.

SERRANO, F.; SUMMA, R. **Demanda agregada e a desaceleração do crescimento econômico brasileiro de 2011 a 2014**. CEPR – Center For Economic And Policy Research, 44 p., ago/2015.

SINDICATO DE RESTAURANTES, HOTEIS, BARES E SIMILARES DE ATIBAIA. **Sítio Eletrônico Oficial**: Disponível em: <<http://sinhoresatibaia.com.br/>>. Acesso em: 02 de agosto de 2017.

USP. Escola de Comunicação & Artes. **Grade Curricular**: Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=27&codcur=27531&codhab=4&tipo=N>>. Jupiterweb. Acesso em: 29 de julho de 2017.

VARIAN, H. R. **Microeconomia: princípios básicos**. 7ª ed. Rio de Janeiro (RJ): Elsevier, 2006.



A POLICROMIA DA ESCRITA GUIADA POR MULTILETRAMENTOS: O LETRAMENTO ESCOLAR COMO NECESSIDADE

ARAÚJO, Marinalva Pereira de³⁰

LUNA, Morgana Farias de³¹

CARVALHO, Roberta Melo de³²

VANDERLEY, Juliana Soares³³

MAMEDES, Rosilene Félix³⁴

RESUMO

Dentre os problemas inerentes ao letramento escolar, a falta de habilidade com a escrita representa um dos fatores mais preocupantes na constatação do insucesso escolar. Os gêneros textuais são, na maioria das vezes, ensinados apenas do ponto de vista da estrutura composicional, mantendo ainda uma acentuada distância em relação à vida prática dos alunos. Neste sentido, objetivamos identificar os fatores inerentes à concretização do letramento escolar, no que tange às variações linguísticas e ao desenvolvimento das habilidades de escrita para o terceiro, quarto e quinto anos do Ensino Fundamental, conforme os parâmetros da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Para tanto, faremos um levantamento das referidas habilidades na BNCC, bem como, teceremos reflexões ancoradas em dados estatísticos, em estudos e conceitos formulados por Bakhtin (2016), Fiorin (2019), Martelotta (2020), Rojo (2012), dentre outros. Diante dos dados analisados, observamos que o eixo temático de escrita na área de Língua Portuguesa compõe-se de uma variedade de gêneros textuais, classificados em diferentes campos da vida. Tal variedade mostra-se capaz de estabelecer uma dialogicidade do ensino com a vida prática, devendo requisitar a expressão criativa na produção textual, com aplicabilidades específicas realizadas pelos alunos, sujeitos

³⁰ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional. E-mail: marinalvaojuara84@gmail.com

³¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Pós-graduanda em Psicopedagogia pela UEPB. E-mail: morganalunafarias@hotmail.com

³² Graduada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Especialista em Língua, Linguagem e Ensino (FIP). Mestra em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

³³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Pós-graduanda em Língua Brasileira dos Sinais – LIBRAS pela SOCIESC. E-mail: jusoares60@gmail.com

³⁴ Professora mestra em Linguística (PROLING-UFPB); Doutora-PPGL/UFPB/CNPq. E-mail: rosilenefmamedes@gmail.com

em pleno dinamismo, aprendendo a aprender, aprendendo a fazer. Portanto, compreendemos que a adoção de uma didática inclusiva deve priorizar as múltiplas vozes no ensino-aprendizagem por meio de multiletramentos, em atividades diárias de escrita e de reescrita que abriguem a pluralidade de recursos linguísticos. Nesta perspectiva, a escola tende a ressignificar-se perante a sociedade multiletrada, acolhendo dentro de si os saberes dos falantes da língua, expressando uma gama de cores, de vozes e validando a sua função social enquanto agência principal de letramento.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Produção textual. Letramento escolar. Multiletramentos. Variação linguística

1 INTRODUÇÃO

Dentre os problemas inerentes ao letramento escolar, a falta de habilidade com a escrita representa um dos fatores mais preocupantes na constatação do insucesso escolar. Os gêneros textuais são, na maioria das vezes, ensinados apenas do ponto de vista da estrutura composicional, mantendo ainda uma acentuada distância em relação à vida prática dos alunos.

O desenvolvimento efetivo e permanente do letramento escolar demanda um olhar epistemológico do professor em relação às variações linguísticas, em relação às múltiplas diferenças de níveis de escrita, tendo em vista que os letramentos se dão nos diversos espaços de sociabilidade, através de diferentes veículos de comunicação.

As sociedades letradas dispõem de uma variedade crescente de gêneros textuais, pertencentes a diferentes esferas da vida. Neste trabalho, temos como **objetivo geral** identificar os fatores inerentes à concretização do letramento escolar, no que tange à variedade de gêneros textuais e suas correspondentes habilidades no eixo temático da escrita para o terceiro, quarto e quinto anos do Ensino Fundamental, conforme os parâmetros da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Como **objetivos específicos**, identificaremos as características das habilidades de escrita sob a ótica da análise do discurso bakhtiniana; analisaremos as relações do ensino-aprendizagem no contexto social multiletrado; desenvolveremos reflexões acerca de uma didática que acolha a produção em gêneros textuais multissemióticos e multimodais.

Como **procedimentos metodológicos**, faremos um levantamento bibliográfico das habilidades propostas no eixo de escrita na BNCC, a partir da qual teceremos reflexões ancoradas em estudos e conceitos formulados por Bakhtin (2016), Fiorin (2019), Martelotta (2020), Rojo (2012), dentre outros.

Ao pensar a língua em forma de enunciados orais e escritos, Bakhtin (2016) elucida que as especificidades de cada enunciado se devem “[...] não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (p.11-12). Esses três elementos são capazes de definir cada enunciado ou gênero do discurso.

Estamos imersos em mundo globalizado, caracterizado por uma cultura grafocêntrica e digital, que por sua vez, tem ampliado continuamente as formas de comunicação. Sendo essa comunicação paulatinamente extensiva a todas as classes sociais, podemos observar que os sujeitos sociais, ainda que não disponham de competências quanto às normas da escrita, fazem uso de textos multissemióticos que se utilizam de áudio, de vídeo e imagens na comunicação, disponibilizados em aplicativos e enviados pelas redes sociais.

A escola enquanto instituição social formadora não pode emaranhar-se em uma teia niilista. Há que se refazer, há que incluir em suas atividades cognitivas meios tecnológicos capazes de garantir o aprendizado por meio de múltiplas linguagens, fazendo valer sua importância para a sociedade. Sendo assim, perante um contexto social de novas necessidades, sua ressignificação enquanto escola a tornará relevante à medida em que deixar aflorar os usos sociais da língua pelas diferentes comunidades.

Levar em conta os usos sociais da língua por parte dos alunos implica necessariamente na adoção de metodologias ativas, que dão ênfase ao protagonismo de alunos com suas variações linguísticas. Esse princípio ainda enfrenta barreiras pelo valor hegemônico atribuído à estruturas dos livros didáticos, fundamentados em uma gramática normativa que tende a ser imposta como paradigma, em detrimento da valorização do plurilinguismo. De antemão, ressaltamos que, se pretendemos trazer o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem, precisamos reconhecer e considerar os usos que o mesmo faz da língua e apresentar a norma-padrão como uma possibilidade a mais de expressão, sem sobrepor-la, mas apontando-a como recurso para situações formais de comunicação.

A gramática tradicional é resultante dos primeiros estudos da língua realizados pelos hindus ainda no século IV a.C., cuja finalidade era conservarem a originalidade dos textos sagrados. Estabeleceram-se estudos minuciosos realizados por gramáticos hindus como Panini, que estudaram e criaram modelos de análise da língua, tornando a gramática uma referência de uso correto das línguas, através dos séculos” (PETTER in FIORIN et al., p. 12). Com a gramática, a língua passou a ter parâmetros normativos com base em textos formais, cujo padrão se perpetuou nos sistemas educacionais.

No início do século XX, a linguística foi reconhecida como ciência por meio da publicação do *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure. Dentre as diferentes linhas de estudo, a linguística busca investigar como os usos da língua se efetivam na fala e na escrita, e por ser não-prescritiva, afirma-se como área da ciência destituída de preconceitos, sem qualquer ligação com julgamentos de valor acerca das variedades da língua. (MARTELOTTA, 2020, p. 21)

Diante da importância atribuída à pluralidade linguística, os linguistas reconhecem que os sistemas educacionais devem ensinar a norma-padrão. Na perspectiva do ensino da gramática funcionalista, prioriza-se o interesse em compreender os processos de comunicação onde a língua se faz viva, livre de preconceitos e valorações que venham priorizar uma linguagem em detrimento de outra. Neste sentido, Martelotta ressalta que “[...] qualquer atividade de valorizar uma variação em detrimento de outra implica critérios de natureza sociocultural, e não critérios linguísticos” (Ibid., p.47). Por este prisma, o ensino de Língua Portuguesa deve assumir a conotação de interesse pelos usos da língua em suas variedades, as quais representam um contexto sócio-histórico e ideológico próprios dos falantes e escreventes.

As variedades linguísticas ganham respeito e visibilidade, sob as lentes dos métodos adotados pela linguística, que por sua vez, tem a finalidade de descrever e explicar os fatos sem avaliar ou comparar com padrões normativos da língua. (FIORIN, 2019, p. 17)

No contexto pós-moderno, marcado pela cibercultura, estipulamos novas formas de comunicação, criando incansavelmente aplicativos, redes sociais e outros mecanismos de comunicação e de difusão da informação. Concomitantemente, surgem inúmeros gêneros textuais multissemióticos, constituídos de linguagem oral, verbal, visual, dinamizando a comunicação e reduzindo as distâncias geográficas.

Magda Soares e Batista (2005) apontam que a alfabetização e o letramento são indissociáveis, onde os sujeitos desenvolvem simultaneamente o aprendizado das convenções da escrita e as habilidades de uso competente dessa língua nas práticas sociais. Compreendemos, portanto, uma aliança necessária sem a qual inviabiliza o letramento escolar.

A pluralidade de gêneros textuais demanda constante necessidade de ampliação do letramento. O termo *literacy* já era estudado desde o século XIX, na Grã-Bretanha, porém, no Brasil, o letramento só passa a ser citado em 1986 em uma publicação de Mary Kato. Para Magda Soares, “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como

consequência de ter se apropriado da escrita. (SOARES, 2017, p.18) Na concepção de letramento, não basta ser alfabetizado, pois é necessário que os sujeitos utilizem a língua de diversas formas, incluindo-se no mundo digital.

Ultimamente, o conceito de letramento vem sendo ampliado e ressignificado por estudiosos que englobam em suas investigações objetos de pesquisa contemporâneos, que dizem respeito às novas formas de viver e de se comunicar. Em 1996, um grupo de estudos de Nova Londres denominado GNL se reuniu em conferência em Connecticut – EUA e criou a Pedagogia dos Multiletramentos como forma de incluir no ensino a diversidade cultural e a pluralidade linguística. (ROJO, 2012)

A autora ressalta que a escola se constitui como uma das mais importantes agências de letramentos. A concepção de multiletramentos considera “[...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (Ibid., p. 13). Essas proposições dão ênfase aos textos multimodais ou multissemióticos, compostos de múltiplas linguagens (imagens, sons, gráficos, animações) cujas capacidades e práticas de compreensão são exigidas na produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (Ibidem, p.19) Nestas circunstâncias, a diversidade cultural e as variações linguísticas se apresentam imbricadas.

Antes da promulgação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), o ciclo de alfabetização englobava os três primeiros anos do ensino fundamental, com avaliação anual nas turmas de 3º ano, denominada Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Porém, foram realizadas alterações no âmbito de todas as avaliações externas.

De acordo com Laís Semis em matéria no site da Nova Escola (28 de junho de 2018), a partir de 2019, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc, também conhecida como Prova Brasil) seriam englobadas em uma única nomenclatura, a do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb.

A avaliação da ANA para o 3º ano foi extinta, pois de acordo com a BNCC (Op. cit.), o ciclo de alfabetização passa a ser concluído no 2º ano. Desta maneira, o Saeb passou a aplicar avaliações em creches, pré-escolas, no 2º ano, 5º ano, 9º ano e 3ª e 4ª série do Ensino Médio. Outra alteração foi a aplicação em anos ímpares a partir de 2019, com a publicação dos resultados em anos pares.

Podemos observar que, após os dois primeiros anos de alfabetização (1º e 2º anos do Ensino Fundamental), focalizando a aquisição dos signos e símbolos linguísticos, o referencial da BNCC segue propondo em Língua Portuguesa o processo de ortografização

para o aprofundamento das normas gráficas, a linguística/semiótica. As normas gráficas, por si só, representam uma fatia significativa da proposta curricular.

Dentre as competências gerais formuladas para o desenvolvimento de conceitos na BNCC, o campo da linguagem traz na competência 4):

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (Ibid., p.9)

A acepção de um ensino-aprendizagem contemporâneo almeja a formação integral do ser humano, destacando as múltiplas linguagens que devem se coadunar do ponto de vista interdisciplinar e até mesmo transdisciplinar, em contraposição ao saber fragmentado. Assim, como a complexidade do pensamento, o desenvolvimento da linguagem escrita deve se dar na complexidade de mecanismos que envolvem todas as formas de percepção através dos sentidos corporais, na composição de ideias e de saberes experienciais que compõem as diversas culturas.

O letramento escolar ocorre quando lhe damos o sopro de vida, onde o professor, imbuído de uma concepção pedagógica ativa, instrumentaliza-se de métodos e recursos que associam os signos e símbolos linguísticos à riqueza de textos multissemióticos, trazendo para a sala de aula essa composição de múltiplas linguagens (imagens, som, gráficos, animações), capaz de suscitar o pluralismo de gêneros textuais presentes no cotidiano da cultura letrada.

Vale salientar que as discussões acerca da cultura letrada contrastam com os altos índices de analfabetismo ainda identificados no país. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD (2018), os índices estatísticos têm apresentado avanços discretos, evidenciando o Nordeste com um índice de 13, 87% de analfabetos de 15 anos ou mais de idade ante à média nacional de 6,77%.

Temos uma taxa de 36,87% de analfabetos com 60 anos ou mais de idade, em contraste com a média nacional de 18, 59%. Inferimos, portanto, que a maioria dos analfabetos são homens e mulheres com 60 anos ou mais e, considerando que viveram a infância na década de 1960 sem acesso à escola, os números representam rastros indeléveis de uma longa história de desigualdade e de exclusão social, especificamente na região nordeste.

Dentre os benefícios da leitura, temos que ela nos fornece matéria-prima fértil para o exercício da escrita, ou seja, além das normas gramaticais, inspira ideias, a imaginação é ampliada e, gradativamente, o “como escrever” deixa de ser uma preocupação. Após os dois

anos dedicados à alfabetização, nos três anos seguintes é intensificada a prática do letramento, e no eixo produção de textos, há uma crescente inserção de estratégias de produção textual que perpassam gêneros secundários.

As diretrizes da BNCC na área de Língua Portuguesa estão imbuídas de conceitos científicos da linguística que contribuem para um olhar contemporâneo acerca dos objetos do conhecimento, a partir de uma concepção dialógica, trazendo a autoria do aluno e um trabalho importante na construção da capacidade de análise crítica e ética acerca da língua. Neste sentido, a lousa e a personagem na figura do professor precisam deixar o palco para dar voz e vez aos alunos e a outras ferramentas de produção, numa perspectiva de construção dialógica.

2 O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA FORMAL E AS HABILIDADES PROPOSTAS NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular estabelece diretrizes de desenvolvimento da escrita, a partir da categorização de gêneros textuais em quatro esferas ou campos:

- 1) Campo da vida cotidiana;**
- 2) Campo da vida pública;**
- 3) Campo de estudos e pesquisas;**
- 4) Campo artístico literário.**

Os campos supracitados englobam gêneros textuais que implementam habilidades gerais e específicas. A seguir, explanaremos um compêndio das habilidades específicas propostas para os anos destinados à ortografização (3º ao 5º ano do Ensino Fundamental). (BNCC, 2017, p. 116-129)

HABILIDADES ESPECÍFICAS

Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)			
CAMPO DA VIDA COTIDIANA			
	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	(EF03LP13) Planejar e produzir cartas	(EF04LP11) Planejar e produzir, com autonomia, cartas	(EF05LP11) Registrar, com autonomia,

Escrita colaborativa	pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
Escrita (compartilhada e autônoma)			
Escrita colaborativa	(EF03LP14) Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.		(EF05LP12) Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
CAMPO DA VIDA PÚBLICA			
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)			
Escrita colaborativa	(EF03LP20) Produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o	(EF04LP16) Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	(EF05LP17) Produzir roteiro para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o

	tema/assunto do texto. (EF03LP21) Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de propaganda (cores, imagens, <i>slogan</i> , escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação).		tema/assunto do texto.
	(EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.		
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA			
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)			
Produção de textos	(EF03LP25) Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples,	(EF04LP21) Planejar e produzir textos sobre temas de interesse, com base em resultados de observações e pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas, incluindo, quando pertinente, imagens e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto	(EF05LP24) Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a

	considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	do texto.	situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Escrita autônoma		(EF04LP22) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	(EF05LP25) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
CAMPO ARTÍSTICO LITERÁRIO			
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)			
Escrita autônoma e compartilhada	(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.		
	(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.		
Escrita autônoma	(EF35LP27) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.		

O campo da vida cotidiana aborda o estudo e a produção de gêneros como cartas pessoais, diários, anedotas, piadas e cartuns. Neste campo, são requisitadas habilidades de planejar e produzir, desenvolvendo a capacidade de argumentar, de formular e emitir

opiniões, onde o aluno se porta o tempo todo como sujeito ativo e autônomo no processo de aprendizagem. Os alunos não memorizam conteúdos, pois interferem produzindo textos, vivenciando cada estrutura e desta maneira, inscrevem-se como sujeitos pensantes em pleno desenvolvimento, ampliando seu repertório linguístico para usá-lo adequadamente em cada contexto ou situação comunicativa.

A habilidade supracitada atesta a possibilidade de haver na escola uma galeria de expressão da escrita subjetiva. Neste sentido, a escola descortina o palco para um protagonismo social do aluno engajado, que aprende a aprender com autonomia, que se inscreve como ser autônomo diante de um caos social e ambiental, apropriando-se da linguagem escrita e criando oportunidades à medida que se torna sujeito partícipe da cultura letrada e digital, produzindo conhecimento escolar e interagindo de diversas formas.

A esfera da vida pública mobiliza um trabalho com o gênero carta dirigida a veículos da mídia impressa ou digital, a notícias sobre o que acontece na escola, bem como roteiro para editar reportagem digital, anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização. Tais gêneros são pautados em habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, no que concerne a produzir, conscientizar-se e emitir opiniões e críticas, defender pontos de vista utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação.

Com relação ao campo das práticas de estudo e pesquisa, os alunos devem ser iniciados na ação de pesquisar, de buscar em fontes impressas e digitais a informação, o conhecimento. Para isto, deve planejar e produzir gêneros como verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, verbetes de dicionário por meio de imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples.

No campo artístico literário, são enfatizadas as narrativas ficcionais, os textos em versos, nos quais os alunos devem ter acesso e devem conhecer as características dos discursos direto e indireto, por meio da produção escrita autônoma e compartilhada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita representa a materialização do aprendizado, capaz de comprovar os usos contextualizados da gramática normativa, decorrentes de um letramento escolar que deve ser planejado de forma sistemática, incluindo as competências e habilidades curriculares a serem implementadas, de forma viva. Certamente, o eixo temático da escrita somente se efetiva se o

professor dispuser conscientemente de conhecimentos acerca do desenvolvimento cognitivo dos alunos e privilegiar a dialogicidade nas relações de ensino-aprendizagem.

A variedade de gêneros textuais, classificados em diferentes esferas da vida, mostra-se capaz de estabelecer uma dialogicidade do ensino com a vida prática, devendo requisitar dos alunos a expressão de sua criatividade na produção textual. Desta maneira, os alunos constroem saberes em pleno dinamismo, aprendendo a aprender, aprendendo a fazer. Assim, o letramento escolar fornece ao professor elementos que caracterizam as reais necessidades de aprendizagem das convenções da língua, facilitando a sua avaliação e apontando o rumo coerente para o planejamento de ações didáticas subsequentes.

Compreendemos que a adoção de uma didática inclusiva deve priorizar as múltiplas vozes no ensino-aprendizagem por meio de multiletramentos, em atividades diárias de escrita e de reescrita que abriguem a pluralidade de recursos linguísticos. Nesta perspectiva, a escola tende a ressignificar-se perante a sociedade multiletrada, acolhendo dentro de si os saberes dos falantes da língua, expressando uma gama de cores, uma multiplicidade de vozes na constituição dos sujeitos, validando a sua função social enquanto agência principal de letramento na sociedade.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: abr. 2020.

FIORIN, J.L. (Org.). **Introdução à linguística**. 6 ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

Liv101657 _Informativo.pdf. PNAD Contínua. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=2477>. Acesso: 08 de jun. 2020. 12p.

MARTELOTTA, M. E. (Org.) **Manual de linguística**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2020.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SEMIS, L. **Saeb substitui Prova Brasil e Avaliação Nacional de Alfabetização**. Nova Escola. 28 de Jun. de 2018. Publicado em:
<https://novaescola.org.br/conteudo/11907/avaliacao-nacional-de-alfabetizacao-e-prova-brasil-sofrem-alteracoes-em-201> Acesso em: 30 de abril de 2020.

SOARES, M. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2020.

_____**Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____; BATISTA, A. A, G. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005, 64 p. Coleção Alfabetização e Letramento, 2005.



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O ENSINO REMOTO EM TURMAS DE 2º ANO NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA

Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante ³⁵

Kelly Dias Moura ³⁶

Adriana Fátima de Brito ³⁷

Marina Arrais Montenegro Rocha ³⁸

Paulo Henrique Lima Barroso

Rosilene Felix Mamedes ³⁹

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 trouxe inúmeros desafios para todo o mundo, em todas as áreas sociais. O distanciamento social, recomendado pelos órgãos de saúde pública, está entre uma das medidas adotadas na tentativa de redução da disseminação do vírus.

No campo da educação, estas ações resultaram no fechamento de escolas, tanto públicas quanto particulares, e conseqüentemente na interrupção das aulas presenciais. O que obrigou às escolas a optarem por um caminho alternativo e possível, neste contexto evidenciase o ensino remoto.

Diferente do ensino a distância (EaD), o ensino remoto não é uma modalidade de ensino estruturada em políticas públicas, nem didática-pedagógicamente plena, mas foi uma solução rápida e acessível para as instituições de ensino. Seu pressuposto é uma transmissão em tempo real das aulas na tentativa de manter a rotina escolar, na qual professor (ES) e

³⁵ Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, gillianejp@hotmail.com;

³⁶ Graduada do Curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Paraíba- fgakellydias@gmail.com;

³⁷ Pós-graduada em Educação e Supervisão Educacional, pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa – CINTEP/PB – anaírdabrito71@gmail.com;

³⁸ Graduada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – marina.montenegro@hotmail.com;

³⁹ Professor orientador: Doutora UFPB-PPGL/CNPQ e-mail: rosilenefmamedes@gmail.com

alunos interagem virtualmente no horário que seria destinado as aulas presenciais por meio de aplicativos virtuais que possibilitam áudio e/ou vídeo.

Esse novo cenário da educação virtual nas escolas brasileiras foi regulamentado a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto dura a situação de pandemia da Covid-19, pelo Ministério da Educação a por meio da Portaria nº 343 em 17 de março de 2020, e posteriormente sofreu ajustes e acréscimos por meios das Portarias de nº 345 e nº 346/2020⁴⁰. Todavia, as limitações e os desafios deste ensino são perceptíveis pois, nem todos os alunos têm as mesmas condições de acesso, nem todos os professores têm domínio dos recursos tecnológicos, entretanto as exigências e os objetivos educacionais persistem, precisamos garantir os direitos de aprendizagem e dar continuidade ao processo educativo.

No tocante aos anos iniciais do ensino fundamental, o trabalho pedagógico, por mais interdisciplinar que seja, tem sua prática focada na alfabetização e no letramento. O fazer pedagógico gira em torno de alfabetizar letrando. O aluno precisa aprender a ler e escrever, produzir textos, interpretar e compreendê-los, para uma efetiva participação na vida social. Alfabetização e letramento devem, portanto, ser observados como dois processos indissociáveis e independentes (SOARES 2004).

Nessa perspectiva, é essencial contemplar especialmente estudos que discorram sobre práticas de alfabetização e letramento, visando revelar as bem-sucedidas. Para isso, faz-se necessário a observação de parâmetros conceituais em que se baseiam e partindo de uma avaliação diagnóstica, constatar o nível de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem, no qual os alunos encontram-se inicialmente e o quanto eles evoluirão a partir das práticas propostas.

Segundo Albuquerque (2005, p. 92) há metodologias distintas e somativas que favorecem a alfabetização e o letramento; “Envolve-se em práticas de leitura e escrita através da mediação de uma pessoa alfabetizada”, que objetive a aquisição do domínio do sistema alfabético, uma vez que a aprendizagem deste não é espontânea, fazendo-o refletir sobre o próprio sistema, numa perspectiva dialógica de conteúdo e leitura de mundo.

Outrossim, a conjuntura atual e aqui abordada como contexto em que o objeto de estudo está inserido, o ensino remoto, nunca antes foi cogitado como uma realidade tão

⁴⁰Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 22/07/2020

expressiva. Do número total de alunos mundial, cerca de 91% vivenciaram o impedimento de atividades escolares presenciais devido à Covid-19⁴¹.

Como professora e docente dos anos iniciais, inevitavelmente minha maior preocupação recaía sobre o processo de alfabetização e letramento. Todo o contexto exige uma ressignificação das práticas pedagógicas. Enquanto docentes, precisamos recorrer a variadas estratégias e diversos recursos virtuais para favorecer a aquisição da leitura e da escrita, e minimizar as limitações e desafios existentes.

Neste sentido, esse estudo nasce das angústias e da necessidade de refletir sobre práticas docentes no processo de alfabetização e letramento no ensino remoto em turmas de 2º anos do ensino fundamental.

Assim, frente ao que está sendo problematizado, elencamos como objetivo geral: Analisar a alfabetização e o letramento no contexto do ensino remoto em turmas de 2º ano no município de João Pessoa.

Com relação aos objetivos específicos, procuramos: mapear o nível de leitura e escrita dos alunos das turmas do 2º ano inseridos na escola campo desta pesquisa, para posteriormente verificar a evolução dos mesmos; identificar os desafios encontrados pelos docentes para alfabetizar e letrar no ensino remoto; e identificar recursos virtuais que favorecem às práticas de alfabetização e letramento no processo educativo.

A proposta ora apresentada justificou-se pelo fato de entendermos que essa nova perspectiva educacional começa a ganhar espaço como uma possibilidade permanente, mesmo com o retorno das atividades presenciais. Não que este necessariamente irá substituir integralmente o ensino presencial, mas que pode servir como facilitador ou complemento no processo educativo. Ao lado do ensino a distância o ensino remoto permite o acesso à educação para uma ampla clientela que, por motivos não especificados aqui, não conseguem frequentar a escola presencialmente.

Neste cenário, estende-se a necessidade de ressignificação das práticas de alfabetização e letramento docentes para ajustar-se a essa nova realidade, minimizando as perdas que ocorrem devido a não interação presencial e aos desafios envolvidos, mas aproveitando positivamente dos recursos tecnológicos e dispositivos virtuais como: aplicativos, plataformas online, videoaulas gravadas, aulas online ao vivo, chats online,

⁴¹Fonte: Todos pela Educação - Nota técnica – Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=&utm_source=conteudo-nota&utm_medium=hiperlink-download Acesso em: 19/07/2020.

materiais digitais via rede, tutoria, disponibilização de material impresso, entre outros, os quais podem contribuir significativamente no processo de ensino e aprendizagem.

2 METODOLOGIA

Quanto aos aspectos metodológicos, para implementação desta pesquisa optamos por uma abordagem qualitativa e quantitativa, segundo esclarece Godoy (1995, p. 58), a abordagem qualitativa não tem como objetivo enumerar ou medir os eventos estudados, e sim analisar os dados descritos sobre indivíduos, ações e processos interativos pelo contato do pesquisador com o objeto estudado, a fim compreender os fenômenos pela perspectiva dos sujeitos envolvidos no evento.

Já a abordagem quantitativa utiliza de uma linguagem numérica para analisar fenômenos, assim Fonseca (2002, p.20) afirma:

A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Os resultados são quantificados, pois considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros.

Ainda conforme Gil (1999, p.43), esta pesquisa apresenta caráter exploratório, pois engloba levantamento bibliográfico, entrevista com os sujeitos participantes do problema pesquisado e análise dos modelos para estímulo da compreensão. Sua finalidade básica é esclarecer e modificar concepções para formulação de novas abordagens.

Dessa forma, designamos para análise as turmas de 2º ano e a prática docente de seus respectivos professores, partindo do pressuposto que segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica.” (BRASIL, 2017, p. 89)

Assim, para esse estudo optamos por uma escola da rede municipal de João Pessoa, onde existem atualmente quatro turmas de 2º ano, com aproximadamente 100 (cem) alunos participando das atividades educacionais de forma remota.

Realizamos dois questionários com as professoras, um inicial, no mês de Abril do ano de 2020, para identificar o quantitativo de alunos, o número de participantes das atividades remotas, o nível de leitura e escrita dos alunos, e saber quais os recursos tecnológicos haviam sido adotados pelas mesmas. Em dezembro, novamente aplicamos um questionário com as

professoras a fim de verificar o desenvolvimento dos alunos e o sentimento das professoras em relação a todo processo. Tais resultados foram sistematizados na análise de resultados.

Esperamos que em decorrência desse estudo contribuir para reflexão do aprimoramento das práticas de alfabetização e letramento para os professores, tanto do nosso município quanto de outros, que despertem interesse pelo assunto mediante esta conjuntura social que estamos inseridos e suas novas perspectivas.

Após exposição dos aspectos introdutórios, seguiremos para apresentação da parte teórica que norteou este estudo.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Considerando que nosso objeto de estudo está no campo educacional, o primeiro referencial tomando como suporte é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo desígnio é orientar os objetivos de aprendizagem de cada etapa da formação escolar. Assim, ela aponta o processo de alfabetização como o foco do ensino nos dois primeiros anos do ensino fundamental, como visto anteriormente.

A Alfabetização é um conceito que passou por muitas controvérsias teóricas e metodológicas ao longo do tempo. E necessitou superar o paradigma de ser compreendida como uma simples atividade de codificar e decodificar o sistema alfabético.

As contribuições de Magda Soares (2004) no tocante as concepções de alfabetização e letramento ampliam nosso campo teórico. Para a autora, o termo letramento nasce das novas relações estipuladas com às práticas de leitura e escrita na sociedade.

O letramento, é o uso que se faz da língua escrita com toda sua complexidade, em práticas sociais de leitura e escrita, é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, e que usa socialmente a leitura e a escrita, que pratica e responde adequadamente às demandas sociais. (SOARES, 2004, p 39-40).

Então, saber ler e escrever não são mais suficientes, é imprescindível que a leitura e a escrita correspondam às imposições da cultura letrada.

Emília Ferreira e Ana Teberosky (1985), incorporam a fundamentação teórica com seus estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, e os subsídios que explicam o desenvolvimento e etapas existentes na aquisição da escrita no decorrer do processo de alfabetização infantil. Para Ferreira (2011, p. 32), as reflexões geradas sobre o papel do

docente que visa alfabetizar letrando, nos conduzem a pensar “através de que tipos de práticas a criança é introduzida na língua escrita”.

É inconcebível pensar em práticas de alfabetização e letramento sem considerar a inegável importância da linguagem. Sendo esta uma atividade humana inevitável, pois faz-se presente em todo o percurso histórico-cultural do sujeito.

As práticas de alfabetização e letramento devem partir de um prisma discursivo da linguagem, do uso de textos como unidade de ensino e premissa para análises gramaticais e literárias, promovendo assim ampliação do domínio linguístico do aluno. Reconhecendo também as relações existentes entre o texto, a vida e as concepções ali presentes, para além das questões gramaticais.

Nesta ótica, as concepções postuladas por Saussure e por Bakhtin à respeito de língua/ linguagem têm relevância. Para Saussure a língua é um sistema de signo, que se organiza mediante a regras. O autor afirma que a língua não se,

Confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotada pelo corpo social para permitir dessa faculdade humana (SAUSSURE, 2008, p.37).

Desse modo a língua é compreendida como produto social, integrante da linguagem, enquanto a fala seria o uso da língua. O autor propõe uma reflexão sobre a relação entre língua e linguagem, mesmo sendo estes conceitos distintos. Nesse sentido a língua é o exercício da linguagem, como nos afirma Bakhtin (2006):

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

Compreendemos assim, que segundo o autor, através da língua conseguimos nos expressar, pois dispomos de um amplo vocabulário que aprendemos ao longo da vida. Aprendizagem e transmissão destes vocábulos acontecem a partir das interações sociais.

Neste ponto, a palavra é a iluminação de um conjunto de valores expressos numa sociedade e revela-se através do diálogo, que não significa apenas um revezamento de vozes, mas um encadeamento de elos que formam um universo maior. Dessa forma:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2006, p.117).

Assim, na ação dialógica, a comunicação acontece quando um sujeito se estabelece em relação ao outro. Corroborando com este pensamento, Kock (2008) aponta “na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que- dialogicamente- se constroem e são construídos no texto” (KOCH, 2008, p.10).

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir da aplicação de questionários semiestruturado com as quatro docentes em atuação nas turmas dos 2º anos, conseguimos identificar alguns pontos. Primeiro foi perguntado as professoras a quantidade total de alunos matriculados nas turmas, e em seguida a quantidade de alunos participando das atividades remotas. Segundo as informações apresentadas, correspondem:

Quadro 1 – Alunos Matriculados e Participantes do Ensino Remoto

TURMA	Matriculados	Participantes ativos no Ensino Remoto
2º ano A	24	18
2º ano B	25	24
2º ano C	25	17
2º ano D	23	15
Total	97	74

Fonte: Dados da Pesquisa

Como podemos observar a partir dos dados apresentados, 23,71% do total de alunos matriculados não conseguia participar das pedagógicas que ocorriam de forma remota. Assim, este percentual não compôs a observação no avanço da habilidade de leitura e escrita. Em relação ao nível de leitura dos alunos participantes, foi solicitado que as professoras apresentassem a numericamente a situação inicial, tomando como partida o mês de Abril de 2020, quando iniciam as atividades pedagógicas remotas no município de João Pessoa, e o

resultado das avaliações realizadas no mês de dezembro do corrente ano. O quadro abaixo apresenta os dados coletados com as docentes.

Quadro 2 – Comparativo dos alunos em relação à Leitura

TURMA	ALUNOS PART.	AV 1		AV 2		AV 3		AV 4	
		.L.	.P.	.T.P.	.T.M.	.L.	.P.	.T.P.	.T.M.
2º ano A	18	0			2				3
2º ano B	24				6				9
2º ano C	17				3				4
2º ano D	15	0			2				3

Fonte: Dados da Pesquisa

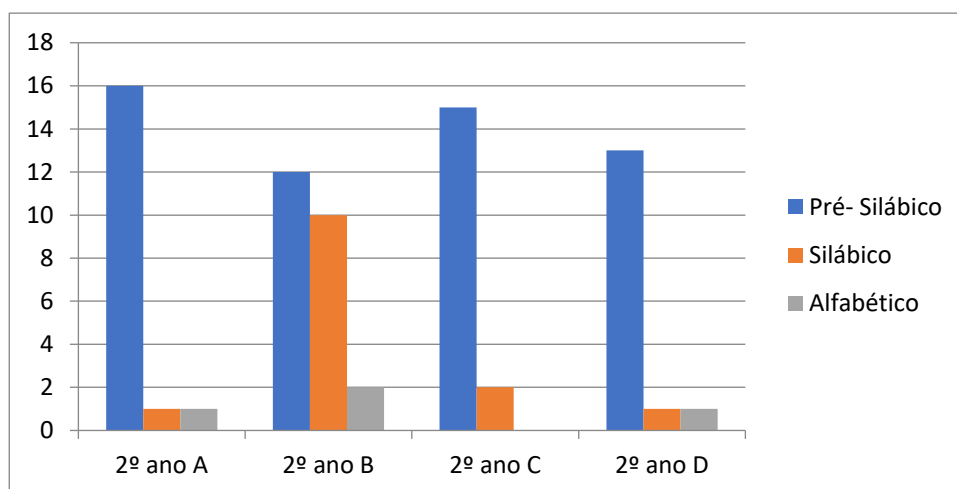
As colunas sinalizadas como AV 1 – dizem respeito aos dados coletados em Abril, já AV 2 – apresentam os dados coletados em dezembro. As siglas significam:

- N.L. – Não Leitor;
- L.P. – Leitor de Palavras;
- L.T.P. – Leitor de pequenos textos. As professoras foram orientadas a considerar de 1 até 3 frases neste caso;
- L.T.M. – Leitor de Textos Maiores, textos a partir de 5 frases.

Desta forma, percebe-se que o quantitativo de alunos que não eram leitores inicialmente não sofre grande alteração na avaliação final. E com exceção da turma do 2º ano B, o quantitativo de alunos que foram considerados Leitores de Textos Maiores, na avaliação final evoluiu pouquíssimo. Observa-se pelos dados que houve um avanço tímido na leitura, quando analisamos bem o quadro e verificamos uma variação entre o quantitativo de Não Leitores e Leitores de Palavras.

Ao longo do estudo não podemos deixar de refletir a respeito dos alunos que não conseguiram uma efetiva participação nas atividades remotas, dos quais não foi possível identificar o nível de leitura e que ficaram à margem do processo de ensino e aprendizagem, no formato do ensino remoto. Ao questionar as professoras sobre os motivos que são elencados pelos responsáveis da não participação nestas atividades, foram citados como justificativas: falta de acesso à internet; existência de apenas um aparelho celular para toda família e a dificuldade da participação de alunos com deficiências.

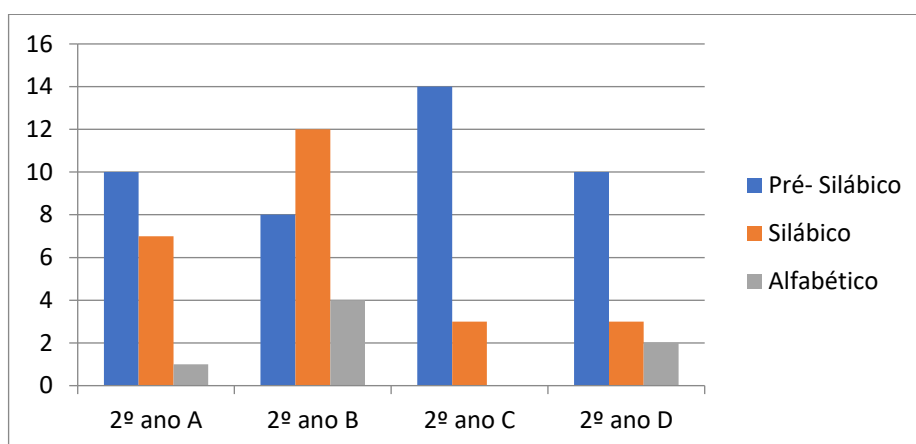
Gráfico 1 – Nível de Escrita na AV 1



Fonte: Dados da Pesquisa

Segundo os dados apresentados pelas professoras no primeiro questionário, as turmas eram predominantemente formadas por alunos no nível pré-silábico. Com exceção da turma do 2º ano B que apresenta um quantitativo considerável de alunos no nível Silábico. Este quadro já revela uma defasagem na aquisição das habilidades adquiridas por estes alunos no 1º ano no ensino fundamental 1. Ao compararmos com as informações coletadas no mês de dezembro verificamos uma baixa evolução das turmas de modo geral.

Gráfico 2 – Nível de Escrita na AV 2



Fonte: Dados da Pesquisa

Observamos conforme o Gráfico 2 que mesmo ocorrendo um aumento no quantitativo que saíram do nível de Pré-Silábico para o Nível Silábico, não identificamos uma evolução na quantidade de alunos considerados alfabéticos. A turma do 2º ano B continuou apresentando um diferencial, enquanto a turma do 2º ano C destaca-se com a maior quantidade de aluno no nível pré-silábico e sem nenhum aluno Alfabético.

Foi perguntado as professoras o que elas acreditam ser um influenciador nestes resultados na AV 2, elas afirmaram ser o nível inicial da turma e a efetiva participação das famílias no processo de ensino remoto, tendo em vista que as crianças são muito pequenas e totalmente dependentes de um acompanhamento da parte dos familiares. Segundo a professora do 2º ano B, ela afirma “eu tive um pouco de sorte, pois na minha turma a maioria das famílias já tinham o hábito de fazer esse acompanhamento com as crianças”.

Quando as docentes foram perguntadas à respeito dos principais desafios encontrados nesta prática educativa, suas falas enfatizam o desconhecimento no uso dos recursos tecnológicos e a necessidade do investimento pessoal em recursos que possibilitassem as aulas. A professora do 2º ano A relata “O maior desafio foi sair da zona de conforto, precisar forçadamente aprender a utilizar recursos desconhecidos; precisar investir com recursos próprios, mesmo que sem ter condições, em aparelhos e numa melhor internet”.

A docente do 2º ano B respondeu “As principais dificuldades dizem respeito a falta de domínio da tecnologia, a ter que ensinar aos alunos e aos responsáveis a também usar os recursos, como por exemplo o Google Meet; e a falta de rotina dos horários de devolução das atividades.” A professora do 2º ano C relata que “demorou até conseguir encontrar uma forma de atender a maioria, pois em muitos momentos o grupo de whatsapp era insuficiente, e eu

estava aprendendo a usar alguns recursos e as aulas eram o experimento, precisei comprar um computador e celular melhores”.

A professora do 2º ano D afirma que “as angústias foram diminuindo a medida que a gente aprendia a utilizar determinados aplicativos; que os pais/ responsáveis foram percebendo a necessidade de auxiliar as crianças. Mesmo sabendo que não chegamos a uma realidade de como se estivéssemos presenciais. O desafio deste final de ano são os alunos que não conseguiram acompanhar estas atividades.”

Em relação aos recursos utilizados pelas docentes, inicialmente, todas adotaram a comunicação por meio de grupos de Whatsapp e vídeos chamadas individuais e em grupos menores. Posteriormente, adicionaram uso do Google Meet e o Play Games.

No tocante as práticas de ensino visando a alfabetização e o letramento, percebeu-se a prioridade no uso de gêneros textuais diversificados, através dos quais os alunos realizavam práticas de leitura e reconhecimento (de letras, sílabas, palavras); reescrita de palavras apresentadas do texto, e em seguida conduzidos a responder perguntas de interpretação e compreensão textual.

5 CONCLUSÃO

O Ensino Remoto surge no cenário educacional como uma alternativa pedagógica diante do contexto social que nos trouxe a Pandemia do Covid-19. A intenção observada é uma tentativa de redução de danos ao processo de ensino e aprendizagem, a necessidade de adaptação do ensino e a importância de continuidade do ano letivo.

É certo que ninguém estava preparado para tal demanda e que os professores precisaram reinventar-se enquanto profissionais. Que este cenário impulsionou, ainda que de forma forçada, a utilização de recursos tecnológicos, já existentes, no procedimento docente da Educação Básica.

Ainda há muitas reflexões a serem realizadas, existe uma limitação enorme na análise deste processo educativo remoto, não podemos deixar de considerar as questões sociais, nas quais as famílias estão inseridas, e as questões psíquicas, econômicas e emocionais que envolvem todos os cidadãos. São muitas incertezas, perdas e inseguranças.

Portanto, observamos uma evolução no processo de aquisição da leitura maior do que comparado à evolução da aprendizagem da escrita. E de modo geral as crianças que alcançaram maior êxito na alfabetização e no letramento foram as que pertenciam a famílias,

que mesmo em meio a um contexto tão difícil, continuavam assegurando a efetiva participação na vida educacional de seus filhos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. **Alfabetizar sem bá-bé-bi-bó-bu: uma prática possível?** In: LEAL, Telma Ferraz e ALBUQUERQUE, Eliana (Orgs.). *Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 89-108.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011

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

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

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

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: As muitas facetas**. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Campinas: Autores Associados, n. 25, 2004.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 24º Ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2008.



O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS À LUZ DA BNCC: A IMPORTÂNCIA DE REPENSAR A PRÁTICA

BRITO, Adriana Fátima de
anairdabrio71@gmail.com

Paulo Henrique Lima Barroso

Josiane Barbosa Pereira

Crislani Lima de Amorim

FRAZÃO, Greiciane Pereira Mendonça
Universidade Federal da Paraíba (PROLING)

RESUMO

Este artigo se propõe a analisar as possíveis variáveis que possam impossibilitar a aprendizagem conjunta dos alunos dentro do viés pedagógico, tratando da procedência, conceitos e particularidades desse processo educacional. Busca, também refletir sobre possíveis práticas metodológicas a fim de atingir sucesso no objetivo de uma aprendizagem com mais equidade. Além de citar a BNCC, documento normativo que se aplica exclusivamente a educação e trabalha seu curriculum de forma sistematizada. Através de um estudo bibliográfico, reunimos os autores, tais como Paulo Freire, Magda Soares, Jaime Cordeiro entre outros, que tratam sobre o processo de conhecimento da aprendizagem e considerações sobre o início da construção do conhecimento vivido pela criança e a influência dos fatores externos, assim também informações e orientações contidas na Base Comum Curricular. A proposta do artigo é analisar e refletir sobre esses efeitos, consequências dos fatores externos no contexto educacional e no seu espaço sociocultural, e também expor contribuições para esse desafio. Considerando que a compreensão da criança como um ser aberto ao conhecimento, e a busca de estratégias adequadas para esse aprimoramento no universo letrado seja um diferencial para um melhor resultado na formação da criança dos anos iniciais, que contribuirá para diminuirmos a iniquidade o processo de ensino de leitura e escrita que existe.

Palavras-chave: Aprendizagem. Metodologia. BNCC

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que a escola é considerada o espaço institucional regulamentado, onde se atende a um público específico, por etapas de ensino. E que também é um espaço democrático

e inclusivo, que contempla a busca de aquisição de conhecimentos científicos nessas diversas etapas. O documento da BNCC Brasil (2018), em sua íntegra, deixa claro sua preocupação e pacto com a educação de forma plena para todas as crianças, jovens e adultos, respeitando suas singularidades e diferenças. Prioriza dentro de todas as etapas de ensino, a formação e o desenvolvimento completo do ser, compreendendo sua complexidade como sujeitos em constante aprendizado. Dessa forma pretende dá ao aluno através do desenvolvimento de sua aprendizagem, a possibilidade de compreensão desse conhecimento contextualizado aplicável a prática em sua vida cotidiana, sendo o aluno o personagem principal de suas conquistas e seu caminhar. E é dentro da instituição educacional que ocorre esse processo de aprendizagem mediada e sistematizada.

Compreendemos, também, que o conhecimento científico é parte processual do desenvolvimento humano, e que o sujeito traz de suas vivências e experiências um conhecimento prévio, havendo uma leitura em constante construção desde o despertar de sua consciência. Dessa forma, enxergar o mundo é fazer uma leitura sobre ele, e isso acontece antes da leitura da palavra.

Isto porque a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. (FREIRE, 1989, p.7)

Sendo assim, mesmo ainda não fazendo parte desse espaço institucional, de forma consciente ou inconscientemente, o indivíduo ao perceber o mundo faz uma leitura de tudo que faz parte dele. Dentro desse processo, encontram-se entres outros, o desenvolvimento dos aspectos culturais, sociais e cognitivos, estando assim intrinsecamente ligados nesse percurso individual, a tarefa de formação e construção do sistema alfabético ortográfico e da literacia, pois ao não se apropriar desse conhecimento, o sujeito estará a margem do processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano, e isso acarretará inúmeras dificuldades em todo trajeto de sua vida. Como sabemos hoje temos a BNCC, Brasil (2018), um documento normativo que se aplica exclusivamente a educação, e trabalha seu curriculum de forma sistematizada, com aprendizagens essenciais que os alunos devem ter desenvolvidas durante as diferentes etapas de ensino. Em seu conteúdo, visa a formação humana integral, dentro dos princípios éticos, políticos e estéticos, em busca de uma sociedade mais justa, genérica, igualitária e popular. A BNCC abarca o aluno como um ser completo e em desenvolvimento onde, suas competências, os conceitos e procedimentos, assim como suas habilidades

cognitivas e socioemocionais, contribuem diretamente para a formação de atitudes e valores que devem ser trabalhados no objetivo de resolver situações da vida cotidiana e profissional, como cidadãos. Assim não podemos pensar em aprendizagem sem associar todos esses objetivos contidos na base e priorizá-los para a formação do sujeito, a alfabetização faz parte desse processo de construção de um indivíduo integral dentro de todos os princípios colocados e colaborando nessa aprendizagem sua inserção no mundo globalizado.

Neste momento, vamos nos deter a alfabetização e letramento, não apenas como um legítimo direito constitucional, mas como uma construção de algo essencial para o êxito social, econômico e acadêmico. Além disso, estar alfabetizado e letrado contribui para formação de um ser crítico, com opiniões formadas capaz de fazer suas próprias escolhas, criar seus valores pessoais, humanos, familiares e sociais.

Ao percorrer o caminho de aquisição do conhecimento no processo inicial no contexto da alfabetização, o indivíduo depara-se com algo desconhecido e complexo. Esse momento é construído individualmente a partir de suas hipóteses, havendo um esforço cognitivo para o entendimento desse processo. Dessa forma “[...] existe um sujeito buscando a aquisição do conhecimento; sujeito esse que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 11).

Dentro da sala de aula, quase que de uma forma totalitária, mesmo estando expostas a um ambiente favorável, não conseguimos obter uma resposta de aprendizagem igualitária de todas as crianças. Percebe-se que muitos são os fatores que atrapalham essa equidade, todos tem os mesmos direitos e possibilidades porém, uma boa parte desses alunos permanecem a margem da aprendizagem. É necessário continuarmos investigando as razões desse complexo processo.

Sabendo que a criança em sua fase inicial se encontra no momento de adquirir os diferentes conhecimentos, essa certeza nos leva a perguntar. O que difere nesse processo que não o torna mais rápido, homogêneo e satisfatório? Quais são as dificuldades que se perpetuam? Essas dificuldades são do aluno, do professor, da escola, do sistema? Como podemos contribuir nessa marcha para uma ampliação de melhores resultados? Obviamente todas as respostas para essas perguntas podem contribuir de forma positiva ou negativa na diligência do resultado final. Mas aqui buscaremos refletir sobre o processo pedagógico dentro do espaço da escola e do universo cognitivo da aprendizagem, através de apoio e fundamentação teórica de alguns pensamentos de autores da área.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Refletir sobre o conceito do processo de alfabetização e letramento, sua construção e importância na consolidação da leitura e da escrita, e a contribuição do professor em sua prática pedagógica e da BNCC para resultados mais satisfatórios.

1.1.2 Objetivos específicos

Refletir sobre as orientações da base, do currículo prioritário e a construção da proposta pedagógica

Apresentar o desenvolvimento dos conceitos de alfabetização e letramento;

Dialogar com os conceitos de alfabetização e letramento;

Analisar as práticas pedagógicas dos professores ao longo da história;

Repensar a metodologia e as estratégias utilizadas pelos docentes durante o processo de alfabetização;

Sugerir mudanças nas práticas metodológicas;

2 METODOLOGIA

É sempre válido refletir sobre o processo de alfabetização nos anos iniciais e os fatores que venham a influenciar positivamente no avanço desse processo. Essa pesquisa de cunho bibliográfico foi feita a partir de leitura em livros e artigos científicos sobre o tema, e da reunião das ideias dos autores sobre ele. Tem a intenção de ratificar os conceitos já apresentados sobre a importância do trabalho da alfabetização e do letramento, e de corroborar os valiosos conhecimentos desses conceitos com os docentes, a fim de, a partir deles, suas práticas pedagógicas possam conduzir metodologias incluídas, dentro do processo de construção do conhecimento e aprendizagem.

A experiência, porém, demonstra que é muito importante buscar esclarecer-se acerca dos principais conceitos que envolvem o tema de pesquisa, procurar um contato com trabalhos de natureza teórica capazes de proporcionar explicações a respeito, bem como com pesquisas recentes que abordaram o assunto. (GIL, 2002, p.61)

Dessa forma, essa pesquisa foi feita a partir da comparação e reflexão sobre as ideias aqui apresentadas por estudiosos, através do levantamento bibliográfico preliminar e da

leitura de materiais relevantes nessa pauta, buscou-se esclarecer e reforçar os conceitos aqui apresentados, para a melhoria do entendimento do docente e a consolidação do processo da alfabetização e da literacia.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A BNCC, Brasil (2018), na construção de seu currículo, se identifica com o mesmo pensamento da Lei de Diretrizes e Base (LDB) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) no que se refere a formação integral e democrática do indivíduo. Em sua construção o currículo com os conteúdos prioritários, são essenciais dentro das diferentes etapas de ensino, sendo que é necessário a materialização desse conjunto de decisões dentro do currículo em ação, que é aquele que efetivamente ocorre em sala de aula e que tem que está adequado á realidade local, num processo que envolve a participação de toda a comunidade escolar. O próprio sistema escolar educacional tem sua autonomia dentro de suas diferentes esferas e instituições de ensino, e deve considerar o contexto e as características de cada comunidade e de seu alunado. Portanto é tarefa das escolas e dos sistemas de ensino como um todo de acordo com sua autonomia e competência, trabalhar a interdisciplinaridade dentro dos componentes curriculares, temas diversos, relevantes e atuais que façam parte da vida dentro da comunidade escolar, contextualizando conforme sua realidade local, regional e global.

Podemos considerar que, esse conhecimento sobre o currículo assim como a busca para que aquilo que é colocado na perspectiva da formação de um currículo que atenda as necessidades dos alunos e que ao mesmo tempo atenda as exigências da base, se consolide dentro da práxis pedagógica através de diferentes estratégias e metodologias de ensino que serão postas em prática dentro do currículo em ação pelo professor em sua sala de aula.

Dessa forma um ponto importante da melhoria do processo de aprendizagem é a investigação das práticas pedagógicas e sua contribuição positiva desse processo. “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE PAULO, 2007, p. 39).

Assim, é necessário tornar-se um hábito na vida do professor esse exercício constante de refletir e repensar sobre suas teorias, investindo em suas novas práticas e colhendo diferentes resultados em meio as diferenças. Não é só o aluno que necessita estudar e aprender, cabe ao professor também investir em suas ações dentro do processo pedagógico, pois sendo docentes num mundo cada vez mais globalizado, não se pode conceber a figura do

antigo professor detentor do saber, intransigente e arcaico, que muitas vezes persiste em existir e insistir em práticas sem sucesso. Essa velha postura não funciona mais no contexto ao qual fazemos parte e onde nossas crianças estão inseridas, em maior ou menor contato. Precisamos persistir nesse repensar do fazer pedagógico e buscar maneiras de criar condições mais favoráveis para conseguirmos nossos objetivos.

Para Libâneo (2005), não podemos refletir sobre a prática sem agir, é preciso pensar nas estratégias necessárias e partir para ações efetivas.

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76)

Ao considerarmos sobre a necessidade do professor mudar suas práticas metodológicas, a fim de conseguir mais êxito, também reafirmamos que como o aluno, o professor está em constante aprendizagem, precisa está buscando estudos teóricos e pesquisas para se atualizar, aprimorar e a partir dessa formação contínua ter melhores escolhas sobre métodos didáticos e estratégia. Porém, é preciso se perguntar, quem é esse aluno?

Cada vez mais a sociedade necessita preparar indivíduos que estejam integrados no mundo globalizado, Brasil (2018), para isso é necessário que tenhamos um olhar atual voltado para a sociedade contemporânea. Por isso requer repensar sobre a prática pedagógica, o que nosso aluno deve aprender, de que maneira, como se deve ensinar, como promover uma aprendizagem inclusiva e coerente com o mundo globalizado que requer do sujeito muito mais que o acúmulo de informações. É necessário analisarmos os conceitos e metodologias a fim de inserirmos os alunos nesse contexto atual.

Falamos inicialmente sobre a bagagem que a criança traz consigo ao entrar na escola através de seu conhecimento prévio, mas há também a bagagem do professor. Algo construído a partir de suas referências, elaborado em algum pensamento formado sobre essas crianças que serão recebidas em sala de aulas, que pode está na formação acadêmica, social e cultural, e trazida pelos professores, acreditando como sendo algo certo ou errado, e isso irá influenciará suas práticas e metodologias.

Jaime Cordeiro (2007, p.27), contribui para essa discussão quando destaca:

Nesse sentido, nenhuma escolha de um método didático é tão inocente quanto parece à primeira vista. Para aqueles professores que querem de fato mudar suas práticas pedagógicas de maneira a obter melhores resultados do ponto de vista da aprendizagem dos alunos, seria preciso tornar claras as representações que eles têm sobre as crianças, sobre essas concepções de mente que são assumidas quase

inconscientemente e que acabam tendo grande influência na escolha das maneiras de ensinar. (CORDEIRO, 2007, p.27)

Pensar que o problema da não aprendizagem está exclusivamente relacionado ao aluno, associando a questões psicológicas, físico-neurológicas ou comportamentais é um erro. Atribuir o insucesso no processo de aprendizagem a, apenas, fatores e externos a escola gera muitas vezes um ato consciente ou inconsciente de exclusão, que acaba por rotular o aluno e deixá-lo à margem do processo de evolução do conhecimento. Assim, não há possibilidade de desenvolvimento de aprendizagem. Isso pode levar a um olhar diferenciado do professor que não chega a investigar, fortalecendo suas crenças naqueles alunos que parecem atender a suas perspectivas e fortalecendo suas descrenças naqueles que não correspondem às tais perspectivas, deixando-os assim de lado sem a mediação necessária.

Inicialmente, ao ter os primeiros contatos com os alunos, muitas vezes, o professor os “condenam” sem antes mesmo buscar diagnosticar as dificuldades apresentadas. De acordo com Bruner (2001, apud CORDEIRO, 2007, p.27), psicólogo norte-americano, “existem quatro modelos dominantes a respeito das mentes dos aprendizes e cada um deles conduz a escolha de diferentes objetivos educacionais. Ao apresentar essas quatro formas distintas que acontece nesse momento de aprendizagem cognitiva, devemos nos atentar para buscar conhecer nosso aluno e diagnosticar a melhor forma de acelerar e diminuir as diferenças e obtendo melhores resultados.

Segundo Bruner (2001, apud CORDEIRO, 2007, p.27), esses aprendizados podem ocorrer de quatro formas: por imitação, onde a vivência não é levada em consideração pois a aprendizagem acontece por imitação e repetição de algo que lhe foi anteriormente demonstrado; por absorção de ideias, onde a criança precisa ser preenchida como uma folha em branco, por aqueles que detêm determinados conhecimentos externos inclusive escolares; por concepção, a criança como ser pensante, interage e compreende situações buscando refletir sobre elas, aqui o professor é um mediador da aprendizagem; e por último, leva-se em conta a vivência da criança sua bagagem seu conhecimento pessoal, o qual devemos considerar e aproveitá-lo, a partir daí, fortalecer e compartilhar esse conhecimento de forma coletiva.

Nesse contexto, o momento diagnóstico inicial através de instrumentos específicos elaborados pelo professor, é um momento de conhecimento de seu aluno, que o levará ao passo seguinte sobre as estratégias necessárias para atingir os objetivos planejados. Não há, portanto, um método específico ou fórmula mágica, mas há estratégias para o êxito da aprendizagem. E conhecer o aluno é sem dúvida um ponto de partida crucial para um bom

resultado, minimizando as diferenças e aumentando a possibilidade de ampliar as relações significativas entre o aprendiz e o conhecimento planejado.

A BNCC, Brasil (2018), tem um papel fundamental na orientação das aprendizagens essenciais que devem contar dentro das propostas pedagógicas escolares. Tendo como ponto principal, a igualdade de direitos de aprendizagem numa proposta humana que abarque as condições e interesses dos alunos e suas singularidades. Sabe-se que ao longo da história educacional do nosso país existiram muitas desigualdades e injustiças sociais, nesse contexto o professor entra de forma decisiva no desenvolvimento de sua prática e ao planejar com foco na equidade, reconhece as diferentes necessidades dos alunos e deve trabalhar de forma coerente dentro dessa perspectiva.

Sabe-se que a alfabetização consiste num caminho de domínio e apropriação dos códigos e da escrita alfabética (SOARES, 2021). Porém, a complexidade de nosso sistema alfabético não se resume a compreensão dos grafemas e fonemas, embora esse seja um conhecimento necessário. Temos no Brasil um sistema alfabético ortográfico e que muitas vezes se estende para além dos anos iniciais da alfabetização, principalmente no que diz respeito ao letramento e a ortografia.

Soares (2021) afirma que esse processo vai além, pois requer diversos outros conhecimentos e aprendizagens que estão inseridas no contexto da alfabetização e não apenas na decodificação e transcrição dos grafemas. Ler e escrever são processos distintos, interdependente porém devem ser apresentados simultaneamente em harmonia, pois uma corrobora e dá sentido à outra.

Segundo Soares (2021):

[...] a criança, antes mesmo de entrar na escola, vai progressivamente se aproximando do conceito de escrita, percebendo que escrever é transformar a fala em marcas sobre diferentes suportes, e que ler é converter essas marcas em fala. (SOARES, 2021, p. 51)

Naturalmente, desenvolvendo-se em sociedade e em seu meio cultural, a criança vai buscando formas de comunicar-se desde muito pequena, essa necessidade é inerente a seu ser, pois somos seres sociais e precisamos nos comunicar. A criança ao perceber que essa comunicação é possível e que pode ir além, pois, ela percebe-se então, como sendo entendida e esforça-se para entender, isso a levará a um aperfeiçoamento dessa habilidade e conseqüentemente a outras formas de comunicação e entendimento do mundo. Esse novo mundo é o mundo letrado, pois ela também já percebe em seu contexto social esse tipo de

comunicação. Isso também a levará a uma reflexão sobre a leitura e a escrita mesmo sem ter consciência disso.

Para Soares (2021), existe uma complementação entre esses processos que ocorre intimamente e se externa, quando biologicamente a maturação psicológica da criança através de sua vivência sociocultural tem seus primeiros contatos a língua escrita, e a aprendizagem estimulada externamente por outros, através de novas informações e habilidades que levará a criança a reflexão de sua escrita e reescrita.

De acordo com Nunes e Silveira (2015), inicialmente a criança interagem no meio em que convive não apenas com as pessoas, mas também simultaneamente com aquilo que está a seu alcance, objetos, brinquedos e tudo que possa dispor. Dentro dessa construção, gradativamente, o ser humano irá aperfeiçoando suas relações e a compreensão do mundo e as funções e significados das coisas, palavras e utensílios com os quais ela interage.

Dessa forma, a mediação do professor, suas estratégias e metodologias serão essenciais, pois farão a ponte entre o conhecimento da vivência trazido pelas crianças, suas experiências, com os outros e com os elementos do mundo ao seu redor, e o conhecimento científico, consolidando a apropriação do conhecimento, da oralidade, da leitura e da escrita de forma contextualizada, dentro da escrita alfabética e do letramento. Nesse percurso, as escolhas e mediação do professor dentro da sala de aula será a base para essa consolidação.

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76)

Assim não podemos refletir sobre a prática sem agir, é preciso pensar nas estratégias necessárias e partir para as ações efetivas. O uso das estratégias e metodologias usadas pelo professor, passam também pela motivação que ele despertará no aluno. É necessário que essa motivação seja equilibrada entre a motivação extrínseca e intrínseca.

[...] a polaridade extrínseca e intrínseca deve ser entendida em um **continuum**. Deste modo, promover no aluno o desejo de aprender é fazer com que ele internalize ou atribua a si motivos que normalmente percebe fora. [...] O mais frequente é que, nas diferentes aprendizagens, tanto na vida cotidiana como na escola, se produza uma combinação de ambos os motivos. (NUNES e SILVEIRA, 2015, p. 112)

Segundo Nunes e Silveira (2015), dentro do estudo das motivações podemos destacar dois tipos de motivação; motivação extrínseca e motivação intrínseca, sendo a primeira uma motivação conduzida por recompensas ou prêmios, reforços positivos e elogios, por exemplo dentro do ambiente da sala de aula frente a realização de suas atividades escolares. Já a

motivação intrínseca parte de um estímulo que desperta no aluno um interesse no aprender de dentro pra fora em direção aos seus objetivos, sendo a motivação intrínseca mais desejável, porém necessita entre outras coisas de condições pedagógicas favoráveis como um ambiente pedagógico apropriado, pensado e preparado para esse processo, além de um contexto positivo em termos afetivos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entendemos que a criança aprende dentro do sistema de escrita alfabética e que as palavras que usamos para nos comunicarmos pertence ao alfabeto, que este som emitido ao falarmos pode ser representada usando determinadas letras. Portanto, a avaliação diagnóstica é o início para sistematização do processo de construção da escrita e da leitura. Mas esse diagnóstico deve ser constante, pois será um referencial na compreensão e no avanço do nível em que se encontra a criança. Mas esse processo de análise do processo de desenvolvimento e construção da leitura e da escrita não trabalha sozinho, é preciso que seja norteado e sistematizado. Assim, Brasil (2018), dentro das últimas décadas o foco no desenvolvimento das competências tem norteado as instituições de ensino públicas e privadas na elaboração de seus currículos e isso prova a importância desse saber, mas sobretudo do que fazer com esse saber, ou seja, a mobilização do conhecimento, colocando sua aplicação na prática cotidiana a fim de desenvolver suas habilidades cognitivas e socioemocionais.

Como vimos ao longo da história, o objetivo central da escola sempre foi apenas a transmissão do conhecimento científico de forma sistematizada. “Assim até a década de 1980, a alfabetização era considerada decifração de um código: relacionar sons da fala às letras do sistema alfabético, e não um sistema de representação que precisa ser compreendido.” (SOARES, 2021. p. 10). Historicamente, estar alfabetizado significava apenas identificar as letras do alfabeto, memorizar as famílias silábicas, ler frases, textos sem sentido e fora do contexto, e em seguida reproduzi-los em cópias. Isso configurava ler e escrever. Assim, a criança recebia as informações, sem poder refletir ou questionar, e registrava através de práticas mecânicas como por exemplo, cópias de textos, que não havia nem se quer lido e muito menos compreendido.

Na escola, a turma de alfabetização tinha um professor cujo objetivo era fazer a criança identificar os códigos alfabéticos, relacionando os grafemas e os fonemas, e assim considerando o aluno como alfabetizado. Consolidado o processo, o aluno seguia nessa

aprendizagem automática até a idade da adolescência, muitas vezes tornando-se quando adulto, um analfabeto funcional, surgindo a partir daí, dificuldades sociais decorrentes a essa aprendizagem deficiente, e não permitindo a ele condições de avançar para uma melhor estrutura econômica ou social.

Segundo Carvalho (2010):

Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações gráficas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social (CARVALHO, 2010, p.66).

Aprender a escrita do alfabeto é necessário pois a criança precisa dominar esse sistema de representação, mas está inserido em uma realidade social requer mais habilidades do que o domínio desses códigos alfabéticos. Para se relacionar e conviver nos diferentes espaços seja familiar, entre amigos, no trabalho ou outros ambientes sociais, é necessário ler, compreender, interagir, debater, dialogar, interpretar, produzir.

Sendo assim, Brasil (2018), ao longo do processo de escolarização do ensino básico a criança necessita avançar, para isso a BNCC encontra na possibilidade de articulação das experiências lúdicas, vivenciá-las inicialmente na educação infantil e que contribuam e permaneçam no ensino fundamental anos iniciais. Dentro desse caminho progressivo e sistematizado desenvolver formas de relação com o mundo, convivendo, experimentando, tirando suas próprias conclusões ou negando de forma atuante as hipóteses apresentadas.

A figura do professor mediador desse processo de aprendizagem, dentro dessa faixa etária da escolarização, deve em suas estratégias, planejar um trabalho que surta interesse das crianças, buscando a partir de suas experiências e vivências ir gradativamente progredindo sua aprendizagem sobre aquilo que ainda falta aprender. Consolidando assim a alfabetização, apropriando-se do sistema alfabético e também do letramento.

A partir daí, surge a questão do letramento. Para Soares (2001, p.34), “O termo letramento surgiu porque apareceu um fenômeno novo que não exista antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele, e, como não dávamos conta dele, não tínhamos nome para ele”. O letramento, provavelmente, sempre existiu só que não se havia percebido sobre esse processo, já que o conceito e de alfabetização estava definido. Mas com a evolução da educação e também buscando respostas para os repetidos fracassos escolares nas repetências dos alunos, na evasão escolar e na constatação das dificuldades de se comunicar, de ler compreender e interpretar, interagir e escrever, a leitura passa a ter um novo significado. Assim, alfabetização e letramento surgem como processos de aprendizagens cognitiva e linguística com ensinamentos

diferentes, porém que devem caminhar juntos. Nesse sentido, compreendemos que mesmo o aluno estando alfabetizado, lendo e escrevendo é necessário que saiba usar isso em seu contexto e necessidades sociais.

Soares (1998) reafirma que:

Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 22).

Assim também, dentro dessa construção de aprendizagem da escrita e da leitura, surgem algumas, dificuldades do professor que busca um resultado onde o maior número de alunos consigam sair alfabetizados e letrados de sua turma. Para isso, compreendemos que a metodologia do professor influenciará diretamente nos resultados da aprendizagem final.

Nessa perspectiva. Brasil (2018), a figura do professor mediador desse processo de aprendizagem, dentro dessa faixa etária da escolarização, deve em suas estratégias, planejar um trabalho que surta interesse das crianças, buscando a partir de suas experiências e vivências ir gradativamente progredindo sua aprendizagem sobre aquilo que ainda falta aprender. Consolidando assim a alfabetização, apropriando-se do sistema alfabético e também do letramento.

Destaca-se a importância do acompanhamento diagnóstico, iniciando pela verificação dos conhecimentos prévios da vivência da criança e, a partir daí, dando sequência a esse conhecimento, contudo de forma sistematizada através da mediação do professor. Dentro desse contexto, Brasil (2018), é importante a revisão da formação inicial e continuada dos docentes para poderem trabalhar com a BNCC, pois é necessário preparar os profissionais de educação que são peças fundamentais para eficácia da execução do produto e o êxito dos alunos. A base é um documento construído com a colaboração dos estados e municípios e que precisa para sua efetivação que as redes de ensino e escolas particulares construam seus currículos com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas.

Segundo Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), a “[...] mediação permite que, pela negação, o imediato seja superado no mediato sem que o primeiro seja anulado ou suprimido pelo segundo [...]” (OLIVEIRA, ALMEIDA & ARNONI 2007, p.103). Portanto, inicialmente, aprende-se o conhecimento imediato, bruto, das primeiras impressões que nos chega em nossas vivências antes da escola, e em seguida faz necessário que esse conhecimento seja mediado pelo professor e acrescentado a ele um conhecimento científico,

sistematizado sem que um desmereça o outro, mas sim dê continuidade e consolide. Dessa forma, o professor poderá partir daquilo que seu aluno já sabe para seguir para o conhecimento ainda desconhecido pelo aluno.

De acordo com Rossler (2006)

[...] cabe ressaltar que o desenvolvimento humano, ao máximo de suas capacidades, aptidões e faculdades físicas e psíquicas, pressupõe necessariamente a dinâmica de apropriação e objetivação. (ROSSLER, 2006, p.52-4).

Assim, naturalmente, ao aprender novas coisas vai-se elevando o entendimento e buscando se preparar para aprender coisas novas, e assim por diante. Assim, Brasil (2018), o conhecimento nesse caminho progride numa aprendizagem complementar a outra, dentro daquilo que já foi aprendido, e aquilo que precisa aprender. Assim ao relacionar-se socialmente a criança amplia o horizonte, torna-se mais independente fisicamente, intelectualmente, amadurece emocionalmente, torna-se capaz de compreender os diferentes contextos sociais e sua relação consigo mesmo, com o outro e com o meio, nos diferentes aspectos da história da cultura e da tecnologia entre outros. Portanto deve-se buscar a continuidade da aprendizagem de forma integral, interligada entre todas as etapas de ensino, especialmente entre as duas fases do ensino fundamental. Levando em conta nessa transição os aspectos pessoais, pedagógicos e curriculares, buscando um caminho contínuo de aprendizagem e de integração.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, concluímos que ensinar é um ato de amor e responsabilidade, dedicação e compromisso a sua profissão e a seu próximo. É buscar de acordo com suas possibilidades maneiras de realizar sempre mais e melhor, é fazer a diferença. Isso está diretamente ligado a prática docente, pois o professor que se interessa em melhorar suas metodologias está verdadeiramente buscando resultados para as distintas situações as quais se depara diariamente em sala de aula, será o professor parte fundamental na mediação desse saber sistematizado e que guiará a criança nesse entendimento e na busca da equidade.

Entendemos que a construção da aprendizagem envolve vários fatores e que a alfabetização e letramento tem objetivo e intenção, e é parte fundamental desse processo que nos acompanha desde o momento que nos apercebemos de tudo ao nosso redor, e que

levaremos a diante em nossa idade adulta, pois sempre estamos aprendendo e reaprendendo, fazendo leituras e depois releituras, e assim fundamentando esse caminho.

Assim, estudando sua metodologia o professor terá ferramentas para elevar seu conhecimento e aplicar em suas novas práticas pedagógicas, e as atividades elaboradas por eles precisam ser pensadas com um fim determinado, para atender seus objetivos e as necessidades das crianças. Um propósito de atender a determinadas situações de aprendizagem que deverá ser identificada a partir do diagnóstico inicial e que deverá ser acompanhada em verificações de aprendizagem constantes objetivando um desenvolvimento integral e democrático.

Dessa forma, percebemos que durante essas mudanças no caminho do processo de alfabetização, Brasil (2018), ocorre também um desenvolvimento, e uma relação da criança como um ser social que está associada a uma ampliação dos diferentes conhecimentos, pois ao crescer a criança torna-se mais desenvolvida, autônoma e necessita usar seus conhecimentos de escrita, matemática em diferentes situações do cotidiano que lhe proporcionará novas experiências e aprendizagens. Dentro desse processo essas vivências ocorrem tanto no ambiente escolar quanto nos ambientes sociais, suas regras, seus direitos e deveres, o conhecimento das diferentes culturas, o respeito as diferenças e a valorização de sua própria competência, além do contato com infinitos elementos e situações que desenvolvem aspectos da fala, do diálogo da compreensão, expressão e que fortalece a consolidação do sistema alfabético ortográfico e do uso da matemática no dia a dia.

Toda o seu trajeto possibilita ao aluno o entendimento de si mesmo do outro e do mundo, no contexto de suas vivências, experiências e relações. E esse processo incluem a família, a sociedade, a cultura e tudo que está ao redor, e surgem como fortes estimulantes do pensamento e lhe permitindo utilizar dos diversos meios externos, também tecnológicos, ampliando assim seus conhecimentos.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas S.A. 2002 RJ: Vozes, 2010

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2005.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem.** 3. ed. rev. Fortaleza: EdUECE, 2015.

OLIVEIRA, E. M., ALMEIDA, J. L. V. e ARNONI, M. E. B. **Mediação Dialética na Educação Escolar: teoria e prática.** São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ROSSLER, J. H. **O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano.** In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (orgs). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin.** São Paulo: Xamã, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema de três gêneros.** 2 ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

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



EDUCAÇÃO INFANTIL: PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, UM DIREITO DA CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS

Marina Arrais Montenegro Rocha ⁴²

Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante ⁴³

Rosilene Félix Mamedes ⁴⁴

RESUMO

Este trabalho visa apresentar uma análise acerca dos direitos das crianças de 0 a seis anos ao acesso a educação básica, garantida na Constituição Federal como primeira etapa da educação básica. Buscou-se investigar a qualidade da educação infantil ofertada no município de João Pessoa - Paraíba, para tal buscou-se definir o que é qualidade, quais parâmetros analisáveis seriam tomados como referência, usando os documentos norteadores do Ministério da Educação como ideal a ser alcançado. Objetivou-se investigar no tocante a infraestrutura das instituições, formação dos professores bem como recursos didáticos disponíveis. Na busca da qualidade, entende-se como um conjunto de ações que engloba tanto profissionais qualificados e selecionados por meio de concurso público que proporciona isonomia e autonomia em seu trabalho, assim como infraestrutura adequada e recursos didáticos para corroborar com uma ação pedagógica que vise as especificidades da criança pequena.

Palavras-chave: Educação infantil, Educação básica, Qualidade da educação pública.

1 INTRODUÇÃO

A imagem que temos das crianças na atualidade é a de seres humanos tão cheios de si, portadores desde pequenas de direitos, inteligentes, criativas, engenhosas, imaginativas. No passado, porém, nem sempre foi assim, as crianças não possuíam nem vez e nem voz.

Na idade média, havia um alto índice de mortalidade infantil, o sentimento de desapego aos pequenos era bastante comum entre as famílias. A mortalidade infantil era vista com naturalidade inclusive por toda sociedade à época. Neste contexto, a criança não fazia

⁴² Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba-marina.montenegro@hotmail.com;

⁴³ Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, gillianejp@hotmail.com;

⁴⁴ Professor orientador: Doutora em Letras – PPGL/UFPB, rosilenefmamedes@gmail.com

parte das decisões da família, pois ainda não se sabia se ela viria a ser um adulto, e se deveria ser levado em consideração sua existência. Quando sobrevivia, adentrava a vida adulta, com seus hábitos e costumes.

A infância como a conhecemos atualmente, na antiguidade, era inexistente. “A ausência de um sentimento de infância, tal como o conhecemos hoje, atravessou a história da humanidade, registrando épocas de grande abandono e mortandade das crianças.” (Dias, 2008). A inexistência do sentimento de proteção, cuidado e zelo aos pequenos pode ser a causa dos altos índices de mortalidade infantil haja vista que a criança ao nascer é carente de cuidados para sua sobrevivência, pois ela não sabe falar, andar, nem se quer é capaz de sustentar o próprio corpo. A única habilidade inerente ao ser humano é a alimentação, a criança nasce sabendo sugar.

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento. (KRAMER, 2006, p. 17)

Ainda segundo Dias (2008), na Idade Moderna, surge a necessidade do aperfeiçoamento da criança quanto às normas da sociedade, obediência e bom comportamento. Assim, nascem às instituições de caráter assistencialista. Em geral, as igrejas assumiam o papel de educar as crianças para o convívio social. Surge na sociedade a ideia da necessidade da sistematização da educação das crianças pequenas, dando origem as primeiras creches, ainda com caráter puramente assistencialista.

Um dos fatores que explicam a mudança do lugar social da infância, do âmbito privado, do interior da família, para o público, está nas mudanças ocorridas na sociedade, com o processo de industrialização, a entrada da mulher no mercado de trabalho. O fato de a educação da criança pequena sair do convívio do seio familiar e passar a ser compartilhada com instâncias públicas faz com que a criança comece a conviver em um espaço coletivo, ampliando, potencialmente, seu universo cultural e suas interações sociais.

O modo de ver a criança foi mudando ao longo da história. Antes, era vista como um ser que futuramente tornar-se-ia em um adulto. Como nos diz Priore (2004) a criança “é vista como um adulto em gestação”. Nesta época histórica ela não tinha representação, era algo que viria a ser, no entanto ainda não era. Nesta situação de negação em que se encontravam, não tinham direitos a coisa alguma.

A historiografia mais recente sobre a infância [...] tem considerado que, mais do que ausência da consciência da infância, na Idade Média e na pré-modernidade existiam concepções que foram profundamente alteradas pela emergência do capitalismo, pela criação da escola pública e pela vasta renovação das ideias com a crise do pensamento teocêntrico e o advento do racionalismo. Os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas a sociedade, constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um caráter humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano. (VASCONCELOS, 2007, P. 28).

Atualmente, no Brasil, a partir da homologação da Constituição Federal de cinco de outubro de 1988, foi dado um grande salto qualitativo em relação a conquista do direito das crianças de viverem suas infâncias. Agora as crianças tornam-se cidadãs, portadoras de direitos reconhecidos. Como nos diz Campos et al (2006), a preocupação com a baixa qualidade da educação ofertada na Educação Infantil, levou a discussão a definição de parâmetros de qualidade mínima a assistência à criança pequena, assegurando o direito a estes cidadãos a uma educação capaz de desenvolver suas potencialidades além de garantir satisfeitas suas necessidades.

Foi principalmente no âmbito da atuação de grupos ligados à universidade e aos profissionais da educação que se formularam os princípios que seriam acolhidos pela nova Constituição Federal de 1988 e que foram em grande parte mantidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB -, de 1996. (CAMPOS, et al, 2006, P. 90).

Posteriormente, a Lei nº 8069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA vem ratificar os direitos da criança e do adolescente, anteriormente definidos na Constituição de 1988. Foram estabelecidos também formas de participação e controle social na formulação e implementação de políticas para a infância. Entre outras coisas, o ECA, define que:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Por fim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96) que define a Educação infantil de 0 a 6⁴⁵ anos como direito da criança e não mais da mãe trabalhadora, vem mudar todo o modelo da educação infantil até então praticada. A LDB/96 define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, atribuindo-se, desta forma, um caráter educacional.

⁴⁵ A faixa etária de atendimento na educação infantil foi modificada de 0 a 5 anos de idade, a partir da Lei nº 11.274, que instituiu o ensino fundamental com duração de 9 anos.

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos¹ de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

I. pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica trouxe também a necessidade de creches e pré-escolas serem integradas ao sistema de ensino.

Somente a partir da Constituição de 1988, a creche [...] passa a ser reconhecida como um serviço de natureza educacional e, apenas com a LDB, de 1996, torna-se exigência que todas as creches e pré-escolas se integrem aos sistemas de ensino. Vive-se, por tanto, no Brasil, um momento de indefinição quanto à política de educação infantil, pois, apesar de reconhecidas como a primeira etapa da educação básica, as creches e pré-escolas não contam com recursos suficientes no orçamento da educação; a instituição de âmbito federal que possui recursos financeiros para o atendimento continua sendo a da assistência social. (UNESCO, 2003, p. 34)

Em 1998, foi elaborado o RCNEI, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a partir das determinações da LDB de 1996. Seus três volumes têm caráter norteador para as atividades desenvolvidas na Educação Infantil. Da mesma forma que os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborado pelo MEC, esses documentos surgem com o papel de orientar os professores em suas ações didáticas em sala de aula. Muito embora todos os professores atuantes tenham recebido este material, se uma pesquisa fosse feita, teria a desagradável surpresa de a maioria dos professores nunca sequer folhearam esses documentos, apenas o conhecem pela capa colorida.

Em João Pessoa, as creches até 2006, eram assistidas pela Secretaria de Assistência Social, municipal. Após a LDB passa-se a ser responsabilidade para os municípios, desta forma, a partir de 2006, creches e pré-escolas são transferidas da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação Municipal. Porém é imperativo ressaltar que, muito embora essas instituições estejam sendo inseridas ao sistema básico de ensino, como determina a Lei 9.394/96, isto não traz garantias de um atendimento educacional de qualidade.

Sabemos que não basta apenas transferir as creches para os sistemas de ensino, pois na sua história, as instituições pré-escolares destinaram uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres, e isso é que precisa ser superado. (KUHLMANN JR, 1998, P. 208)

A Educação Infantil é ainda tratada como uma espécie de educação compensatória, como relata Kramer (2006), a creche é na prática uma forma de superação da ausência de condições das famílias menos abastardas, a instituição continua sendo vista como único lugar

disponível para criança comer. Constitui-se assim, numa espécie de lugar capaz de superar a miséria, a fome e até mesmo a negligência das famílias.

No parecer 04/2000 do Conselho Nacional de Educação reafirma a determinação das Diretrizes Operacionais para Educação Infantil e também pela Política Nacional de Educação Infantil que define como seu primeiro objetivo: “integrar efetivamente as instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino por meio da autorização e credenciamento destas pelos Conselhos Municipais ou Estaduais de Educação.” É importante ressaltar que o Plano Nacional de Educação – PNE (2001) traz exigências e orientações com metas e prazos a serem vencidas em 2010: o atendimento a 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das crianças de 4 a 5 anos

Embora a Educação Infantil seja um direito da criança, por ser integrante da educação básica, como relata Dias, não é obrigatório:

[...] a Educação Infantil é um nível de ensino, por assim dizer, “de outra ordem”. É um direito da criança, mas não é obrigatória para todas as crianças de 0 a 6 anos. Como dissociar direito à educação e obrigatoriedade? [...] Entendemos que direito à educação e obrigatoriedade escolar formam parte de um mesmo processo. A obrigatoriedade da educação representa, simultaneamente, a garantia da universalidade do acesso à educação, ao tempo em que assegura o direito do homem à educação. (DIAS, 2005, p.17-18).

Muito embora a Educação Infantil não seja acessível à maioria das crianças, busca-se que ao menos seja ofertada uma educação qualitativa, que possibilite o estímulo e desenvolvimento das potencialidades da criança pequena, pertinente a cada faixa etária.

Neste contexto, surgem muitas pesquisas buscando verificar os impactos dessas modificações, embora muito tenha sido melhorado na busca pela qualidade na educação infantil, ainda existem muitas dificuldades a serem superadas. Questiona-se que educação tem sido oferecida no município de João Pessoa aos cidadãos de 0 a 6 anos. Será que é de qualidade ou ainda tem caráter assistencialista, agora velado? Os profissionais que atuam possuem a qualificação necessária exigida por lei para que se faça uma educação adequada para o bom desenvolvimento e estímulos destas crianças? E quanto a infraestrutura, recursos didáticos e metodológicos são adequados para que se atinja esta educação ideal?

A seguir buscar-se-á uma definição de que qualidade trata este trabalho, entendendo ser um termo muito abrangente. E ainda um resgate histórico sobre a temática do direito das crianças, os debates que ensejaram na culminância do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

2 METODOLOGIA

A metodologia do artigo deverá apresentar os caminhos metodológicos e uso de ferramentas, técnicas de pesquisa e de instrumentos para coleta de dados, informar, quando for pertinente, sobre a aprovação em comissões de ética ou equivalente, e, sobre o direito de uso de imagens.

3 EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL INALIENÁVEL

O artigo 6º da Constituição Federal de 1988, diz que:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (EC nº 26/2000)

A educação está entre um dos direitos sociais a que todo cidadão brasileiro tem direito. No artigo 208, no entanto, define que apenas o ensino fundamental será obrigatório e gratuito. A dissociação da educação infantil como etapa do ensino obrigatória, exime o Estado da oferta desta etapa da educação, não assegurando sequer vagas às crianças, cujas famílias gostariam que seus filhos tivessem acesso a escolarização na primeira infância.

Essa discussão da educação como direito social, avoluma-se no século XX, como afirma DIAS (APUD MACHADO e OLIVEIRA, 2005)

O tema da educação como direito social e humano ganha corpo no século XX, como nos mostra MACHADO e OLIVEIRA (2001). Tomando como base duas referências emblemáticas sobre o assunto – a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (Revolução Francesa, 1789) e a Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948) - ,os autores reconhecem este século como sendo o que assistiu a ampliação do reconhecimento dos direitos que devem ser garantidos a cada ser humano [...], defendem a educação enquanto um direito social proeminente, como um pressuposto para o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis. [...] além de ser um Direito Social, a educação é um pré-requisito para usufruir-se os demais direitos civis, políticos e sociais, emergindo como componente básico dos Direitos do Homem.

É impensável a formação do cidadão sem passar pela educação. E a garantia do acesso a todos está na oferta de uma educação gratuita assegurada pelo Estado, não permitindo que a educação seja tratada ou condicionada ao patamar de mercadoria, que terá acesso quem pode pagar por ela, e a qualidade ao preço que se paga. Ampliando ainda mais o abismo social já existente no Brasil.

A educação é um direito social inalienável, garantido pelo Estado a todos os cidadãos brasileiros. [...] considera-se o direito a educação é um direito prioritário, mas não a uma educação qualquer, e sim o direito a uma educação com qualidade, considerada como direito do homem. Isto é, um direito humano e social, e não uma mercadoria, uma propriedade que pode ser vendida a quem queira e possa pagar por ela. Por sua natureza, o direito à educação pode ser considerado um dos direitos mais complexos do conjunto dos direitos humanos existentes hoje. (HERMIDA, 2007, P. 31).

É urgente que se reivindique uma educação igualitária a todo cidadão, independente de classe social, permitindo uma igualdade de oportunidade na formação da cidadania. Para tanto, é necessário que a educação saia da condição de mercadoria, que alunos não mais sejam clientes, que tudo podem porque pagam pelo serviço. Uma educação pública de qualidade, proporcionando um salto não apenas na educação, mas um ganho para todo o país, com cidadão mais conscientes de seu papel.

3.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE

Analisar a qualidade na educação, não é nada fácil. As dificuldades iniciam já na definição de qualidade. Que parâmetros deve-se usar para aferição desta qualidade, que índices quantitativos e qual referencial têm-se como comparativo?

A qualidade aqui relacionada refere-se infraestrutura, física, organização espacial, recursos didáticos, como o lúdico é inserido na aprendizagem e a qualificação dos profissionais que atuam nas instituições.

Cabe ao Governo Federal legislar sobre os parâmetros da educação. Elaborar e executar o Plano Nacional de Educação – PNE, como viabilizar os planos com apoio técnico e financeiro aos estados e municípios. Desta forma, o Ministério da Educação – MEC elaborou parâmetros nacionais de infraestrutura e qualidade, porém não obrigatórios, servem apenas como referencial do ideal a ser buscado.

Foram formuladas também as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação, com condições de mandatórias. No livro publicado pela UNESCO Brasil traz a importância da homologação das diretrizes, como norteador da unificação da educação prestada e como referencial de qualidade. “De caráter obrigatório, as diretrizes curriculares devem ser observadas por todas as creches e pré-escolas, públicas e privadas. As diretrizes fundamentam a proposta pedagógica que cada instituição deve elaborar.” (UNESCO, 2003, p. 23).

É importante que se busquem padrões de qualidade, que proporcionem o pleno desenvolvimento das crianças. Para tanto, analisa-se como índices qualitativos a escolarização dos profissionais da educação, não apenas os professores, que atuam diretamente com a

criança pequena, mas também funcionários e gestores dessas instituições, por entender que educação vai além das paredes da sala de aula, mas perpassa por todos os espaços da instituição e todos os sujeitos que a integram.

Como se trata de compreender a escola como organização educativa, em que se educar não apenas nas salas de aulas, mas também em outras instâncias escolares como instalações físicas (prédio, equipamentos), as condições materiais, a conduta dos professores e funcionários da secretaria, a limpeza e conservação etc. [...]. (LIBÂNEO, 2004, p. 271-272)

A LDB em seu artigo 64 diz que:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (grifos meus)

A não especificação da escolarização para os funcionários abre uma enorme brecha para a desqualificação do atendimento. Para que a qualificação seja adquirida, busca-se que todos os sujeitos inseridos nas instituições de educação infantil, passem por concurso público, possibilitando naturalmente uma seleção qualificativa quanto aos conhecimentos específicos e necessários para atuação. É importante que se profissionalize a educação, que se deixe para trás o caráter de improviso, refletido inclusive na remuneração dada a estes sujeitos.

A precariedade da estrutura dos CREIs é outro dado preocupante. Algumas das instituições na capital Paraibana funcionam em casas que foram adaptadas para se tornarem instituições de educação com atendimento de crianças de 0 a 6 anos. É difícil adaptar um espaço que não fora planejado para ter uma função educacional. Desde elementos simples, como tomadas na altura das crianças é um forte fator que torna o projeto inviável.

O atendimento duvidoso à criança pequena dará pauta a discussões futuras em torno do fracasso escolar. Crianças que não são estimuladas de forma adequada terão mais dificuldades na alfabetização. É como uma grande teia interligada.

Embora não tenha sido mencionado, a valorização do magistério é sem dúvidas um índice de menção qualitativa à educação. Possibilitar que esse professor possua recursos para escolarização continuada, seja com pós-graduação, mestrado ou simplesmente por meio de leituras irá melhorar a educação prestada, independente da faixa de atendimento. Como relata KRAMER:

Mas, a fim de que a educação infantil de qualidade seja de fato direito de todos coloca-se como desafio urgente, a formação profissional de todos os professores: formação como direito à educação, de todos [...] Formação entendida como

qualificação, na melhoria da qualidade do trabalho pedagógico, e de profissionalização, garantindo avanço na escolaridade, carreira e salário. (KRAMER, 1999, P.3)

É importante ressaltar que os parâmetros para mensurar a qualidade servem como norteadores para aferição da qualidade do serviço prestado, no entanto, tais indicadores não podem existir separadamente. A educação somente será realmente de qualidade se todos os índices que a qualificam estiverem juntos. Não tem como haver uma educação de qualidade apenas com a estrutura adequada, ou profissionais qualificados, recursos de primeira linha. Faz-se necessário políticas públicas voltadas à educação, que façam com que profissionais de qualidade atuem em estruturas adequadas e com recursos didáticos apropriados ao desenvolvimento de um trabalho que tenha a criança pequena como seu objetivo incipiente.

É essencial esclarecer que o parâmetro indispensável a ser garantido é a garantia de experiências prazerosas às crianças, (RCNEI, 2008) “[...] cabe acrescentar que as crianças têm direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições”. A criança deve estar sempre no centro das discussões na busca da qualidade. Busca-se o atendimento às necessidades da criança pequena antes de tudo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que para que a qualidade realmente exista, é necessário que todos os parâmetros andem juntos, não basta estrutura perfeita, se não tiver os profissionais qualificados. Os profissionais ideais, sem os recursos didáticos adequados pouco poderão fazer, e logo estarão desestimulados, por não conseguirem progressos em seu trabalho. Os materiais didáticos sem professores que interfiram para que seu uso seja para finalidade para a qual foram criados, pouco acrescentarão as crianças, em seu desenvolvimento psíquico, motor, sensorial.

A qualidade está onde profissionais qualificados, infraestrutura e recursos didáticos andam juntos, aliados à políticas públicas voltadas para a educação, sem entraves, por incompatibilidade política. É imprescindível a isonomia na educação.

É importante que se continue sempre em busca da melhoria da educação, que perpassa pela autonomia de todos os profissionais que atuam nas creches e pré-escolas. Isso será assegurado quando os funcionários que atuam na educação de um modo geral tiverem o concurso público como forma de inserção. Além da independência necessária para o bom desenvolvimento de suas atividades, proporcionará a escolha dos melhores profissionais

disponíveis no mercado para atuação com a criança.

Saber os estímulos necessários a um bebê e saber executá-los requer conhecimentos específicos, que não passam apenas pelo curso em nível superior, mas numa formação continuada. Para tanto é necessário condições salariais para que estes profissionais possam buscar conhecimentos para enriquecimento de sua ação.

A atuação na educação infantil, além de tudo o que já foi citado, requer amor. Lidar com a criança pequena requer muita paciência, dedicação, amor ao que se faz. Saber cuidar, com uma ação complementar à família, como também educar, uma educação que vise à integração social de criança, preparando-a para a vida, desenvolvendo suas potencialidades, respeitando seus limites.

O cuidar na educação infantil “significa valorizar e ajudar desenvolver capacidades” (RCNEI, 1998). A criança deve a todo instante ser estimulada, em qualquer atividade realizada dentro da instituição.

Possibilitar a interação entre as crianças de faixas etárias diferentes, permitir a convivência entre as diferenças, e propiciar o aprendizado entre elas é essencial nesta etapa do desenvolvimento humano.

A educação qualitativa que se busca por meio desta pesquisa, é a que tem como centro a criança. Todo projeto de concepção de uma Instituição de Educação Infantil, deve ter como objetivo a criança pequena. Atender suas necessidades seja elas de cuidado ou de educação e desenvolvimento. É essencial que tenha sempre como prioridade nestas escolas, propiciar momentos de prazer. Quando isto é assegurado, tem-se a meta da qualidade alcançada.

Ao se pesquisar a educação, é preciso a sensibilidade de quem investiga de perceber que por trás dos números, gráficos, dados, existem pessoas e é na tentativa de melhorar a qualidade de vida, de trabalho destes atores é que deve ser norteado todo trabalho de pesquisa, caso contrário, tornar-se-á, apenas mais um relatório repleto de números e dados, porém não conseguirá atender ao término as necessidades dos sujeitos.

É essencial a pesquisa e projetos que investiguem a educação, pois se tornam aliados da sociedade, como fiscalizador da educação ofertada. No entanto, é imprescindível que se diga que não se deve ter a postura de crítico ao chegar ao campo de pesquisa, e sim como aliado. Todos buscam a melhoria do serviço prestado.

Nesta pesquisa, buscaram-se as melhorias da educação infantil em João Pessoa, como os novos prédios entregues este ano, cuja estrutura encontra-se dentro das normas recomendadas pelo MEC, os recursos didáticos, a presença de DVDs, televisores, brinquedos didáticos feitos de madeira, proporcionando maior durabilidade e segurança às crianças, a

conscientização da importância da ação pedagógica, nem que seja apenas no discurso em alguns casos.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BEAUCHAMP, Jeanete. Integração de creches e pré-escolas e habilitação de professores: qualidade na Educação Infantil. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, n. 39, p. 10 – 11, abr. 2005).
- BEZERRA, Aurília Coutinho. Categoria 01 – Mudança SEDES/SEDEC. In: _____ **A Inserção das Creches no Sistema de Ensino: conquistas, perspectivas e desafios**. P – 138, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988 – Texto Constitucional de 05 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais no 1 a 6/94. 10 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1988 (série textos básicos, n. 16).
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – e a Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas de 20 de novembro do 1989. Brasília, 2005
- BRASIL/MEC. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos À Educação**. Brasília, 2006a.
- _____. **Brincar para todos**. Brasília, 2006b.
- _____. **Parâmetros Básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, 2006c.
- _____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação Infantil**. Volume 1 e 2. Brasília, 2006e.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Conhecimento de mundo**. Brasília, 1998a.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Formação pessoal e social**. Brasília, 1998b.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Introdução. Brasília, 1998c.
- BRASIL/MEC/INEP. **Dados do CENSO ESCOLAR 2006**. Brasília 2007.
- DEVRIES, Rheta ; ZAN, Betty. **A Ética na Educação Infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- DIAS, Adelaide Alves. **Infância e Direito à Educação**. In TOSI, Giuseppe. **Democracia e**

Educação Infantil em Direitos Humanos época de insegurança. No prelo 2008.

_____ Direito e Obrigatoriedade na Educação Infantil. In: DIAS, Adelaide Alves e SOUSA JUNIOR, Luiz. **Políticas Públicas e Práticas Educativas.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

HORN, Maria da Graça Souza. O papel do Espaço na Formação e na Transformação do Educador Infantil. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, n. 38, p. 27 – 30, jan. 2005).

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce.** São Paulo: Cortez, 2006.

KUHLMANN, Jr., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

PRIORI, Mary Del (orgs.) **História das Crianças no Brasil.** São Paulo: Editora Contexto, 2004.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.



O USO DE JOGOS COMO ALIADO NA INTERAÇÃO ENTRE SURDOS E OUVINTES NO ESPAÇO ESCOLAR

VANDERLEY, Juliana Soares
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
jusoares60@gmail.com

LUNA, Morgana Farias de
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
morganalunafarias@hotmail.com

ARAÚJO, Marinalva Pereira de
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
marinalvaojuara84@gmail.com

CARVALHO, Roberta Melo de
Universidade Federal da Paraíba (UPGL)
robertam.carvalho@hotmail.com

MAMEDES, Rosilene Felix
Universidade Federal da Paraíba (PPGL)
rosilenefmamedes@gmail.com

RESUMO

A educação inclusiva é um tema que necessita ser mais discutido no campo educacional, para que se possa auxiliar, de forma eficaz, os alunos que precisam de uma atenção especial. As pessoas com surdez estão, cada vez mais, matriculadas na escola regular e esta, bem como os profissionais que nela atua, precisam estar preparados para atendê-los, detectando os fatores que podem dificultar o processo ensino-aprendizagem, a fim de solucioná-los. Com isso, esta pesquisa objetivou apresentar um dos recursos pedagógicos que pode ser trabalhado no ambiente educacional como forma de romper a barreira entre alunos surdos e ouvintes, que o chamamos de Solettra Libras. Para isto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e descritiva, tendo como público-alvo alunos da EMEF. Econ. Celso Monteiro Furtado, localizada no bairro do João Paulo II, em João Pessoa - PB. No corpo deste artigo, descrevemos como o recurso citado foi trabalhado no ambiente educacional e como conseguiu aproximar os alunos ouvintes dos alunos surdos, rompendo com as barreiras que impediam a comunicação entre eles.

Palavras-chave: Comunicação. Recursos pedagógicos. Educação Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

A oferta de uma educação de qualidade é um direito de todos os indivíduos de nossa sociedade, seja ele com necessidades especiais ou não. Neste sentido, por meio da aprovação do Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, foi estabelecido que alunos com deficiência auditiva têm direito a uma educação bilíngue nas classes regulares. Assim, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) deve ser ensinada aos alunos surdos o mais breve possível.

Diante desse cenário a Educação Especial vem sendo discutida ao longo dos anos com o intuito de melhorar o acesso das pessoas com limitações humanas. Em primeiro lugar, os recursos humanos para atender essa clientela deverão ser especializados, pois vivemos uma realidade que não basta, apenas, incluir o aluno com necessidades especiais em classes regulares, é preciso ter profissionais da educação com conhecimento de suas limitações e a forma prática de dar esse atendimento especializado. Assim, terá que haver, no ambiente escolar, uma integração de todos profissionais da escola (professores, diretores, supervisores, orientadores, etc.) no intuito de proporcionar, ao educando com deficiência, maior qualidade na vida escolar, independência na realização de suas tarefas, ampliação de sua mobilidade, comunicação e habilidades de seu aprendizado.

Os alunos surdos, inseridos no ambiente escolar, muitas vezes interagem pouco com os alunos ouvintes pelo fato destes não terem o domínio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o que dificulta a comunicação entre eles. Com isso, é necessário que a comunidade escolar se engaje para buscar alternativas a fim de romper essa barreira comunicativa entre surdos e ouvintes.

Uma das possibilidades para que o distanciamento na interação entre surdos e ouvintes possa ser sanado/diminuído é através de recursos pedagógicos lúdicos, como os jogos. Eles entram na sala de aula como uma possibilidade de mudança de rotina para despertar o interesse e a participação dos alunos.

A possibilidade de trazer o jogo para dentro da escola é uma possibilidade de pensar a educação numa perspectiva criadora, autônoma, consciente. Através do jogo, não somente abre-se uma porta para o mundo social e para a cultura infantil como se encontra uma rica possibilidade de incentivar o seu desenvolvimento. (FRIEDMANN, 1996, p.56).

O jogo, com caráter pedagógico, favorece a aprendizagem da criança a partir do momento em que através dele se faz necessário pensar para estabelecer estratégias e vencer. O

desafio proporcionado através dos jogos torna a aprendizagem mais prazerosa e divertida, além de favorecer o desenvolvimento físico, afetivo, moral e social.

Dessa forma, vemos que os jogos, de uma forma geral, é um importante aliado para que o processo ensino-aprendizagem ocorra de maneira satisfatória. Incluí-los no ambiente escolar, trazendo para o conhecimento dos alunos ouvintes a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), poderá ser uma ferramenta importante para que deixe de existir a barreira comunicativa entre surdos e ouvintes.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

- Apresentar recurso pedagógico, que pode ser trabalhado no ambiente educacional, como forma de romper a barreira entre alunos surdos e ouvintes.

1.1.2 Objetivos específicos

- Resgatar os enfoques históricos sobre a Língua Brasileira de Sinais;
- Enfatizar a importância dos jogos no ambiente educacional.

2 METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, pois o objeto de estudo já é de conhecimento público, bastando apenas a sua adequação para os alunos com deficiência. Quanto aos procedimentos de coletas fizemos uma pesquisa bibliográfica sobre o tema jogos e ensino da LIBRAS no ambiente educacional.

De acordo com Gil (2002, p. 45):

[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. (GIL, 2002, p. 44).

A pesquisa tem como público-alvo, alunos da EMEF. Econ. Celso Monteiro Furtado, localizada no bairro do João Paulo II, em João Pessoa - PB. No corpo deste artigo, descrevemos como o recurso pedagógico foi trabalhado no ambiente educacional e como conseguiu aproximar os alunos ouvintes dos alunos surdos, rompendo com as barreiras que impediam a comunicação entre eles.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O uso de jogos no ambiente educacional é uma excelente ferramenta para o desenvolvimento das crianças, sendo importante para a organização do pensamento, para a construção da autonomia, do conhecimento, desenvolvendo habilidades e competências necessárias para cada faixa etária. Para Piaget (1975), os jogos não podem ser vistos, apenas, como uma forma de brincar ou se divertir, pois trabalhado de maneira adequada ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral. As crianças ficam mais motivadas para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais.

É importante que o professor saiba a intencionalidade pedagógica do jogo selecionado para que ele alcance o objetivo pretendido. Piaget (1971) classifica o jogo em três tipos, os jogos de exercícios, os jogos simbólicos e os jogos de regras:

- **O jogo de exercício** – caracteriza-se no período sensório-motor e se manifesta nos primeiros anos de vida da criança, onde o prazer é essencial.
- **O jogo simbólico** - aparece na fase pré-operatória que além do prazer há o aparecimento da linguagem que se fundamenta com as funções da compensação; realização de desejos; liquidação de conflitos, que envolve a soma ao prazer com a sujeição da realidade. Nesse jogo a realidade é simbólica, havendo uma ausência do objeto.
- **O jogo de regras** - aparece durante o período operatório concreto, fazendo com que a criança aprenda as relações sociais ou interindividuais. Nos jogos de regras há os jogos de exercícios e também os simbólicos, ou seja, a regra passa a ser um elemento novo para a criança que resulta na relação coletiva.

As práticas de jogos possibilitam às crianças a interação social, com isso é ideal que esta prática esteja inserida no ambiente escolar, onde a interação com outras crianças é importante para o desenvolvimento do aluno. É primordial que a interação social ocorra de maneira a envolver todos os alunos da sala de aula, seja ele com deficiência ou não. Para que a inclusão ocorra, principalmente entre alunos surdos e ouvintes, é imprescindível que as

práticas educativas favoreçam tal ação, gerando oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais. De acordo Mantoan (2003), “Inclusão trata-se de um acontecimento prazeroso de convivência com o diferente”, ou seja, é um momento de acolhimento, respeito e convivência de forma a reconhecer o outro como igual independente de sua deficiência.

A Constituição Federal (1988) que diz que a escola é um direito para todos não importa raça, cor ou religião. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). Contudo, nos dias atuais ainda temos alguns empecilhos, no que diz respeito a inclusão desses alunos na rede regular de ensino. Notamos, nos espaços que atendem crianças com surdez, em primeiro lugar, alguns professores ainda se sentem inseguros para desenvolver as atividades pedagógicas com esses alunos.

A oferta de uma educação de qualidade é um direito de todos os indivíduos de nossa sociedade, seja ele com necessidades especiais ou não. Neste sentido, a educação de alunos surdos, apesar de ter gerado polêmica durante algum tempo, ganha espaço a partir de dispositivos legais. Por meio da aprovação do Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, foi estabelecido que alunos com deficiência auditiva têm direito a uma educação bilíngue nas classes regulares. Assim, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) deve ser ensinada aos alunos surdos o mais breve possível.

No ambiente escolar ainda encontramos surdos isolados dos ouvintes, isso acontece principalmente pelo fatos dos ouvintes parecerem não se esforçar para que a comunicação entre eles ocorra. Por outro lado, vemos a dificuldade que o surdo encontra para se aproximar dos ouvintes, pois há uma distinção de cultura o que gera um afastamento/isolamento por parte do aluno surdo e nenhum esforço de aproximação por parte do ouvinte. Com isso, os surdos sentem-se desvalorizados e discriminados por parte dos ouvintes.

Assim, vemos a necessidade de se elaborar estratégias para que a interação aconteça e esse abismo da cultura ouvinte com a cultura surda deixe de existir. A construção de conhecimentos e interação a partir de estratégias lúdicas com o uso de jogos vem de encontro às necessidades de socialização e interação entre alunos ouvintes e surdo no ambiente educacional, desenvolvendo habilidades, competências e integração entre todos os alunos. Por isso usar os jogos, com intuito pedagógico, como ferramenta para romper as barreiras de

comunicação entre alunos ouvintes e surdos tornará o ambiente educativo mais harmonioso e sem discriminação ou isolamento de grupos.

Diante disso, temos ciência de que a educação inclusiva vem quebrando barreiras e preconceitos no ambiente escolar, contudo, nos deparamos ainda com alunos surdos inseridos e não incluídos nesses espaços. Para que a inclusão ocorra é necessário, também, que a interação aconteça, porém isso deixa a desejar pela falta de domínio da LIBRAS pelos alunos ouvintes. Estreitar esse laço/diálogo entre surdos e ouvintes no ambiente escolar se faz necessário tanto para melhorar o convívio social, bem como diminuir a exclusão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A EMEF. Economista Celso Monteiro Furtado, localizada na cidade de João Pessoa – PB, trata-se de uma escola em Tempo Integral, localizada no João Paulo II, onde no horário tarde acontecem diversas atividades escolares e uma delas é o ensino de LIBRAS.

Com o intuito de promover barreiras comunicativas entre surdos e ouvintes, a professora de LIBRAS, juntamente com a equipe pedagógica da escola promoveu uma “gincana” que a intitulou de Soletra LIBRAS. Essa atividade foi dividida em três etapas: 1. Escolha do tema; 2. Estudo e competição em cada sala de aula; 3. Competição entre salas de aula.

Durante as aulas de LIBRAS cada turma escolheu um tema a ser trabalhado: profissões, animais, família, meios de transportes, sentimentos, dentre outros, para que pudessem estudar o sinal em LIBRAS de cada palavra. Após algumas semanas de aula de LIBRAS, onde puderam estudar os sinais das palavras do tema escolhido, iniciou-se a competição por sala de aula, onde os alunos competiam entre si e se dava da seguinte forma:

- a) A professora espalhava várias cartas, relacionadas ao tema, em cima da mesa;
- b) Eram sorteados 2 alunos da turma para competirem entre si e jogava um dado para saber quem iniciava a partida;
- c) O aluno apontava a carta que queria, a professora olhava a carta e dizia a palavra em português (alternando entre os dois alunos);
- d) O aluno teria fazer o sinal da palavra em LIBRAS corretamente;
- e) Ganhava quem conseguisse fazer 3 sinais corretamente primeiro.



Imagem 1: Exemplo de cartas relacionadas ao tema profissões

Assim, ocorreu a competição em todas as salas de aula, onde foi selecionado o aluno que mais se destacou na competição para representar a sua turma na grande final. Esta etapa seria disputada entre os finalistas de cada turma, porém na etapa final todos os temas estariam misturados, o que fez com que os alunos se empenhassem para aprender outros sinais, em LIBRAS, das palavras.

Para que a etapa final acontecesse foram convidados membros da comunidade surda do município para auxiliarem na disputa, juntamente com a professora de LIBRAS. Foi um momento de muito aprendizado, união e interação entre os alunos. Dessa forma, conseguimos estreitar o elo entre surdos e ouvintes, no ambiente escolar e fazer com que a comunicação entre surdos e ouvintes seja mais fácil para ambos os lados.



Imagem 2: Momento da disputa final



Imagem 3: Etapa final entre salas



Imagem 4: Premiação de todos os participantes



Imagem 5: Equipe pedagógica e convidados surdos



Imagem 6: Troféus para premiação

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por base os princípios de “igualdade de oportunidade” e “educação para todos”, a inserção e permanência do aluno surdo no espaço escolar são direitos que precisam ser respeitados e que estão amparados pela Lei de Salamanca (1994) e compromisso no combate à exclusão no espaço educativo assumido pelo Brasil.

Contudo, sabemos são encontrados vários desafios para que a inclusão de pessoas com deficiência nos espaços educacionais, de fato, aconteça. Uma delas é a falta de formação continuada dos profissionais da educação nesta área, para saberem como atuar diante de cada tipo de deficiência.

A proposta descrita neste artigo, sobre uso de jogos pedagógicos como uma ferramenta para diminuir a barreira comunicativa existente entre surdos e ouvintes, deve ser abraçada pelos profissionais da educação, pois os jogos promovem a interação e a socialização entre os alunos, além de facilitar o aprendizado destes. Esses profissionais precisam ser o elo entre essas duas culturas (surda e ouvinte) de forma a aproximá-las, diminuindo assim o preconceito e a exclusão.

Contudo, vemos que a educação inclusiva é um tema que necessita ser mais discutido no campo educacional, para que se possa auxiliar, de forma eficaz, os alunos que precisam de uma atenção especial. As pessoas com surdez estão, cada vez mais, matriculadas na escola regular e esta, bem como os profissionais que nela atua, precisam estar preparados para atendê-los, detectando os fatores que podem dificultar o processo ensino-aprendizagem, a fim de solucioná-los.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. São Paulo. Saraiva. 2005.

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

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

LACERDA, C. B. F de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LA TAILLE, Y..; OLIVEIRA, M.,K. de.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** 16.ed. São Paulo: Summus, 1992.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, J; INHELDER, B. **Psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Forense, 1975.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender, o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.



MINICURSO “COLETA E HERBORIZAÇÃO DE MATERIAL BOTÂNICO”: APLICAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS PRÁTICOS

FELIX, Odivette Maria Soares
Especialista em Docência no Ensino Superior
Instituto Federal do Piauí
Autor: odivette.soares@ifpi.edu.br

SANTOS, Raylson Bezerra dos
Instituto Federal do Piauí/Floriano
Co-autor raylsonbezerra7@gmail.com

SILVA, Domingas Beatriz Alves da
Instituto Federal do Piauí/Floriano
Co-autor: dbeatriz173@gmail.com

LOPES, Wanderson dos Santos
Instituto Federal do Piauí/Floriano
Co-autor: wandersonlopes1111@gmail.com

BORGES, Vivianne Nunes Silva
Especialista em Educação Ambiental e a Prática Escolar
Instituto Federal do Piauí
orientadora: vivianneborges@ifpi.edu.br

RESUMO

O presente trabalho trata de um relato das atividades desenvolvidas durante um minicurso de coleta e herborização de material botânico desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Metodologias no Ensino de Botânica e Sistemática Vegetal com ênfase em Herbário do Instituto Federal do Piauí/Campus Floriano. Tal relato visa à divulgação de uma proposta realizada com o objetivo de demonstrar que o ensino da botânica poderá ser realizado de forma prática através de atividades desenvolvidas no herbário. O herbário é uma coleção de plantas secas, que são organizadas em ordem alfabética, por famílias ou em um sistema de classificação botânico e conservadas na forma de exsicatas. A coleta e herborização de material botânico na prática de ensino, contribui bastante para uma real valorização da biodiversidade local. A realização de minicursos sobre esse e vários outros temas no meio universitário é importantíssimo no aprendizado dos que participam desse tipo de ação. Sabendo disso o primeiro minicurso realizado pelo Grupo de Pesquisa citado acima, disponibilizou aulas teóricas e práticas de introdução sobre as etapas no processo de coleta, herborização e prensagem de plantas. Tal metodologia baseou-se em detalhar alguns métodos e materiais de coleta e herborização objetivando sempre a preservação ambiental. A botânica

é uma das áreas da biologia que é responsável pelo estudo dos mais variados tipos de vegetais. De um modo geral, a dificuldade em se ensinar botânica é fato, e isso reflete no aprendizado dos alunos, como se observa na dificuldade de assimilação do conteúdo, gerando então a chamada “cegueira botânica”. De tal modo, faz-se necessário um contato maior entre os estudantes com os vegetais, por meio de aulas práticas, ou ainda, do desenvolvimento de ações voltadas para pesquisa, qualificando o processo de aprendizagem e visando um acréscimo nos conhecimentos sobre a flora brasileira e suas diversificações, além de, uma gestão responsável dos recursos explorados. Através da extensão como minicursos, a comunidade acadêmica tem a possibilidade de desenvolver projetos na sociedade, elaborando e vivenciando o ato da prática do conhecimento adquirido. Participaram do minicurso 9 (nove) alunos, todos graduandos em licenciatura em Ciências Biológicas. Por que somente 9 (nove) alunos? Devido ao espaço do laboratório onde foi desenvolvido as práticas e, também por causa da coleta e herborização, pois são atividades que requerem um acompanhamento e uma orientação mais específica. A partir da leitura dos relatos escrito e orais dos participantes durante os 4 (quatro) dias de minicurso foi possível perceber resultados positivos, bem como atingiu os objetivos propostos.

Palavras-chave: Botânica. Ensino. Prática. Herbário. Vegetal.

1 INTRODUÇÃO

O herbário é uma coleção de plantas secas, que são organizadas em ordem alfabética, por famílias ou em um sistema de classificação botânico e conservadas na forma de exsiccatas. A coleta e herborização de material botânico na prática de ensino, contribui bastante para uma real valorização da biodiversidade local.

A realização de minicursos sobre esse e vários outros temas no meio universitário é importantíssimo no aprendizado dos que participam desse tipo de ação. Sabendo disso o primeiro minicurso de Coleta e Herborização de Materiais Botânicos realizado no Instituto Federal do Piauí – Campus Floriano (IFPI), disponibilizou aulas teóricas e práticas de introdução sobre as etapas no processo de coleta, herborização e prensagem de plantas. Tal metodologia baseou-se em detalhar alguns métodos e materiais de coleta e herborização objetivando sempre a preservação ambiental.

Ao longo do minicurso alguns questionamentos foram realizados, a fim de se obter um feedback referente as atividades diárias desenvolvidas, e assim obter material necessário para os relatos futuros. A aplicação de questionários foi essencial para avaliar os pontos positivos e negativos, com o objetivo de melhorias nos projetos futuros.

Todos os objetivos almejados foram concluídos com sucesso, onde o repasse das informações e breves práticas sobre o tema estavam sempre de acordo com fatos verídicos, disponibilizando conhecimentos aos estudantes de botânica e de áreas afins, bem como

também da comunidade em geral na medida em que a orientação da coleta de material botânico seja repassado de maneira correta e adequada.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Demonstrar que o ensino da botânica poderá ser realizado de forma prática através de atividades desenvolvidas no herbário.

1.1.2 Objetivos específicos

Comprovar que utilizar uma coleção botânica como material didático é uma alternativa viável para o ensino-aprendizado;

Proporcionar a interação entre os estudantes no processo de preparação das exsicatas;

Agregar valores científicos e incentivar a pesquisa através das atividades desenvolvidas no herbário.

2 METODOLOGIA

Durante o minicurso foram realizadas algumas atividades práticas como a coleta de exemplares, identificação das espécies coletadas, dentre outras. Participaram das atividades do minicurso 9 (nove) alunos, todos graduandos em licenciatura em Ciências Biológicas. Por que somente 9 (nove) alunos? Devido ao espaço do laboratório onde foi desenvolvido as práticas e, também por causa da coleta e herborização, pois são atividades que requerem um acompanhamento e uma orientação mais específica. As práticas foram realizadas em dias diferentes e sempre posteriormente a uma apresentação e explicação do que seria desenvolvido. O direito da divulgação das imagens, foi concedido no ato da inscrição.

Coleta de exemplares

Uma das atividades foi a coleta de material para a prensagem. As buscas dos exemplares foram realizadas nos entornos do Instituto Federal de Florianópolis, mais especificamente, atrás do campo de futebol, do lado da academia, próximo a biblioteca e por trás da construção do novo bloco de salas.

Figura 1 – Coleta de exemplares. A. alunos percorrendo próximo a biblioteca em direção a vegetação ao lado do campo. B. Aluno retirando um galho de árvore.



Fonte: Arquivos fotográficos do próprio grupo de pesquisa

Para a escolha do material adequado, os professores e os discentes responsáveis pelo evento eram consultados, a fim de que o exemplar escolhido apresentasse as partes adequadas para a identificação. E, para preservar estas informações o material coletado foi notificado no caderno de cada aluno que coletou e logo em seguida ocorreu o processo de prensagem. Como é necessário a modelagem da parte escolhida da planta antes da prensagem, os alunos colheram o material e guardaram em sacos plásticos, a fim de fazer este processo em um local com apoio, ao invés de fazer no meio do campo.

Figura 2 – Pós coleta de exemplares. A. Material coletado. B. Processo de modelagem e prensagem.



Fonte: Arquivos fotográficos do próprio grupo de pesquisa

Classificação, manuseio e montagem das espécies coletadas

O caderno de campo, como o próprio nome já explica é utilizado em campo a fim de anotar as informações da planta coletada, para a sua identificação posteriormente. Com estas anotações e com os livros disponibilizados os discentes fizeram a identificação das espécies que foram coletadas. Sempre com o auxílio dos organizadores do evento.

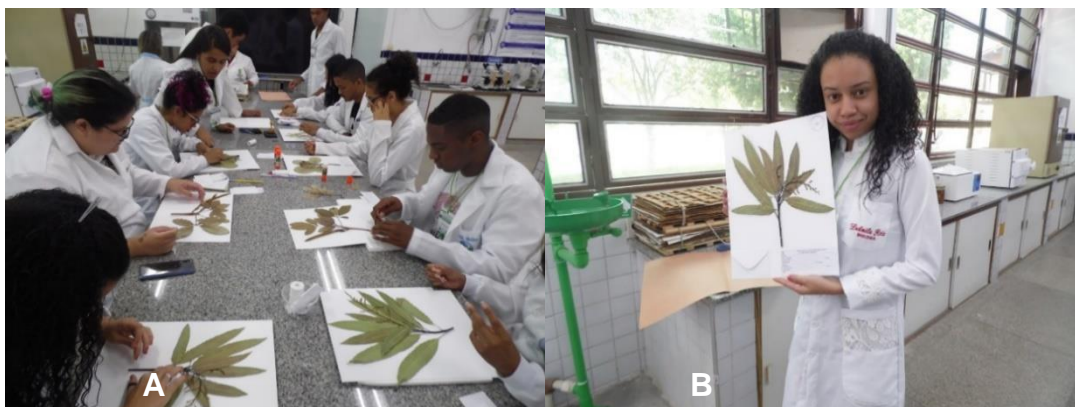
Figura 3 – Classificação, montagem e manuseio das espécies coletadas no laboratório. A. Chegada dos alunos no laboratório. B. Classificação das plantas. C. Aluna pesquisando informações no livro. D. Anotações de uma aluna sobre a planta coletada.



Fonte: Arquivos fotográficos do próprio grupo de pesquisa

Para a montagem do espécime, algumas informações como a localização do material, da ficha de identificação e do carimbo foram dadas previamente. Antes de cada participante montar a sua exsicata, os organizadores mostraram uma pronta e explicaram manualmente como se faria uma. O material de utilização, foi coletado dias antes, para que os participantes tivessem a oportunidade de cada um fazer o seu, já que o material coletado por eles não estaria pronto no dia seguinte a sua coleta.

Figura 4 – Montagem das exsicatas. A. Alunos fazendo o processo de montagem. B. Aluna mostrando a sua exsicata finalizada.

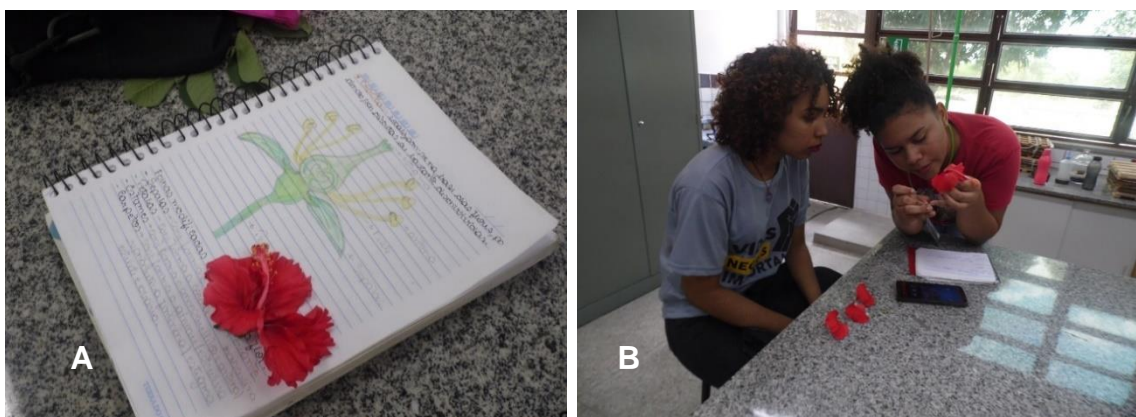


Fonte: Arquivos fotográficos do próprio grupo de pesquisa

Troca de jornais e estudo morfológico da flor

Para a não proliferação de insetos ou fungos, é necessário a troca periodicamente dos jornais de acordo com o material coletado. E por isso, os alunos verificaram esta etapa apenas uma vez, já que o período de realização do minicurso não foi suficiente para a secagem. Na mesma tarde foram realizados estudos morfológicos da flor, onde cada parte foi estudada e observada na lupa.

Figura 4 – Estudo morfológico da flor. A. Desenho mostrando as partes de uma flor, feito por uma aluna. B. integrante do grupo de pesquisa explicando a morfologia da flor.



Fonte: Arquivos fotográficos do próprio grupo de pesquisa

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Importância da botânica

A botânica de acordo com Silva et al (2014), é uma das áreas da biologia que é responsável pelo estudo dos mais variados tipos de vegetais. O Brasil é considerado um dos

países com a maior biodiversidade do planeta. E Peixoto et al. (2006) completa esta informação dizendo que essa imensa biodiversidade constitui um patrimônio científico, cultural e econômico que precisa ser estudado e explorado de maneira sustentável.

Segundo Nunes e Alves (2016):

A demanda pelo conhecimento acerca da biodiversidade vem sendo amplamente discutida nos últimos anos. Os assuntos sobre o conhecimento, a conservação e do meio ambiente eram considerados termos exclusivos do rol dos cientistas, mas, recentemente esses termos passaram a ser de interesse comum a população.

Ensino e aprendizado da botânica

Lamentavelmente a botânica, não possui muita significância no meio escolar, em relação ao ensino fundamental das escolas de nosso país, promovendo assim um atraso no que se refere a um real conhecimento da área por parte dos alunos nas mais diversas categorias de ensino (LIMA et al. 2014).

Embora a botânica não seja tão notada no ensino fundamental, é uma disciplina oficializada dentro da biologia, considerada assim uma área multidisciplinar do qual os objetos de estudos contribuem também a outras áreas biológicas (SANTOS, 2006). Segundo Moul e Silva (2017) essa decadência no ensino está associada a metodologia, que muitas vezes é basicamente teórica, devido ao fato da maioria dos docentes veem-na como um tipo de bloqueio durante a transferência didática da disciplina.

Em concordância com Figueiredo (2012), o fato da complexidade na disciplina, ao serem retratadas terminologias que na maioria das vezes são totalmente distantes da realidade dos alunos, acaba se tornando um obstáculo. Ainda de acordo com o autor, os currículos e as práticas pedagógicas que geralmente são utilizadas no ensino de botânica, derivam de meras reproduções do tipo de ensino acadêmico obtido durante a formação dos professores, causando essa divergência no momento da troca de conhecimento entre professor e aluno.

De um modo geral, a dificuldade em se ensinar botânica é existente e isso se reflete também nos alunos, como o fato da dificuldade na assimilação do conteúdo, gerando então a chamada “cegueira botânica” (PINTO, 2009).

De tal modo, faz-se necessário um contato maior entre os estudantes com os vegetais, por meio de aulas práticas, ou ainda, do desenvolvimento de ações com os alunos voltados para pesquisa, qualificando o processo de aprendizagem visando um acréscimo nos conhecimentos sobre a flora brasileira e suas diversificações, além de, uma gestão responsável dos recursos explorados (ARAÚJO; MIGUEL, 2013).

Importância dos minicursos

O processo de extensão universitária é um método educativo, cultural e científico, que imparcialmente junto com o ensino e à pesquisa, faz com que haja uma relação transformadora entre a sociedade e a universidade.

As atividades de extensão que são exercidas, possuem uma função muito relevante na sequência do processo de comunicação científica, potencializando e promovendo o desenvolvimento da ciência, atuando também no aprimoramento e na real qualificação dos recursos humanos (PAZ et al. 2014).

Através da extensão como minicursos, a comunidade acadêmica tem a possibilidade de desenvolver projetos na sociedade, elaborando e vivenciando o ato da prática do conhecimento adquirido, proporcionando assim uma conduta que exorbita o processo de formação profissional do estudante, dando-lhe uma visão mais global do conhecimento, a partir da conscientização das realidades vivenciadas por diferentes comunidades e do seu papel enquanto sujeito social (MARTINS, 2008).

Para Fischer et al. (2012), o aluno de biologia demonstra muitas vezes a falta de experiência e uma certa dificuldade no momento de demonstrar contatos profissionais, como um dos principais meios para sua integração no mercado de trabalho.

De acordo com Lacerda et al. (2008) é por esse e por outros motivos, que os eventos científicos assumem um papel fundamentalmente importantes no processo de comunicação, na medida em que a transmissão de ideias e fatos novos chega ao conhecimento da comunidade científica de um modo mais rápido que aquelas vinculadas pelos meios de comunicação formais.

Iniciativas acadêmicas, como o minicurso Coleta e Herborização de Material Botânico são fundamentais tanto para o graduando quanto para a comunidade em geral. Essas iniciativas tem a capacidade de serem utilizadas no aperfeiçoamento de contextos e conteúdos adquiridos durante a formação profissional, sendo eles anteriores ou posteriores à graduação, sabe-se que uma vez que são assimilados experiência e conhecimento na extensão, tais são úteis na profissionalização dos que participam, capacitando e certificando os mesmos a prática das atividades propostas, tornando melhor o senso crítico e o modo de agir dos participantes (BIONDI; ALVES, 2011).

No ano de 2019, foi realizado o 1º minicurso pelo herbário didático do IFPI/Campus Floriano em parceria com o Grupo de Pesquisa em Metodologias no Ensino de Botânica e Sistemática Vegetal com ênfase em Herbário.

Atividades práticas no ensino de botânica

Para um aprendizado mais proveitoso no ensino de botânica, é importante a utilização de ferramentas didáticas das mais variadas e que possam valorizar os conhecimentos que os alunos tenham adquirido no decorrer da sua vida e que as indagações sejam compartilhadas em sala de aula para promover discussões produtivas. Por isso, é de grande importância que no estudo da botânica, as aulas práticas se façam presente, para que se torne algo mais dinâmico, atrativo e colaborativo aproximando os alunos da temática que está sendo abordada (SILVA; CAVALCANTE; XAVIER; GOUVEIA, 2019).

A utilização deste mecanismo de aprendizagem, irá fazer com que o aluno se torne atuante nas atividades que envolvem a prática, fazendo com que ele mesmo faça a construção do seu conhecimento, mediante o auxílio do professor. Também é preciso que o docente esteja situado adequadamente neste processo de ensino e aprendizado, direcionando e ajudando de maneira correta os alunos para que tenham êxito na prática (BARTIZIK; ZANDER, 2016).

As exsicatas são compostas da fixação de partes de uma planta e de suas principais informações. Elas são guardadas nos herbários, locais estes que servem para a realização de várias atividades voltadas para o estudo dos vegetais (SILVA; ALMEIDA JR; VALLE, 2020).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram do minicurso 9 alunos, todos graduandos em licenciatura em Ciências Biológicas. A partir da leitura dos relatos escritos e orais dos participantes durante os 4 (quatro) dias de minicurso foi possível perceber resultados positivos do 1º minicurso realizado pelo herbário didático do IFPI/Campus Floriano em parceria com o Grupo de Pesquisa em Metodologias no Ensino de Botânica e Sistemática Vegetal com ênfase em Herbário, visto que todos os participantes responderam no pré-questionário, que havia um déficit na área de Botânica e que a mesma era somente explorada na teoria. Segue abaixo trechos de alguns dos relatos dos participantes como resposta as indagações.

Relato 1:

“Sim, eu pensei que seria um minicurso básico regado a slides, mas, pelo contrário é um minicurso completo alinhado teoria as práticas com metodologia de ensino claro para nós

leigos com profissionais que realmente entendem do conteúdo juntamente aos monitores dedicados e prestativos, tanto com nós alunos como o herbário em si. Acredito que estão no caminho certo, o que eu poderia sugerir uma viagem para tentar encontrar espécies ainda não coletadas”.

Relato 2:

“Esse foi o melhor minicurso que participei. Pessoal simpático, divertido e muito prestativo”.

Relato 3:

“O minicurso está sendo muito bom e sim superou a minha expectativa em relação ao acolhimento do grupo que organizou-o e dos professores. Acredito que o conhecimento exposto foi de qualidade e em boa quantidade embora o curto tempo e também não se tornou cansativo devido a grande quantidade de interação, o que propiciou para a abertura de dúvidas e curiosidades por parte dos alunos. Pessoalmente, percebi um entusiasmo contagiante vindo das pessoas do minicurso em relação ao desejo de levar o projeto do herbário para frente e de oficializá-lo. Gostei do fato de nossos materiais poderem ficar no laboratório o que facilitou o deslocamento. A didática e os materiais utilizados foram muito bons. Gostei da aula de campo e gostei da parte da coleta das plantas e preparação das exsicatas”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a finalização do minicurso e a partir do relato dos participantes, observou-se que a prática utilizada contribuiu para que todos compreendessem o funcionamento e os objetivos do herbário e que é possível o uso das coleções botânicas no ensino-aprendizado das disciplinas de Botânica, fazendo com que os resultados que o grupo de pesquisa almejava ultrapassasse as expectativas criadas, mostrando o quão importante o minicurso foi, tanto para os participantes, quanto para os organizadores. Por isso e pelo sucesso do evento, o grupo de pesquisa em metodologias no ensino de botânica e sistemática vegetal com ênfase em herbário, continuará com o projeto do minicurso de coleta e herborização de material botânico.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO M. S. & MIGUEL J. R. **Herbário Didático no ensino da Botânica**. In: I Encontro de Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática: questões atuais, 2013.

BARTIZIK, F. ZANDER, L. D. A importância das aulas práticas de ciências no ensino fundamental. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v.4, n. 8, mai-ago, 2016.

BIONDI, D.; ALVES, G. C. A extensão universitária na formação de estudantes do curso de Engenharia Florestal – UFPR. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 26, p. 209-194, 2011. (IFPI)

FIGUEIREDO, J. A.; COUTINHO, F. A.; AMARAL, F. C. O ensino de botânica em uma abordagem ciência, tecnologia e sociedade. IN: **Anais do II Seminário Hispano Brasileiro - CTS**, p. 488-498, 2012.

FISCHER, M. L. et al. Percepção de carreira e projeto profissional de alunos do curso de Biologia. **Revista Estudos de Biologia**, Curitiba, PR; v. 34, n. 82, p. 9-21, 2012.

LACERDA, A. L. et al. A importância dos eventos científicos na formação acadêmica: estudantes de Biblioteconomia. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 130-144, 2008.

LIMA, E. G. et al. **A importância do ensino da Botânica na educação básica**. FEPEG – 8ª edição, 2014. Disponível em: http://www.fepeg2014.unimontes.br/sites/default/files/resumos/arquivo_pdf_anais/a_importancia_do_ensino_da_botanica_na_educacao_basica_0.pdf. Acesso em: 20. Out. 2020.

MARTINS, E. F. **Extensão como componente curricular**: oportunidade de formação integral e de solidariedade. Ciências & Cognição, Rio de Janeiro, RJ; v. 13, n. 2, p. 201-209, 2008.

MOUL, R. A. T. M.; SILVA, F. C. L. A construção de conceitos em botânica a partir de uma sequência didática interativa: proposições para o ensino de Ciências. Santarém, PA: **Revista Exitus**, Vol. 7, Nº 2, p. 262-282, 2017.

NUNES, J.A.; ALVES, N.B. Herbário HUEMG como ferramenta para educação e conservação da biodiversidade. **Revista Científica Semana Acadêmica**. v. 1, p. 01-16, 2016.

PAZ, J. R. L. *et al.* **A importância da organização de eventos acadêmicos na formação do biólogo**: a iniciativa do biovertentes. Uberlândia, MG: Em Extensão 51, v. 13, n. 1, p. 51-60, 2014.

PEIXOTO A.L.; BARBOSA M.R.V.; MENEZES M.; MAIL L.C. **Diretrizes e estratégias para a modernização de coleções biológicas brasileiras e a consolidação de sistemas integrados de informação sobre biodiversidade**. Ministério da Ciência e Tecnologia, Brasília, DF; p. 145-182. 2006.

PINTO, A. V. **Importância das aulas práticas na disciplina de botânica**. CASCAVEL-FAG 2009 FACULDADE ASSIS GURGACZ - FAG ANDRESSA VIAL PINTO-200710808.

SANTOS, F. S. **A Botânica no Ensino Médio:** Será que é preciso apenas memorizar nomes de plantas? In C. C. Silva (Org.), Estudos de história e filosofia das ciências: Subsídios para aplicação no ensino (p. 223-243). São Paulo, SP: Editora Livraria da Física, 2006.

SILVA, R. C. V. M. et al. **Noções morfológicas e taxonômicas para identificação botânica.** Brasília, DF: Embrapa, 1ª edição, 2014.

SILVA, J. J. L.; CAVALCANTE, F. L. P.; XAVIER, V. F.; GOUVEIA, L. F. P.. **Produção de exsiccatas como auxílio para o ensino de botânica na escola.** Conexões Ciência e Tecnologia, V. 13, P. 30-37, 2019.

SILVA, A. N. F.; ALMEIDA JR., E. B.; VALLE, M. G.. **Exsiccatas como recurso didático:** contribuições para o ensino de botânica. Brazilian Journal of Development, V.6, P. 24632-24639, 2020.



PROFICIÊNCIA EM LEITURA E PROVA BRASIL: (RE)AVALIANDO HABILIDADES LEITORAS NA REDE DE ENSINO DE BAYEUX

MÉLO, Márcio de

Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA (POST-GRADO)
diomarcio854@gmail.com

SILVA, Luandson Luis da

Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA (POST-GRADO)
professorluandsonluis@gmail.com

RESUMO

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

Palavras-chave: Proficiência, habilidade, competência

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos o Brasil vem passando por várias transformações sociais, dentre elas, uma das mais significativas é o que diz respeito aos direitos educacionais garantindo pela Constituição Federal de 1988, pois mesmo que esses sejam premissa para que o cidadão seja constituído socialmente, em suma, tais direitos ainda não são integralizados para todos os brasileiros. É bem verdade que após a CF em 1988, muito já foi feito, tivemos investimentos

na educação, foi construído um aparato legislativo que norteie o ensino, como a LDB – lei de diretrizes e bases educacionais -em 1996, PCNs – Parâmetro Curriculares Nacionais, em 1998, e por fim, em 2017 a BNCC – Base Nacional Curricular, que teve como principal meta unificar o currículo nacional, levando em consideração o legado deixado pelos PCNs, no que tange, principalmente, ao ensino da língua materna a partir dos princípios dos gêneros textuais e suas contribuições para o desenvolvimento da leitura e escrita.

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

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

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

Segundo a BNCC, as práticas de linguagem não são esgotadas, pois existem articulações entre elas, a exemplo do trabalho com produção textual, pautado com o gênero entrevista, por exemplo, é possível desenvolver tanto habilidades orais, quanto a registro escritos, quando esse gênero é transcrito, além de explorar a leitura a partir de práticas pedagógicas que se alicercem dos descritores da prova Brasil com foco na diversidade textual. Além disso, a BNCC aponta a necessidade de ensinar as especificidades de cada prática de

linguagem nas mídias digitais, fazendo uso pedagógico da tecnologia com objetivo de estimular a visão crítica dos educandos considerando os aspectos éticos, estéticos e políticos.

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

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

2 METODOLOGIA

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

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

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

OS PCNS E AS PRÁTICAS SOCIAIS DA ESCRITA

Pensar sobre educação é sobretudo compreender como as crianças brasileiras se encontram frente aos seus direitos constitucionais que pregoam a educação como um dos

direitos sociais, assim como “a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 2015)⁴⁶

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

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

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

Dessa forma, esses enunciados, sejam orais ou escritos são permeados de sentidos, e sobretudo, há diversas vozes que se entrelaçam e que ecoam outros discursos, por isso, é de fundamental importância trazer para a sala de aula a polissemia que envolve a leitura em seu

⁴⁶ Emenda atribuída em 2015.

aspecto mais amplo possível, saindo do modelo em que os aluno apenas decodifica o código linguístico e dialoga com vários outros que se encontram no texto e fora do texto. Nesse sentido, Koch e Elias (2008) na obra *Ler e Compreender* afirma que a leitura pautada no tripé: autor-texto-leitor propicia a interação, fazendo com que o diálogo, entendido, no seu aspecto mais amplo possível, colabora com o entrelaçamento de vozes que constroem sentidos que vão muito além do texto. O autor dialoga com as suas vivências, com o texto, com o autor e com os diversos “outros”, e porque não dizer com diversos “Eus” que se encontram no ato de ler. Espera-se desses leitores que ele “processo, critique, contradiga ou avalie a informação que diante de si, que a desfrute ou rechace, que dê sentido e significação ao que lê” (KOCH, 2008, p.13 *apud* Solé, 2003, p.21)

Kleiman (2004, p.18):

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

Pautados nessa polissemia da leitura a Prova Brasil é uma das mais importantes ferramentas para o ensino de Língua Portuguesa, em que busca aferir o nível de leitura dos alunos, tendo como base a Matriz de Referência- do SAEB⁴⁷, a partir dos Descritores de Leitura. É a Prova Brasil que “descreve as linhas gerais para a elaboração de questões, bem como a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação.” (INEP, 2019).

O NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA

Na avaliação de 2017, de acordo com o INEP “O Pisa⁴⁸ 2018 revelou que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE⁴⁹ em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura. (BRASIL, INEP)⁵⁰. **Para o INEP** “Esse

⁴⁷ **Saeb** – O Sistema de Avaliação da Educação Básica é formado por um conjunto de avaliações externas em larga escala, realizadas periodicamente por meio da aplicação de testes cognitivos e questionários para etapas específicas da educação básica.

⁴⁸ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)

⁴⁹ OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Económico é uma organização econômica intergovernamental com 38 países membros, fundada em 1961 para estimular o progresso econômico e o comércio mundial. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/artigo/>

⁵⁰ INEP - O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação.

resultado representa um grande obstáculo, dificultando ou até mesmo impedindo que estudantes avancem nos estudos, tenham melhores oportunidades no mercado de trabalho e participem plenamente da sociedade.” (BRASIL, INEP)

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

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

OS NÍVEIS DE COMPETÊNCIA EM LEITURA DO PISA

Para examinar a aptidão dos alunos quanto a seus conhecimentos e habilidades, considerando como base uma forma dinâmica de aprendizagem, o PISA organizou uma matriz de referência apoiada em conhecimentos relacionados a habilidades para escabichar os resultados apresentados pelos alunos que estão no processo final de escolarização básica. A referida matriz apresenta seis níveis de alfabetismo em leitura, partindo do pressuposto de

leitura como um processo ativo que envolve não apenas a compreensão de um texto, mas a maestria de refletir e de envolver-se com ele, levando em conta as próprias experiências.

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

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

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

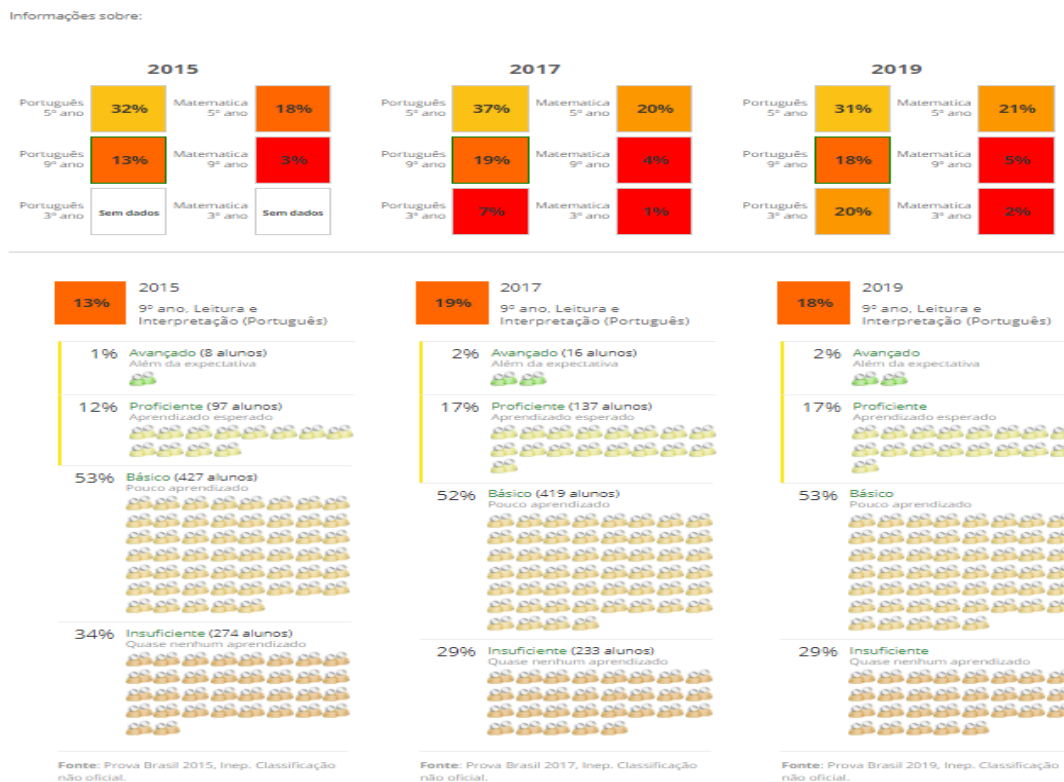
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os dados do Qedu⁵¹, dentro de uma escala de aprendizado dos alunos em quatro níveis qualitativos de proficiência, que são: “AVANÇADO - Aprendizado além da expectativa. Recomenda-se para os alunos neste nível atividades desafiadoras, PROFICIENTE - Os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos. Recomenda-se atividades de aprofundamento, BÁSICO - Os alunos neste nível precisam

⁵¹ **Qedu** é um portal de iniciativa inédita desenvolvida pela Meritt e Fundação Lemann. O objetivo é permitir que a sociedade brasileira saiba e acompanhe como está a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras.

melhorar. Sugere-se atividades de reforço, e INSUFICIENTE - Os alunos neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado. É necessário a recuperação de conteúdo.”

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



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

No ano de 2015, apresentava os seguintes resultados: 1% no nível “avançado” (8 alunos), 12% no nível “proficiente” (97 alunos), 53% no nível “básico” (427) e 34% no nível “insuficiente” (274 alunos) dentro de um universo de 806 alunos matriculados no 9º ano, apenas 13% (105 alunos) tiveram proficiência em leitura e interpretação avançado a proficiente. No ano de 2017, houve um significativo crescimento 1% para 2% no nível “avançado”, de 12% para 17% no nível “proficiente”, uma queda de 53% para 52% no nível “básico” e de 34% para 29% no nível “insuficiente”. No ano de 2019, a configuração foi a mesma do ano de 2017, sendo 2% para além da expectativa, 17% para aprendizado esperado, 53% para pouco aprendido e 29% para aprendizado insuficiente.

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

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

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

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

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

Segundo estudos publicados na revista “aprendizagem em foco” em 2018, apenas 31% das escolas públicas no Brasil tem biblioteca, mesmo sabendo que elas são importantes para a criação do hábito de leitura e para a formação de leitores competentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

No tocante aos PCNs e nas diretrizes da Prova Brasil, a diversidade de textos é desenvolvida com base em gêneros discursivos, com conceito teórico proveniente dos ideais

de Bakhtin (2006) e se assemelham por postular competências e habilidades capazes de livrar o aluno do nível de pouca proficiência para o nível de proficiente.

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

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

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Dialogismo e Construção do Sentido. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2006.

BRAIT, B. & MELO, R. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação.

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

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

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

MATA, Maria Aparecida da. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Minas Gerais: 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitor-proficiente>

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

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

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

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



O ENFRENTAMENTO MOTIVACIONAL DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA PANDEMIA

ANDRADE, Maria do Socorro David de
Faculdades Integradas do Cruzeiro - FIC
msdandrade@outlook.com

ANDRADE, Maria Santana David de
Faculdade Integradas do Cruzeros – FIC, Especialista e Educação Inclusiva
marisantanaandrade22@hotmail.com

SILVA, Maria Zilda Medeiros da
Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Mestranda em Linguística e Ensino/MPL
zilda.libras@gmail.com

FARIAS, Janaina Teixeira de Oliveira
Faculdade Sucesso-FAS, Pedagoga
janaina.teixeira.o@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende analisar as estratégias ao enfrentamento motivacional dos alunos com deficiência frente à pandemia. Percebemos que ao aprender brincando, colocamos a teoria em prática de forma espontânea e clara. Como também se deteve em estudar a mente do aluno através de experiências lúdicas. O despertar de sua inteligência como forma de equilíbrio entre o que se é ensinado e o que se pratica. Dá-se com a organização intelectual, adaptando-as as necessidades contemporâneas. Para esses alunos, a instituição deve ser um espaço que proporcione à sociabilidade a transformação social que seja uma construção de conhecimentos sustentados na perspectiva daqueles que aprendem saberes diversos e que tenham especialmente um significado, o da inclusão. Um dos objetivos norteadores deste plano é o de proporcionar estratégias tecnológicas para o ensino remoto de forma motivacional que possibilitem ao aluno aprender com competência e autonomia, sendo capazes de reconhecer e utilizar textos de diferentes gêneros, favorecendo assim as capacidades de expressar seus pensamentos e agir com uma nova personalidade, sendo referência com o convívio das diferenças. Recomenda-se aos educadores primeiramente que conheça os seus alunos para elaborar planos individuais para intervirem em outros níveis de ensino, desde que ele tenha uma noção para que o seu trabalho obtenha aproveitamento e desenvolvimento para ambas as partes. Assim, se baseamos com ideias de alguns autores.

Palavras-chaves: Inclusão. Motivação. Educação. Ensino Remoto.

1 INTRODUÇÃO

O desafio de ensinar e garantir a educação de qualidade aos alunos com deficiência é muito grande, para enfrentá-lo é preciso lançar mão de todos os recursos, ampliando e melhorando o ensino para os discentes, evitando que eles sejam deixados em um processo de ensino desmotivacional. Assim buscaremos apresentar a necessidade de oferecer oportunidades de convívio e socialização àqueles que nunca foram a escola ou aos que entraram e saíram dela sem conviver com todos os colegas em sala regular.

A formação e a motivação dos professores são requisitos muito importantes para um bom desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. O sistema escolar, por sua vez, deve apresentar qualidade de ensino e ainda se adequar a essa modalidade, suprimindo as necessidades que esses alunos apresentam. Portanto, é necessário tornar a aprendizagem mais significativa para todos.

As características dos alunos da Educação Inclusiva da rede pública são filhos de pessoas que lutam pelos seus direitos. São alunos com suas diferenças culturais, etnias, religião e crenças que buscam conviver e serem aceitos a estudar com uma nova perspectiva de vida, a perspectiva da inclusão.

Para esses alunos, a instituição deve ser um espaço que proporcione a sociabilidade a transformação social que seja uma construção de conhecimentos sustentados na perspectiva daqueles que aprendem saberes diversos e que tenham especialmente um significado, o da inclusão.

A modalidade da Educação Inclusiva acontece no sistema educacional de ensino oportunizando as pessoas a estudarem e conviver com toda comunidade escolar. No entanto, é preciso envolver todo o sistema educacional nesse desafio e ir mais além, com apoio de empresas, sindicatos, associações civis, igrejas entre outros. Todos podem engajar-se na tarefa, no seu âmbito de atuação. Isso não significa isentar as escolas, que são as principais responsáveis pela tarefa de socialização e inclusão do aluno com deficiência.

Para participar de uma sociedade inclusiva é preciso acesso às informações que possibilitam a tomada de decisão no debate sobre as questões que afetam a participação política. Depende da compreensão das questões que extrapolam a vidência imediata, como o funcionamento do sistema político, por exemplo, para o que o direito ao estudo possa ser a ferramenta essencial.

O professor além de conhecer a história de vida dos alunos e suas representações da escola, é preciso descobrir com detalhes que conhecimentos e habilidades já construíram na

experiência cotidiana do ambiente escolar. O aluno chega na escola com os seus conhecimentos prévios do mundo, no qual transmite as informações e passa suas habilidades aos demais. O domínio que cada educando tem em relação aos diferentes tipos de conhecimentos depende do grau de interação e das necessidades que os levaram a desenvolvê-los. Muitos alunos têm um grande saber nas artes, outros nas tecnologias, assim possuindo diferentes saberes.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

- Analisar como acontece as estratégias criativas e motivacionais dos professores junto aos alunos com deficiência para poderem dar continuidade aos estudos diante da pandemia, no qual se tornou em aulas remotas.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Analisar quais os recursos tecnológicos estão sendo utilizados nas aulas on-line;
- Apresentar como as novas tecnologias – tecnologia assistiva - podem contribuir na prática do docente e no processo de aprendizagem e de socialização do indivíduo com deficiência;
- Contribuir para a independência e autonomia do aluno com deficiência.

2 METODOLOGIA

Diante de um momento tão atípico que está sendo diante da pandemia por causa da COVID-19, sempre é necessário se reinventar. Pensando na educação inclusiva e o ensino remoto com os alunos com deficiência, foi possível construir estratégias unindo a educação e a família em um só contexto, que é o processo motivacional do aluno com deficiência permanecer os estudos de forma remota. Assim foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e de campo com apoio da família, nos foi autorizado para apresentarmos as fotos dos acontecimentos.

Assim foi desenvolvido os diálogos com a mãe do aluno com deficiência e dois professores profissionais de apoio da educação inclusiva da sala regular, foi perceptível os anseios por ambas as partes. Diante disso foi proposto utilizar a ferramenta da tecnologia de forma prazerosa para que o aluno sinta o desejo de assistir as aulas.

Com os alunos com deficiência, foram apresentados alguns aplicativos, assim desenvolvemos um diálogo como forma de motivação para os alunos, sempre dando voz ao aluno a realizar suas escolhas nas aulas. Como o objetivo de contribuir na busca para a autonomia do discente.

3 A TECNOLOGIA ASSISTIVA E O ENSINO REMOTO

A evolução tecnológica constrói um caminho de acesso às diversas formas de ensino, diversificando o processo de ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento tecnológico tem-se dado e pode ser percebido em muitos aspectos da vida cotidiana. Além dos estudos em andamento, pesquisas e investimentos feitos na geração de novas tecnologias e superação das já existentes, frutos dos passos já conquistados que podem ser usufruídos pela sociedade proporcionando mais conforto ao usuário, tais como aparelhos eletrônicos, automação residencial e industrial, internet wireless, etc. (MARTINS, FLORIANO, GIMENEZ,ano p.7)

Os aparelhos eletrônicos é uma ferramenta no processo de ensino, mas para isso acontecer de forma efetiva, é preciso que o sistema de educação se adapte às necessidades da sociedade, estimulando a formação do pensamento crítico, produtivo e inovador. Pois seu uso sofre constantes modificações.

O professor é o principal mediador no processo de ensino. No requisito tecnologia, o aluno já traz de casa uma boa bagagem tecnológica de jogos, redes sociais; que se o professor não estiver atualizado, pode se tornar um processo de ensino frustrado e fracassado.

É nessa realidade que despertamos a conhecer a relação do professor e o aluno com deficiência no processo de ensino e aprendizagem na construção da autonomia e inclusão social no ensino remoto.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Comitê de Ajudas Técnicas,Corde/SEDH/PR, 2007).

É preciso construir mecanismo que atenda o aluno com deficiência, e que se sinta acolhido para que o ensino não aconteça de forma defasada, com poucos recursos e até ausência deles. No ensino presencial, esse aluno pode ser atendido também no Atendimento Educacional Especializado

Foi lançado o Edital nº 01 de 26 de abril de 2007 do MEC – pelo Programa de Implantação das salas de recursos multifuncionais, tendo por objetivo geral:

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2007).

O atendimento na sala de recurso tem como função e objetivo reconhecer, elaborar e organizar recursos didático-pedagógicos e de acessibilidade que possibilitem a participação e o processo de aprendizagem dos alunos com deficiências, analisando em conta as suas necessidades específicas. O uso da tecnologia é de fundamental importância para acessibilidade e formação dos alunos surdos, porém muitas das vezes essas salas não despertam o interesse dos alunos, pois não fazem parte de sua realidade.

Por meio das novas TICs, os alunos (assim como os ouvintes) podem ter sua maior inserção comunicativa, por exemplo, pelo uso intenso das redes sociais, as quais, embora utilizadas para o lazer, promovem um intenso contato com o português, o uso de tradutores on-line, dicionários e, principalmente, a facilitação do uso e também a autoria de hipermídias, rompendo com as relações de controle unilateral da informação e da comunicação (ROJO; MOURA, 2012).

O aluno faz parte desse público, que precisa de um Atendimento Educacional Especializado, com estratégias educacionais diferenciadas, sendo os recursos tecnológicos um suporte fundamental para diferenciação no processo ensino-aprendizagem.

As Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs possibilitam aos alunos oportunidades de comunicação, através de diversos aplicativos e redes sociais entre outras técnicas inovadoras. Com a Tecnologia Assistiva o contato do aluno na sala de recursos com os diversos tipos de materiais, construídos e adaptados para proporcionar o desenvolvimento dos alunos. Sendo assim:

A TA deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento. Podemos então dizer que o objetivo maior da TA é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social através da

ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho. (Bersch, P.2, 2017)

A Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento de interação interdisciplinar que proporciona ao surdo uma inserção através de recursos, serviços, estratégias que contribuem para a sua autonomia, independência e inovação no processo de ensino. TA contribui para proporcionar ou ampliar as habilidades funcionais através da independência e a inclusão.

Os recursos tecnológicos possibilitam aos alunos uma facilidade de acesso à informação, assim não é diferente com os alunos com deficiência. Eles necessitam de ajudas técnicas para a construção do processo de inclusão nas redes de ensino. Não para corrigir a sua deficiência, mas para contribuir com sua confiança e autonomia.

Para a elaboração e aplicação de tecnologia para com os alunos com deficiência é preciso antes de tudo, conhecer a pessoa e a sua deficiência, assim o professor junto ao profissional de apoio irá poder desenvolver uma proposta pedagógica que construa as técnicas assistivas para o desenvolvimento desse aluno. Assim possam utilizar equipamentos e técnicas que auxiliam no desenvolvimento deste aluno, como infravermelho, FM, sistema com alerta tátil-visual e entre outras estratégias que contribuam para o desenvolvimento físico, psíquico e social.

3.1 A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA MOTIVACIONAL

Certamente, existem muitos pesquisadores que enfatizaram o lúdico em seus trabalhos, cada qual por sua motivação própria. Pessoas que elevaram o uso do aprender de forma prazerosa através da música, objetos eletrônicos, aplicativos e seus recursos como instrumento de suma importância no trato educacional. Dentre eles estão Piaget e Vygotsky que alcançaram renome internacional a partir de suas pesquisas acerca do lúdico e de como trabalhá-lo, bem como do perfil do professor que trabalha com o lúdico. Para ratificar tal posicionamento observa-se o seguinte relato:

[...] Assim de conceitos ou objetos, as palavras se tornam partes de uma coisa. Em certo sentido um aluno brincando está livre para determinar suas próprias ações, mas em outro, esta é uma liberdade ilusória, pois suas ações estão de fato subordinadas aos significados das coisas, e ela age de acordo com eles. (VYGOTSKY, 1978, p. 103).

Ao aprender brincando, não só se coloca a teoria em prática, mas sim, trazemos as teorias para junto da prática de forma espontânea e clara. Também se deteve em estudara mente

do aluno através de experiências lúdicas. O despertar de sua inteligência como forma de equilíbrio, entre o que é ensinado e o que se pratica.

Nos estudos de Piaget (1978) é notória a ênfase que é dada aos estágios do desenvolvimento mental que são as fases: 1ª sensório-motora, 2ª pré-operatória, 3ª operatório-concreta e 4ª operatório-formal. Para ele, esta divisão em fases facilita a percepção e o trato com as crianças. A primeira inicia-se com o nascimento e vai até três anos de idade. Nesta, a criança é atraída pelo mundo sensorial-motor com o utilizar dos sentidos da visão e do tato. Desenvolve uma simbologia linguística individual e simbólica.

A segunda que vai dos dois aos cinco anos, traz o aluno com um desenvolvimento ativo em relação à linguagem. É um passo a mais do estágio anterior, as crianças começam a fazer comparações, imitações e associações de um objeto com outro e, às vezes, trocando papéis. Há um aumento no alcance mental com uma considerável dose de egocentrismo. Percebe-se que o social começa a ter regras, seja em atitudes de comportamento ou no desenvolver de algum jogo.

Na terceira fase, que vai dos sete aos onze anos, período em que as crianças já frequentam a escola e adquirem uma dose de intelectualidade, é onde já se percebe uma diminuição do egocentrismo em detrimento do coleguismo. Para Piaget há uma formação do pensamento lógico formal, com um conhecimento centrado no real e no melhor. As regras dos jogos passam a ser buscadas por elas para que o entendimento do mesmo seja concretizado.

Na quarta e última fase exposta por Piaget que se inicia aos doze anos e se perfaz, a criança se mostra entendível em se tratando de saber que está recebendo informações que deverão ser armazenadas ou não. Sua inteligência começa a ser perceptível, demonstrada através de pensamentos formados e exposto acerca do que acontece em sua volta. Essas mudanças biológicas e psicológicas foram explicadas por Piaget.

3.2 APRENDER COM FATORES REAIS

Todos sabem o quanto aprender com fatores reais é importante. Chega-se à conclusão de que, a partir dela, consegue-se interagir, participar, indagar, compreender e ter sensibilidade para refletir.

Um dos objetivos norteadores deste plano é o de proporcionar situações – problemas que possibilitem ao aluno aprender com competência e autonomia sendo capazes de reconhecer e utilizar textos de diferentes gêneros, favorecendo assim, as capacidades de

expressar seus pensamentos e agirem com uma nova personalidade, sendo referência com o convívio das diferenças.

Recomenda-se aos educadores que primeiramente conheça os seus alunos para elaborar planos individuais para intervirem em outros níveis de ensino, desde que ele tenha uma noção para que o seu trabalho obtenha aproveitamento e desenvolvimento para ambas as partes.

A cada novo dia, o professor brasileiro tem encontrado diferentes formas para desenvolver o ensino remoto, no qual, todos os dias é preciso se reinventar. Enfrentando muitas vezes uma situação difícil na educação, o docente tem demonstrado postura positiva na busca de novas curvas para o aperfeiçoamento da educação inclusiva no parâmetro educacional.

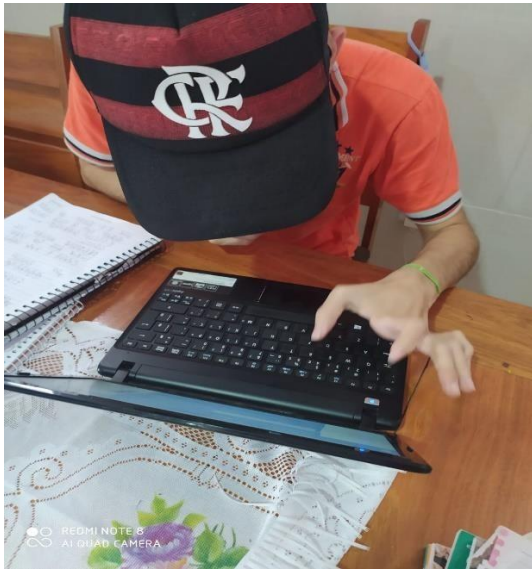
4 RESULTADOS

Ao analisarmos quais os recursos tecnológicos foram utilizados nas aulas on-line dos profissionais de apoio, no qual destacamos as atividades que eram adaptadas para a realidade de cada aluno, seguindo seu nível de desenvolvimento. Os materiais foram desenvolvidos com apoio do whatsapp e mais alguns aplicativos, que introduziam as aulas on-line.

Diante do uso, foi dialogado sobre a utilização de mais alguns aplicativos coerentes com as necessidades e níveis de alfabetização dos alunos, apresentando como as novas tecnologias – tecnologia assistiva - podem contribuir na prática do docente e no processo de aprendizagem e de socialização do indivíduo com deficiência.

Assim, acreditamos que esse trabalho contribui para a independência e autonomia do aluno com deficiência na busca de seu potencial. Abaixo iremos apresentar alguns registros que foram autorizados pelos pais. As fotos de aluno com deficiência utilizando recursos tecnológicos diante do ensino remoto.

IMAGEM-1



PRÓPRIA DA AUTORA- 2020

IMAGEM -2



PRÓPRIA DA AUTORA- 2020

As referentes imagens apresentam uma proposta de ensino com o uso da tecnologia. O aluno conseguiu desenvolver pesquisa pelo notebook no qual está sendo representado pela imagem-1 com o apoio da família. Essas pesquisas estavam relacionadas as imagens para o aluno ter um melhor entendimento do assunto.

A imagem-2 apresenta a interação que a profissional de apoio está conseguindo desenvolver junto ao aluno, com a parceria da família. As atividades que são adaptadas, são as que os professores da sala regular de ensino passam para todos os alunos, assim em contato com os professores na busca do objetivo que queira alcançar neste aluno, as atividades são adaptadas e realizadas de forma remota por causa do nosso momento atual. Diante de toda as dificuldades existentes em nosso momento atual por causa da COVID-19, podemos destacar que a família está dando um suporte fundamental na vida dessas crianças, como também dando a oportunidade de entrarmos na vida diária deles durante sua rotina de casa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi realizada com imensa satisfação, em que tanto a família quanto os docentes perceberam o quanto é preciso realizar suas tarefas com motivação. A pesquisa pretendeu possibilitar benefícios aos professores e alunos através de um trabalho coletivo, estratégicos na reflexão, análise na utilização da tecnologia assistiva com o ensino remoto como

instrumento que permite a construção do processo de ensino-aprendizado e conseqüentemente efetivação de confiança e autonomia do aluno com deficiência.

Assim, buscamos beneficiar a instituição, os professores da sala de recurso, professores que atuam como profissionais de apoio na sala de aula regular e principalmente os alunos que são atendidos na sala, através do uso das tecnologias assistivas para os alunos. Dessa forma, a pesquisa permite respostas positivas para o trabalho da educação inclusiva, diante da realidade a qual estamos vivendo em um isolamento social.

REFERÊNCIAS

MARTINS, FLORIANO, GIMENEZ, Nádía Dolores. **ALGUMAS TECNOLOGIAS APLICADAS NA ÁREA DA SURDEZ**. Faculdade Jaguariúna. *Revista Intellectus* Ano IX N° 25, 2014.

BRASIL. *Programa de Implantação das salas de recursos multifuncionais*. Edital nº01 de 26 de abril de 2007 do MEC, 2007.

Macedo. Patrícia Cardoso. **Uma análise da estrutura e do funcionamento das salas de recursos multifuncionais: Políticas e Práticas**. Nova Iguaçu. 2011

ROJO, R. H. R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola. Editorial, 2012.

Bersch. Rita. **INTRODUÇÃO À TECNOLOGIA ASSISTIVA**. Porto Alegre - RS 2017

FENAPAES. **Educação Profissional e trabalho para pessoas com deficiência intelectual e múltipla – Plano orientador para gestores e Profissionais**. Brasília, 2007.

PIAGET. J, **A Formação do símbolo na criança: imitação jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. Nov York. Plenum Press, 1978.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A IMPORTANCIA DA FAMÍLIA, ESCOLA E ESTADO

ANDRADE, Maria Santana David de
Faculdade Integradas do Cruzeiros – FIC, Especialista e Educação Inclusiva
marisantanaandrade22@hotmail.com

SILVA, Maria Zilda Medeiros da
Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Mestranda em Linguística e Ensino/MPL
zilda.libras@gamil.com

ANDRADE, Maria do Socorro David de Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Integrada
do Cruzeiro-FIC
mariasdandrade@outlook.com

FARIAS, Janaina Teixeira de Oliveira Faculdade Sucesso-FAS, Pedagoga
janaina.teixeira.o@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo desenvolver uma análise do papel da família, escola e quais os apoios que são oferecidos pelo estado para a educação inclusiva, e assim poder apresentar a importância dessas entidades na formação para o indivíduo. Sabe-se que eles têm deveres para com as crianças, cada um em sua área, porém todos com o objetivo para o desenvolvimento físico, intelectual e emocional. No entanto é notória a importância da união de todos os membros para haver um bom trabalho e consequentemente resultado satisfatório para a escola, pais e principalmente a criança. A atenção para essa modalidade deve ser obrigatória, a criança com deficiência precisa do atendimento no ensino regular de ensino, assim, as instituições por lei devem acolhe-los e socializá-los no ambiente educacional, desde a realização da matrícula por parte dos pais e responsáveis até a inclusão na sala de aula de forma igualitária, com isso as escolas devem desenvolverem suas estratégias na busca de metodologias que incluam todos nas atividades, analisando suas barreiras, buscando a melhor forma de ensino no formato que desenvolvam a igualdade de todos, para não haver uma distinção de ensino. Assim, com a união da família, escola e estado, acreditamos que contribuirá para o aprendizado do educando, fortalecendo o vínculo e proporcionando condições para o aluno adentrar e permanecer no ambiente escolar com dignidade. Buscamos o apoio de alguns teóricos para o desenvolvimento deste artigo, (SANTOS REIS 2012), (MORESI 2003), (GIL 2010) entre outros que estão citados no decorrer do texto.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Escola. Família

1 INTRODUÇÃO

O artigo irá abordar a educação especial, que é uma modalidade de ensino que vem se desenvolvendo e estruturando no decorrer dos anos. Há alguns anos tornou-se lei o ensino preferencialmente em rede regular, com novos aperfeiçoamentos, assim deixando claro o direito dos indivíduos com deficiência a educação desde o ensino infantil até o ensino superior, na qual a instituição proporcionar a educação de qualidade aos mesmos.

O tripé família, escola e estado são fundamentais na formação do indivíduo, na qual tem que ter a união de ambos para o seu desenvolvimento, pois deve haver a continuação de ideias e ensino da escola e família com o apoio do estado, peça fundamental para a continuação da criança em sala de aula. Assim, o objetivo é desenvolver uma análise do papel da família, escola e quais os apoios que são oferecidos pelo estado para a educação inclusiva. Como também destacarmos uma série de fatores como presença das instituições para fortalecer e estruturar a educação inclusiva para assim resultar em uma educação de qualidade.

Portanto, a educação inclusiva desenvolveu muito com novas leis e métodos a serem utilizados, porém ainda há muito que se fazer para haver realmente uma educação igualitária, precisamos saber dos direitos e deveres para a pessoa com deficiência, assim, poder ter em mãos as leis que dará o direito para a evolução significativa para educação inclusiva, essas informações dos direitos e deveres dos pais, escolas e estados devem ser acessíveis a todos, para assim, as crianças usufruir da melhor forma de seus direitos.

O presente trabalho vai relatar a importância de três principais atores (família, escola e estado) na inclusão dos alunos com deficiência na escola, na qual identifica como essa parceria ajudará que os alunos não só adentrem na escola, mas principalmente permanecer, sabemos que, em muitos casos por falta de estrutura não há a possibilidade dos alunos irem à escola.

As crianças com qualquer necessidade especial têm direito de estar na rede regular de ensino, de forma socializada, não apenas matriculada, como também interagindo e participando de todas as atividades proporcionadas em sala de aula. Porém as mesmas na maioria das vezes necessitam de um apoio maior para a assimilação e continuação das atividades, assim, deve haver um apoio por parte da escola como: materiais, atividades, apoio de outro profissional em sala de aula, além da professora titular, entre outros, com isso, haverá um desenvolvimento maior da criança no ambiente escolar.

Assim, há necessidade de planejamento propondo aos educandos subsídios para a permanência do mesmo na escola, pois não adianta querer captar alunos e não dá assistência

necessária, como saúde, alimentação, material pedagógico e transporte, pois é um dever de o Estado proporcionar.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar o papel e importância de cada autor, Família, Escola e Estado na vida acadêmica e social do aluno com deficiência, levando em consideração seus direitos e deveres.

1.1.2 Objetivos específicos

- Compreender o papel da Família, Escola e Estado na vida do educando com necessidade especial;
- Analisar a importância da funcionalidade dos deveres da família, escola e estado na inserção e permanência do aluno especial na escola;
- Identificar os benefícios na vida do aluno especial com a assistência dos órgãos competentes para sua inserção e permanência no ambiente escolar.

2 METODOLOGIA

A pesquisa é de metodologia bibliográfica, de abordagem qualitativa, e foi fundamentada em autores que trabalham com a área da educação inclusiva, levando em conta conhecimentos e pesquisas, cujas fontes são: livros, artigos, entre outros meios bibliográficos de pesquisa.

A pesquisa bibliográfica é compreendida como pesquisa relacionada a dados com bases em livros, revistas, documentos, artigos, entre outros, nessa pesquisa será relacionada e tomar como base autores que contribui para esse tema de pesquisa, autores pesquisadores dessa área de conhecimento estudado. E a pesquisa qualitativa:

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (MORESI, 2003, p. 8).

A metodologia é uma etapa muito importante na construção do trabalho, na qual vai identificar a forma que foi elaborado, pesquisado e embasado. O artigo irá estudar quais são os papéis e comportamento dos diferentes poderes estado, família e escola na educação inclusiva.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas(GIL, 2010, p. 50).

3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial é uma modalidade de ensino, na qual atende educando com alguma necessidade especial, assim como na Constituição Federal (1988) estabelece tal direito as pessoas com deficiência física receberem educação, preferencialmente na rede regular de ensino, porém, não ficando restrito, caso o aluno não se desenvolva na rede regular de ensino, ele pode continuar sua formação no programas e serviços especializados.

A educação inclusiva está sendo aderido cada vez mais pelas escolas, desde 2003, o Brasil por meio da Secretaria de Educação Especial, assumiu o compromisso de apoiar os estados e municípios, para tornar inclusivas. Assim, torna mais democrática e acessível a educação. Todavia, esse é um processo na qual, necessita do apoio de todos, ou seja, escola e família devem caminhar juntas, para haver o desenvolvimento esperado.

O Brasil tem definido políticas públicas e criado instrumentos legais que garantem tais direitos. A transformação dos sistemas educacionais tem se efetivado para garantir o acesso universal à escolaridade básica e a satisfação das necessidades de aprendizagem para todos os cidadãos (ARANHA, 2004,v.1, p. 13).

Sabe-se que a educação inclusiva está em constante evolução, aprimorando os direitos e deveres de cada ator relacionado com a modalidade da educação especial. No decorrer da história, houve leis e declarações que contribuiu com o desenvolvimento dessa modalidade. Assembleia Geral das Nações Unidas, no ano de 1948, proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual reconhece que todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos, com isso qualquer individuo tem o direito a educação entre outros.

Em março de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para todos, em Jomtien, Tailândia, na qual foi proclamada a Declaração de Jomtien. Nesta

declaração, os países relembram que "a educação é um direito fundamental de todos, mulhere e homens, de todas as idades, no mundo inteiro".

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, em Salamanca (Espanha), em junho de 1994, teve, como objeto específico de discussão, a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais, com isso, cria a Declaração de Salamanca que trata de princípios, políticas e normas em relação à área da educação especial.

Na convenção de Guatemala para os efeitos, o termo discriminação contra as pessoas com deficiência significa toda a diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência que tenham efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas com deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

A educação inclusiva é uma forma de ensino que se desenvolve a cada ano, na qual, as instituições estão se adaptando a esse método para torna acessível a todos, independentemente de limites físicos. Conforme Gil (2005, p. 18). "A Educação Inclusiva vem para substituir a escola tradicional, na qual todos os alunos precisavam se adaptar ao mesmo método pedagógico e eram avaliados da mesma forma".

Educação Inclusiva considera a deficiência de uma criança ou de um jovem, respeitando essa diferença e assim encontrando formas adequadas para transmitir o conhecimento para poder avaliar o aproveitamento de cada aluno. As contribuições na educação inclusiva são as leis vigoradas, a fim de incluir pessoas com deficiência na sociedade com direitos e deveres a serem cumpridos.

No Brasil, muitas leis municipais, estaduais e federais foram feitas para defender o direito das pessoas com deficiência. Diversas Leis Orgânicas (uma espécie de constituição dos municípios) e Constituições Estaduais, inspiradas na Constituição Federal de 1988, determinam que o aluno com deficiência tem direito e deve receber, na classe comum da escola comum, todo o atendimento específico que necessitar. (GIL, 2005, p. 19).

Com as leis especificando os direitos, torna mais acessível as pessoas, com isso, podendo vigorar seus direitos, incluso na própria Constituição Federal de 1988 que rege hoje, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), são algumas formas de constituir normas e leis, protegendo e proporcionando direitos e deveres a serem cumpridas na educação inclusiva.

3.1 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA

A família tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, na qual desde a gestação da barriga da mãe, havendo o acompanhamento para um melhor desenvolvimento. Entretanto, o município deve garantir que este seja oferecido regularmente para toda a população, dando especial atenção às necessidades peculiares dos diferentes segmentos populacionais nele atendidos.

Segundo Aranha (2004, v.4 p.11). “O processo de educação deve ter início na gestação estendendo-se por toda infância, como responsabilidade da família, com o apoio do poder público e da comunidade”. A família, poder público e comunidade devem ter parceria, pois, deve haver a união de ambas as partes para a educação inclusiva desenvolver e abranger cada vez mais crianças que necessite de determinado cuidado.

Segundo o Ministério da Educação:

Lembrando que a família é um coletivo e que necessita, para seu pleno desenvolvimento, garantir a participação de todos no compartilhar sentimentos, na análise dos problemas, no processo de tomada de decisões e responsabilidades. Há que se investir na abordagem dessas questões, como instrumento de crescimento e desenvolvimento e favorecendo a qualidade de vida das famílias (BRASIL, 2004, v.4, p.14).

É relevante para o desenvolvimento a participação de todos os membros de uma família, não ficando apenas na responsabilidade da mãe, na qual a maioria das vezes acontece, sendo toda a responsabilidade de contribuir para a formação da criança.

A família como um dos principais agentes educativos, deve obter um papel ativo na educação da criança, participando de uma forma adequada em todas as etapas do seu desenvolvimento e, para que essa educação se efetue com qualidade deverá ser praticada em interação com todos os atores responsáveis da formação do indivíduo que possam de igual forma, contribuir para esse processo educativo. Na LDB (Leis de diretrizes e bases da educação nacional): “Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental” (LDB, 2010, p, 11). Segundo a LDB, o dever do Estado:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; 2 II – universalização do ensino médio gratuito; III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – oferta de educação escolar regular para

jovens adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se. (LDB, 5ª ed. 2010, p.9).

O principal responsável pela criança são os pais, na qual tem a obrigação de matricular a partir dos quatro anos no ensino infantil, seguido pelo Estado tendo o dever de oferecer as crianças vagas em escolas públicas mais próximas da residência para o ensino infantil e fundamental, além disso, deve manter esses alunos na escola, através de suporte suplementar como direito a saúde, transporte, materiais e alimentação.

A família como sendo o núcleo central de pessoas com quem o indivíduo inicia as suas primeiras experiências de interação, na qual, aprende os primeiros conceitos de vida. Com isso, é importante a existência de um ambiente familiar agradável, que possa proporcionar à criança um clima de estabilidade, favorecendo, portanto, o seu desenvolvimento harmonioso no seio familiar, onde as crianças passam a maior parte do dia.

Segundo Reis (2012), a inclusão e interação da criança em sala regular ainda é complexa, na qual requer mudanças nas políticas para conceder às crianças a autonomia e direitos que realmente aconteça, não apenas só no papel, havendo o planejamento para exista a estrutura necessária para receber o aluno com NEE.

3.2 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional aos alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

A escola tem um papel muito importante na formação do indivíduo, em que, ela juntamente com o copo pedagógico, vai planejar a maneira para o melhor desenvolvimento das crianças. Conforme Ministério da Educação. Educação Inclusiva: A Escola:

O projeto político-pedagógico de uma escola é o instrumento teórico metodológico, definidor das relações da escola com a comunidade a quem vai atender, explicita o que se vai fazer, porque se vai fazer, para que se vai fazer, para quem se vai fazer e como se vai fazer. É nele que se estabelece a ponte entre a política educacional do município e a população, por meio da definição dos princípios, dos objetivos educacionais, do método de ação e das práticas que serão adotadas para favorecer o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças e adolescentes da comunidade. Seu desenvolvimento requer reflexão, organização de ações e a participação de todos - professores, funcionários, pais e alunos, num processo coletivo de construção. Sua sistematização nunca é definitiva, o que exige um planejamento participativo, que se aperfeiçoa constantemente durante a caminhada (BRASIL, 2004, v.3, p. 9),

O Projeto Político Pedagógico (PPP), É uma forma de um documento da escola, realizado por todos os membros, ou seja, docente, discente, coordenação e pais, na qual, todos devem participar e dar sua opinião, no documento deve conter, o planejamento de todo o ano, o que deve ser feitos, datas entre outros.

Assim, há necessidade de planejamento propondo aos educandos subsídios para a permanência do mesmo na escola, pois, não adianta querer captar alunos e não dá assistência necessária, como saúde, alimentação, material pedagógico e transporte, que é um dever do Estado proporcionar.

A escola tem que ser um ambiente, onde os alunos sintam-se bem, incluso e igual independente de raça, religião ou condições financeiras, daí a importância da dessa instituição na vida de um indivíduo, na qual ela vai reforçar e ensinar conceitos que necessita para ser um cidadão com seus direitos e deveres, sempre trabalhando a socialização entre todos.

O atendimento em creches e pré-escolas inclusivas propõe novo fazer pedagógico: diferentes dinâmicas e estratégias, complementação, adequação e suplementação curricular quando necessário. Estas medidas são importantes para o crescimento de todas as crianças.

Todos ganham em desenvolvimento e consciência social, já que a convivência na diversidade alavanca o desenvolvimento dos que apresentam algum atraso, bem como para as crianças que apresentam talento significativo em alguma área, favorecendo assim a convivência respeitosa entre os diferentes participantes de um coletivo social.

O fato de os pais trabalharem fora requer que as crianças sejam matriculadas em creches e pré-escolas, cabendo a estas o papel fundamental de promover a educação das crianças em consonância com a família.

A criança tem o direito à educação oferecida em creches e pré-escolas e também ao atendimento educacional especializado, que pode ser realizado, preferencialmente, na própria escola, quando a mesma por algum motivo não pode ou não se desenvolveu na rede regular de ensino.

3.3 A IMPORTÂNCIA DO ESTADO

O município com apoio do estado deteve mais autonomia com a Constituição Brasileira de 1998, na qual foram determinados mais direitos para o Município, assim teve a possibilidade de analisar a realidade de cada local, onde antes não tinha isso, tendo que aderir normas que

muitas vezes não condizia com a realidade da população. Segundo Ministério da Educação. Educação inclusiva: O Município:

Cada município adquiriu o poder de, tendo como parâmetros as políticas nacionais e estaduais, analisar sua realidade local e decidir como se caracterizarão os serviços que serão disponibilizados para sua população. Que tipo e qualidade de atendimento à saúde necessitam? Que tipo de educação deseja? Que tipo e qualidade de transporte urbano necessitam? Questões como estas devem ser feitas para todas as áreas da atenção pública, tendo como referências as características da realidade local e em suas respostas, os norteadores para a definição das políticas públicas municipais. Assim, toda área de atenção pública necessita de um planejamento para garantir que as necessidades da população sejam atendidas. Nesse contexto, somente por meio de um planejamento sistemático é que se pode definir objetivos e metas a serem alcançados ao longo do tempo, bem como priorizar em que e como investir a verba pública de forma racional e consequente (BRASIL, v.2, 2004,p.7).

O planejamento é algo essencial para que seja atendido o objetivo esperado, no órgão municipal não é diferente, tudo tem que ser pensado antes, ou seja, planejado, o que entra, o que sai, como vai ser distribuída, qual área necessita mais, entre outros.

A elaboração de um Plano Municipal de Educação implica estudar e analisar a realidade local, suas características, suas necessidades, explicitar objetivos e metas a serem alcançados, no decorrer do tempo, sempre tendo como horizonte os objetivos e metas do Plano Nacional de Educação, um dos objetivos é a erradicação do analfabetismo, proporcionar mais direitos e tornar mais acessível a educação de igualitária.

Percebe-se a participação do Estado está cada vez mais constante nas iniciativas de métodos para ampliação da educação, para que haja ensino para toda a educação especial é uma das modalidades de ensino que vem crescendo e investindo.

Segundo Ministério da Educação, etapas do Plano Nacional de Educação (2004), discorre sobre Plano Municipal de Educação (PME), sua característica sociopolítica, suas etapas de formulação, na qual são divididas em três, na qual há necessidade primeiramente de identificar o local, segundo, analisar as necessidades e por fim, colocar em prática o PME.

Plano Nacional de Educação é de fundamental importância para o Município ou Estado, deve ser construído com a participação de toda população, a comunidade e o corpo pedagógico. É importante que, ao analisar a realidade sociopolítica e econômica do local, seja dada atenção para necessidades especiais de segmentos populacionais, de forma a contemplá-las no plano. Cada item definido nesta etapa representará um objetivo a ser perseguido pelo local.

A educação inclusiva deverá ser garantida na organização escolar que favoreça a cada aluno o direito de acesso e permanência, independentemente de etnia, gênero, idade, deficiência. (SPERANDIO, OLIVEIRA, et al., 2011, p. 13). Assim, todos os atores são

responsáveis pelo desenvolvimento e bem-estar da criança, na qual devem trabalhar em ligação para haver uma continuação das partes, para assim ocorrer uma evolução.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto tem como objetivo a análise do tripé, família, escola e estado na vida do educando com Necessidade Educacional Especializado (NEE), na qual visas discutir a importância de cada entidade para o ingresso e permanência na vida do educando, pois o aluno com deficiência precisa de um apoio total da família para matrícula e acompanhamento.

A criança com deficiência para ter uma vida escolar digna e inclusiva, precisam de adaptação do currículo escolar, com seus deveres de uma assistência à saúde, transporte, alimentação, entre outros, com todo o apoio da família, escola e município.

O atendimento educacional especializado tem o objetivo de proporcionar o ensino de qualidade e acesso as pessoas que requerem uma atenção especial, preferencialmente na rede regular de ensino, pois deve haver a socialização entre as crianças, desenvolvendo uma metodologia e recursos que favoreça a eliminação das barreiras.

Portanto, com esses temas abordados nesse artigo, pretendemos trazer uma contribuição bibliográfica que possa contribuir na vida do discente com deficiência, pois foi mostrado a importância da presença desse tripé na vida do mesmo, pois são fatores que influencia diretamente na acessibilidade e inclusão, na qual há necessidade desses autores família, escola e estado cumprir com suas obrigações, para assim, haver realmente uma inclusão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista tudo que fora apontado anteriormente, a educação especial é uma modalidade de ensino que vem em desenvolvimento, garantindo as pessoas com necessidades especiais deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, um ensino especializado que atenda às necessidades de cada um.

A modalidade de educação especial, ainda necessita de mudanças e aprimoramento, porém percebe-se que nos últimos anos teve grandes avanços e implementação de direitos. Destacam-se os avanços, em nível nacional e estadual, ocorridos, principalmente, na última década, que nos impulsionam a dialogar sobre as questões essenciais à rede regular de ensino, com vistas à construção do documento de diretrizes.

Assim, concluímos que esse trabalho tem como foco principal, a implementação de uma política educacional para a modalidade de Educação Especial, e visa garantir a inclusão escolar do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas inclusivas.

Nesta perspectiva, a educação especial atuará de forma articulada com o ensino comum, para garantir o acesso e a permanência dos alunos no ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino.

REFERÊNCIAS

ARANHA. Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica (2004, v.4 p.11).

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Educação inclusiva: v. 1: a fundamentação filosófica. Brasília: MEC/SEF, 2004.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Educação inclusiva: v. 2: o município. Brasília: MEC/SEF, 2004

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Educação inclusiva: v. 3: a escola. Brasília: MEC/SEF, 2004.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Educação inclusiva: v. 4: a família. Brasília: MEC/SEF, 2004.

GIL. Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso? São Paulo. Disponível em: <http://saci.org.br/pub/livro_educ_incl/redesaci_educ_incl.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2021.

SPERANDIO, OLIVEIRA e VIEIRA. Diretrizes da educação especial na educação básica e profissional para a rede estadual de ensino do Espírito Santo. Vitória. Disponível em: <<http://www.educacao.es.gov.br/download/CartilhaDiretrizes2educacao2012.pdf>>. Acesso em: 15 de julho de 2021.

SANTOS REIS, O Envolvimento Da Família Na Educação De Crianças Com Necessidades Educativas Especiais. 2012. Lisboa. Disponível em: <<http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2597/1/V%C3%A2niaReis.pdf>>. Acesso em: 05

MORESI, Eduardo (org.). Metodologia da Pesquisa. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.inf.ufes.br/~falbo/files/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>>. Acesso em: 18 julho. 2021.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antônio. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo, Atlas, 2002.



LOBBY COMO REPRESENTAÇÃO DE INTERESSES PRIVADOS E O EXERCÍCIO DA DEMOCRACIA NO CONGRESSO BRASILEIRO

ROSA, ROBÉRIO
Especialista em Ciência Política
roberiorosa@outlook.com

1 INTRODUÇÃO

Hodiernamente quando se liga a televisão para se informar, ou ler notícias em jornais sobre o mundo político ou dos negócios, se depara com menção a lóbi⁵², ou seja, o envolvimento de pessoas que se dizem lobistas com o mundo do crime, da corrupção. O lobismo vai muito além das poucas informações que a mídia propaga sobre ele.

O lóbi é o trabalho intelectual desempenhado por pessoas das mais diversas formações para municiar o parlamentar com as informações, que somente o lóbi é capaz de produzir com vasta exatidão. Isso ocorre porque o lóbi, é financiado por grupos de pessoas ou seguimento da sociedade com o único fim, que é de persuadir o político e, por conseguinte municiá-lo com informações e conhecimento precisos.

O escopo deste trabalho é fazer uma interligação com o sistema político democrático que atualmente existe, e que está em voga no Brasil. Demonstrando a crise da democracia, e que a regulamentação do lobismo é o caminho para suprir a uma parte da crise no sistema político, pois, se houver a regularização do lóbi, estará erguendo-se uma coluna da democracia, para que com esta nova coluna a sociedade saiba quem estão influenciando os parlamentares.

A importância da regulamentação do lóbi, se dá devido a crise do sistema político darem a sensação ao parlamentar ocupante do mandato que não devem nenhuma explicação de suas legislaturas aos cidadãos⁵³, muitos dos parlamentares entendem que a legislatura é

⁵² Utilizar-se-á sempre que possível essa palavra no vernáculo, porém, a etimologia dela, vem de lobby de origem inglês. Neste sentido o dicionário Michaelis, disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=1%C3%B3bi> (acesso em: 23 de set. 2021).

⁵³ Dá a entender que os parlamentares se tornaram-se os supremos das decisões, utilizando de discurso de que o parlamento não é cartório, neste sentido, o Deputado Rodrigo Maia se expressou, como a análise

algo pessoal, que não são obrigados há prestarem conta do mandato político, é como se o único compromisso seja com íntimo, prestar contas com a própria consciência⁵⁴.

Entretanto, é importante elencar que de acordo com Bernard Manin⁵⁵ existe três tipos de representatividade i) a democracia de notáveis, neste quem é o alvo é a pessoa que é o ator político, o que foi eleito por suas características pessoais; ii) a democracia de partidos, neste pouco importa o representante, o que se busca é que o partido defenda, lute por uma bandeira, se elege o representante devido ao partido político e, por fim, iii) a democracia de audiência ou de auditório, predomina o que é divulgado nos meios de comunicação o que se dá audiência, qual o auditório que luta para defender o que o ator político está falando.

Destaca-se que no último ponto, pode-se entender que é o momento político que o Brasil vive, onde o que vale é o auditório para ouvir o ator político, em que a mídia dá audiência para o que se está defendendo, isso serve como um capital político, onde a clivagem se dá de certa forma em engenharia reversa, enquanto os meios de comunicação elencam uma situação, o movimento é reverso e ganha força para desconstruir o que foi informado, nesta situação a clivagem (grupos) nascem, se destacam para defender suas ideias.

Por outro lado, na democracia de auditório, não há uma lógica, pois, os partidos perdem suas forças em níveis consideráveis, os notáveis oscilam entre os partidos e o que a mídia eleva, ante a essa situação entende-se que a democracia está em transformação, ou seja, está ocorrendo a metamorfose de Bernard Manin.

A sociedade acostumada ao seu tempo, quando não compreendendo os movimentos políticos, que são acirrados pelo Marketing, tende a desenvolver crise de representatividade, e como no Brasil o voto é obrigatório, faz com que os eleitores não tenham compromisso com a escolha do Parlamentar, Presidente, Governadores etc., demonstrando instabilidade na democracia atual, bem como, buscando desestabilizar as instituições política. Ao tentar delimitar democracia, Bernard Manin demonstra a metamorfose da democracia, se há a metamorfose, logo é uma questão lógica para descortinar o lóbi como representação de

discursiva se da por vários meios, não se aprofundará, porém o discurso está disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/reeleicao-de-maia-para-presidencia-da-camara-faz-frase-enganosa-voltar-a-circular/#:~:text=est%C3%A1%20dispon%C3%ADvel%20no%20site%20da%20C%C3%A2mara> (acessado em 22 de set. 2021)

⁵⁴ Neste sentido o Consultor Legislativo Caetano Ernesto Pereira, em aula publicada no Youtube, no canal Instituto legislativo Brasileiro (ILB), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tMzXGRIQnX4&t=632s> (acessado em 23 de set. 2021).

⁵⁵ Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4418905/mod_resource/content/1/Manin%20-%20Metamorfoses%20do%20governo%20representativo%20%28artigo%29.pdf (acessado em: 23 de set. de 2021).

interesses privados e o exercício da democracia. Neste sentido se buscará demonstrar o exercício da legislatura e como o lóbi fortaleceria a democracia indireta.

Ao longo do trabalho se fará defesa da existência, regulamentação de forma direta e indireta do lóbi, demonstrando a Constitucionalidade e legalidade. Somando a esse diapasão o fortalecimento da sociedade e da democracia.

Portanto, *a priori*, buscar-se-á reunir as bibliografias, que dizem respeito ao tema, bem como, a análise de fontes primárias, dados estatísticos, com o foco didático para melhor compreensão sobre a atuação dos lobistas no congresso nacional. Ademais, por mais que se busque nas fontes primárias as informações, cremos que isso não desvirtuará a análise bibliográficas. E objetivo de deste trabalho, qual seja, a exposição da democracia e do lóbi como representação de interesse privados e o exercício da democracia.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 DEMOCRACIA REPRESENTATIVA

Antes de adentrar ao tema Lobby como representação de interesses privados e o exercício da democracia no Congresso Nacional, faz-se necessário primeiramente entender alguns meandros do sistema político que está em voga no Brasil. A compreensão e diferenciação dos temas políticos para os temas jurídicos é de suma importância, porque, por mais que o sistema político construa Leis, o sistema jurídico influencia diretamente a forma de comportamento de muitos políticos, não somente o comportamento, mas também a forma de pensar a política no Brasil.

Ademais, a importância de compreender o sistema político em uso no país, é necessário para se conseguir visualizar a atuação dos lobistas dentro do Congresso Nacional. Porém, é fundamental deixar claro desde já, que a atuação dos Lobistas, não se confundem de maneira nenhuma, e nem furta a representatividade do parlamentar, este tem mandato e é legítimo político eleito, a princípio o compromisso dele é para com a Democracia e seus eleitores, assim unificando a democracia de notáveis e de partido⁵⁶.

Longe da crise da representatividade na democracia no contexto atual, elenca-se que a Democracia no Brasil é cláusula fundamental da Constituição Brasileira, nela no artigo 1º,

⁵⁶ Neste sentido de forma analógica o Consultor Legislativo Caetano Ernesto Pereira, em aula publicada no Youtube, no canal Instituto legislativo Brasileiro (ILB), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tMzXGRIQnX4&t=632s> (acessado em 23 de set. 2021).

traz dentre outros o pluralismo político, porém no Parágrafo Único do supramencionado artigo, o qual traz em seu corpo normativo o seguinte: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição⁵⁷”, compreende-se que o poder emana do povo, porém, politicamente esse exercício se dá por meio de representante. No entanto, mais uma vez esquecendo a crise política, mas com base em Bernard Manin, não se compreende que a representação é o partido, a pessoa do político ou a mídia. Assim ficando livre o ser político para transformar o cenário político, conforme seu entendimento, criando novas regras, delimitando a atuação de partidos, políticos ou até mesmo do próprio lobismo.

Ademais, elenca-se que a democracia tem sua etimologia no grego, onde se tem o governo do povo, neste sentido Fabiano Yuji Takayanagi, em seu artigo a democracia representativa no Brasil⁵⁸, assim, sendo a Constituição da República do Brasil, elevou o entendimento grego a princípio fundamental em que o Estado deve garantir que o povo governe por meio de seus representantes. Logo, se tem no Brasil uma democracia representativa, por determinação Constitucional.

2.2 GRUPOS DE PRESSÃO e GRUPOS DE INTERESSE

De acordo com pesquisas, as atuações dos grupos de interesses e de pressão vem se concretizando desde meados do século XX, eles vêm atuando e ganhando força nos países, eles se tornam mais visíveis quando atuam em ações ou criações de políticas públicas, neste ínterim, eles mostram a força deles, direcionando para onde tem que ir as políticas públicas (VEIGA e FERREIRA, 2015, P. 3)⁵⁹.

Importante destacar que o conceito de grupo de interesse e grupo de pressão são polissêmicos, não encontram uma identidade única onde possa se embasar para determinar uma ação que conceitue os supracitados grupos, buscando dentro da ciência política, entende que o processo democrático se mostra conforme a luta de grupos, isso também em Marx se é visível. No entanto, determinar um conceito único e uniforme para grupos, é ser leviano, deixando de lado toda a construção política em sua singularidade, corrobora neste sentido (VEIGA e FERREIRA, 2015, P. 4:7).

⁵⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm (acessado em: 23 de set. 2021).

⁵⁸ Disponível em: file:///Users/roberiorosa/Desktop/ME/Mestrado_2021/CONEPI/Democracia%20representativa%20no%20Brasil.pdf (acessado em: 23 de set. de 2021).

⁵⁹ Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/ballot> (acessado em jun. de 2018).

Em alusão a luta de conceituar os grupos, muitos autores se desencontram em decorrência de criar comportamentos singular, mas se encontram quando demonstram que há uma luta dentro do cenário político de grupos, isso serve para demonstrar a metamorfose da democracia na construção plural dos agentes políticos, no entanto, elenca-se fragmento do artigo de (VEIGA e FERREIRA, 2015, P. 6), conforme se depreende a seguir:

Na apreciação dos grupos de pressão deve ainda observar-se como os distinguir dos partidos políticos, o que deve partir da constatação que os primeiros não têm objetivos gerais, mas antes têm uma função muito concreta e específica nas áreas em que pretendem influenciar e exercer pressão. Logo, os grupos de pressão ao contrário dos partidos políticos não objetivam conquistar o poder geral de governar. Por seu lado, PASQUINO avança com a existência de três funções exclusivas dos partidos políticos – “competição eleitoral; gestão direta do poder; expressão democrática”. A esse propósito, o mencionado autor refere que os “grupos organizados que, embora tendo, em mira influenciar sobre a distribuição dos recursos numa sociedade, seja para mantê-la sem alteração, seja para introduzir mudanças em seu favor, não participam diretamente no processo eleitoral e, por isso mesmo, não estão interessados em gerir in próprio o poder político, e, sim, em aproximar-se dele com facilidade e frequência e a influenciar as opções”. Em suma, os grupos de interesse são um subnível maior dentro dos grupos latentes ou potenciais, os grupos de pressão um subnível dentro dos grupos de interesses e, por fim, os lobbies são um subnível de grupos de pressão, com a característica específica de instrumentalizarem recursos de poder em busca de influência, mas sem se tornarem partidos políticos, apenas girando na órbita destes. Os grupos de interesse e os grupos de pressão podem ser vistos como grupos de interesses organizados, pelo que podem em certa medida serem utilizados como sinónimos. Neste sentido, LUIZ ALBERTO DOS SANTOS refere que correspondem a “[...] associações de indivíduos ou organizações ou as instituições públicas ou privadas com base em um ou mais interesses compartilhados que, sem objetivar o exercício do poder através do processo eleitoral, buscam influenciar as políticas públicas a seu favor”.

Depreende-se do fragmento acima, em uma visão mais clara, não de forma conceitual, mas demonstra-se a peculiaridade em objetivos dos grupos, partidos políticos e lóbi, assim sendo, há uma diferenciação entre os atores sociais supramencionados, qual seja o objetivo deles, ante o objetivo distingue-se grupos de pressão não buscam o poder político, mas busca influenciar na distribuição dos recursos da sociedade. Por outro lado, os partidos políticos buscam o poder político, o controle geral do poder de uma nação, do Estado ou do município. Por fim, o lóbi neste íterim, é para o supracitado autor um subnível de grupo, onde está em busca instrumentaliza os recursos do poder para influenciar, o que discordamos, pois, ao que tudo indica, o lóbi é uma atividade exercida por pessoa física no Brasil com o finco de influenciar na tomada de decisão, conforme se verá mais adiante.

2.3 LÓBI

2.3.1 Noção de lóbi

Antes de tudo é importante avançar na conceituação do que é lóbi, porém, essa é uma missão muito difícil, porém complexa, isso tendo em consideração a construção por muitos autores com conceitos pré-existentes, isso demanda vasta busca bibliográfica e até mesmo dever-se-ia aplicar pesquisas para não se furta a conceituação empírica, isto é, além do que a mídia fala.

Etimologicamente elencando o termo lóbi, nasceu do conceito norte americano no qual aduz-se a palavra lobby, neste sentido entende-se que o lobby como espaço físico, onde antecede a sala ou entrada, pode-se considerar o espaço ante da entrada⁶⁰, esses espaços eram e/ou são utilizados para abordar o ator que toma decisão e buscá-lo influenciar em sua tomada de decisão. Assim, o lóbi etimologicamente nasceu, como supracitado, utilizar-se-á lóbi em vernáculo com o finco no contexto da atual democracia do Brasil, onde a influência desses atores ainda a margem da sociedade tem grande poder e força, sem ser regulamentado.

Atualmente o lóbi no Brasil quando levado a conhecimento público se vincula a atividade criminosa e de forma furtiva não se enfrenta o diálogo para conhecer o seu real papel na tomada de decisão, isso de certa forma beneficia mais as pessoas que buscam influenciar a tomada de decisão que os próprios grupos ou sociedade em sua mais diversa clivagem. No entanto, há uma complexa situação em Santos (2017, p. 41), em que pese que muitos dos lobistas informaram que é importante a opinião pública, mas eles também se beneficiam quando da ignorância da opinião pública, assim nos leva o autor a entender, senão vejamos: “Em síntese, o sucesso dos grupos tende a ser maior quando a opinião pública está em seu favor, ou quando simplesmente não está mobilizada”.

Ante a presente situação além de descortinar a existência do lóbi, tem-se que se buscar a regulamentação por intermédio de legislação própria, mas jamais esquecendo de sua conceituação; no que tange a conceituação (VEIGA e FERREIRA, 2015, P. 8), elenca a seguinte compreensão:

O lobby deve ser entendido como a defesa dos interesses junto dos membros do poder público, com o objetivo de influenciar e obter benefícios nas decisões políticas referentes às diferentes políticas públicas. Deste modo, o lobby centra a sua atuação no momento prévio à tomada das decisões políticas. Isto é, a sua atividade desenvolve-se nas etapas que antecedem a decisão política final, quer ocorra no âmbito do poder executivo, quer no poder legislativo.

⁶⁰ Salão ou vestíbulo bem amplo na entrada de um hotel, teatro, cinema ou de qualquer outro edifício: O lobby do hotel onde fiquei hospedada em Nova York é luxuosíssimo. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/lobby/> (acessado em 23 de set. de 2021).

Deve-se buscar aprofundar o conhecimento sobre o lóbi para que se demonstre ou delimite sua atuação com o fim de influenciar a tomada de decisão, o que não vem ocorrendo no Brasil, na verdade, de acordo com Santos (2017), mas precisamente em sua pesquisa aplicada, a falta de conhecimento da real atuação, de quem são os lobistas e em nome de quem eles estão atuando, trás sérios problemas a democracia em suas mais diversas manifestações, pois, a meu ver leva a sociedade a outro caminho que não aquele que é o real interesse dos lobistas o que se buscará demonstrar mais a frente, por razões que fogem até o momento da conceituação do lóbi.

Por fim, atualmente o Ministério do Trabalho e Emprego inseriu em sua Classificação de Ocupação Brasileira (CBO), a ocupação de Lóbi esta inserção foi na família 1423, em que seu núcleo é 1423-25, onde o lobista ficou conhecido em sua ocupação como profissional de relações institucionais e governamentais⁶¹. Assim sendo, o Ministério do Trabalho e Emprego formalmente, mas sem força vinculativa buscou categorizar o lobismo para que as empresas demonstrem se existe ou não o lobista em seu quadro funcional, o que não é muito confiável, pois, por não haver regulamentação se mascarará muito o lóbi, mas não é este o fim nesse momento.

2.4 RECORTE SOBRE A TEORIA DA REPRESENTATIVIDADE E A METAMORFOSE DA REPRESENTATIVIDADE

Precipualemente é de bom alvitre a busca na ciência política para compreender a representatividade que o político exerce, bem como, criar e seguir a linha divisora de representatividade dos interesses dos lobistas. Para tanto, utilizará o entendimento dos politólogos, por intermédio da ciência política, dentre outros.

Existe muitos autores que deformam a forma democrática a qual é divulgada para todos. A Democracia é um sonho inacabado, atacado por todos, onde umas partes deformadas corroem, a mente do déspota, fazendo-o acreditar que o plano da ditadura é um único perfeito e amável para todos. Neste sentido muitos autores, iniciaram suas críticas a Democracia, tal qual a conhecemos hoje, e em diversas vezes experimentada por diversos países, e aperfeiçoada, produzindo assim, bons frutos, neste sentido Bonavides, 2000, p. 343-346; Azambuja, 1903-1970, p. 212-213.

⁶¹ Disponível em: <https://medium.com/fmrp/minist%C3%A9rio-do-trabalho-reconhece-a-profiss%C3%A3o-de-lobista-e4ad245d552a> (acessado em: 23 de set. de 2021).

Difícilmente se encontrará apenas uma definição para Democracia, existem diversos conceitos sobre Democracia, e muitos deles, um tanto quanto vago, não se sabe elencar se é porque já a muito se tenta ressignificar muitos conhecimentos da Grécia e de Roma, isso finda por ter muitas pessoas opinando de diversas áreas do conhecimento, tais quais a conhecemos hoje, e isso é importante, pois, força sempre a busca pelo aperfeiçoamento da Democracia e de suas instituições. Pareto *apud* Bonavides, 2000, p. 345, ao solicitar a significação exata do termo “Democracia, finda por conhecer que “é ainda mais indeterminado que o termo completamente indeterminado “religião”, enquanto Bryce, dando-lhe a mais larga e indecisa amplitude, chega a defini-la, de modo um tanto vago, como a forma de governo na qual “o povo impõe sua vontade de todas as questões”. (AZAMBUJA, 1903-1970, p. 212-214).

Tão quanto é difícil definir o conceito de Democracia, também é quase impossível encontrar entre os publicitas consonância na definição de Democracia e tal qual a cidade *polis* realmente viveu, ou seja, o governo do povo para o povo. Isso demanda de forma demasiada o diálogo e pesquisa afincos. Alguns publicitas, elencam que a Grécia é berço da democracia, não da forma como a conhecemos hoje, isso devido, naquele período os “cidadãos” que podiam participar da vida pública estavam restringidos a determinados requisitos, e um dos principais era ser ‘livre’. Isso obrigava a participar da vida pública, fazendo segundo alguns publicistas nascer a democracia direta, neste sentido Bonavides, 2000, p. 346-348; Azambuja, 1903-1970, p. 212-213.

A democracia como se conhece por intermédio da história, já não é mais possível hodiernamente. Isso ocorre, devido os grandessíssimos números de pessoas. E estes números, não teria praça suficiente para comportá-los. Atualmente observa-se que vive em uma sociedade de massa, onde o Estado cria as Leis, para o seu objeto, qual seja, a pessoa, que se anulou totalmente para que o Estado Soberano passasse a existir. Importante, destacar que na democracia direta, era o governo do povo para o povo, quando da democracia indireta e/ ou democracia representativa, o povo passa a ser objeto dos trabalhos do Estado, ele passa ser a superestrutura com o único fim, o de administrar, pois, o ser humano é bom para criar Leis, mas para administrá-las e reger seu uso, ele peca. “o homem moderno, via de regra, “homem de massa”, precisa de prover, de imediato, às necessidades materiais de sua existência. Ao contrário do cidadão livre ateniense, não se pode volver ele de todo para análise dos problemas de governo, para a faina penosa das questões administrativas...”. (BONAVIDES, 2000, p. 351-353; AZAMBUJA, 1903-1970, p. 212-213).

É importante destacar alguns traços da Democracia Representativa, nesta o poder emana do povo⁶². Há teoricamente um contrato, que regula toda a relação indivíduo (massa) e o Estado. As autoridades, são constituídas pelo sufrágio universal, tendo que haver a pluralidade de candidatos e partidos, a exemplo deste exercício, cita-se o pluralismo político⁶³. Tem que haver a separação dos poderes⁶⁴. O Estado tutela a todos que estão guarnecidos em seu seio. Ele não pode fazer acepção de pessoas, ou seja, tem que tratar a todos de forma igual e isonômica. Garantindo o livre pensamento, liberdade de opinião, liberdade para que o povo se reúna em quaisquer lugares, ou seja, garantir, a liberdade de reunir-se, onde e quando quiser, respeitando-se sempre o prévio agendamento. Liberdade de associação e de fé religiosa. (BONAVIDES, 2000, p. 354).

Não obstante, o sistema político no Brasil e em outros países tem passado por grande transformação, Bernard Manin, chama atenção para esse movimento de metamorfose do Governo representativo.

Por muitos anos, houve uma relação forte, parece o pacto firmado entre o povo e os partidos políticos, no entanto, atualmente isso tem mudado, o político tem que construir uma imagem vaga, com objetivo a desconstruir o partido, porém, sem destruí-lo. Antes as clivagens demonstravam o partido com grau de aceitação muito superior ao atual. Porém, com a crise de representatividade, o indivíduo ver-se obrigado a usar do partido como degrau para ascender a sua imagem. Destarte, é importante, elencar que os partidos foram muitas vezes utilizados como elos para a ligação entre o poder e a sociedade de massa, ou seja, “a existência de partidos aproximava o representante do representado”. A massa tinha diálogo, com os pretensos governantes, e via-se nisso o importante papel de cumprimento da agenda popular. Isto é, como o sistema de partido, em certo momento proporcionou que a base dialogasse com os pretensos eleitos, facilitou com que o Estado “ficasse a serviço do

⁶² Artigo 1º, parágrafo único: Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição. Constituição Federal, disponível no link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm, acessado em 02.02.2019, às 18h46min.

⁶³ Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: V - o pluralismo político. Constituição Federal, disponível no link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm, acessado em 02.02.2019, às 18h46min.

⁶⁴ Art. 2º São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário. Constituição Federal, disponível no link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm, acessado em 02.02.2019, às 18h46min.

cidadão”, como se a massa se identificasse na pessoa do candidato, e este falasse a mesma língua, social, econômica e financeiro. (MANIN, 1995, p. 1).

Bernard Manin, busca demonstrar como em determinado momento se organizou a elite política, e quais os laços que ela buscou fortificar, neste sentido vejamos:

O aparecimento dos partidos de massa e de seus programas veio transformar a própria relação de representação. A existência de partidos organizados aproximava os representantes dos representados. Os candidatos passaram a ser escolhidos pela organização partidária, na qual militantes de base tinham a oportunidade de se manifestar. A massa do povo podia, assim, ter uma certa participação na seleção de candidatos e escolher pessoas que compartilhassem de sua situação econômica e de suas preocupações. Uma vez eleitos, os representantes permaneciam em estreito contato com a organização pela qual se elegeram, ficando, de fato, na dependência do partido. Isso permitia aos militantes, ou seja, aos cidadãos comuns, manter um certo controle sobre seus representantes fora dos períodos eleitorais. Apresentando-se diante dos eleitores com um programa, os partidos pareciam dar aos próprios cidadãos a possibilidade de determinar a política a ser seguida. (MANIN, 1995, p. 2).

Depreende-se que para o exercício do poder seja ele delegado por partidos, seja ele nascido do parlamentarismo, precisa que inspire confiança no povo para subsistir aos percalços criados pelo sistema em uso. Esses tipos de representação existem alguns princípios que são fundamentais para clivagem social. No entanto, necessita-se entender quais os princípios continuam em vigor, para compreender os diferentes tipos de representatividade, e, por conseguinte, porém, de forma paralela demonstrar os diferentes interesses e quais os tipos de representação que se estará utilizando. Bernard Manin buscando entender a crise no sistema político em utilização, buscou por intermédio de ensaio denominado de Metamorfose do Governo Representativo, separar em princípios e concatenando sempre com a democracia representativa. A seguir de forma sintética, trazer-se-á à tona os princípios.

2.4.1 Os representantes são eleitos pelos governados

Primeiramente, elenca-se que não existe democracia, quando os governantes não são trocados periodicamente, essa troca tem que se dá por intermédio da livre escolha do cidadão. “A eleição é um método de escolha dos que devem governar e de legitimação de seu poder”.

Importante elencar que o autor Bernard Manin, busca causar reflexão quando elenca que o povo pode eleger uma elite para governar. Isso demonstraria que o povo, está sob o *palio*, da elite. O que não quer dizer necessariamente que a elite que governa seja uma elite com altos ganhos financeiros, pode-se está elencando sobre uma elite com capital político apenas, ou uma elite partidária. No entanto, importa frisar que se está a tratar de elite seja ela

econômica, financeira, política partidária, intelectual etc. Insta-nos indagar quando da detecção desta elite, e nos perguntar, a elite está serviço de quem? Ademais, Bernard Manin não fez essa pergunta, logo não se tem a resposta neste item para tal pergunta, mas ele elenca que:

Portanto, um sistema eletivo não cria uma identidade entre os que governam e os que são governados. Isso não significa que os cidadãos comuns têm apenas uma posição subordinada no governo representativo. Embora o povo não governe, ele não está confinado ao papel de designar e autorizar os que governam. Como o governo representativo se fundamenta em eleições repetidas, o povo tem condições de exercer uma certa influência sobre as decisões do governo: pode, por exemplo, destituir os representantes cuja orientação não lhe agrada. Por outro lado, o governo representativo pode ser um governo de elites, mas cabe aos cidadãos comuns decidir que elite vai exercer o poder. (MANIN, 1995, p. 3)

Assim, todo país que se diga democrático deve ter eleições periódica e o governo deve ser eleito pelo povo para o povo, cabendo caso, ele não atenda aos anseios sociais, se destituído, por processo de responsabilização ou por nova eleição. Destarte, destaca-se que as eleições periódicas por si, não inibe uma ditadura, existem alguns países que o Executivo perdura por décadas (exemplo da Venezuela). Assim, como os Deputados a exemplo do Brasil, para o qual não existe limite para se candidatar. Deformando assim, o entendimento político democrático como vimos demonstrando sua criação ao longo deste trabalho.

2.4.2 Os representantes conservam uma independência parcial diante das preferências dos eleitores

Bernard Manin trabalha com a realidade dos Estados Unidos da América do Norte, e outros países que existe o *recall*, este instituto segundo os publicistas delegam certo poder para o povo que não gostar da forma como o político está governando e para tanto, os insatisfeitos podem chamar o *recall*, ou seja, chama nova eleição para validar ou destituir do cargo o político, cujo a forma de representar não agrada parte dos eleitorados.

“O governo representativo nunca foi um sistema em que os eleitos têm a obrigação de realizar a vontade dos eleitores: esse sistema nunca foi uma forma indireta de soberania popular” (MANIN, 1995, p. 4). Importante elencar que desde a independência do Estados Unidos da América do Norte, muitos dos povos lutaram para ter controle sobre os atos do político, o que não lograram vitória, esses atos foram extensivos para Europa, nesse caso os países como a França, Inglaterra. Nestes países, parte da sociedade quiseram comprometer e ter domínio sobre os atos dos políticos, o que até os dias atuais não foram eficazes, pois, os políticos, não são responsabilizados por suas promessas, fazendo com que se tenha uma

campanha bipolar e/ ou de sobreposição de imagens, ou seja, se pode falar tudo, mas não será atendido nada, salvo interesse dos grupos que rodeiam o parlamentar. (MANIN, 1995, p. 03-04).

Portanto, nenhum governo eleito quis ter sobre si um padrão que lhe cobrasse as obrigações, pois, se eles que estão na legislatura, podem criar leis que exijam deles, retorno de promessas dentre outros, não criam leis, que lhe impusesse agenda parlamentar.

Bentham (1983, vol. I, p. 26) mostrou-se particularmente contrário à prática das instruções: o único mecanismo de influência dos eleitores sobre seus representantes deveria ser o direito de não os reeleger. De qualquer modo, o cumprimento das "promessas" eleitorais nunca foi imposto como obrigação legal na Inglaterra... (MANIN, 1995, p. 03).

Em síntese o Brasil não tem um governo que aceite receber instruções de suas bases eleitorais, isto é, os políticos continuam de certa forma livres para agir da forma que entender, quiçá por isso, alguns parlamentares batam no peito e em cadeia nacional sintam-se donos do mandato e não se sentem obrigados a nada⁶⁵. Salvo interesses de grandes multinacionais, lobistas, associações que fazem lóbi (MP dos Portos, editada pelo ex-presidente Michel Temer)⁶⁶.

Destarte, a democracia representativa, passa por diversos percalços, dentre eles a representatividade no Congresso Nacional, no Brasil, essa crise, tem se espalhado até por poderes que não utilizam a democracia indireta, a exemplo do Judiciário. No entanto, não é foco deste trabalho focar a representatividade eleitoral ou o exercício dele indiretamente, porém, para se chegar ao lobismo como representação de interesse no âmbito do congresso nacional, fez-se necessário demonstrar alguns recortes da realidade política.

3 O LÓBI COMO REPRESENTAÇÃO DE INTERESSE PRIVADO E O EXERCÍCIO DA DEMOCRACIA NO CONGRESSO BRASILEIRO

3.1 A EXISTÊNCIA DO LÓBI E A CORRUPÇÃO

⁶⁵ Wladimir Costa, conseguiu arrancar de muitos que acreditam que o mandato é do povo, a insatisfação com o sistema político em vogo no Brasil, onde ele afirmou que não deve satisfação a ninguém, e que o mandato é dele. Essas falas vêm de encontro ao que estamos tratando, ou seja, a democracia representativa indireta, mas que não outorga nenhum poder sobre os políticos, salvo o poder do voto. As informações estão disponíveis em: <http://www.diarioonline.com.br/noticias/para/noticia-379973-wlad-diz-que-nao-deve-satisfacao-a-eleitores.html>, acessado em 12.02.2019, às 21h53min.

⁶⁶ Informações disponíveis, em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/temer-influenciou-diretamente-a-aprovacao-da-mp-dos-portos-diz-funaro/>, acessado em 12.02.2019, às 22h07min.

Ressalta-se que conforme o vernáculo lóbi originou devido ao hábito de pessoas com interesse de influenciar as autoridades, ficarem no salão de entrada, ou hall, do inglês lobby para apanharem e/ ou encontrar a autoridade visada, e, por conseguinte, persuadi-la com argumentos sólidos a aprovar, ou votar, ou decidir etc., em favor do objeto explanado pelo lobista. (OLIVEIRA, 2005; MANCUSO, 2011).

Nos últimos anos a mídia tem bombardeado a sociedade brasileira com notícias em que figuram as pessoas de lobistas, essas pessoas na maioria das vezes estão envolvidas em esquemas de corrupção, fraudes em licitações, aprovações de Leis, Medidas Provisórias etc.; estas notícias confundem na maioria das vezes o lóbi com corrupção, ou seja, é como que só fosse lobista quem é corrupto. Como por exemplo a seguinte notícia: “Lyra é apontado pela Polícia Federal (PF) como lobista do MDB em um esquema bilionário de fraudes com recursos de fundos de pensão Postalís, dos Correios, e no Serpros[...]”⁶⁷.

Não obstante, não é somente empresários que adentram no mundo do lobismo, como também dono de sites de notícias, tais como Silvio Assis, o qual foi apontado em notícia do portal veja, replicado pelo sítio metrópoles, envolvido com lóbi, a notícia aduz “Dono do portal de notícias Fato Online é apontado como lobista por diversos políticos, Sílvio Assis está entre os presos da Operação Registro Espúrio, deflagrada nesta quarta-feira (30/5) pela Polícia Federal...”⁶⁸. No entanto, por mais que algumas pessoas identificadas com lobismo estejam envolvidas em crimes que corrompem os agentes públicos, o lóbi não tem como fim corromper, e sim fortalecer e incentivar a participação de seguimentos organizados da sociedade no parlamento, fornecendo informações técnicas e suporte financeiro para pesquisa ou base eleitoral de parlamentar.

3.3 A REGULAMENTAÇÃO DO LÓBI E DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

A construção deste trabalho vem demonstrando que é perceptível a existência de lóbi e ao longo dele se buscou conceituar, demonstrar a existência dele, a qual não deveria ser segredo ou ligado apenas aos supostos crimes, porque se existe um lado ruim, deve existir um lado bom ou ao menos tolerável.

Ao longo da redemocratização do Brasil, o surgimento de grupos sejam eles de pressão ou de interesse, buscou fortalecer a democracia, bem como o pluralismo político. No

⁶⁷ Fragmento retirado do sítio: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/arquivos-de-lobista-presos-pela-lava-jato-aponta-repasses-a-ministro-das-cidades/>, acessado em 06.07.2018, às 18h05min.

⁶⁸ Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/registro-espurio-lobista-silvio-assis-e-presos-pela-pf-em-brasilia>, acessado em 06.07.2018.

entanto, frente a luta por fortalecimento do pluralismo político e regulamentação do lóbi e outros mecanismos para o fortalecimento da democracia no contexto atual, se obteve muita resistência, conforme se verá a seguir.

A *priori* à resistência na regulamentação do lóbi se dá dentre outras formas, devido a possível incompatibilidade política existente entre situação e oposição, o parlamentar possivelmente considere um lobista como concorrente, pois, este tem uma estrutura muito mais densa e recursos financeiros.

Ademais tem-se a errônea ideia de que o parlamentar assume o papel de lobista e luta por políticas públicas para “possivelmente beneficiar a sua base eleitoral”, o parlamentar talvez se sinta confortável para não legalizar o lobismo no Brasil, pois, ele tem acesso a todos os órgãos e projetos que os Governos Executivo, Legislativo e Judiciário estão trabalhando para pôr em voga (ARAGÃO, 1922, apud OLIVEIRA, 2005, p. 6). Destarte não concordarmos em certos pontos com a autora e autor, frisamos que por mais que o parlamento não se sinta à vontade para aprovar a regulamentação do lobismo, não pode se esquecer que o parlamentar, tem mandato, leis que regem a atividade dos trabalhos dentre outros. No entanto, o parlamentar, não tem estrutura financeira, expertise e dedicação a apenas um projeto, já o lobista tem tudo isso, e consegue ir mais além por se dedicar somente a este projeto. Logo, o pensamento supostamente ingênuo do parlamentar finda-se por marginalizar ainda mais o lóbi e empurrá-lo as sombras, da qual ele não deveria fazer parte. O lóbi representa amadurecimento político e ideológico, pois, ele força que os parlamentares estejam preparados aos debates e a persuasão para aprovação de determinadas medidas, políticas públicas ou Leis.

De outra forma, busca-se diferenciar a representatividade que o Lobista assume frente ao Congresso Nacional, assim, como busca-se demonstrar que a representação do lobista é uma representação de interesses apartidário, ou seja, puro e simples interesse privado, dentro de um parâmetro intelectual. Por outro lado, a representação do Parlamentar, vai além dos votos alcançados em suas bases eleitorais, ele pode representar os interesses do povo, do Estado e acima de tudo os interesses que nação brasileira almeja.

No Brasil como supramencionado o lóbi não é legalizado, isto é, não se tem uma autarquia ou entidade que tenha o registro e controle de lobistas em suas diversas ações. Ademais, a Câmara dos Deputados tem lobistas credenciados, neste sentido Santos, 2017.

Ademais elenca-se que o Ministério do Trabalho reconheceu a ocupação de lobista, fora veiculado a seguinte notícia “O Ministério do Trabalho incluiu[...], a atividade de lobista na lista da Classificação Brasileira de Ocupações. No cadastro oficial, a pasta reconhece a

categoria como profissional de relações institucionais e governamentais e aponta que se enquadra na função o defensor de interesses⁶⁹”.

Importante elencar que o Lóbi, vem sendo tema de discussão por longos anos, pois, eles não surgiram ou foram descobertos em meio a sociedade. Na Câmara dos Deputados, existe um Projeto de Lei, que foi aprovado em dezembro de 2016, pela comissão de Constituição e Justiça da citada casa, de autoria do Deputado Carlos Zarattini (PT-SP). Bem como, existem outros projetos de Lei, que só passaram da primeira fase, ou seja, só foram aprovados em uma das casas, já a casa revisora não se moveu para aprovar o projeto de Lei, a exemplo de tal situação, podemos citar o projeto de Lei, que tramita desde 1989, neste sentido:

A primeira (PLS no 203/1989) foi apresentada por Marco Maciel há 22 anos, quando era senador de Pernambuco pelo Partido da Frente Liberal (hoje democratas). Aprovada rapidamente pelo Senado, a proposição está engavetada na Câmara dos Deputados há mais de duas décadas (PL no 6.132/1990). A segunda proposta é mais recente, apresentada há quatro anos por Carlos Zarattini (PL no 1.202/2007), deputado federal paulista pelo Partido dos Trabalhadores (PT). A proposta de Zarattini também não avançou. (MANCUSO, p. 8-9, 2011).

Depreende-se que urge a necessidade de regulamentação da atuação do lobista para que a sociedade conheça as influências existente sobre os representantes eleitos de forma direta no congresso nacional, ainda mais, no contexto democrático atual.

Vale destacar que o exercício do Lóbi, não é inconstitucional, tendo em vista os dispositivos constitucionais, tais como “[...] o Preâmbulo, art. 1º, V; art. 2º; art. 5º, XXXIV, LXX e LXXIII; art. 14; art. 31, § 3º; art. 37, § 3º; art. 61, caput § 2º; art. 74, § 2º; art. 144; art. 198 e art. 204, constituindo-se, pois, em uma exigência do próprio sistema constitucional pátrio”. (ABRAMOVAY, 2008, p. 07,)⁷⁰, ambos da Constituição Brasileira. Traz-se a baila, os supracitados dispositivos Constitucionais como forma de demonstrar e tentar desconstruir do imaginário popular de que lóbi é sinônimo de ilegalidade, inconstitucionalidade, e de corrupção; de que os lobistas atuam sempre com interesse de corromper agentes públicos. O que há na verdade é a previsão do exercício da profissão, o que falta são as diretrizes para o exercício pleno do Lobby como representação de interesse no Legislativo.

⁶⁹ Disponível em <https://www.conjur.com.br/2018-fev-20/ministerio-trabalho-reconhece-lobby-profissao>, acessado em 06.07.2018, às 20h22min.

⁷⁰ Retirado do livro a série, pensando o direito, disponível em: <http://pensando.mj.gov.br/publicacoes/>, acessado em: 07.07.2018.

A regulamentação e a separação, bem como a categorização de lobistas, de sindicatos, associações, profissionais liberais, Confederações sejam elas da Indústria ou dos trabalhadores sindicalizados, trará segurança jurídica para o parlamentar atuar em favor dos interesses de grupos que os ajudaram a se eleger. Desta forma, se verificará em que está pautado a atuação legislativa da legislatura do representante democrático do povo.

3.4 A COMPREENSÃO DA ATUAÇÃO DO LOBISTA NO CONGRESSO NACIONAL

Entender e compreender a atuação do Lobista como representação de interesse e influência no Legislativo, é de fundamental importância para incutir na sociedade que existem seguimentos sociais que tem atuação forte juntamente com os representantes do povo, e saber para quem e porquê das proposições e discursos de parlamentares. Sendo assim, pode-se entender o lóbi como conhecimento refinado, onde ele detém todos os meios de conhecimento especializado para dá subsídio ao legislador para votar ou aprovar medidas específicas. (OLIVEIRA, 2005, p. 1-2).

A atuação do lóbi sempre foi de caminhar rumo ao cerne da decisão. Ou seja, o lóbi nunca e jamais será de única profissão. Em meios as buscas e pesquisas se visualizou muitos querendo se intitular sobre a função de lóbi, alguns elencam que esta é uma área do marketing, outros de relações públicas, alguns vertendo que é uma área de jornalismo, outros por fim, elencam que é uma área de comunicação social. No fim são todos os profissionais com conhecimento suficiente para exercer o lóbi e atuar em áreas que escolherem, que estão tentando se esconder da real verdade do lobismo para poderem trabalharem possivelmente nos bastidores sem serem identificados. Porém destaca-se que sobre o lóbi:

O lobby se dirige aos centros de decisão, não sendo nenhuma ação de marketing. Ele não procura vender um produto ou serviços, mas sim influenciar burocratas e/ou políticos para a tomada de decisões que beneficiem um grupo social ou empresarial, um programa econômico ou uma linha de atuação de determinado segmento sócio econômico, mediante uma legislação específica ou por meio de medidas especiais. Fornece a esses burocratas e políticos informações que supostamente eles não detêm e que são essenciais para a maior clareza sobre o tema em questão. (OLIVEIRA, 2005, p. 2)

Além do desenvolvimento da qualidade do conhecimento o lóbi busca melhorar a cada dia as informações sobre as possíveis políticas públicas, ou seja, ele sempre por intermédio de profissionais e/ ou ONGs, desenvolve estudos e testa possibilidades, para que amadurecido, seja levado as autoridades competentes e, por conseguinte proporcionar a troca de ideias, restando o amadurecimento, podendo infundir nas políticas públicas. Caso não seja

encontrado ponto de equilíbrio, de forma consciente e o convencimento pela persuasão. Nasce da falta de compressão a pressão. (OLIVEIRA, 2005, p. 2).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se de antemão que o presente artigo não teve como fim encerrar ou utilizar de todos os meios para demonstrar que a pesquisa utilizou de todos os meios e visões sobre o lobismo, pois, esse assunto é de fundamental importância para a sociedade brasileira, ele descortina a atuação de pessoas a serviço de interesses que não aqueles defendidos pelo político em tempo de campanha.

O lobismo deve ser estudado e analisado a fundo, devido ele ser o meio pelo qual pode-se começar a provocar mudanças estruturais na democracia brasileira, pois, ele obrigará com que os entes públicos criem seu código de ética, e obriguem com que os funcionários públicos tenham postura, quando instado a ter comportamento persuadido por lobista.

O lobismo é fundamental para que os parlamentares tenham comportamentos de representantes de classes ou seguimentos sejam eles sociais ou empresariais. Fará com que político parlamentar desçam do parlatório de forma mais humilde e aprenda a ouvir mais, e com isso se reduza os discurso e celeuma sem fim e sem fundamento.

Quando da regulamentação do lobismo, a sociedade brasileira, saberá escolher melhor seus candidatos, pois, se saberá sob que influência ele trabalha. A sociedade saberá como agir quando de um comportamento do parlamentar ela não se sinta respeitada. De uma análise perfunctória a democracia se tornará forte, pois, se terá a visão muito ampla de como o político agiu, e nas eleições o eleitor terá mais base para decidir em quem votar.

Por outro lado, não se pode parar somente no parlamentar, tem-se quando da regulamentação da profissão de lobista, aprovar o código de ética, criar autarquia que julgará os possíveis deslizes e/ ou crime do lobistas, bem como, se criar leis que penalize severamente os lobistas que não prestarem contas, que não apontarem quem eles estão representando e a quem eles estão tentando influenciar.

Este trabalho buscou demonstrar que existe uma crise na democracia. Por outro lado, existem caminhos as serem tomados e o lobismo é um dos caminhos que o Brasil pode tomar, iniciando debates, ouvindo a sociedade civil organizada, as bancadas sejam elas da bala, da agricultura dentre outras. O que não se pode é permitir que pessoas travestidas de lobistas cometam crimes, corrompendo agentes públicos. Importante também que olhem para o corruptor sem esquecer de quem é corrompido. Este pode não ser uma vítima e sim, alguém

que só entrou para o serviço público em busca de se beneficiar. Por estas razões que se deve iniciar debates no Brasil como um todo.

O lobismo praticado da forma correta, da forma como os países que regularizaram esta profissão aceitam que são os lobistas, só fortaleceu a democracia e seu exercício. Fortalecerá os debates políticos, os seguimentos sociais e empresariais. Bem como criará empregos para todas as áreas, pois, independe da formação para o exercício do lóbi, para ter estudado e se aprofundado no tema que se buscar ampliar, crescer, reduzir ou extinguir. A troca de ideias entre os lobistas e parlamentares, fará com que todos ganham.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Ana Regina Villar Peres. O parlamento brasileiro: processo, produção e organização legislativa: o papel das comissões em perspectiva comparada. In: NICOLAU, Jairo; BRAGA, Ricardo de João. **PARA ALÉM DAS URNAS: reflexões sobre a câmara dos deputados**. Brasília: Centro de documentação e Informação-Edições Câmara, p. 149-177.
- ARAGÃO, Murillo de. **GRUPOS DE PRESSÃO NO CONGRESSO NACIONAL: como a sociedade pode defender licitamente seus direitos no poder legislativo**. São Paulo: Maltese, 1994.
- DINIZ, Eli; BOSCHI, Renato. O legislativo como arena de interesses organizados: a atuação dos lobbies empresariais. **LOCUS REVISTA HISTÓRICA**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 7-32, 1999. Disponível em: <https://locus.ufif.emnuvens.com.br/locus/article/view/2327/1659>.
- FURLONG, Scott R. Interest group influence on rule making. **ADMINISTRATION & SOCIETY**, v. 29, n. 3, p. 324-347, 1997. Disponível em: <<http://intl-online.sagepub.com>>. Acesso em: 20 jun. de 2007.
- GOZETTO, Andréa C. de J. O. As muitas faces do **LOBBYING** no Brasil: corrupção, tráfico de influência ou um instrumento democrático de representação de interesses?. **REVISTA ESPAÇO ACADÊMICO**, v. 47, n. IV, p. 1-4, 2005. Disponível em: www.espacoacademico.com.br.
- GRAZIANO, Luigi. O lobby e o interesse público. **REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - RBCS**, São Paulo, v. 12 n. 35, fevereiro de 1997.
- MANCUSO, Wagner P. O Lobby da indústria no congresso nacional: empresariado e política no Brasil Contemporâneo. **DADOS - REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 3, 2004, pp. 505 a 547. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/dados/v47n3/a03v47n3.pdf>.
- MANCUSO, Wagner P. O lobby da indústria no congresso nacional: empresariado e política no Brasil contemporâneo. **DADOS - REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 3, p. 505-547, 2004.
- MANCUSO, Wagner P; GOZETTO, Andréa C. O. Lobby e políticas públicas. In: Melina Rocha Lukic e Carla Tomazini (orgs.). **AS IDEIAS TAMBÉM IMPORTAM: abordagem cognitiva e políticas públicas no Brasil**, Curitiba: Editora Juruá, 2013.

MANIN, Bernard. As metamorfoses do governo representativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 10, n.29, São Paulo, 1995. Disponível em:
http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_29/rbcs29_01

OLIVEIRA, Gozetto, Andréa Cristina. Movimentos sociais e grupos de pressão: duas formas de ação coletiva. **Revista Brasileira de Marketing**, vol. 7, núm. 1, 2008, pp. 57-65
Universidade Nove de Julho; São Paulo, Brasil.

OLIVEIRA, Andréa Cristina de Jesus. Breve histórico sobre o desenvolvimento do lobbying no Brasil. **Revista de Informação Legislativa**, v. 42, n. 168, p. 29-43, out./dez. 2005.
Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/928>

SANTOS, Manoel L. Teoria e método nos estudos sobre o legislativo brasileiro: uma revisão da literatura no período 1994-2005. **REVISTA BRASILEIRA DE INFORMAÇÃO BIBLIOGRÁFICA EM CIÊNCIAS SOCIAIS - BiB**, n. 66, 2º sem. 2008. p. 65-89. Disponível em:
<http://anpocs.com/index.php/universo/acervo/biblioteca/periodicos/bib/bib-66/614-teoria-e-metodo-nos-estudos-sobre-o-legislativo-brasileiro-uma-revisao-da-literatura-no-periodo-1994-2005/file>.

TAGLIALEGNA, Gustavo H. Fidelis; CARVALHO, Paulo Afonso F. de. Atuação de grupos de pressão na tramitação do projeto de lei de biossegurança. **REVISTA DE INFORMAÇÃO LEGISLATIVA**, Brasília: Senado Federal, v. 4+3, n. 169, p. 161-188, jan./mar. 2006.

BONAVIDES, Paulo. **Ciência Política**. Ed. Malheiros Editores. 2000.

VEIGA, Fábio da Silva e Ferreira, Rui Miguel Zeferino. **Lobbies, grupos de interesse e a sua intervenção nas políticas públicas: regulamentação e supervisão através do estudo do sistema americano**. Revista *Ballot* - Rio de Janeiro, V. 1 N. 2, Setembro/Dezembro 2015, pp. 01-21. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/ballot>

Santos. Manoel Leonardo *et al.* **LOBBYING NO BRASIL: PROFISSIONALIZAÇÃO, ESTRATÉGIAS E INFLUÊNCIA**. Ipea 2017. Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica. Disponível em:
http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8060/1/td_2334.pdf (acessado em: 10 de set. de 2021).



GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO GESTOR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

SANTOS, Eduardo Leite Oliveira dos
Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)
eduardo.santos586@gmail.com

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima
Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)
lana.palmeira@arapiraca.ufal.br

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre os desafios acerca da gestão escolar no Brasil, como também os obstáculos que cercam o gestor escolar. No intuito de melhor compreender a gestão dos espaços educativos e a formação de gestores para a atuação no cenário de uma gestão democrática, buscou-se embasamento teórico em Cury (2005), Libâneo (2001, 2004 e 2013), Lück (2000, 2009, 2011 e 2013), Paro (2003, 2005 e 2015), Prado (2012), entre outros. Utilizou-se como metodologia uma revisão sistemática e tem-se que o estudo se configura como uma reflexão das políticas educacionais para formação do gestor escolar. Nesse sentido, com base no que foi exposto, pode-se apresentar as formas de provimento à função de gestor escolar, bem como a necessidade de formação continuada desses profissionais, proporcionando a eles mecanismos de atualização e aperfeiçoamento profissional em busca da melhoria da administração escolar.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Gestor escolar. Formação Continuada.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre os desafios acerca da gestão escolar no Brasil e conseqüentemente todas as dificuldades inerentes às atividades ligadas aos desempenhos das funções do gestor escolar. Além disso, discute a necessidade de formação continuada desses gestores, tendo em vista que é imprescindível a construção de uma sociedade educacional pautada na gestão democrática, participativa e autônoma, sobretudo, de qualidade, que empregue as políticas educacionais conquistadas ao longo dos anos.

Dessa maneira, as políticas educacionais tendem a resultar em novos objetivos para a educação nacional. Em meio a vários princípios que norteiam a educação brasileira, está a gestão democrática, que foi implementada através da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394, promulgada em 1996. A partir disso, houve uma nova visão da administração escolar, com críticas ao seu modelo tecnocrático.

Vale ressaltar que a implementação da gestão democrática foi o resultado de lutas históricas dos movimentos sociais e profissionais da educação, que defendiam a participação de todos os envolvidos nos processos educacionais. Nesse viés, o novo modelo de gestão é essencial para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que transforma o ambiente educacional e traz uma nova forma de educar.

Com essa investigação, busca-se apresentar uma reflexão acerca da gestão democrática nas escolas, direito líquido e subjetivo, que foi consolidado após a implementação das legislações educacionais. Além disso, é apresentado um caminho sobre as formas de provimento ao cargo de gestor, evidenciando que ainda há, no Brasil, a escolha por indicação, o que levanta hipóteses de que muitas vezes tais indicações venham a atender interesses de cunho político, eis que, em uma sociedade marcadamente acentuada por traços de patriarcalismo e oligarquias como a sociedade alagoana, ainda se torna uma prática usual deixar o poder nas mãos de determinados grupos locais, o que, em uma leitura mais ampliada, coaduna-se aos ditames institucionais vigentes em todo país até os dias atuais.

Nos estudos de Lück (2009), a autora apresenta que a gestão escolar tem como objetivo promover a organização de todas as condições humanas e materiais necessárias, visando garantir os processos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. No entanto, recai sobre a gestão escolar fomentar a participação de todos os envolvidos na tomada de decisão da escola, além de atuar como executor da parte pedagógica, analisando, conseqüentemente, o resultado dos alunos.

A função do gestor escolar necessita de saberes administrativos, pedagógicos e financeiros. Além disso, é ele o responsável por garantir a organização da escola, gerindo as políticas públicas educacionais que circulam ao seu meio, desenvolvendo formas de se garantir que o binômio ensino-aprendizagem ofertado aos estudantes seja de qualidade. É necessário frisar que é para o gestor que a culpa recai quando a escola não atinge pontos positivos nas avaliações externas, colocando-os como responsáveis pelo fracasso da escola.

Diante dos diversos desafios que estão presentes no espaço escolar, é importante que o gestor esteja preocupado com o processo de ensino e aprendizagem da sua escola. A

qualidade para esse ensino necessita de mecanismos, atitudes, habilidades e competências para que haja êxito nesse processo. A reforma educacional no Brasil consolida que o professor/gestor deve ser um profissional atualizado e capacitado frente às novas demandas, investindo, cada vez mais, nesse aperfeiçoamento.

Utilizou-se como metodologia uma revisão sistemática e tem-se que o estudo se configura como uma reflexão das políticas educacionais para formação do gestor escolar, na qual embasou-se nos pressupostos de Cury (2005), Libâneo (2001, 2004 e 2013), Lück (2000, 2009, 2011 e 2013), Paro (2003, 2005 e 2015), Prado (2012), entre outros, para melhor compreender a gestão dos espaços educativos e a formação de gestores para a atuação no cenário de uma gestão democrática.

Assim, o trabalho assumirá um percurso que, de início, voltar-se-á a atenção de forma mais genérica à temática da Gestão Democrática, para, em seguida, envolver nessa corrente de ideias a figura específica do gestor escolar e seus mecanismos de escolhas, embasando toda a discussão para adentrar, a *posteriore*, na realidade da rede municipal de Palmeira dos Índios, bem como na sua formação continuada.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral:

Analisar como estão sendo realizadas as formas de provimento à função de gestor escolar, bem como a necessidade de formação continuada desses profissionais, em busca da melhoria da administração escolar;

1.1.2 Objetivos Específicos:

- Refletir sobre os desafios acerca da gestão escolar no Brasil;
- Observar, no âmbito da gestão democrática, quais os principais obstáculos que cercam o gestor escolar no dia a dia;
- Entender quais fatores influenciam na indicação dos gestores, sem guardar observâncias aos pilares da tão propugnada gestão democrática;

2 METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de uma revisão sistemática, em que foram analisados os trabalhos dos seguintes autores: Libâneo (2001, 2004 e 2013), Lück (2000, 2009, 2011 e 2013), Paro (2003, 2005 e 2015), Prado (2012). Para facilitar na busca nos sites, utilizou-se os termos selecionados para realização das buscas foram: Gestão Democrática. Gestor escolar. Formação Continuada.

Sobre a revisão sistemática ou bibliográfica, Lakatos e Marconi (2017) dizem que é um método de atividades sistemáticas e racionais que buscam garantir a segurança dos objetivos, como também estratégias quanto à proposta apresentada.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS

Após a implementação da gestão democrática, o Brasil passou por reformas educacionais nas décadas de 1980 e 1990, em meio à política neoliberal. No que se refere à educação, essa política apresenta interferência nas políticas educacionais, sendo grandes ameaças ao processo de democratização.

A política neoliberal começou a ser aplicada no Brasil efetivamente nos anos 90, tendo o seu auge no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Durante os anos 80, o país ofereceu resistência às políticas de desregulamentação e abertura comercial semelhante ao que acontecia em alguns países latino-americanos. (SILVEIRA, 2009, p. 55).

As políticas educacionais são ações organizadas pelo Estado a fim de garantir a educação a toda sociedade e são atos que devem ser construídos mediante a participação da sociedade civil. Dessa forma, vale ressaltar que essas políticas educacionais atuam para garantir o acesso de todos os cidadãos à educação e resolver problemas sociais que assolam todo o país. Na definição de Oliveira (2010), políticas públicas educacionais são ações que um governo faz ou deixa de fazer em educação.

Percebe-se que a educação no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) sofreu transformações para atender aos pedidos dos pressupostos neoliberais. Dessa forma, a função social da escola era formar sujeitos capazes de entrar no mercado de trabalho, favorecendo à exigência dos interesses econômicos. Nesse sentido, o papel da escola para a política neoliberal, passa a ser um serviço mercantil, não somente um direito subjetivo e

social. Os reflexos das mudanças na educação durante o governo FHC, segundo Silveira (2009, p. 58) foram:

afastamento do Estado como agente financiador da educação; privatização das instituições públicas de ensino; ênfase sobre a avaliação e controle – Estado avaliador e controlador (Provão, Enem etc.); critérios essencialmente quantitativos para selecionar professores e alunos, bem como para avaliar cursos nos diversos níveis do ensino; ênfase sobre a prática em detrimento da teoria; tecnização das ações educativas; ênfase sobre os fins a serem atingidos, pois estes justificam os meios; preparação escolar profissionalizante e técnica para atender à demanda das empresas (pós-médio, institutos de educação, cursos normais superiores etc.); formação rápida e a distância. Formação esta oferecida, geralmente, por agências de mercantilização do ensino; fetichização da educação.

Com a redemocratização do Brasil, grandes mudanças ocorreram em relação às políticas educacionais na educação nacional, entre elas está a consolidação da gestão democrática nos sistemas de ensino de todo o país. A gestão democrática foi implementada como princípio da educação brasileira, por meio da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394, promulgada em 1996. A partir da visibilidade na legislação educacional, houve uma nova visão da administração escolar, com críticas ao seu modelo tecnocrático. Cabe ressaltar que a gestão democrática foi consolidada a partir da luta de educadores e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto que buscou uma educação pública de qualidade, democrática e participativa.

Desse modo, por meio das políticas educacionais consolidadas, a escolha do gestor escolar deixou de ser o pagamento de dívidas, promessas políticas e “arranjos” legislativos. De acordo com os objetivos da gestão democrática, a escolha da gestão passa a ser feita por um conjunto de sujeitos envolvidos nesse processo: pais, alunos, funcionários, professores. É também estabelecido um mandato com tempo determinado, podendo ou não haver reeleição para tal função.

Trata-se de uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar. (BRASIL, 2004, p.25)

O princípio da gestão democrática assegura a participação da comunidade escolar nos processos de gestão da escola. Além disso, ela é vista como uma dinâmica a ser efetivada nas escolas, visando a garantia dos direitos e deveres assegurados nos documentos normativos. É necessário, no entanto, que os sistemas de ensino definam as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios, a saber:

Art.14 - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes; (LDB, nº 9394/96 –Art. nº 14).

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público. (BRASIL,1996, p. 6)

Há, então, uma ampla autonomia dos Sistemas de Ensino em relação à definição de suas formas de operacionalização da gestão junto à esfera escolar. Sabe-se, portanto, que a gestão democrática tem a função de melhorar e assegurar o trabalho coletivo, além de proporcionar elementos que influenciam a qualidade da educação no Brasil, a fim de assegurar e dar subsídios necessários à valorização dos profissionais da educação, bem como garantir êxito no processo de ensino aprendizagem de todos os estudantes.

De acordo com Cury (2005, p.17),

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares, é a forma não-violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto coletivo de qualidade e possa também gerar “cidadãos ativos” que participem da sociedade como profissionais compromissados e não se ausentem de ações organizadas que questionem a invisibilidade do poder.

No Brasil, a consolidação de uma ideia democrática aconteceu a partir da redemocratização do país na década de 1980, tornando-se a educação nacional pautada por objetivos fundamentais. Desse modo, foi nessa visão de transformação que, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9394/96, define e regulariza a organização da educação brasileira, apresentando princípios fundamentais e ideias previstas na Carta Magna do país.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206 deixa claro que:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela EC n. 53/2006)

VI – Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade.

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL. 1988, p. 36)

Como se pode observar, a gestão democrática passou a ser preconizada em textos legais, inclusive com previsão constitucional, a qual representa a norma maior do ordenamento jurídico, prevalecendo sempre a missão de estabelecer democracia no âmbito educacional e de assegurar o cumprimento de políticas educacionais a todos os envolvidos no processo educacional.

3.2 O GESTOR ESCOLAR NO ÂMBITO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Após duas décadas da implementação da LDB, os gestores escolares permanecem com o dever de colocar em prática os fundamentos estabelecidos por essa legislação, proporcionando a democracia dentro da realidade escolar e assegurando a vivência dela, já que essa incumbência não é fácil, seja pela natureza conservadora de alguns que os cercam, seja pela estrutura do sistema educacional que não passou pelas devidas adequações que possibilitariam mudanças e inovações importantes.

A gestão escolar está pautada em dois princípios para realização de seu trabalho: primeiramente, o gestor é responsável por administrar, fiscalizar, ser agente financeiro, ter o papel pedagógico e contemplar a participação da comunidade. Depois, ele também é responsável pelo âmbito social da escola, no intuito de divulgar as ações executadas e de sua propagação na sociedade civil.

Percebe-se que o cenário político, social e econômico que o Brasil passou em meio à democratização do país apresentou influências para o espaço escolar e, conseqüentemente, para o papel do diretor escolar. A aprovação dos documentos oficiais, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Plano Nacional de Educação direcionam o papel do diretor escolar, bem como as suas funções.

Segundo Libâneo (2004, p.27):

Toda instituição escolar necessita de uma estrutura de organização interna, geralmente prevista no regimento escolar ou em legislação específica estadual ou municipal. O termo estrutura tem o sentido de ordenamento e disposição das funções que asseguram o funcionamento de um todo, no caso, a escola (...). A estrutura organizacional de escolas se diferencia conforme a legislação dos estados e municípios e conforme concepções de organização e gestão adotadas.

Várias pessoas estão envolvidas na gestão escolar, cada uma desenvolvendo atribuições pertinentes a cada função, já que ela se configura uma atividade com vários elementos envolvidos, em que responsabilidades e objetivos são compartilhados de forma a alcançar um bem comum: a melhoria da educação básica. É de responsabilidade da equipe

gestora a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), confirmando a importância da participação de toda a comunidade escolar dentro do processo democrático; do Regimento Interno escolar, de funções e documentos pedagógicos e administrativos, entre outros.

Nos estudos de Libâneo (2004) afirma que “o diretor é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola”. Então, cabe a ele estimular junto à comunidade a visão da instituição escolar como um ambiente educativo em todos os seus aspectos, o que envolve novos olhares sobre as relações no interior da escola e requer a inovação nos processos educativos.

Quer como aquele que coordena (e controla) o trabalho de todos, quer como líder que estimula subordinados e comanda a proposição e o alcance de metas, o diretor é considerado por todos como o elemento mais importante na administração da escola. (PARO, 2015, p.20).

Entende-se, igual a visão de Paro (2015), que o diretor escolar é considerado a pessoa responsável pelo comando da instituição escolar, cabendo a ele a liderar e cobrar, quando for necessário. Partindo da mesma visão desse autor, há uma distinção entre administrador escolar e diretor escolar, mas ambos os termos chegam à conclusão de que o mesmo significado é igualmente comum aos dois termos: o diretor de escola é o que pratica a liderança seja administrativa ou pedagógica.

É evidente que educadores e a gestão escolar executem uma política no sentido de ouvir, criar e manter a participação da comunidade escolar, tais como: escutando, registrando, divulgando, para que, assim, consolide-se a participação ativa e cidadã. No entanto, a gestão escolar sozinha não vai conseguir resolver os problemas da escola. É nesse sentido que o compartilhamento de funções e responsabilidades deixará todos envolvidos no processo de decisões.

Concomitante às responsabilidades dos gestores escolares, é para ele que os “olhos” da sociedade e dos sistemas de ensino recaem quando os resultados das avaliações externas, a saber Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil, entre outros, são divulgados. Paro (2015, p.20) afirma:

A valorização exacerbada do papel do diretor escolar é empregada às vezes como mero alibi para as causas do meu ensino, por parte de autoridades governamentais e indivíduos interessados em minimizar a carência de recurso e os baixos salários dos profissionais de educação. Tais pessoas atribuem ao diretor a responsabilidade quase total pelos destinos da escola.

Muitos desafios são postos ao gestor escolar: a evasão escolar, a nota péssima do ENEM, o mal resultado do SAEB, entre outros. No entanto, é possível perceber que o fracasso escolar persiste há anos ao longo da história da educação brasileira. Atribuir essa culpa ao gestor escolar é construir um conceito de incapacidade quando, na verdade, existem diversos fatores a serem analisados.

3.3 A ESCOLHA DOS DIRIGENTES ESCOLARES

Entende-se que o gestor escolar enfrenta diversas complexidades ao longo do trabalho escolar, e isso requer atitudes específicas para atuação e resolução dessa problemática. No entanto, a escolha do gestor escolar sempre foi motivo de polêmica, uma vez que estados e municípios propõem metodologias de escolhas diferentes para essa função, o que corrobora para uma não padronização entre entes federativos. Com base nisso, a escolha do gestor escolar ainda é por processos tecnocráticos, os quais envolvem questões políticas – como promessas, pagamento de dívidas oriundas de campanhas políticas e cargos de confiança.

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, não estabelece de qual forma deve ocorrer a escolha do diretor escolar, ficando a definição a cargo dos Sistemas de Ensino e a decisão sobre a forma de provimento advém dos interesses das lideranças políticas dos estados e municípios brasileiros. Nesse ínterim, a Carta Magna do Brasil conferiu aos municípios o direito de organização do próprio sistema de ensino, descentralizando o poder e dando maior autonomia administrativa, financeira, política e pedagógica às escolas.

Desde meados de 1980 e após a implementação da LDB, do Plano Nacional de Educação e de outros documentos oficiais, as discussões acerca dessa escolha ganharam força, por meio de estudos que preconizam a democratização da educação e dos critérios seletivos. De acordo com Dourado (2001, p.83), e reconhecido pelo Sistema de Ensino Público, existem diferentes formas de escolha do gestor diferentes formas de escolha do gestor, a saber: 1) *livremente indicado por estados e municípios*, correspondendo aos interesses político-partidários; 2) *diretor de carreira*, 3) *diretor aprovado em concurso público*, submetendo-se à avaliação de provas e títulos; 4) *diretor indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas*, através de seleção, faz a seleção de um nome; 5) *eleição direta para diretor*, em que o candidato é eleito por meio do voto da comunidade escolar.

Partindo dessa visão, Lück (2003) afirma que a realização de eleição de diretores teve início na década de 80, por iniciativa dos primeiros governos estaduais eleitos, após o fim do

governo pelo regime militar, como parte de redemocratização do país. No entanto, formas menos democráticas ainda permeiam na escolha dos dirigentes escolares no Brasil, tendo em vista que as políticas educacionais são ultrapassadas pela política humana, favorecendo quem está do lado do político em questão. Essas diferentes formas de escolha do gestor trazem diferentes concepções sobre o papel do gestor e, conseqüentemente, processos metodológicos de gestão diferentes.

Entende-se que, nessa situação, a gestão democrática ficará a cargo de fins eleitorais e particulares, compactuando para a gestão democrática não ser mais lei no município, já que está sob interesses políticos. Mendonça (2001) critica essa interferência política na escola, afirmando que o diretor escolar estará impossibilitado de ter o controle da instituição. Apesar de críticas da crítica de Mendonça e outros autores como Paro e Lück, essa forma de provimento ainda é muito comum em vários municípios do Brasil.

É importante frisar que, embora haja eleição para gestor escolar, isso não garante por si só a consolidação da gestão democrática no âmbito escolar. Paro (2003) afirma que a eleição é uma forma de escolha de dirigentes escolares mais compatível com a luta por uma escola básica de qualidade e acessível ao maior número de pessoas. Então, não basta apenas ter eleição, é necessário implementar os princípios democráticos e participativos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Formação continuada do gestor escolar

Com o avanço científico e tecnológico, o mercado de trabalho sofre mudanças constantes e significativas, necessitando, cada vez mais, da qualificação profissional de seus trabalhadores. Sendo assim, por meio de políticas públicas, o Estado precisa assegurar, ampliar e implementar mecanismos voltados ao incremento de oportunidades e ao favorecimento de melhores condições de inserção e permanência no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, salienta-se que o sucesso na formação continuada de professores para o desenvolvimento da educação depende em parte do envolvimento da sociedade e sua cultura. Em suma, é necessário que não só o professor, mas toda a sociedade se importe com a formação continuada, pois não se avança em educação com professores que não têm boa estrutura em seu processo formativo contínuo, eis que eles devem se manter sempre alertas aos anseios culturais que permeiam a sociedade.

Em relação à gestão escolar, essa teoria não é diferente, uma vez que o gestor da escola também precisa estar em constante atualização e buscando práticas pedagógicas que auxiliem os profissionais que estão sob sua liderança. Lück (2009) apresenta que a gestão escolar tem como objetivo promover a organização de todas as condições humanas e materiais necessárias, visando garantir os processos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

Dessa maneira, várias políticas públicas foram criadas, especificamente na década de 1990, com o foco de melhoramento da qualidade da educação, tendo como eixo questões relacionadas à formação inicial, à formação continuada, à identidade e à profissionalização docente.

O artigo 64, Lei 9.394/96, da LDB menciona que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p. 41)

Observa-se, portanto, que o referencial legal exige a formação inicial para gestão escolar em curso de Pedagogia ou em nível de Pós-graduação, sendo profissionais responsáveis pelo cumprimento da aprendizagem.

Na mesma lei, a valorização profissional também é discutida no artigo 67, Lei 9.394/96, da LDB, que diz:

[...] Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público [...],
II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (BRASIL, 1996, p. 41).

A formação continuada é apresentada e garantida em documento legal. No entanto, os sistemas de ensino precisam proporcionar esse aperfeiçoamento, desenvolvendo atividades para melhoria da educação pública no Brasil. Cabe a este proporcionar mecanismos de aperfeiçoar capacidades, no âmbito acadêmico, pedagógico e administrativo a fim de melhoria na qualidade de ensino.

Na concepção de Libâneo (2021, p.7), “as formações continuadas são “ações de capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da escola para que realizem com competência suas tarefas e se desenvolvam pessoal e profissionalmente”.

Dessa forma, a valorização do profissional da educação é necessária para o bom andamento da qualificação profissional. O Plano Nacional de Educação, Lei Nº 13.005/2014, na meta 15, apresenta a estratégia para consolidação de políticas públicas educação no âmbito da formação de professores.

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014).

Observa-se o caminho traçado para investimentos na formação dos profissionais da educação, incluindo também, o gestor escolar. A ampliação do conhecimento acarretará ao docente o desenvolvimento de competências para utilização em seu meio. Além disso, essas transformações os deixarão profissionais capacitados e preparados para desenvolverem seus trabalhos frente às necessidades pedagógicas.

Percebe-se que a formação continuada dos profissionais da educação básica é uma temática abordada pelos documentos legais. No entanto, há diversas lacunas nesses textos, o que deixam à mercê de diversas metodologias para aplicação dessa formação. Não importa como será essa formação continuada, seja por meio de oficinas, seminários, cursos, palestras, entre outras, o que importa é como isso será realizado.

A educação precisa de profissionais, especialmente de gestores críticos, democráticos, que não fiquem somente ao nível de discurso, mas que efetivem um trabalho coletivo, em busca de melhoria da educação básica pública.

Dentro desse raciocínio, ainda que em uma vertente mais ampla, não é excessivo lembrar que Giroux (1997) vai declinar que um desafio crucial na formação de um cidadão com senso crítico reside na própria formação recebida pelo professor. Na visão dele, trabalhar o professor, enfatizando apenas o conhecimento técnico, é um verdadeiro desserviço à natureza do ensino e aos estudantes, pois, no lugar de desenvolverem espírito reflexivo, os futuros docentes ficam presos a metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. Ou seja, os programas de treinamento de professores não se atrelam à necessidade de educar, ensinando-se a pensar as raízes dos problemas escolares, limitando-se a tentar entregar respostas prontas e acabadas.

Tais argumentos podem ser justapostos ao que é preceituado por Tardif (2012, p.32) em sua obra Saberes Docentes e Formação Profissional, quando ele levanta uma série de questionamentos, a saber:

Os professores sabem de certo alguma coisa, mas o que exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaborados pelos ideólogos da educação, constituiriam todos os saberes dos professores?

Uma possível resposta para tais problemas residiria, segundo Giroux, no que ele chama de formação de professores intelectuais, os quais teriam como característica básica ser detentores de um alicerce que os fizesse conscientes de que seu papel não se circunscreve apenas a atividades tecnicistas, mas que são, antes de tudo, agentes críticos capazes de intervir na realidade na qual se produz o que é propagado em suas práticas diuturnas.

Nessa perspectiva, tem-se que para Giroux (1997, p. 161):

Os professores podem ser vistos não simplesmente como “operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas”. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens.

Assim, dentro da visão até então esboçada, o citado autor entende que esses professores intelectuais devem ter estratégias pedagógicas que se estabeleçam relações de dialogicidade, estreitando o diálogo crítico e trazendo à discussão problematizações em torno do conhecimento, saindo assim da rotina reprodutora para uma ação mais transformadora.

Em seus exatos termos:

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores. (GIROUX, 1997, p. 163).

É dentro dessa linha argumentativa que se acredita ser possível (re)pensar a formação dos gestores, professores e todos que se envolvam direta e/ou indiretamente no processo da gestão escolar, garantindo-se a possibilidade de romper paradigmas então vigentes e ainda limitantes no aspecto educacional ora abordado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalta-se, neste trabalho, que a formação continuada do gestor escolar fortalece o princípio da gestão democrática e participativa, além de evidenciar a escola como ambiente de formação e aprimoramento da educação. E é na escola que o gestor atua, com atribuições que vão além de uma mera liderança, as quais devem intencionar, sempre que possível, o redirecionamento das ações que se desenvolvem no seu cotidiano, a fim de se obter uma efetiva qualidade educacional.

Entende-se que somente a formação inicial do professor/gestor não assegura os saberes necessários de uma sala de aula ou da gestão de uma escola. Dessa forma, é necessário que o professor/gestor permaneça estudando e intensificando suas práticas diárias, a fim de (re) significá-las e aprimorar seus conhecimentos.

Dessa forma, faz-se necessário pensar a formação do gestor escolar, diante do cenário de transformações que circundam a sociedade. Além disso, faz-se ainda mais urgente promover o processo de formação continuada, não somente do gestor, mas de todo corpo docente e apoio pedagógico, uma vez que todos fazem parte do processo de construção da escola.

Pensar a oferta de formação é cada vez mais necessária e diligente, sobretudo mediante aos desafios postos diariamente aos espaços escolares, também é necessário efetivar o processo de gestão democrática nas escolas do país, em particular em Alagoas, onde pouquíssimos municípios elegem seus gestores por meio do voto e pelos anseios da comunidade. É importante reforçar a luta pela oferta de formação continuada para gestores, professores e técnicos, pois é por meio dela que será possível dar notoriedade ao papel efetivo do gestor escolar e de uma gestão que se pautem pela coletividade.

Em linhas gerais, resgatando o raciocínio levantado no presente estudo, não é excessivo aduzir que a formação continuada proporciona o aperfeiçoamento em serviço, sendo capaz de preparar os profissionais, sobretudo os gestores escolares, para diversas situações em seu contexto de trabalho. Por fim, convém instituir o fortalecimento da escola quanto instituição de ensino e espaço democrático de lutas e resistência. Também é importante cobrar do poder público a efetiva oferta de formação continuada, não somente para gestores escolares, mas para todo o corpo escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. (org.); ALONSO, M. (org.). **Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Gestão da educação escolar. Brasília: UnB, CEAD, 2004 vol. 5. p. 25).

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação – PNE. Lei N° 13.005/2014.

_____. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 14. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2017. 49p.

BRITO, Maria Betânia Gomes da Silva. **Escola de Gestores, o curso de especialização em gestão escola no estado de Alagoas**: Fala Gestor! 2017. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão Democrática dos sistemas Públicos de Ensino**. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). Gestão Educacional: Novos olhares Novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005.

DOURADO, L. **A escolha dos dirigentes escolares**: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2007

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6.ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

_____. **O sistema de organização e gestão da escola**. In: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola - teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5ª ed. – Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, H. **Gestão escolar e formação de gestores**. Em Aberto, v. 17, n.72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

_____. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Ed. Positivo. 2009.

_____. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série cadernos de Gestão; 4).

_____ **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** . 9ª. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Série: Cadernos de gestão.

MENDONÇA. Erasto Fortes. **Estado patrimonial e gestão democrática no ensino público no brasil.** Educação & sociedade, ano XXII, ano 75, agosto, 2001.

PARO, V. H. **Administração escolar introdução crítica.** São Paulo, Cortez Editora, 1987.

_____ **Eleição de diretores: a escola experimenta a democracia.** – 2. Ed. São Paulo: Xamã, 2003.

_____ **Gestão Democrática da Escola Pública.** 3.ed. São Paulo, Ática, 2005.

_____ **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola.** Educ. Pesqui. [online]. 2010, vol.36, n.3, pp.763-778. ISSN 1517-9702.

_____ **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015
PENZ. Viviane Lang. **GESTÃO DEMOCRÁTICA: A Formação Continuada do Gestor Escolar.** Monografia (especialização) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Curso de Especialização em Gestão Educacional, EaD, RS, 2013.

PRADO. Edna. **Estágio na licenciatura em Pedagogia: gestão educacional/ Edna Prado.** – Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2012. – (Série Estágios- Coordenação: Mercedes Carvalho e Edna Prado).

SANTOS, Isabela Macena dos. **Da indicação à eleição de gestores escolares em municípios alagoanos: ares de ruptura ou de permanências?** 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.



BREVE ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA EDUCAR PRA VALER NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA- PB

CAVALCANTE, Maria Gilliane de Oliveira
gillianejp@hotmail.com

ROCHA, Marina Arrais Montenegro
marina.montenegro@hotmail.com

BRITO, Adriana Fátima de
anairdabrito71@gmail.com

BARROSO, Paulo Henrique Lima
paulo.barrosohib@gmail.com

MAMEDES, Rosilene Felix
Universidade Federal da Paraíba (PPGL)
rosilenefmamedes@gmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende analisar as contribuições do “Programa Educar Pra Valer” no processo de ensino-aprendizagem em turmas do 2º ano do ensino fundamental no município de João Pessoa. O Programa Educar Pra Valer foi adotado no município de João Pessoa a fim de melhorar os rendimentos escolares dos alunos do ensino fundamental, em especial no ano de 2019, ano de implementação do programa, nos anos do 2º e 5º anos. E se fundamenta na avaliação, formação continuada, estabelecimento de metas e acompanhamento de resultados. Para fundamentação teórica optamos pelas contribuições de Magda Soares (2003,2010,2012) em relação ao trabalho docente visando à alfabetização e o letramento, e Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) com a psicogêneses da língua escrita, permitindo compreender como ocorre o processo de aquisição da escrita no processo de alfabetização. Numa abordagem qualitativa, os resultados obtidos das turmas em observação neste estudo, apresenta uma evolução no desenvolvimento dos alunos em relação a aquisição da leitura, contudo poucos alunos atingem a leitura proeficiente.

Palavras-chave: Educar Pra Valer. Leitura. Escrita. Alfabetização. Letramento.

1 INTRODUÇÃO

Alfabetização e letramento são conceitos evidenciados nos últimos anos, porém a complexidade de ambos se constata quando ao observar as abordagens de Paulo Freire, Emília

Ferreiro e Magda Soares verificamos que não apresentam a mesma implicação para o termo alfabetização. Desse modo, tratar do tema da alfabetização no Brasil significa retomar não apenas conceitos, mas também observar as implicações da prática pedagógica atrelada à formação docente dos profissionais que alfabetizam e letram as crianças em idade escolar.

Nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2017, aponta para uma situação alarmante, o país não atingiu as metas projetadas para os anos finais do ensino fundamental, nem para o ensino médio. Os resultados dos anos iniciais foram os únicos a serem alcançados. A nota nacional das escolas públicas nos anos iniciais chegou a 5,5. O estado da Paraíba obteve nota 4,7. O município de João Pessoa obteve nota 4,9 nos anos iniciais do ensino fundamental superando assim a meta projetada pelo IDEB⁷¹ que era de 4,6. Considerando os dados registrado pelo IDEB em 2007, quando foi iniciado, verificamos um avanço significativo. Paradoxalmente, a esses dados percebe-se que apesar do avanço ainda há muito a ser ampliado, uma vez que temos os resultados da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) destacando um quadro negativo em relação à alfabetização. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou dados que revelaram que entre 2014 e 2016 a alfabetização estagnou, num panorama nacional. Dos alunos do 3º ano do ensino fundamental, mais da metade demonstraram nível insuficiente de leitura e em matemática. Os piores resultados em relação a leitura concentraram-se nas regiões Norte (70,21%) e Nordeste (69,15%). No que se refere a escrita, as mesmas regiões se destacam negativamente, Norte (53,01%) e Nordeste (50,83%) com escrita adequadas.

Vamos trazer o paradoxo que mesmo que os dados apresentados no IDEB do município de João Pessoa estejam acima da meta, quando trazemos a análise por escola, esses dados são negligenciados, pois, ao realizar uma análise mais detalhada verificamos que 92 escolas são apontadas na avaliação, no entanto, 30% destas ficaram à baixo da meta projetada; 25% não apresentou quantidade de alunos suficientes para que houvessem divulgação dos resultados; 10% das escolas ficaram sem média porque não participaram ou não atenderam aos requisitos para calcular o desempenho. Portanto, apenas 35% das escolas do município de João Pessoa atingiram ou superaram às metas projetadas.

Em 2019 a partir dos resultados levantados pelo Programa Educar Pra Valer na avaliação diagnóstica de leitura realizada com os alunos de 2º ano de Ensino Fundamental I no município de João Pessoa, apenas 11% dos alunos matriculados nesta etapa foram

⁷¹ Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=7659460> acessando em 24-11-2019.

considerados leitores fluentes, classificação esta que segue as orientações e parâmetros do programa.

Diante desta realidade conflitante e preocupante, a Prefeitura Municipal de João Pessoa, implanta em 2019 o Programa “Educar Pra Valer”, com o objetivo de focar no processo de ensino e aprendizagem a fim de alcançar melhoras reais nos resultados, já que se percebe uma divergência entre o que é exposto e a real situação das escolas municipais. Para tanto, o programa propõe uma metodologia de ensino sistematizada e formação para os profissionais envolvidos, gestor pedagógico, supervisor e/ou orientador educacional e o professor titular das turmas do 2º ano e do 5º ano, pois são estas turmas que realizam as avaliações externas do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Sendo que a formação para professores ocorre continuamente durante o ano letivo, enquanto as outras de forma mais esporádicas.

O Plano Nacional da Educação (2011-2020) aponta como uma das estratégias elencadas o estímulo a formação inicial e continuada de professores para alfabetizar as crianças e bem como realizar ações de formação continuada como o foco nesses mesmos docentes, para assegurar a meta que propõe alfabetizar as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.

A formação continuada para professores é vista como um processo formativo de permanente aperfeiçoamento, contudo, em prática, ela se dar com caráter muito mais motivacional, psicológico e até cômico (com o advento do stand up). Enquanto os docentes esperam e precisam de contribuições práticas, de estratégias eficientes, de propostas para intervenções pedagógicas.

O *corpus* desta pesquisa foi constituído pelo projeto piloto implantado em 2019, delimitando como sujeitos de pesquisas os docentes como principais interventores e os discentes das turmas que tiveram os dados tabulados em 2019: duas professoras de 2º ano e sessenta alunos que compõem as turmas.

As professoras titulares que acompanham as turmas são graduadas em Pedagogia. Ambas as docentes se encontram vinculadas a rede municipal por contrato de prestação de serviços; receberam as mesmas orientações e participaram da mesma quantidade de encontros de formação continuada ofertados pela SEDEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura), conduzidos pela Assessoria Pedagógica vinculada ao Programa Educar Pra Valer.

O baixo índice de leitura e de alfabetização, na idade certa, estão presentes nos resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) 2018, dos brasileiros com idade entre 15 e 64 anos, apenas 12% são classificados como proficientes (BRASIL, 2019).

Contudo, ao longo da história no campo educacional, mesmo com tantas inovações, tendências pedagógicas, abordagens diversificadas, algo que perpassa todas as mudanças, além do aluno, é a figura do professor, agora como mediador do processo de ensino-aprendizagem. E a formação inicial de um professor alfabetizador não dá conta de abarcar todos os elementos envolvidos no processo da aquisição da aprendizagem.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral:

Analisar as contribuições do “Programa Educar Pra Valer” no processo de ensino-aprendizagem, a partir da formação continuada dos professores da PMJP e como estas refletem no processo de alfabetização dos alunos das turmas de 2º ano.

1.1.2 Objetivos específicos:

- Descrever as estratégias docentes utilizadas a partir da formação continuada ofertada pelo Programa Educar Pra Valer;
- Identificar a contribuição do Programa Educar Pra Valer quanto à formação continuada docente;
- Comparar os resultados das avaliações de leitura do projeto Educar Pra Valer dos alunos do 2º ano da escola-alvo.

2 METODOLOGIA

No que se refere à abordagem metodológica esta pesquisa tem caráter exploratório quantitativo e qualitativo, pois Fonseca (2002, p.20) esclarece:

A pesquisa qualitativa se centra na objetividade. [...] A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variantes, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

À medida que identificamos a situação dos alunos, quanto ao nível de alfabetização e letramento, e relacionamos estes dados com a prática docente adotada, precisou-se analisar as

variantes existentes que permeiam todo o processo, não capazes de ser quantificados, mas, que podem interferir na prática de sala de aula e nos resultados desejados. Para isso, nas análises do corpus será utilizado o autor Bardin (2011) que explora análise do conteúdo, estipulando que este termo designa:

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

Quanto aos procedimentos técnicos é bibliográfica por utilizar referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios de escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e de campo por realizar à observação direta das atividades do grupo estudado e realizar entrevistas a fim de auferir as informações pertinentes ao desenvolvimento deste estudo (FONSECA, 2002).

Para tal, os lócus de estudo uma escola da rede municipal de João Pessoa, que atende a uma população de baixa renda e foi inserida no Projeto Educar Para Valer em março de 2019. E como sujeitos da pesquisa duas professoras do projeto piloto implantado em 2019, e seus respectivos discentes.

Portanto, para captar os dados propícios ao desdobramento deste estudo foi necessário analisar o material organizado pelo Programa Educar Pra Valer; aplicar questionário para identificar como as professoras analisam a contribuição da formação continuada que foi oferecida aos docentes que atuam em turmas de 2º ano do Ensino Fundamental I e sistematizar os resultados das avaliações realizadas pelos alunos.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como suporte teórico deste estudo estão as contribuições de Magda Soares (2003,2010,2012) em relação ao trabalho docente visando à alfabetização e o letramento. Pois, para Soares (2003), “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) com a psicogênese da língua escrita, permitindo compreender como ocorre o processo de aquisição da escrita no processo de alfabetização e suas colaborações sobre a formação inicial e continuada do professor

alfabetizador. Para Teberosky & Colomer (2003) a ação pedagógica pode ser inovada através do papel do professor e de seus conhecimentos sobre as concepções elaboradas pelas crianças.

Eu creio que é possível pensar em alternativas que transformem o professor alfabetizador no mais importante de toda a escola, que é possível imaginar estratégias para não deixá-lo só e a mudar sua prática, apelando para a sua inteligência. (FERREIRO,2011, p.52)

A formação continuada para docentes alfabetizadores requer observar todas as variantes existentes no processo de alfabetização, auxiliando não apenas no tocante ao conhecimento, mas sugerir meios de intervenção e metodologias que possibilitem aos professores abranger sua prática pedagógica diária às especificidades de seus alunos.

Pois, se uma prática pedagógica alfabetizadora não consegue contemplar todos os discentes, esta precisa ser revista.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) norteia que as práticas pedagógicas nos dois primeiros anos do ensino fundamental devem estar focadas no processo de alfabetização, com amparo no letramento:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017, p.57)

Todavia, é imprescindível pensar em uma formação docente inicial e continuada que fomenta uma ação pedagógica voltada para atender as necessidades específicas e amplas do processo de alfabetização e letramento. Uma orientação profissional continuada capaz de aperfeiçoar e aproximar teoria e prática, produzindo avanços significativos e reais na aquisição da aprendizagem, e, por conseguinte, contribuir com os resultados da alfabetização e do letramento.

Além dos autores citados, incluiremos ainda Delors (2003), que trata de associar a qualidade de ensino à formação continuada de professores, aliado ao pensamento de Freire, (1996, p. 43), no qual afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A partir de Vygotsky (2000) estudar as abordagens sobre aprendizagem e desenvolvimento, numa perspectiva de que ambos estão fundidos e ocorrem idênticos e paralelamente. E o trabalho de Solé (2012) sobre gêneros textuais em sala de aula, destinados ao ensino da leitura e da escrita, e a importância de estratégias de compreensão leitora. Neste

mesmo direcionamento, Girotto e Souza (2010) descrevem as estratégias que as crianças utilizam para compreensão: conexão, inferência, visualização, questionamento, sumarização e síntese.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Programa Educar Pra Valer propõe uma sequência de atividades organizado em Blocos a fim de integrar os conteúdos ministrados em sala de aula. Os blocos são:

- Predição – É uma preparação para leitura, permite o levantamento do conhecimento prévio do aluno e estimula para a leitura;
- Ler é legal – Tem o objetivo de colocar os alunos em contato com vários gêneros textuais, visando alcançar a leitura fluente, atentando para velocidade, precisão e prosódia durante o ato de ler;
- AB Conhecer – Promove a interação dos alunos com o alfabeto. Envolvendo dois eixos: Consciência fonológica/ fonêmica e o Princípio alfabético;
- Conversando com o texto – Este bloco visa a compreensão de textos e o conhecimento Vocabulário;
- Vai-vem das palavras – Ajudar o aluno a analisar a estrutura das frases e a relação entre as palavras;
- Para gostar de escrever – Momento em que são oportunizados aos alunos atividades de escrita, a fim de que as crianças compreendam e valorizem o uso da escrita em suas diferentes funções e produzam textos de diversos gêneros;
- Cada texto do seu jeito – Compara textos de diferentes gêneros;
- Para gostar de ler – Trabalha a leitura de livros e gêneros com o intuito de desenvolver o gosto pela leitura.

Assim, para realização desta proposta, o material apresentado na primeira formação continuada com os professores traz um modelo de rotina semanal a ser seguido com visando garantir a prioridade nas atividades pedagógicas de Leitura e Escrita, e dar conta de cumprir todas as atividades projetadas para a rotina diária, e conseqüentemente semanal.

A rotina é ponto de destaque segundo o Programa Educar Pra Valer. Permite racionalizar o tempo e apenas com o cumprimento da rotina é possível garantir a permanência das atividades planejadas.

Figura 1 – Sugestão de rotina do Programa Educar Pra Valer – Turmas de 2º ano

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

Fonte: Material Educar Pra Valer

A rotina apresentada é uma sugestão, pois cada professor poderá adaptar de acordo com as necessidades de sua turma. No entanto, conforme observamos nesta imagem, a Língua Portuguesa e a Matemática devem ser priorizadas no decorrer da semana.

Os professores apontam que o diferencial desta formação continuada são as orientações específicas para utilização de um material pronto. Que a rotina auxiliou no desenvolvimento das atividades, quando sistematiza o tempo cronometricamente. Mas, que as atividades propostas para um dia acabam sendo muito extensas a depender do ritmo da turma e do nível leitor dos alunos.

Na avaliação diagnóstica de leitura realizada em abril de 2019, para o programa, tomando como amostra sessenta alunos dividido em duas turmas de 2º ano, de uma das escolas na rede municipal, foram identificados 5 alunos como leitores fluentes, 3 como leitores não fluentes, 1 como leitor de palavra, 12 alunos leitores de sílabas, 35 não leitores e 4 não participaram da avaliação. Em relação as avaliações de Português e Matemática, os resultados foram respectivamente, 45,25% e 45% dos alunos obtiveram menos de 50% de acertos na prova.

A situação inicial ressaltou que a maioria dos alunos chega ao 2º ano sem os conhecimentos esperados para assimilar os conteúdos e atingir as habilidades esperadas para

esta etapa do ensino. Os dados indicam que os alunos concluem o ensino fundamental I sem estarem alfabetizados, e muito menos letrados.

Quanto ao desenvolvimento dos alunos, observaremos os dados apresentados na avaliação de Leitura e Escrita realizada pelos alunos das duas turmas de 2º ano no quarto bimestre letivo:

Quadro 1 – Avaliação Final de Leitura dos alunos 2º ano

NÍVEL DE LEITURA	2º ANO A	2º ANO B	TOTAL
NÃO LEITOR	3	3	6
PALAVRAS SILABANDO	0	16	16
FRASES COM PAUSA	8	2	10
FRASES COM FLUÊNCIA	5	0	5
TEXTO COM PAUSA	4	5	9
TEXTO COM FLUÊNCIA	10	4	14
TOTAL ALUNOS	30	30	60

Fonte: Dados da Pesquisa

Esta avaliação final foi realizada no quarto bimestre letivo. Os dados apresentados inicialmente não foram separados por turmas, no entanto, analisando que a prática docente é muito pessoal, ainda que as professoras recebam as mesmas formações e orientações, o fazer pedagógico jamais consegue ser totalmente uniformizado. Com também as especificidades de cada turma devem ser levadas em consideração. Por isso, optamos por apresentar os resultados das turmas separadamente.

Quadro 2 – Avaliação Final de Escrita dos alunos 2º ano

NÍVEL DE ESCRITA	2º ANO A	2º ANO B	TOTAL
NÃO ESCRIVE	0	3	3
PALAVRAS COM ERRO	3	14	17
PALAVRAS CORRETAMENTE	4	1	5
FRASES COM ERRO	7	4	11
FRASES CORRETAMENTE	11	2	13
TEXTO COM ERRO	4	6	10
TEXTO CORRETAMENTE	1	0	1
TOTAL	30	30	60

Fonte: Dados da Pesquisa

Quanto aos resultados da avaliação de Escrita observamos mais uma vez uma aparente evolução na turma do 2º ano A quando comparada com o 2º ano B. O diferencial entre o quantitativo de alunos que leem palavras com erros e o resultado dos alunos que leem frases corretamente é desproporcional entre as turmas.

Contudo, quando comparamos os dados da avaliação diagnóstica inicial com os resultados das avaliações realizadas no quarto bimestre de forma unificada, percebemos:

Quadro 3 – Comparativo dos resultados das avaliações dos alunos do 2º ano

DESCRIPTORIOS	AVALIAÇÃO INICIAL	AVALIAÇÃO FINAL
----------------------	--------------------------	------------------------

LEITOR FLUENTE	5	14
LEITOR NÃO FLUENTE	3	15
LEITOR DE PALAVRAS	1	9
LEITOR DE SILÁBAS	12	16
NÃO LEITORES	35	6
NÃO AVALIADOS	4	0
TOTAL	60	60

Fonte: Dados da Pesquisa

A redução de alunos avaliados como não leitores foi considerável, assim como a evolução dos alunos considerados leitores fluentes e leitores não fluentes. Outra observação relevante é que entre os 60 alunos, quatro eram portadores de laudos médicos e recebiam atendimento educacional especializado. Segundo informação das professoras, dois destes alunos estão entre os alunos não leitores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Educar Pra Valer foi adotado no município de João Pessoa a fim de melhorar os rendimentos escolares dos alunos do ensino fundamental, em especial no ano de 2019, ano de implementação do programa, nos anos do 2º e 5º anos. E se fundamenta na avaliação, formação continuada, estabelecimento de metas e acompanhamento de resultados.

A proposta de uma rotina sistemática e cronologicamente organizada desconsidera as especificidades dos alunos e das turmas, desconsiderando a subjetividade envolvida no processo de ensino e aprendizagem. Ao analisarmos a rotina proposta e implementada nas escolas municipais, ainda que com adaptações, apontamos para um caráter fragmentado do ensino. O trabalho interdisciplinar fica desfavorecido, tendo em vista, que os componentes curriculares enfatizados são Língua Portuguesa e Matemática e as outras disciplinas curriculares ficam apenas com 20 minutos duas vezes na semana.

A formação ofertada aos professores visa prepará-los para compreender os blocos de estudo e conhecer os procedimentos envolvidos em cada bloco. A base do programa está no material disponibilizados “Caderno de orientações” para os professores e “Cadernos de Atividades” para os alunos.

Quando analisamos os resultados avaliativos das turmas em observação neste estudo, verificamos que de modo geral há uma notória evolução no desenvolvimento dos alunos em relação a aquisição da leitura, mas não quando falamos de leitura proficiente, pois apenas aproximadamente 24% dos alunos avaliados atingiram a leitura fluente.

Ao considerar as turmas separadamente, identificamos um destaque e maior desenvolvimento na turma do 2º ano A. E neste sentido, outras questões são colocadas a tona, como já tratado anteriormente: as peculiaridades dos alunos, das professoras e das turmas; a própria formação inicial de cada docente, e análise da execução da rotina e das propostas metodológicas por parte das docentes. Questões que não conseguiremos responder neste momento.

Portanto, as primeiras percepções que este primeiro ano de programa apontam é que não é possível garantir uma padronização nos resultados avaliativos alcançados neste processo. Muitas variantes precisam ser consideradas, as quais não são contempladas, nem mencionadas no material de orientação. Os alunos evoluíram nas habilidades de Língua Portuguesa, mas para podermos atribuir estes resultados diretamente a implementação do Programa Educar Pra Valer, para isso, faz-se necessário uma continuidade e maior aprofundamento neste estudo. Pois como todas as tendências/propostas educativas, esta se propõe a atender uma demanda social, e carecem de mais tempo para contestação de sua relevância.

REFERÊNCIAS

Bardin, L.(2011). **Análise de conteúdo**.São Paulo: Edições 70

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília: MEC, SEALF

BORBA, V. C. M.; GUARESI, R. **Leitura: processos, estratégias e relações**. Maceió: EDUFAL, 2007.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. **A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: “Paz e Terra”, 1996.

_____. **A importância do ato de ler**. 47a . ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIROTTO, Cyntia; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, Renata (org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

ORIENTAÇÕES GERAIS – Língua Portuguesa e Matemática – 2º ano/ Organização de Joan Edesson de Oliveira. Jocelaine Redina Duarte Rossi, - Sobral: Lyceum – Consultoria Educacional Ltda, 2019.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores –saberes da docência e identidade do professor**. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>>. Acesso em 20 nov. 2019.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas***, 2003.Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. Ed Porto Alegre: Penso, Reimpressão, 2012

TEBEROSKY, Ana. COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WENGZYNSKI, D. C; TOZETTO, S. S. **A formação continuada face as suas contribuições para a docência**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>. Acesso em: 18 de nov. 2019.



IMPLEMENTAÇÃO DO MÉTODO DE RUNGE-KUTTA PARA A SOLUÇÃO NUMÉRICA DE EDO'S VIA INTERFACE GRÁFICA DE USUÁRIO VISANDO FINS EDUCACIONAIS

MOTA, Nathália Campioni
Universidade Federal de Itajubá
nathaliacampioni@unifei.edu.br

RODRIGUEZ, Guilherme Youssef
Universidade Federal de Itajubá
guilhermeyr@unifei.edu.br

RESUMO

A crescente evolução tecnológica vivida nos tempos atuais faz com que diversos setores sofram mudanças para se adequarem e aperfeiçoarem suas atividades. No setor da educação voltado ao Ensino Superior não poderia ser diferente. As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) dos cursos de Engenharia estimulam a implementação de metodologias que utilizem a tecnologia no processo de aprendizagem. Essa abordagem torna-se essencial na preparação de profissionais mais capacitados para a Indústria 4.0, a fim de que conheçam e saibam utilizar as ferramentas computacionais disponíveis, além de reforçar conceitos teóricos e práticos com diferentes dinâmicas. Pensando nisso, esse trabalho propõe o desenvolvimento de uma interface gráfica de usuário (GUI) por meio do Visual Basic for Applications presente no MS Excel® (VBA/Excel). O intuito é que a solução numérica de EDO's (Equações Diferenciais Ordinárias) seja amigável sob o aspecto computacional para usuários que não possuem ainda a habilidade de programar uma rotina para tal fim. O aplicativo exige a entrada de dados que definem a EDO de primeira ordem a ser resolvida e como resposta retorna o comportamento gráfico da solução. Escolheu-se o ambiente do MS Excel® devido a sua ampla utilização no mercado de trabalho. A interface conta com algumas entradas de dados: $dy/dx = f(x,y)$, em que $f(x,y)$ é a função que aparece no lado direito da EDO; condição inicial; intervalo de domínio e número de iterações, que pode ser determinada automaticamente. Após o preenchimento de todas as entradas por parte do usuário, o programa retorna um gráfico a fim de ilustrar o comportamento da solução da EDO. Caso haja uma indeterminação matemática, o algoritmo foi programado para alertar o usuário a inserir novas entradas de dados. Desse modo, contribui-se para o processo de sanar uma dificuldade recorrente dos estudantes de Engenharia: utilizar ferramentas amigáveis que permitem automatizar tarefas numéricas. Assim, abre-se a possibilidade de focar na interpretação de dados, bem como na tomada de decisões, aspectos enfatizados nas novas DCN's dos cursos de Engenharia.

Palavras-chave: Equações Diferenciais. Excel. Interface Gráfica. Runge-Kutta. Visual Basic.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Rapini (2007), a partir dos anos 1990, intensificou-se o impacto das universidades na evolução tecnológica no Brasil, devido a maiores incentivos e programas de fomento. Entretanto, entre 2011 e 2016, o país perdeu 22 posições no ranking do Índice Global de Inovação (IGI), elaborado pelas Universidade de Cornell, Insead e Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI). De acordo com as Diretrizes Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia (2019), a queda foi justificada pelas baixas pontuações obtidas nos indicadores relacionados aos recursos humanos e à pesquisa, especialmente àquela que diz respeito aos graduados em Engenharia. Assim sendo, aumentou-se a preocupação com relação à urgência de aplicação de novas técnicas de ensino a fim de ampliar a visão inovadora e estratégica dos profissionais.

Essa preocupação foi levada a diante, resultando em uma revisão das Diretrizes Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia, aprovada em 2019. Segundo Lima et al. (2020), a educação necessita de mudanças para atender a necessidade da Revolução 4.0, incluindo o uso da tecnologia para tornar o ensino mais dinâmico. Especialmente na área de exatas, existe uma grande dificuldade na resolução de problemas a partir de métodos tradicionais. Na tentativa de diminuir essa barreira acadêmica, tem-se incentivado o uso de *softwares* e ferramentas computacionais de cálculos e modelagem, a fim de simplificar os conceitos e melhorar a capacidade de abstração dos estudantes. Além disso, a inserção de ferramentas computacionais ao longo da jornada acadêmica já prepara o estudante para o mercado de trabalho, haja visto que o uso de softwares na resolução de problemas otimiza o trabalho, sobretudo economizando tempo (FERREIRA; VIEIRA, 2016).

Com relação às ferramentas computacionais, em uma avaliação de Ferreira e Vieira (2016) sobre os *softwares* mais utilizados nos cursos de Engenharia Química do Brasil concluiu que o MS Excel[®] é o *software* mais aplicado nos cursos que participaram da pesquisa. Isso foi justificado devido à alta acessibilidade e versatilidade da ferramenta. Bezerra e Gouveia (2013) também afirmam que, além da versatilidade e alto número de usuários, o MS Excel[®] tem grande relevância na rotina do engenheiro civil, que pode ser aplicado em várias disciplinas nas áreas da Ciência e da Engenharia. Estendendo essas observações para os demais cursos de Engenharia, é possível afirmar que o MS Excel[®] pode ser um grande aliado na aprendizagem e, posteriormente, na atuação dentro do mercado de trabalho.

Na maioria dos cursos de graduação de Ciências Exatas e Engenharias, as Equações Diferenciais (EDs) tem seu destaque ao longo do plano de ensino (BARONI; TIAGO, 2015). De acordo com Moreno e Azcárate (2003), o ensino tradicional de EDs, baseado em métodos analíticos e técnicas de resolução, trouxe uma sensação de fracasso entre os professores, devido à falta de criticidade com relação ao comportamento das EDs e robotização das resoluções. Técnicas numéricas, como Euler ou Runge-Kutta, também podem ser incluídas na necessidade de maior dinamização. Isso corrobora com os objetivos das Novas Diretrizes Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia, fazendo-se necessário a reformulação das metodologias de ensino.

1.1 OBJETIVOS

O principal propósito do presente trabalho foi desenvolver uma interface gráfica de usuário (GUI) por meio do Visual Basic for Applications - presente no MS Excel® (VBA/Excel). O objetivo consistiu em elucidar comportamentos gráficos de EDO's de primeira ordem (Equações Diferenciais Ordinárias) de maneira simples, aplicando o Método Runge-Kutta. Desse modo, idealizou-se um aplicativo que fosse amigável sob o aspecto computacional para usuários que não possuem ainda a habilidade de programar uma rotina para tal fim.

2 METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido utilizando o software MS Excel®, na versão 2019. O algoritmo teve como base o Método Runge-Kutta de quarta ordem. Para construção do código-fonte do aplicativo, bem como a interface visual, utilizou-se a linguagem Visual Basic for Applications, presente no MS Excel®.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma equação diferencial pode ser definida como uma equação envolvendo uma função incógnita e suas derivadas. As equações diferenciais são muito utilizadas na resolução de problemas de modelagem matemática e quando a função desconhecida depende de uma única variável independente, são chamadas de equações diferenciais ordinárias (STEWART, 2013).

Há diversas maneiras de se determinar a solução de uma EDO. Métodos analíticos (ou exatos) satisfazem exatamente a equação diferencial original. Contudo, muitos modelos matemáticos não possuem solução analítica determinada (CHAPRA; CANALE, 2008). Nesses casos, os métodos numéricos são uma ferramenta eficaz para se encontrar uma solução aproximada (MAIOLI; AFONSO, 2018). Os métodos numéricos utilizam de operações aritméticas para aproximar a solução numérica da solução analítica (CHAPRA; CANALE, 2008).

Dentre os métodos numéricos já desenvolvidos, escolheu-se utilizar a técnica Runge-Kutta, desenvolvida pelos matemáticos Carl David Tolmé Runge e Martin Wilhelm Kutta. O método Runge-Kutta possui muitas variações, mas a mais popular é a de quarta ordem, devido à alta precisão envolvida (CHAPRA; CANALE, 2008), e a forma mais clássica segue as seguintes equações, em que, h representa o passo e h , o tamanho do passo. A função $f(x_i, y_i)$ é definida por $y' = f(x, y)$ em cada passo.

$$y_{i+1} = y_i + h/6 * (k_1 + 2k_2 + 2k_3 + k_4)$$

Eq. 1

$$k_1 = f(x_i, y_i)$$

Eq. 2

$$k_2 = f(x_i + h/2, y_i + k_1 * h/2)$$

Eq. 3

$$k_3 = f(x_i + h/2, y_i + k_2 * h/2)$$

Eq. 4

$$k_4 = f(x_i + h, y_i + k_3 * h)$$

Eq. 5

A partir do intervalo de domínio e número de passos é possível determinar o tamanho do passo (h), como pode ser observado na Eq. 6, sendo a e b os extremos do intervalo e n a quantidade de passos.

$$h = (b - a) / (n - 1)$$

Eq. 6

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A interface gráfica foi desenvolvida pensando na facilidade de inserção de dados e aplicação prática do método numérico Runge-Kutta, como pode ser observado na Figura 1. As entradas incluem a inserção da função $dy/dx = f(x,y)$; condição inicial; intervalo de domínio e

número de iterações, que pode ser determinada automaticamente. A função $f(x,y)$ representa a função livre de derivadas, já que, para aplicar o método numérico em equações diferenciais de primeira ordem, é necessário que a derivada seja isolada em um dos lados da equação.

Figura 1 – Interface Gráfica

EDO 1º ordem

Insira a função:
f(x,y) = |

Insira a condição inicial:
(x0, y0) = | , |

Intervalo de análise:
De x = | até |

Número de pontos para análise:
n = |

Definir automaticamente

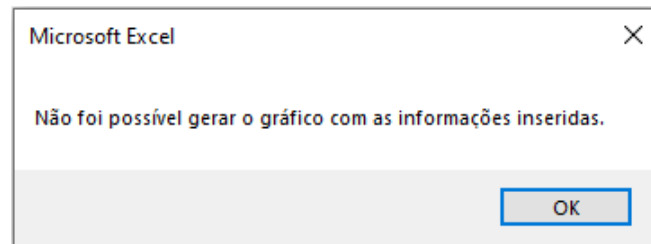
Ok!

A entrada de $dy/dx = f(x,y)$ foi previamente configurada para aceitar somente alguns caracteres: números, **x**, **y**, operadores matemáticos (+, -, /, *, ^), parênteses e ponto ou vírgula para a representação de decimais (o algoritmo reconhece as duas opções). Além desses, ao pressionar os caracteres “s”, “c”, “t” ou “l”, insere-se, automaticamente, “sin(”, “cos(”, “tan(” ou “log(”, respectivamente. Isso foi pensado para evitar erros de fórmula e, quando o usuário tenta apagar algum caractere desses conjuntos especiais, toda relação é excluída. Também não é possível inserir outros caracteres entre os caracteres de algum conjunto, colaborando para evitar erros.

Já as entradas de condição inicial e intervalo foram configuradas para permitirem apenas números, sinal de negativo (-) e ponto ou vírgula, para a representação da parte decimal – bem como na entrada de $dy/dx = f(x,y)$, o algoritmo reconhece as duas opções, mas só permite a inserção de uma delas em cada entrada. Por fim, a entrada de número de pontos permite somente a adição de números inteiros positivos, pois não é possível ter um número negativo ou fracional de iterações.

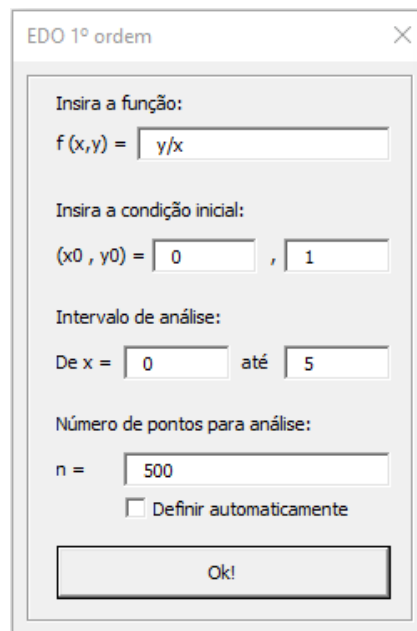
Considerando possíveis indeterminações e erros matemáticos, incluiu-se no algoritmo uma mensagem de erro (Figura 2) a fim de alertar o usuário sobre a impossibilidade de gerar um gráfico nas condições fornecidas. Essa mensagem também aparece caso o usuário tente executar a aplicação com uma função fora dos padrões reconhecidos pelo sistema. Desse modo, faz-se necessário a inserção de novas entradas de dados.

Figura 2 – Mensagem de erro em caso de indeterminação matemática



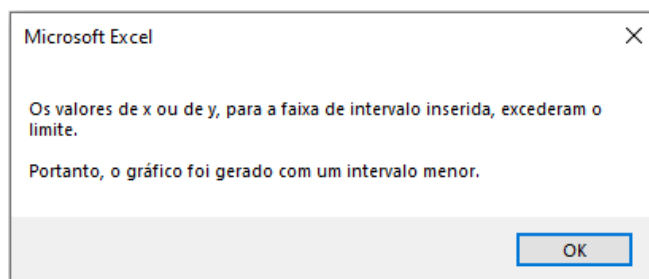
Um exemplo de erro matemático pode ser observado na Figura 3, em que atribuiu-se na função que $f(x,y) = y/x$. Nesse caso, x não pode ser nulo, pois gera um erro matemático. Sendo assim, o usuário precisaria corrigir a condição inicial.

Figura 3 – Exemplo de erro matemático



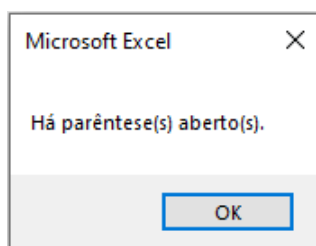
Caso o erro matemático ocorra ao longo do intervalo de análise fornecido, também é gerada uma mensagem de alerta (Figura 4). Nesse caso, o gráfico é gerado, porém em um intervalo reduzido.

Figura 4 – Alerta de redução de intervalo



Ao longo do desenvolvimento da interface, considerou-se também possíveis falhas no fornecimento dos dados de entrada, como abertura de parênteses sem fechamento adequado. Nesse caso, o usuário é alertado com uma mensagem (Figura 5) logo após tentar gerar o gráfico.

Figura 5 – Erro de parênteses abertos



Outra possível falha nesse contexto seria a falta de dados. Caso as caixas de texto não sejam devidamente preenchidas com valores válidos, o aplicativo alerta o usuário assim que o mesmo tenta executar a aplicação. As Figuras 6 e 7 representam as mensagens que aparecem quando o usuário tentar executar a aplicação sem inserir a condição inicial ou o número de pontos para análise, respectivamente.

Figura 6 – Condição inicial vazia

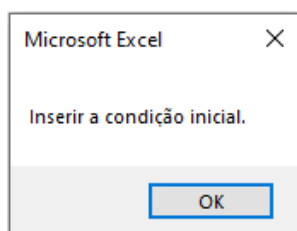
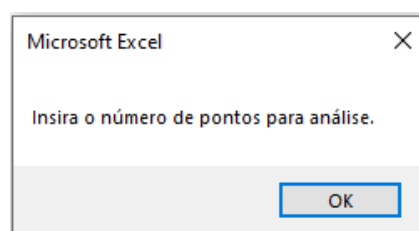


Figura 7 – Número de pontos vazio



Também se atentou em evitar intervalos inválidos, como ilustrado na Figura 8, em que o ponto inicial é o mesmo que o ponto final. Caso isso ocorra, a mensagem de erro registrada é representada pela Figura 9.

Figura 8 – Exemplo de intervalo inválido

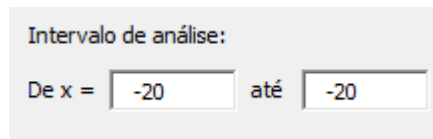
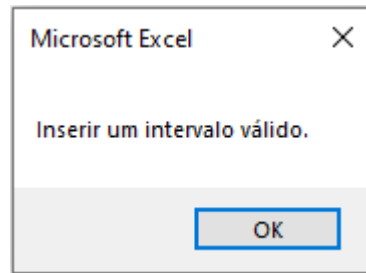
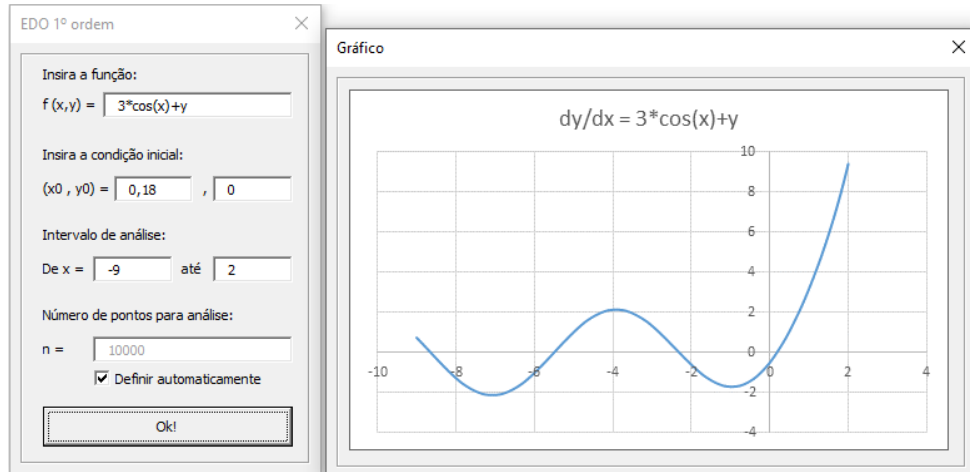


Figura 9 – Mensagem de Erro para intervalos inválidos



Quando os parâmetros inseridos não apresentam nenhuma inconformidade, o gráfico referente é gerado sem nenhum alerta. A Figura 10 ilustra a aplicação do método numérico, elucidando o comportamento da EDO inserida: $dy/dx = f(x,y) = 3*\cos(x)+y$.

Figura 10 – $dy/dx = f(x,y) = 3*\cos(x)+y$



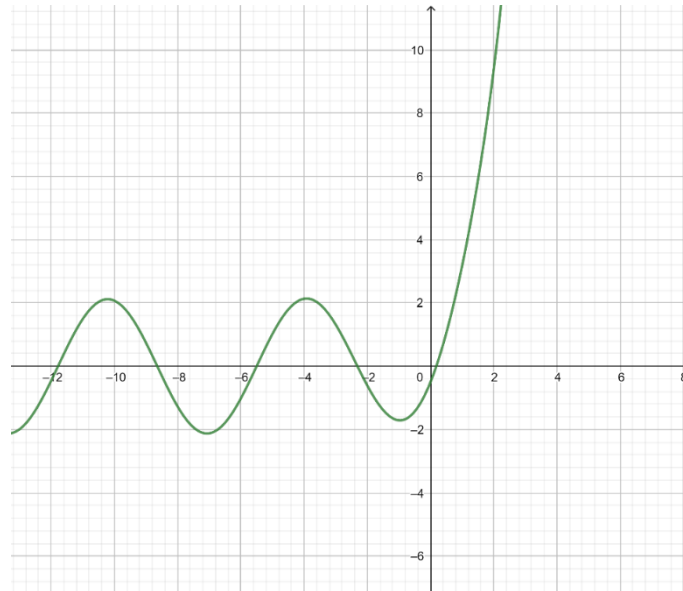
A partir do método do fator integrante, obtém-se a solução analítica dessa EDO, dada por:

$$y = \frac{3e^x(e^{-x} \sin(x) - e^{-x} \cos(x))}{2} + c1e^x \quad \text{Eq. 7}$$

A fim de comparar a solução analítica esboçada graficamente com o gráfico gerado a partir do método numérico, aplicou-se a Equação 1 no GeoGebra - aplicativo de matemática

dinâmica que permite o esboço de gráficos -, com a mesma condição inicial inserida na interface gráfica: $f(x_0, y_0) = (0, 18; 0)$, resultando em $c1 = 1$.

Figura 11 – Representação gráfica da solução analítica



Comparando os mesmos intervalos, é possível concluir que os métodos convergiram para uma mesma solução.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interface gráfica desenvolvida cumpre com os objetivos propostos inicialmente: tornar uma solução numérica de Equações Diferenciais Ordinárias mais simples, tanto em aplicação, quanto em elucidação gráfica. Além disso, está alinhada com as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) dos cursos de Engenharia, pois faz uso do MS Excel® para fins educacionais. Por fim, pode-se afirmar que o aplicativo tem alta acessibilidade, por ser desenvolvido em uma ferramenta amplamente difundida, especialmente no ambiente acadêmico.

REFERÊNCIAS

BARONI, M. P. M. A.; TIAGO, G. M. **PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA O ENSINO DE EQUAÇÕES DIFERENCIAIS ORDINÁRIAS EM CURSOS DE ENGENHARIA USANDO UM SISTEMA P-FUZZY**. Revista de Ensino de Engenharia, v. 34, n. 1, p. 31-42, 2015.

- BEZERRA, P. H. A.; GOUVEIA, B. G. **Utilização Do Software Excel® E De Outras Ferramentas Computacionais No Ensino De Resistência Dos Materiais.** In: XXXIV Iberian Latin-American Congress on Computational Methods in Engineering, Pirenópolis, GO, Brasil, 2013.
- CHAPRA, S. C.; CANALE, R.P. **Métodos numéricos para engenharia.** 5ª ed. McGraw Hill, 2008.
- FERREIRA, M. C.; VIEIRA, F. T. **Diagnóstico do uso de softwares computacionais no Ensino de engenharia química.** In: V Semana de Engenharia Química UFES, Espírito Santo, 2016.
- LIMA, A. et al. **A REVOLUÇÃO 4.0 NA EDUCAÇÃO: uma discussão teórica.** IV EIGEDIN - Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação, 2020.
- MAIOLI, G.; AFONSO, S. M. S. **Aplicação de métodos numéricos no estudo da decomposição de matéria orgânica antropogênica em um rio.** *Jornal Eletrônico de Ensino e Pesquisa de Matemática (1s.)*, v. 2, p. 1-44, 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia.** In: Brasil. Conselho nacional de educação. Parecer CES n. 1/2019. Brasília: 2019.
- MORENO, M. M.; AZCÁRATE, C. G. **Concepciones y Creencias de los profesores universitarios de Matemáticas acerca de la enseñanza de las Ecuaciones Diferenciales.** *Revista Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v. 21, n. 2, p. 265-280, 2003.
- OLIVEIRA, V. F. **A Engenharia e as novas DCNs - Oportunidades para formar mais e melhores engenheiros.** Rio de Janeiro: LTC, 2019.
- RAPINI, M. S. **Interação Universidade-Empresa no Brasil: Evidências do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq.** *Technology Review*, São Paulo, n. 1, 2007.
- STEWART, J. **Cálculo – Volume 2.** Pioneira Thomson Learning, São Paulo, 2013.



O ENSINO DA LITERATURA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

LIMA, Detimar Pereira de
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)
detimar.lima@hotmail.com

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) visa normatizar e definir um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem para os alunos desenvolverem durante os seus estudos na Educação Básica. Esta pesquisa busca identificar e analisar a forma como a literatura se propõe neste documento e examinar as suas implicações para a prática docente na Educação infantil e no ensino fundamental. Para investigar o problema de pesquisa, têm-se os seguintes objetivos: 1. Identificar e estabelecer na tradição escolar brasileira para que se ensina língua portuguesa; 2. Localizar a literatura no conjunto de objetos de ensino de língua portuguesa no ensino fundamental; 3. Identificar e analisar a proposição e o conteúdo da literatura na BNCC, e compará-los com as sugestões pedagógicas de especialistas baseadas em pesquisas recentes sobre o assunto. O presente estudo apresenta uma pesquisa bibliográfica e documental. Por meio da pesquisa bibliográfica, estabeleceu uma relação entre literatura e ensino, para tanto conceituou língua, texto e subjetividade baseado nos estudos de Antunes (2014), Geraldí (2015) e Koch (2011); estabeleceu as dimensões de leitura apoiada nas pesquisas de Mariani (2002), Saveli (2007), Yunes (2002), Silva (2011), Antunes (2003) e Jouve (2002) e concebeu a Literatura na educação escolar fundamentada em Lajolo (2018), Candido (1972) e Souza (2004). A parte documental da pesquisa consistiu na leitura da BNCC, na catalogação da palavra literatura e termos a ela relacionados, na sua categorização e na interpretação de trechos, com a finalidade de buscar certa coerência, de fazer o levantamento de regularidades com o intuito de interpretar os dados e obter respostas para a seguinte pergunta: qual a importância que a BNCC dá à literatura para a formação do leitor literário na Educação infantil e no Ensino Fundamental? A análise da BNCC dá-se à luz dos estudos de Perissé (2006), Perrone-Moisés (2016) e Silva (2015). A análise da concepção de literatura nessas etapas de ensino na BNCC, considerando os estudos recentes sobre o ensino de literatura e a formação literária do leitor, permitiu chegar à conclusão de que há uma tentativa de silenciar as estratégias estilísticas, discursivas e simbólicas da literatura nesse documento por não a contemplar como objeto estético digno de ser apreciado com maior profundidade de análise, de reflexão e de interpretação, mas apenas como gênero textual sem relevância suficiente no ensino da Língua Portuguesa. A leitura do texto literário desperta o aluno para o encontro da literatura e estimula a imaginação e o conhecimento de si, do outro e do mundo.

Palavras-Chave: Leitura literária. Ensino de Literatura. Educação Infantil. Ensino Fundamental. BNCC.

1 INTRODUÇÃO

O leitor precisa dominar os múltiplos aspectos da linguagem para compreender os vários gêneros de texto com os quais se depara constantemente. Dentre esses gêneros textuais, os literários se destacam pelos múltiplos sentidos da linguagem, parte integrante do processo de compreensão. Isso implica reconhecer que existe texto com finalidade prática que instrui o leitor a realizar uma tarefa com desenvoltura, associada à capacidade de ler textos básicos para o cotidiano, e texto que leva o leitor a desfrutar a estética do texto literário, para potencializar a compreensão de si, do outro e do mundo, relacionado à experiência estética no processo de formação da identidade do leitor.

A leitura e a escrita não são atividades inatas do ser humano; são processos de aprendizagem complexos que exigem esforço de alunos e professores. Cabe à escola sistematizar seu ensino por meio de um processo de aprendizagem contínuo que não se esgota quando o aluno codifica sons em letras ou decodifica letras em sons, no caso das línguas de escrita alfabética.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) visa normatizar e definir um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem para os alunos desenvolverem durante os estudos nas etapas e modalidades da Educação Básica. Dada a importância da leitura literária no ensino fundamental para a aprendizagem dos alunos sobre si, o outro e o conhecimento da própria realidade através da narrativa literária, torna-se necessário analisar os parâmetros que a BNCC estabelece para o ensino da literatura nessa etapa do ensino na Educação Básica, como direitos de aprendizagem do aluno.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Identificar e analisar a forma como a literatura se propõe na Base Nacional Comum Curricular e examinar as suas implicações para a prática docente no ensino fundamental.

1.1.2 Objetivos específicos

1. Identificar e estabelecer na tradição escolar brasileira para que se ensina língua portuguesa.

2. Localizar a literatura no conjunto de objetos de ensino de língua portuguesa no ensino fundamental.

3. Identificar e analisar a proposição e o conteúdo da literatura na BNCC, e compará-los com as sugestões pedagógicas de especialistas baseadas em pesquisas recentes sobre o assunto.

2 METODOLOGIA

O presente estudo apresenta uma pesquisa bibliográfica e documental. Por meio da pesquisa bibliográfica, estabeleceu uma relação entre literatura e ensino, para tanto conceituou língua, texto e subjetividade baseado nos estudos de Antunes (2014), Geraldi (2015) e Koch (2011); estabeleceu as dimensões de leitura apoiada nas pesquisas de Mariani (2002), Saveli (2007), Yunes (2002), Silva (2011), Antunes (2003) e Jouve (2002) e concebeu a Literatura na educação escolar fundamentada em Lajolo (2018), Candido (1972) e Souza (2004). A análise da BNCC deu-se à luz dos estudos de Perissé (2006), Perrone-Moisés (2016) e Silva (2015).

A análise documental consistiu na leitura da BNCC, na catalogação da palavra literatura e termos a ela relacionados, na sua categorização e na interpretação de trechos, com a finalidade de buscar certa coerência, de fazer o levantamento de regularidades com o intuito de interpretar os dados e obter respostas para a seguinte pergunta: qual a importância que a BNCC dá à literatura para a formação do leitor literário no Ensino Fundamental?

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 LITERATURA E ENSINO

3.1.1 Língua, texto e subjetividade

O ensino de Língua Portuguesa, durante muito tempo, priorizou o estudo gramatical e metalinguístico em detrimento do ensino interativo da língua, por meio de exercícios repetidos e modelos pré-construídos. A concepção de linguagem e de língua deve ser a solução para este problema, pois é através dela que elaboramos propostas e métodos de ensino.

Antunes (2014) ressalta que não podemos abandonar o princípio de que o conceito de linguagem e seus componentes são a base de tudo o que rege o ensino, pois, para compreender os fatos, necessitamos conhecer a teoria: “toda ação de linguagem, toda ação linguística, é realizada conjuntamente, quer dizer, na interação com outro interlocutor” (ANTUNES, 2014, p. 18, *itálico no original*). A linguagem é dialógica e as pessoas interpretam o que ouvem a partir de suas referências, crenças e suposições. A linguagem comporta a possibilidade de desacordo, inspirando-se no sujeito real; caso isso ocorra, o interlocutor pode recorrer a estratégias de negociação de sentido. Qualquer língua apresenta um conjunto de recursos à disposição das pessoas para comunicação e interação social.

Geraldi (2015), na mesma esteira, considera que a escola é lugar para pensar as funções da linguagem e da língua de forma a desenvolver as capacidades linguísticas dos falantes. Por isso, o ensino deve partir de texto, observando e utilizando seus recursos expressivos, percebendo semelhanças e diferenças, não apenas para descrevê-los e classificá-los, haja vista que “a linguagem não se presta apenas à comunicação. É nas interações com os outros que ela se materializa, não só a si mesma, mas também aos sujeitos que por ela se constituem, internalizando formas de compreensão do mundo” (GERALDI, 2015, p. 12).

Koch (2011) sustenta que o conceito de sujeito da linguagem varia de acordo com o conceito de língua utilizado. O princípio explicativo de cada fenômeno e de cada comportamento depende da consideração do sistema, seja linguístico ou social.

A visão da autora em relação ao sujeito, ao texto e à produção de sentidos vincula-se à concepção sociointeracionista de linguagem. A atividade do produtor de texto inclui um projeto de dizer por parte do autor e do lado leitor/ouvinte, a partir das pistas e signos fornecidos pelo texto, ação ativa de construção do sentido. Ambos são estrategistas, mobilizando estratégias de natureza sociocognitiva, interacional e textual a fim de produzir sentido quando participam das atividades de e com a linguagem.

3.1.2 Dimensões de leitura

As palavras não são apenas palavras quando se trata de literatura. A literatura pode ser resultado estimulante dessa luta, um campo da linguagem utilizado para registrar a identidade entre nomes e coisas. As coisas existem para as pessoas apenas quando são integradas à linguagem humana. Portanto, a literatura é resultado de um uso especial da linguagem, que tem a capacidade de simbolizar, ao mesmo tempo em que “afirma e nega a distância entre o mundo dos símbolos e o dos seres simbolizados” (LAJOLO, 2018, p. 47). A literatura leva ao

extremo a ambiguidade da linguagem: ao unir pessoas e coisas, reduz o espaço entre nomes e objetos nomeados e expressa harmonia artificial.

Mariani (2002) afirma que, para refletir sobre a situação dos leitores, é necessário delinear os aspectos que interferem na leitura. O primeiro, e talvez o mais importante, aponta para o fato de que não há leitores nem leitura fora da linguagem. A linguagem organiza a realidade, nosso imaginário e nossa memória, nascemos em um mundo organizado pela linguagem – sem linguagem não nos fazemos sujeitos. Todavia, é preciso entender que não temos poder absoluto: o leitor é inserido no processo histórico de produção de sentido sendo, ao mesmo tempo, produzido pela linguagem tornando-se produto ideológico. O segundo aspecto relevante é o conceito de sujeito, composto pelo inconsciente e pela ideologia. O leitor é afetado por processos ideológicos e inconscientes.

Saveli (2007), por sua vez, apoiando-se em Vygotsky, assume que a linguagem escrita transcende a noção de meio de comunicação, permitindo níveis superiores de abstração, e a escrita é uma ferramenta de pensamento reflexivo, permitindo que as pessoas pensem. Assim, a leitura seria busca de opinião que leva à dúvida, ao estudo das formas de explicá-la, ao confronto com as próprias opiniões e à sua relação com o instrumento que permite elaborá-las.

A autora sustenta que, mesmo a escola tendo as condições estruturais ao desenvolvimento do projeto de leitura, se a prática pedagógica for marcada pela preocupação de ensinar a decifrar e reconhecer palavras, o resultado será prejudicial aos leitores. As crianças aprendem a ler ao mesmo tempo em que aprendem a decifrar. A construção de sentido requer estabelecimento de relação entre o texto, os objetos que o sustentam e o domínio da escrita.

Este tipo de postura não pode ignorar a relação complexa e fundamental entre ensino, aprendizagem e cultura dos alunos, sendo o mais importante que os professores assumam a responsabilidade de organizar o trabalho de modo que as vozes dos alunos sejam ouvidas e legitimadas, uma vez que o conhecimento é gerado na interação entre leitores e autores e entre professores e alunos no momento da leitura e discussão do texto na sala de aula.

Yunes (2002) atenta para o fato de que recuperar a capacidade de leitura das pessoas significa resgatar sua capacidade de pensar e de se expressar, descobrindo o processo de construção da cidadania e fortalecendo o espírito crítico. O poder da leitura advém da persistência dos sujeitos, do ato de convidar o leitor a inserir sua própria interpretação. O conhecimento pertence à construção do sujeito que lhe permite organizar o mundo e determinar sua posição nele. Devemos falar então de outra leitura, anterior à palavra escrita.

Segundo Silva (2011) “a leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais; (...) esta confusão nada mais faz do que decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagem não significativas e irrelevantes” (SILVA, 2011, p. 111). O ato de ler envolve apreensão, apropriação e transformação de significados a partir do texto, gerando experiências e possibilidades de existência. Por isso, a leitura deve ser vista pelo professor como instrumento de participação do aluno para a reflexão e tomada de decisão.

De acordo Antunes (2003), o contato com um bom texto escrito é a base para expandir o conhecimento da língua escrita e de seus usos: “É esta tríplice função, implicada na realização da leitura (*ler para informar-se; ler para deleitar-se; ler para entender as particularidades da escrita*), que justifica a sua tão propalada conveniência” (ANTUNES, 2003, p. 76-77, *italico no original*).

De acordo com Jouve (2002), antecipação e simplificação são os dois reflexos básicos da leitura. Depois que um livro é aberto, o leitor faz uma suposição sobre o conteúdo geral do texto: com antecedência, antecipa – simplificando o conteúdo narrativo. O leitor, para ler, precisa saber para onde vai e, por isso, é obrigado a simplificar. Devido ao reflexo de antecipação, a leitura é um teste das capacidades de previsão do leitor.

3.1.3 Literatura na educação escolar

De acordo com Lajolo (2018), a literatura contemporânea expressa a realidade por vários ângulos, mostrando um mundo parecido com o nosso, mas também muito diferente, habitados por personagens, trazendo o mundo prometido pela ciência para a ficção. A obra literária é um objeto social específico, espaço de interação estética entre autor e leitor. A escola é a instituição mais antiga que cumpre com eficiência o papel de avaliadora e de fiadora do que é literatura; é a maior responsável pela qualificação de uma obra literária e de seus autores, desfrutando de pleno poder de censura estética sobre a produção literária.

Candido (1972) apresenta a função humanística da literatura, sua capacidade de confirmar a humanidade do homem. A literatura interessa como experiência humana, não apenas como produção de obras vistas como projeção. Ela desperta o interesse pelos elementos contextuais porque somos levados a eles focalizando nossa identidade e destino e, mesmo que isso nos distancie do ponto de vista científico, é difícil deixar de lado as questões pessoais e sociais que sustentam a obra e a conecta no mundo em que vivemos.

No cenário atual da educação brasileira, o aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem razoável contato com literatura, e o mesmo deveria acontecer nos anos

subsequentes; porém, à medida que avança os anos de estudo, o contato com a literatura vai escasseando. Isso porque a leitura na escola passou a ter função utilitária, substituindo a literatura por textos de caráter utilitário, sendo valorizados gêneros textuais de menor densidade cultural em detrimento aos textos literários.

A literatura é uma forma de arte que envolve a fruição estética, por isso sua valorização passa pela mudança na forma de pensar a arte literária. Quando analisa apenas a estrutura organizacional de um texto literário sem considerar o processo de elaboração, o leitor deixa de refletir sobre o objeto elaborado e sobre a concepção do autor do texto. Neste caso, a literatura deixa de ser conhecimento, não renova nem amplia a expectativa do leitor.

A formação de leitores pelo diálogo entre professor e aluno pode despertar a sensibilidade para a descoberta do mundo, levando-o ao conhecimento e ao domínio do código e do sistema da escrita de forma criativa e dinâmica; além disso, a leitura de textos literários pode levá-lo a questionar sobre si mesmo e o seu meio social, ampliar a capacidade imaginativa e o seu campo de visão, capacitá-lo à reflexão profunda sobre os valores da sociedade e a uma atitude responsiva perante o mundo.

Souza (2004) sustenta que o caráter formador da literatura é diferente da função pedagógica. Enquanto o pedagogismo transmite conceitos definidos, a literatura estimula o desenvolvimento da personalidade. À escola cabe despertar o interesse das crianças pela leitura e cultivar o gosto nas fases posteriores do seu desenvolvimento. Por isso, é necessário ajustar o conteúdo da leitura de acordo com as necessidades e interesses dos jovens leitores.

O leitor proficiente desenvolve-se com um conjunto de textos, utilizando variados métodos de leitura. Entretanto, não basta fornecer ao aluno um clássico ou mesmo um livro didático com fragmentos de textos de obras clássicas e pedir para que leia; o professor deve orientar o aluno na leitura para que ela faça sentido e o desperte para a descoberta de diferentes mundos, para o desejo de penetrar no texto, conhecer a sua história, apreender sua estética, suas características e parâmetros.

A leitura “como atividade atrelada à consciência crítica do mundo, do contexto histórico-social em que o aluno está inserido” (SILVA, 2015, p. 515) é pouco praticada na escola, uma de suas funções deve ser a formação de leitores críticos e autônomos, capazes de leitura crítica do mundo. É necessário que o professor repense a concepção de leitura e a de literatura que norteiam sua prática pedagógica. A leitura de textos literários em sala de aula torna-se significativa quando há interação do aluno com os textos: “o texto literário não pode ser compreendido como objeto isolado, sem as interferências do leitor, sem o conhecimento das condições de produção/recepção em que o texto foi produzido” (SILVA, 2015, p. 521).

Grande parte dos alunos não entende que a obra literária apresenta visões de mundo e valores ideológicos de uma época, sendo, portanto, produto de um contexto amplo em que a cultura participa ativamente na sua constituição. Ensinar literatura é revelar o caráter atemporal e a função simbólica e social da obra literária para o aluno.

4 ANÁLISE DA BNCC: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao analisar a ocorrência da palavra literatura na BNCC e seus termos relacionados, constatou-se que a palavra não aparece na apresentação, introdução ou partes relacionadas à sua estrutura.

4.1 A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC

O termo literatura aparece em dois momentos na etapa da Educação Infantil. No primeiro, refere-se às experiências que o educador deve proporcionar às crianças a fim de que conheçam a si, aos outros e o ambiente através de brincadeiras, experiências com vários materiais, aproximando-as da literatura e das pessoas. No segundo, refere-se às experiências propostas pelo educador/mediador entre os textos literários e as crianças, contribuindo para desenvolver o gosto pela leitura, a imaginação e a ampliação do conhecimento de mundo. Em ambos os casos, literatura apresenta-se de forma genérica, sem alusão a seu conceito ou função. Entende-se que o simples contato da criança com literatura a despertaria para a arte. A criança não nasce gostando de ler; entretanto, ela pode gostar de literatura se entender a leitura do texto literário a partir de sua dimensão estética, que pode ocorrer por meio da mediação do professor em sala de aula.

A BNCC, ao se referir sobre o contato da criança com os textos literários, afirma que “essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza” (BRASIL, 2018, p. 39). Realmente, essa é a função primordial da literatura; no entanto, quando essa função “se traduz nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se)” (BRASIL, 2018, p. 39), percebe-se falta de critério, pois não se estabelece como o professor deve proceder para levar a leitura ao aluno com o objetivo de despertar a curiosidade pelo livro. María Tereza Andrueto afirma que é necessária a interação da criança com os livros para despertar o gosto pela leitura e descobrir sensações que somente a literatura pode lhe proporcionar, pois “todos sabemos o quanto é difícil, para não dizer

impossível, que uma criança se converta em leitor porque recebeu um livreto num estádio de futebol ou na praia.” (ANDRUETTO, 2012, p. 64-65).

A BNCC, nos campos de experiências na Educação Infantil, trata sobre o contato das crianças com textos literários para que se familiarizem com livros de vários gêneros, distingam entre ilustração e escrita e aprendam a direção e o método correto de escrita; reiterando assim, a literatura numa perspectiva pragmática, pois enfatiza a necessidade de conhecer os gêneros literários, sobretudo, classificá-los, ler para poder escrever e adquirir um saber sobre a escrita; obviamente que leitura e escrita estão inter-relacionadas, o problema ocorre quando a leitura literária aparece com uma função meramente instrumental.

4.2 A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL NA BNCC

No componente Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, anos iniciais da BNCC, literatura apresenta-se como práticas de linguagem contemporâneas, referindo-se à intercorrelação das formas de participação nas atividades sociais através dos meios eletrônicos: “Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, podem-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; [...]. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente.” (BRASIL, 2018, p. 68). Nesse trecho, um livro de literatura é equiparado a um filme, não há ênfase no valor da obra literária. Perissé (2006) enfatiza que somente quem tem sensibilidade pode perceber a diferença entre comunicação por meio de recursos tecnológicos e diálogo, e essa sensibilidade pode ser assegurada pela interação entre autor e leitor em um texto literário: “Podemos viver num mundo extremamente informativo, opinativo e comunicativo, mas paupérrimo de verdadeiro diálogo.” (PERISSÉ, 2006, p. 19).

Além disso, a BNCC não estabelece um direcionamento a respeito da forma como um professor formador de leitor deve proceder quando o aluno concluir a leitura de um livro. Alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pela falta de prática de leitura, precisam de orientação específica para agir depois de ler um livro. Além do mais, o uso dos verbos poder, seguir e acompanhar está distante dos procedimentos sugeridos por especialistas. A verdadeira educação, conforme Perissé, visa “criar condições para que, em particular as crianças e os jovens, experimentem profundamente como a linguagem, essa realidade de todos e de ninguém, é ‘fabricante de mundo’”. (PERISSÉ, 2006, p. 29).

As orientações sobre a produção de variados gêneros textuais que predomina na BNCC ilustram a dimensão instrumental da leitura. O tempo que o professor investirá para

orientar os alunos para “produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, [...], dentre outras muitas possibilidades” (BRASIL, 2018, p. 68), depois ler um livro de literatura, deveria ser aplicado ao que é peculiar na leitura do texto literário, a fim de despertar os alunos para a leitura e o encontro da literatura, além de estimular a imaginação e o conhecimento de si, dos outros e do mundo.

4.3 A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL NA BNCC

A BNCC reitera que, em documentos curriculares anteriores, os estudos teóricos e metalinguísticos sobre a literatura estão vinculados à reflexão e ao uso. A literatura na Educação Infantil e no Ensino Fundamental não pode ser um fim em si mesmo, mas uma forma de levar o aluno a refletir sobre a língua/linguagem em práticas social de leitura e de produção.

Entretanto, a literatura não é especificada nas práticas de leitura; restringe-se à relação entre livros de literatura e textos científicos e jornalísticos: “Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias” (BRASIL, 2018, p. 74). Nesse trecho, dá-se atenção especial às mídias digitais, à forma como os textos são divulgados no meio social, relegando a espaço secundário a literatura. Segundo Perrone-Moisés, o uso de textos não literários em detrimento aos textos literários em sala de aula priva os alunos do conhecimento de sua cultura, por isso “a introdução, nos programas escolares, de textos comunicativos extraídos da mídia, mais fáceis e mais ao gosto dos jovens, em prejuízo dos textos clássicos, é uma irresponsabilidade” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 79).

Perissé (2006) ressalta que a finalidade principal do ensino visa ampliar a consciência do aluno para viver no mundo: “cabe aos professores [...] permitir que o contato vivo com a literatura traga à tona temas vitais, faça brotar a reflexão responsável, compromissada e entusiasmante.” (PERISSÉ, 2006, p. 52).

A BNCC, ao tratar da literatura infantil e juvenil, alude à complexidade cognitiva das atividades de leitura que se expressam pela diversidade cultural nas diferentes produções e formas de expressão no sentido de ampliar o repertório do leitor pelo aumento progressivo de atividades de leitura desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, mas não explicita como a complexidade da leitura se desenvolve: “a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de

forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente” (BRASIL, 2018, p. 75).

Essa “demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 75). Como ocorreria esse aumento progressivo das leituras de textos literários? Seria de forma qualitativa ou quantitativa?

Há que se analisar a qualidade das obras literárias, pois, conforme Zilberman (1985), “A literatura infantil engloba notável heterogeneidade de textos, em decorrência das mudanças por que passa seu destinatário. No entanto, não abdica da integridade, assegurada pela pesquisa constante de uma arte original e criadora.” (ZILBERMAN, 1985, p. 83).

4.4 A CONCEPÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA BNCC

A expressão leitura literária nas dez competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental alude à prática de leitura que possibilita a fruição estética, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência, o exercício de um direito do ser humano, assim como o “direito à informação e aos conhecimentos disponíveis” (Brasil, 2018, p. 86). No entanto, a concepção de leitura não está clara na BNCC; nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a leitura aparece como decodificação: “Saber decodificar palavras e textos escritos” (BRASIL, 2018, p. 93, *italico no original*). Neste documento não há sugestão de leitura que possibilite ao aluno apreciar a literatura e compreendê-la de uma forma que possa participar da leitura do texto e descobrir a multiplicidade de seu significado, pois o significado nunca é dado no texto. A leitura é uma construção de sentidos pelo sujeito; portanto, o grande desafio do professor de português no Ensino Fundamental é envolver os alunos na leitura de textos, especialmente do texto literário.

Na BNCC, literatura relaciona-se à diversidade de textos, culturas e suportes textuais que contemplam a organização do currículo escolar, na qual inclui a literatura universal e a literatura juvenil entre as diversas modalidades de expressão/interação que se dá na/pela língua. Ocupa-se, assim, de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, “como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, [...] tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais” (BRASIL, 2018, p. 157). Nesse caso, a literatura é tratada como evento cultural, sem muita relevância para o ensino da língua portuguesa. No entanto, a leitura literária permite ao

leitor compreender o que a linguagem cria e, assim, vivenciar a paixão por assuntos que só a literatura pode traduzir. Este é um mundo aberto ao leitor, que o torna muito consciente de quem ele é, o que ajuda a entender tudo ao seu redor.

A literatura também faz alusão à leitura de livros que rompam com as expectativas de leitor, sobretudo se pertencerem ao mesmo gênero literário; nas habilidades de oralidade, menciona-se a compreensão e interpretação do texto através de leitura ou fala fluente, respeitando o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais. Nesse caso, há preocupação mais na forma como o leitor faz a leitura do texto escrito do que no seu conteúdo. A leitura não é discutida como diálogo entre seus interlocutores: autor e leitor do texto, como descoberta do mundo.

Uma das habilidades específicas ao 5º ano, do ensino fundamental, trata do planejamento de produção de resenhas digitais em áudio ou vídeo sobre críticas de brinquedos e livros de literatura infantil “Assistir, em vídeo digital, a postagem de vlog infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dele, planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo.” (BRASIL, 2018, p. 121). E, em uma das habilidades no eixo Análise linguística/semiótica do campo da vida cotidiana, propõe-se a “Identificar e reproduzir, em textos de resenha crítica de brinquedos ou livros de literatura infantil, a formatação própria desses textos (apresentação e avaliação do produto)” (BRASIL, 2018, p. 123).

A expressão texto literário, nos campos de atuação, contempla as dimensões formativas imprescindíveis no uso da linguagem, dentro e fora da escola, mostrando a importância desse tipo de texto em “uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas” (BRASIL, 2018, p. 84).

Essas habilidades estão voltadas para finalidade prática e não contemplativa. A literatura não visa fins práticos, mas artístico. Entretanto, no campo artístico-literário, o texto literário é tratado do ponto de vista de sua composição e das configurações da situação de produção, ou seja, aos aspectos formais do texto, considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança, sem levar em consideração a fruição literária. “Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção.” (BRASIL, 2018, p. 159).

Quanto à fruição da leitura literária, possibilitando o desenvolvimento do senso estético, valorizando as dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura, a BNCC cita como gêneros “lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros” (BRASIL, 2018, p. 132), sem enfatizar as leituras de literatura clássica, principalmente dos romances infanto-juvenis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar cada contexto em que a palavra literatura e termos a ela relacionados aparecem na BNCC, é possível ter noção de sua importância nesse documento. A literatura é objeto de pouca atenção, apresentando-se em sentido genérico, sem detalhamento e sem vinculação com a prática em sala de aula. As práticas de leitura não especificam literatura. Até mesmo nas dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, o termo aparece como práticas de leitura literária; como práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades; ou seja, literatura aparece como campo de atuação da leitura, como fazer social específico e delimitado e não como eixo integrador de componentes curriculares.

A leitura literária na BNCC é um tipo de leitura em oposição a outras que tem como objetivo informar, conhecer, pesquisar, participar, entre outros, caracterizando-se pela fruição como prazer e satisfação, “sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; [...] dentre outras possibilidades” (BRASIL, 2018, p. 71).

A literatura na BNCC não permeia todo o componente curricular de Língua Portuguesa, não há um tópico específico sobre seu ensino e suas especificidades. A literatura não tem a mesma ênfase dos textos digitais no ensino de Língua Portuguesa que permeiam quase toda a área de Linguagem. A cultura digital impõe-se no contexto atual, mas é de lamentar a falta de reconhecimento da literatura como objeto essencial à formação da criança e do adolescente.

Por fim, a pesquisa entende que os gêneros literários precisam ser mais bem trabalhados em sala de aula, a fim de que a literatura seja contemplada como objeto estético digno de ser apreciado com maior profundidade de análise, de reflexão e de interpretação; tornando, assim, relevante para o ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. In: Ciência e cultura. São Paulo. USP, 1972, p. 81-90.

GERALDI, João Wanderley. **Aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João editores: 2015.

JOUVE, Vicent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2011.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Unesp, 2018.

MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa. Leitura e condição do leitor. In YUNES, Eliana (org.). **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Por uma pedagogia da leitura: Reflexões sobre a formação do leitor. In CORREA, Djane Antonucci (org.) **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 107-129.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Anais do Evento PG Letras 30 Anos**. V. I, n. 1, p. 514-527, 2015.

SOUZA, Renata Junqueira. Leitura e alfabetização: a importância da poesia infantil nesse processo. In _____ (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004, p. 62-78.

YUNES, Eliana. Elementos para uma história da interpretação. In: _____. (org.). **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil para crianças que aprendem a ler**. Caderno de pesquisa. Da pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre. V. 52, 1985.



DESAFIOS DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA: COVID-19, RELATO DE PRÁTICA DOCENTE

PEREIRA, Josiane Barbosa
josianesobrado@gmail.com

BARROSO, Paulo Henrique
Lima paulobarroso@live.com

BRITO, Adriana Fátima
anairdabrito71@gmail.com

Petrucia Kelly Oliveira Sousa
kellysousa9@gmail.com

MAMEDES, Rosilene Felix
Universidade Federal da Paraíba (PPGL)
nomeautora@gmail.com

RESUMO

Este relato de experiência, busca mostrar o caminho percorrido por uma turma de 3º_ ano de ensino fundamental da Escola José Eugênio Lins de Albuquerque da rede municipal de João Pessoa-PB, no processo de alfabetização durante o ensino remoto. Modalidade de ensino essa nunca experimentada por turmas de anos iniciais do ensino fundamental, gerando assim de início um impacto nos professores por não terem habilidade nesse contexto. Essa sensação de insegurança que o desconhecido nos trás foi superada pela necessidade darmos continuidades ao processo de Alfabetização. O diálogo entre professores, técnicos, demais profissionais da educação e familiares, deram sensação do desconhecido gerou um pequeno desconforto em nós professores, que logo início aos estudos sobre as técnicas e metodologias, para o ensino remoto. Levando em consideração a realidade de cada aluno e a metodologia adequada para dar acesso as aulas, dando assim contnuidade ao processo de Alfabetização, atentos aos fatos que nos cercavam. A participação da família nas atividades escolares das crinaças têm apresentados resultados positivos. Nos mostrando que mesmos diante da diversidade, aqueles alunos que contam com apoio familiar em suas tarefas têm avanços.

Palavras chaves: Ensino Remoto. Família. Escola.

1 INTRODUÇÃO

Durante o ensino presencial temos contato direto com os alunos, estamos inseridos na nossa zona de conforto, onde temos conhecimento e experiências do dia a dia da sala de aula. Com o ensino remoto nos vimos desafiados a nos reinventar, utilizando de ferramentas tecnológicas para termos esse contato com os alunos através de suas famílias que agora se tornaram intermediárias de nossas práticas educacionais.

De início o DECRETO Nº 40.128 DE 17 DE MARÇO DE 2020 determinava apenas, um recesso escolar, em toda a rede estadual de ensino bem como nas escolas de rede municipal e particular. Porém, com o decorrer dos dias os poderes executivos e legislativos constaram o avanço do COVID-19 e a necessidade de comprimento do calendário escolar. A prefeitura municipal de educação de João Pessoa, junto com o Sistema municipal de ensino e o Conselho municipal de educação, publicaram o decreto:

RESOLUÇÃO: Nº 001/2020 Dispõe sobre regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do coronavírus (COVID19). (PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, SME e CME, 2020, p.01)

Esse novo modelo de ensino nos soou como um grande desafio. “[...] tivemos muito forte a questão de que é “impossível” trabalhar com crianças na idade que atendemos, principalmente educação infantil e anos iniciais se não for por aulas presenciais”. (KIRTCHNER, 2020, p.45).

A superação desse novo desafio, fez-se necessário, para darmos continuidade ao processo de Alfabetização. Através de rodas de conversa com colegas professores, escola e família e do estudo da situação e das metodologias adequadas.

Buscamos a parceria da família, para realizar essa ponte entre aluno e escola. E constatamos o avanço daqueles alunos os quais suas famílias de fato se comprometeram com o processo de Alfabetização de seus filhos.

Quando demos início ao ano letivo de 2020, não tínhamos ideia do seu desfecho. Estávamos em um dia de aula normal, quando fomos surpreendidos pelo informe, que iríamos entrar em recesso escolar. Daquele dia em diante nossa rotina foi modificada, tivemos que nos adaptar ao ensino remoto sem termos experiência e/ou domínio das ferramentas digitais, somando isso à avalanche de emoções que acometeu cada um de nós.

Depois do impacto inicial, professores direção e equipe técnica da escola começaram a se reunir virtualmente, compartilhando conhecimentos, buscando metodologias viáveis que pudessem nos dar algum retorno de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, as reuniões aconteciam com o intuito de partilhar com outros colegas professores, o caminho a ser percorrido para alfabetizar crianças do 3º ano do ensino fundamental, as angústias e superações daquele momento tão intenso e novo. No primeiro momento, começamos enviando atividades em grupos de whatsapp com vídeos gravados ou retirados do youtube, essas primeiras atividades eram em sua maioria de Língua Portuguesa e Matemática, conforme as orientações da secretaria.

Com o passar dos dias vimos a necessidade de ampliarmos o ensino para as outras disciplinas e também passamos a realizar as aulas síncronas e atividades impressas para podermos atingir o maior número de alunos possível.

Desde o início até os dias atuais, temos realizado a busca ativa desses alunos, de modo que todos tenham acesso à aprendizagem, levando em consideração as habilidades consolidadas e aquelas em processo de cada um, bem como os alunos especiais.

A troca de conhecimento e atividades em conjunto entre nos professores têm nos impulsionado a melhorar nossa prática e inovar nas nossas aulas.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

. Relatar a experiência do ensino remoto de uma turma de 3º ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal de João Pessoa-PB

1.1.2 Objetivos específicos

- . Contribuir para a prática docente de professores dos anos iniciais.
- . Analisar as metodologias utilizadas e resultados alcançados no ensino remoto de uma turma de 3ºano.
- . Verificar o melhor desempenho dos alunos que têm o apoio dos pais e/ou responsáveis na realização de suas atividades escolares.

2 METODOLOGIA

Por meio deste Relato de Experiência iremos descrever, como está acontecendo o processo de alfabetização e letramento na turma de 3º ano da professora Josiane Barbosa, da Escola José Eugênio na rede municipal de ensino de João Pessoa.

Apesar da rede municipal de ensino de João Pessoa, no momento está no modelo híbrido de ensino, a Escola José Eugênio encontra-se em meio a uma reforma iniciada antes da pandemia, durante esse período a empresa responsável pela obra, não a concluiu.

A obra está parada e até o momento não foi realizada outra licitação. A escola não tem condições de receber os alunos para o ensino presencial, pois a estrutura física não está adequada para o uso com as adequações necessárias para os protocolos da COVID-19. Nesse sentido, estamos ainda no modelo de ensino remoto pelos motivos citados. As aulas síncronas acontecem uma vez na semana, pois a maioria dos alunos não possui recursos tecnológicos para acompanhar as aulas e/ou internet, haja vista que dependem dos aparelhos celulares de seus responsáveis, que trabalham e só estão em casa à noite.

As demais aulas acontecem de maneira assíncrona, os retornos das atividades acontecem principalmente no horário da noite e/ou no dia seguinte, realizamos atividades impressas e adaptadas para os alunos especiais e para os alunos que não conseguem acompanhar as atividades da turma.

Fazer o mapeamento das realidades de cada um dos alunos, suas necessidades, quais ferramentas tecnológicas os mesmos têm acesso, o tipo de apoio pedagógico recebido de seus familiares, nos orientou nesse processo.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A experiência de aula no ensino remoto ou a distância, não havia sido experimentado antes, com crianças de ensino dos anos iniciais e infantil, o novo assusta, principalmente, quando se está vivendo um momento atípico, como uma pandemia. Passados os primeiros impactos, vimos a necessidade de fazermos algo a respeito. “O incômodo pelo formato, a inquietação pelo que não poderia ser feito, a insegurança pelo que estava por vir, o medo do vírus a incerteza de outras emoções, mas a certeza de que não podíamos ficar parados[...]” (KIRTCHNER, 2020, p.48)

Havia uma inquietação em relação as metodologias usadas no processo de alfabetização nesse novo modelo de ensino e os resultados alcançados.

No dia a dia da sala de aula, basta olharmos para os alunos para perceber se o aprendizado está ou não acontecendo. No ensino a distância, não tem essa interação entre aluno e professor, por isso a necessidade de adaptar, pensar em alternativas, utilizar as tecnologias e repensar as práticas. (HACKENHAR e GANDI, 2020, p.61).

Debatemos os fatos que estavam ocorrendo no momento e utilizamos os resultados de nossas conversas com os alunos, para definir os conteúdos no processo de alfabetização de modo a tornar o ensino conforme os postulados freireanos em que: “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. (FREIRE, 1982, p.09).

Para alfabetizar, exige que além de partimos dos conhecimentos que as crianças trazem consigo, que elas entendam a relação estabelecida entre fala e escrita. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p.01). Assim, é preciso levá-las a estabelecer essas relações, requer a organização entre o conhecimento cultural e a estrutura sonora e de signos das palavras.

A consciência fonológica, ou o conhecimento acerca da estrutura sonora da linguagem, desenvolve-se nas crianças ouvintes no contato destas com a linguagem oral de sua comunidade. É na relação dela com diferentes formas de expressão oral que essa habilidade metalinguística desenvolve-se, desde que a criança se vê imersa no mundo linguístico. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p.04).

O contato da criança com a escrita e a análise de grafemas de palavras usadas no contexto familiar e escolar a faz refletir que essas palavras são feitas de letras. A observação do seu nome e de seus colegas, manipulação do alfabeto móvel e rotina diária, são alguns exemplos citados por (SOARES, 2020).

Nesse sentido, a família precisa colaborar com a escola nesse processo. A participação dos pais nas atividades escolares de seus filhos, bem como a demonstração de interesse pelos assuntos, relacionados à escola, incentiva a criança a obter autonomia na realização de seus deveres.

É importante que os pais estejam por dentro das atividades das escolas para que, considerando a fase de desenvolvimento da criança, eles incentivem a autonomia para que ela seja responsável diante de seus deveres escolares. Nesse sentido, a presença da família na escola se mostra, mais uma vez, muito importante. (ESCOLA DA INTELIGÊNCIA, EDUCAÇÃO SOCIO EMOCIONAL, 2016, p.01).

Além da autonomia, a efetiva participação dos pais na vida escolar de seus filhos melhoram seu desempenho, constatações essas comprovadas através de pesquisa realizadas pela PISA.

Dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) demonstram a importância dos pais acompanharem a vida escolar dos filhos. A pesquisa internacional, que avalia estudantes de 15 anos em pelo menos 70 países revelam que os estudantes cujo os pais demonstram interesse pela vida escolar possuem média de 414,08 pontos. Já os alunos sem tanta influência dos pais nos assuntos da escola, a média alcançada foi de 357,19. (EDUCA+BRASIL, 2019, p.01).

Constatamos, através de debates e rodas de conversas realizadas com nossos alunos, bem como da equipe técnica da escola, a necessidade de diversificar as nossas metodologias educacionais.

Mesmo buscando facilitar o acesso às aulas aos nossos alunos, levando em conta a realidade de cada um, o sucesso dos estudantes é evidenciado por aqueles que conta com a efetiva participação e apoio de seus familiares em sua vida escolar, seja por meio de diálogos e/ou orientações em atividades escolares.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nossa turma é formada por 26 alunos matriculados, do início das aulas até hoje, tivemos 03 alunos transferidos e 03 alunos recebidos. Desses, 02 são especiais, 01 consegue acompanhar as atividades da turma e o outro aluno precisa de atividade adaptada.

Dos 26 alunos matriculados, uma média de 05 alunos conseguem acompanhar as aulas síncronas e assíncronas, o restante da turma é composta pelos os que dão retorno das atividades, acompanham no modelo assíncrona e com atividades impressas.

Em relação ao retorno das atividades, as devolutivas acontecem diariamente e/ou de duas a três vezes na semana. Para este grupo, temos um total de 16 alunos, sendo 01aluno especial.

O retorno com pouca frequência que ocorre uma vez por semana e em alguns casos, quinzenalmente ou mensalmente, temos 05 alunos, e por fim os alunos que não dão ou deixaram de dá retorno são 05 no momento, sendo que 01 é especial.

Dos16 alunos que dão retorno com frequência, 08 alunos estão no nível alfabético da escrita e leem com fluência, 05 alunos leem sem fluência e se encontram no nível silábico, 02 leem apenas palavras e estão no nível pré-silábico da escrita, temos 01 aluno, que é especial e tem tido avanço dentro de suas limitações.

Como pudemos observar os alunos, que dão retorno ainda não estão em sua totalidade com as habilidades consolidadas, no entanto os avanços veem ocorrendo de maneira significativa. Apesar dos obstáculos, os responsáveis têm apoiado as crianças em suas atividades escolares. Vamos demonstrar na tabela esse desenvolvimento:

16 alunos	Nível de leitura	Nível de escrita
08	alfabético	lê com fluência

05	silábico	lê sem fluência
02	pré-silábico	lê palavras
01	especial	Especial

A nossa maior preocupação tem sido com os alunos que dão retorno com pouca frequência e/ou não o dão. Quando questionamos os responsáveis, eles alegam falta de tempo para auxiliar as crianças na realização das atividades e/ou falta de recursos tecnológicos. Falta tempo até mesmo para pegar as atividades impressas na escola quinzenalmente.

Alfabetizar e Letrar, durante o ensino remoto tem sido um enorme desafio, visto a necessidade de termos que lidar diretamente com os responsáveis e não mais com as crianças, que ainda estão em processo de formação e podemos construir a importância do saber para estas, os adultos já têm uma opinião formada, bem mais difícil de desconstruir.

Temos 05 alunos que dão retorno com infrequência, quando o dão. Esse retorno acontece semanalmente e/ou quinzenalmente e até mensalmente. Desses 01 aluno lê sem fluência, 02 leem apenas palavras, 01 não lê e o quinto aluno não deu retorno de leitura, apenas das atividades de perguntas e respostas.

Não conseguimos avaliar a escrita dos alunos citados, pós estes deram retorno apenas das atividades com perguntas e respostas, não fornecendo material suficiente para avaliarmos a construção de sua escrita. Veja a tabela:

05 alunos	Nível da escrita	Nível de leitura
01	sem retorno	lê sem fluência
02	sem retorno	lê palavras
01	sem retorno	não lê
01	sem retorno	não deu retorno

Nesse sentido, 05 alunos deixaram de dar retorno de suas atividades. Destes 03 alunos não dão retorno há mais três meses, a escola tentou contato com seus responsáveis por várias vezes sem sucesso. Temos 01 aluno especial que deixou de dá retorno de suas atividades, e seu responsável não responde as nossas tentativas de comunicação.

O caso mais preocupante é de 01 aluno que desde o início das aulas, deu apenas o retorno de uma atividade. A responsável relatou não está conseguindo organizar seu tempo para ajudá-lo. Ela nos relatou que a criança não reconhece sequer as letras do alfabeto. Realizamos várias tentativas de convencê-la sobre a importância do acompanhamento das

atividades, para o processo de alfabetização da criança, mas sem sucesso. A mesma se compromete em dá o retorno das atividades, mas não cumpre.

Como pudemos constatar através das tabelas, os alunos que dão retorno e veem participando das aulas: síncronas ou assíncronas e atividades adaptadas e impressas, estão avançando, cada um em seu ritmo. Já os alunos infrequentes, possuem baixo desempenho. Aqueles que deixaram de participar das aulas não tivemos como avaliar, pois mesmo quando participavam não nos forneciam material suficiente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato apresentado, nos fez refletir sobre o impacto do ensino remoto para os professores de educação infantil e anos iniciais e como mesmo diante a situação, desafiadora o processo de alfabetização teve continuidades para os alunos de uma turma de 3º_ano.

Vimos a importância do diálogo entre família e escola, como o estudo realizado pelos professores em relação ao meio social de seus alunos, o acesso ou falta de recursos tecnológicos, seu conhecimento de mundo e a necessidade de adaptação das metodologias, são importantes para que o processo de alfabetização tenha sucesso.

Constatamos também, através dessa prática, bem como dos estudos realizados dos resultados de pesquisas e fundamentação teórica a influência positiva de pais e responsáveis na vida escolar de seus filhos.

O processo de alfabetização teve continuidade mesmo diante da adversidade imposta pela pandemia, a adequação das metodologias escolares e o diálogo entre os autores, proporcionou ferramentas para o seu sucesso.

As discussões proporcionaram adequações dessas metodológicas e técnicas ao longo do caminho. Alfabetizar não tem receita pronta é preciso experimento, inovação e principalmente que escola e família estejam alinhados no mesmo objetivo.

REFERÊNCIAS

DIÁRIO OFICIAL, Atos do poder executivo, DECRETO Nº 40.128 DE 17 DE MARÇO DE 2020. Disponível em: < <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/janeiro/marco/diario-oficial-19-03-2020.pdf/> > Acesso em: 01 de set. 2021.

ESCOLA DA INTELIGÊNCIA, SOCIO EMOCIONAL, Família e Escola: 3 vantagens de participar da vida escolar de seu filho. Disponível em:

<https://escoladainteligencia.com.br/blog/familia-e-escola-3-vantagens-de-participar-da-vida-escolar-do-seu-filho/>. Acesso em: 06 de set. 2021.

EDUCA+BRASIL, Desempenho escolar dos alunos melhora com a participação dos pais, diz pesquisa. Disponível:

em:<<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/desempenho-escolar-dos-alunos-melhora-com-a-participacao-dos-pais-diz-pesquisa> >. Acesso em: 06 set. 2021.

HACKENHAAR, Andréa de Souza e GRANDI, Deise. Desafios em tempos de pandemia, Editora Ilustração Cruz Alta – Brasil 2020.

SOARES, Magda. Alfabetrar, Toda criança pode aprender a ler e escrever. Editora: Contexto, 2020.

PREFEITURA DE JOÃO PESSOA, SME e CME, Resolução: No_001/2020 . Disponível em<

<https://transparencia.joaopessoa.pb.gov.br:8080/covid/legislacao/385/file/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20do%20Conselho%20Municipal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%200012020%20-%20Disp%C3%B5e%20sobre%20regime%20especial%20de%20atividades%20escolares%20n%C3%A3o%20presenciais%20no%20Sistema%20Municipal%20de%20Ensino%20de%20Jo%C3%A3o%20Pessoa,%20como%20medida%20de%20preven%C3%A7%C3%A3o%20e%20combate%20%C3%A0%20COVID-19> >. Acesso em: 01 de set. 2021.



MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS: Para um ensino médio mais significativo

VALENTE, Fernanda Silva Gurgel
Graduada em letras
fevalente82@yahoo.com.br

RESUMO

O artigo visa, a partir dos assuntos mais cobrados no Enem em língua portuguesa e inglesa, a análise da utilização da multimodalidade no ensino médio durante as aulas, como uma forma de torná-las mais atrativas para os alunos. Dessa forma, o conteúdo será mais facilmente assimilado, já que esse método aproximará o aluno do que está sendo ensinado e despertará a sua atenção para que possa haver real aprendizado. Além disso, o método será adequado ao formato do Enem, que tem se utilizado de diversas linguagens para tornar o exame mais atualizado. Dentro desse contexto, será feita a análise do ambiente educativo do ensino médio e de questões do Enem, para que se entenda como as aulas poderão ser melhor desenvolvidas. Outro ponto a ser trabalhado é chamar a atenção dos professores para o quanto a multimodalidade é fundamental na geração de jovens que compõem a sociedade no século 21. A partir de multimeios que interessem e façam parte da vida dos estudantes, como por exemplo, a internet, quadrinhos, filmes, músicas, entre outros, será proposto um exercício que desperte a atenção dos alunos para assuntos presentes no currículo do ensino médio. Conceitos e teorias dos autores BUNZEN; MENDONÇA (2013) e LIMA; PINHEIRO (2015) serão usadas como sustentação das ideias apresentadas. Espera-se com esse trabalho, chamar a atenção do professor para a importância de enriquecer as aulas de forma a torná-las significativas para os alunos, promovendo além da transmissão de conteúdo, o real aprendizado e apreensão de assuntos que serão de grande importância para os alunos em sua transição para o ensino superior e para suas vidas.

Palavras-chave: Multimodalidade. Educação no século XXI. Multimodalidade no ensino médio. Aprendizagem significativa, Metodologias ativas.

1 INTRODUÇÃO

Apesar de estar em pleno século 21 e dispor de tecnologia avançada, o modelo de ensino do século 19 ainda impera em grande parte das salas de aula do Brasil. Na maioria das vezes o ensino tradicional centrado no professor como o detentor de todo conhecimento, sendo responsável pela transmissão de conteúdo e controle ainda é amplamente utilizado.

Mesmo fazendo uso diário de aparelhos tecnológicos como celulares, notebooks, tablets, quase sempre os materiais utilizados em sala de aula ainda são apenas livros congelados no tempo, quadro, giz ou caneta, como se o contexto de educação formal fosse um mundo paralelo e não precisasse acompanhar a evolução do mundo.

Dentre desse contexto, é fundamental que as escolas se equipem de materiais modernos e alternativos que enriqueçam a bagagem cultural e estimulem a criatividade dos alunos, para que estejam preparados para enfrentar a universidade e a vida adulta, através de variados recursos semióticos como os audiovisuais, imagens, músicas, textos, etc.

Assim, o artigo visa, a partir dos assuntos mais cobrados no Enem em linguagens, a utilização da multimodalidade no ensino médio durante as aulas, como uma forma de torná-las mais ricas e atrativas para os alunos. O Enem será utilizado como norte, de forma que as atividades sejam baseadas no seu formato, para que toda a trajetória do ensino médio seja uma verdadeira preparação para essa prova e também para a aprendizagem real, para que possam lidar com os desafios acadêmicos futuros e da vida como um todo.

Já que o Enem tem se utilizado de multimeios que interessem e façam parte da vida dos estudantes, como por exemplo, a internet, quadrinhos, filmes, músicas, entre outros, será feita a análise de questões de linguagens desse exame e proposto um exercício nesse formato, para que se desperte a atenção dos alunos para assuntos presentes no currículo do ensino médio.

Ao longo do trabalho serão analisados assuntos atuais e relevantes a serem discutidos nas aulas, da mesma forma que aspectos artísticos e culturais importantes. Serão utilizados recursos multimodais com suporte tecnológico ou não, visando demonstrar como podem ser aplicados nas aulas de línguas no ensino médio, de forma analítica, interessante, atrativa, informativa e crítica.

Espera-se com esse trabalho, chamar a atenção do professor para a importância de enriquecer as aulas de forma a torná-las significativas para os alunos, promovendo além da transmissão de conteúdo, o real aprendizado e apreensão de assuntos que serão de grande importância para os alunos em sua transição para o ensino superior e para suas vidas.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar questões do Enem e propor uma atividade a partir de questões retiradas do exame nas aulas de línguas, de modo a exemplificar a multimodalidade cobrada e assim despertar o interesse dos jovens para os conteúdos ensinados, proporcionando o real aprendizado.

1.1.2 Objetivos específicos

- Identificar questões da prova de linguagens do Enem
- Descrever as questões, analisando seu formato e conteúdo
- Desenvolver uma questão baseada no formato das questões de linguagens do Enem

2 METODOLOGIA

Para que haja uma melhor preparação dos alunos durante o ensino médio para o exame Enem, e também para estarem aptos a viverem e conviverem em sociedade, foi pensado que seria importante examinar com detalhes como são as provas e quais habilidades e conhecimentos os alunos necessitam aprender para finalizarem o ensino básico de forma satisfatória.

Considerando que o objetivo do artigo é, primeiramente, fazer a análise de questões do Enem, chegou-se à conclusão que o melhor método para selecionar esse material seria através da pesquisa bibliográfica, já que se trata de um material do ano passado (2020). A pesquisa bibliográfica também auxiliará a buscar o material mais adequado, que seja relacionado a prova, para propor uma atividade preparatória a ser realizada nas aulas, durante o período do ensino médio.

Algumas questões com variados textos multimodais foram selecionadas da prova de linguagens do Enem de 2020 para uma observação detalhada, afim de demonstrar o formato da prova e como o conteúdo é cobrado. As questões estarão nos parâmetros da BNCC e do contexto social do século 21.

A primeira questão a ser analisada, será a questão número 25 de artes, da prova de linguagens, códigos e suas tecnologias. A questão é relativa a obra de arte do artista Joseph Kosuth e discute a arte conceitual. A partir da foto da questão, serão postos os requisitos que o aluno precisaria possuir para resolver a questão corretamente, e como as aulas precisariam ocorrer para que fossem de fato treinados para absorver o conteúdo apresentado.

As outras serão as questões 1 e 2 da prova de inglês. Na questão número 1, será feita a descrição dos diferentes tipos de texto e de seus significados e da mensagem presente. Será demonstrado como a análise dos textos devem ser feitos, e como a linguagem precisaria ter sido trabalhada para que o aluno tivesse tranquilidade para resolver a questão. Já na número 2, também será narrado o objetivo da questão e quais conhecimentos necessários os alunos precisariam ter.

Após as análises, será proposta uma atividade de inglês aos moldes da prova do Enem, com um cartaz semelhante aos utilizados na prova. Será feita uma contextualização histórica da imagem e do texto, uma análise e estudo do texto. Depois, será proposta uma atividade aos alunos, relacionada ao cartaz. Tanto a contextualização, a análise e a escolha da atividade, serão feitos com a participação ativa dos alunos, para que se sintam representados.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desenvolver a capacidade de interpretação de textos e escrita vai muito além de saber ler textos escritos e desenvolver uma redação. No mundo em que vivemos as mensagens são transmitidas através de vários recursos semióticos de escrita, imagens, sons, vídeos. Por isso existe a real necessidade em desenvolver a capacidade interpretativa dessas variadas modalidades textuais.

De acordo com a BNCC, faz parte das competências gerais da educação básica

“Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo”.

Considerando esse aspecto, não só a BNCC, (que é o documento que norteia o currículo das escolas), mas também o Enem, tem se adaptado a essas diferentes linguagens para estar conectado com o mundo em que vivemos. Nesse mundo atual, a mídia tem cada vez mais conquistado territórios na vida cotidiana, trazendo linguagens audiovisuais múltiplas, especialmente na vida dos jovens atuais.

Segundo (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013):

“A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico

multissemiótico. Produzimos, portanto, textos para serem lidos pelos nossos sentidos.”

Paulo Freire colocou uma importante questão: “Por que não estabelecer uma necessária “intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles tem como indivíduos?” A partir desse cenário, o professor deve utilizar-se de recursos que já estão presentes na vida diária dos alunos para se aprofundar nos assuntos estudados e forma mais leve e interessante, se aproximando do universo dos alunos. Segundo Freire, “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Muito mais do que apenas decodificar palavras e decorar suas definições, a educação necessita incorporar esse mosaico multissemiótico presente no cotidiano, nas escolas, para que possa ensinar o estudante a ler e pensar criticamente toda essa multiplicidade linguística em que ele já está inserido.

Nesse viés, as variadas modalidades de recurso de linguagem como: escrita (textos), som (letras de música que remetem ao som) e imagens devem ser amplamente utilizadas nas aulas de língua portuguesa e língua inglesa por exemplo, para que possam contextualizar as questões de gramática, tornando-as mais conectadas com a realidade deles, sendo mais compreensíveis e auxiliando-os a enfrentar o Enem com mais tranquilidade.

mesmo quando a questão analisa aspectos gramaticais, a leitura crítica, a associação entre os textos, o diálogo entre as linguagens e a interpretação de imagens devem continuar como atitudes constantes do candidato no Enem, pois, como já mencionado, a gramática apresenta-se de forma contextualizada. (PAVAN).

Através da abordagem triangular desenvolvida por Ana Mae Barbosa, é possível ensinar através de linguagens artísticas multimodais. “Aluna de Paulo Freire, desenvolveu um método de ensinar por meio da arte, conhecido como Abordagem Triangular, que se sustenta em três pilares: conhecer a história, o próprio fazer artístico, e saber apreciar uma obra de arte”. (MATUOKA, 2018). Esse método auxiliará o professor a organizar as aulas de forma sistemática, para que os alunos possam aprender como adquirir conhecimento histórico em relação aos textos multimodais, a conhecê-los, analisá-los, apreciá-los e serem aptos a produzi-los, de maneira ativa e crítica.

A alfabetização defendida por Ana Mae Barbosa - sem acaso, familiar a Paulo Freire - se realiza pelo exercício de “leitura” como análise crítica articulada ao contexto. Esse seria o caminho para o exercício e desenvolvimento de um “olhar ativo” sobre o mundo e para as imagens que o constituem. Nesse sentido o aluno é considerado leitor, intérprete e autor. (BREDARIOLLI, 2010).

As metodologias ativas também cabem perfeitamente no perfil do aluno do presente século, ajudando no processo de inserir a bagagem cultural e experiências dos

mesmos nas aulas, a fim de torná-las mais significativas para eles. Ela está presente nessa abordagem ativa de leitura do mundo a nossa volta, pois o olhar do aluno será altamente considerado nesse processo.

Nessas metodologias, o aluno torna-se o protagonista central. Suas aplicações permitem o desenvolvimento de novas competências, como a iniciativa, a criatividade, a criticidade reflexiva, a capacidade de autoavaliação e a cooperação para se trabalhar em equipe. O professor atua como orientador, supervisor e facilitador do processo. (LOVATO; MICHELOTTI; DA SILVA; LORETTO, 2018).

Dentro dessa perspectiva, o aluno estará apto a exercitar as competências exigidas no contexto educativo para essa faixa-etária, de forma a estar preparado para o Enem e para a vida futura.

Para que esse processo ocorra de forma satisfatória, é necessário que o professor compreenda a necessidade de preparar-se para abordar essas diferentes linguagens, de forma a incorporar os saberes e impressões dos alunos e fazer a mediação, para que ocorra a real aprendizagem. Toda ferramenta que possa auxiliar no processo de aquisição de conhecimento deve ser utilizada. Por isso é necessário que busque constantemente cursos ou materiais gratuitos disponíveis na internet que o auxiliem nesse processo, para que estejam com uma bagagem cultural e olhar apurado para decodificarem essas linguagens junto com os alunos.

O que buscamos é, como profissionais envolvidos com a educação e com a linguagem, compreender os fatores que podem ser considerados facilitadores do processo de aprendizagem para que se possam utilizar os recursos disponíveis a fim de construir uma aprendizagem significativa (VASCONCELOS; DIONISIO 2013).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Exame nacional do ensino médio (Enem) possui uma função fundamental na passagem da educação básica para o ensino superior. Por esse motivo, é imprescindível que os alunos estejam inteirados sobre o formato e ao conteúdo da prova, para que possam ter um desempenho satisfatório, atingindo assim uma boa colocação na mesma. Para que isso aconteça é necessário que os alunos tenham apreendido o conteúdo ensinado durante o ensino médio de forma efetiva, o que na maioria das vezes não ocorre, por falta de metodologia adequada ao século 21.

É inegável que no século 21 existe grande quantidade de recursos tecnológicos, onde a internet permite que o aluno seja na maior parte do tempo autodidata, usando ferramentas como o Google para suas pesquisas. Essa ferramenta trouxe grande revolução no aprendizado,

permitindo que o aluno possa ter acesso a uma infindável quantidade de informação, ao contrário do que acontecia antes da revolução técnico-científico-informacional, onde os pais e professores eram os possuidores do saber através de longos anos de leituras acumuladas. Por isso, o aluno já entra em sala de aula com uma bagagem considerável de informação, que precisa ser analisada e conduzida pelo professor.

Por isso é fundamental que na atualidade se faça uso das metodologias ativas, onde as aulas são centradas no aluno como ser autônomo que possui experiências próprias de vida. Através das metodologias ativas, as aulas serão conduzidas de forma contextualizada, onde dispositivos utilizados nas aulas (imagens, filmes, músicas), possam servir para despertar uma conversa, onde vários assuntos relevantes atualmente podem ser abordados.

Ainda que algumas escolas e professores tenham tentado fazer um esforço para fugir do modelo tradicional engessado, pouco tem sido feito pelas séries do ensino médio, onde grande volume de matéria precisa ser revisado e assimilado pelos alunos em pouco tempo. É justamente durante período que os alunos têm a oportunidade de rever todo o conteúdo até então aprendido de forma mais madura, oferecendo ao professor a oportunidade de aprofundamento dos assuntos.

Saber vários aspectos artísticos, histórico-culturais do Brasil e do mundo é algo de extrema importância para o desenvolvimento da sensibilidade, estética, criatividade e capacidade crítica do ser humano. Além disso, são assuntos amplamente cobrados no Enem nas provas de linguagens. Por isso é de extrema importância que os professores estejam preparados para utilizar-se da multimodalidade para trazerem esse material artístico e cultural para as aulas de forma apropriada.

Nesse contexto, os recursos multimodais de imagem, som e textos devem ser amplamente utilizados para suprir a demanda de informações atuais, de maneira a servirem de material de análise, aprendizagem e de produção criativa. Para que esse modelo de aula possa ser implementado é inevitável que a sala de aula seja equipada com os equipamentos necessários: projetor, computador, celulares, cartões com imagens, e o material tradicional como quadro, giz ou caneta pilot, cartolina, lápis de cor, hidrocor, usados de forma criativa e dinâmica. Assim como no Enem, deve-se fazer análise de filmes, cartazes, fotos publicitárias, letras de música (que façam parte do cotidiano deles e também da cultura mundial), com regularidade nas aulas de linguagens, para que eles se habituem e possam estar aptos a praticarem essa análise por si mesmos.

Com o recurso do projetor e um notebook, o professor pode em suas aulas projetar imagens de cartazes publicitários, de filmes, campanhas diversas, para que o aluno aprenda a ler não só o texto escrito, como também a entender a mensagem que as imagens pretendem transmitir. Comerciais televisivos, trailers e trechos de filmes, vídeos e imagens das redes sociais também precisam ser analisados e discutidos, para que eles possam desenvolver o olhar apurado e crítico sobre a vida que os cercam. Obras de arte diversas, como pinturas, filmes, espetáculos de dança e teatro, músicas também devem ser trabalhadas durante as aulas, para que os alunos conquistem um repertório cultural vasto e diversificado, enriquecendo suas vidas com esse material que também deve ser destrinchado e

Questão 25



KOSUTH, J. One and Three Chairs. Museu Reina Sofia, Espanha, 1965.

Disponível em: www.museoreinasofia.es. Acesso em: 4 jun. 2018 (adaptado).

A obra de Joseph Kosuth data de 1965 e se constitui por uma fotografia de cadeira, uma cadeira exposta e um quadro com o verbete “Cadeira”. Trata-se de um exemplo de arte conceitual que revela o paradoxo entre verdade e imitação, já que a arte

- A** não é a realidade, mas uma representação dela.
- B** fundamenta-se na repetição, construindo variações.
- C** não se define, pois depende da interpretação do fruidor.
- D** resiste ao tempo, beneficiada por múltiplas formas de registro.
- E** redesenha a verdade, aproximando-se das definições lexicais.

profundamente compreendido. Os conteúdos de gramática, literatura e redação devem também ser trabalhado a partir desses materiais.

Como exemplo, a prova de inglês do Enem em 2020 trouxe questões sobre textos multimodais: cartazes sobre inclusão e contra a discriminação da mulher para serem decifrados, um poema sobre refugiados de guerra e um trecho de um romance. Já na prova de linguagens, códigos e suas tecnologias, foi apresentada a análise do título de um filme, de uma música e de obras de artes plásticas. Para que o aluno possa realizar uma prova nesse formato com sucesso e

tranquilidade, e além disso, possa se sentir na vida adulta incluído em ambientes onde esteja apto a compreender e manter diálogos sobre esses assuntos, a escola precisa prepará-los para isso aconteça.

A questão número 25, por exemplo, trouxe a análise de uma obra de arte do artista Joseph Kosuth, discutindo a arte conceitual. Para que o aluno pudesse resolver essa questão com facilidade seria fundamental que estivesse inteirado com o tema, com o contexto histórico e artístico, os principais artistas e suas motivações. Além disso, seria fundamental que análises do gênero tivessem sido realizadas durante várias aulas, para que se acostumassem a pensar sobre o assunto. Posteriormente, seria interessante que pudessem realizar algumas instalações/obras do gênero na escola para apropriar-se dos conceitos e da arte de maneira mais profunda, de forma que pudessem ter um domínio, mesmo inicial sobre ela.



LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Questões de 01 a 45

Questões de 01 a 05 (opção inglês)

Questão 01:   

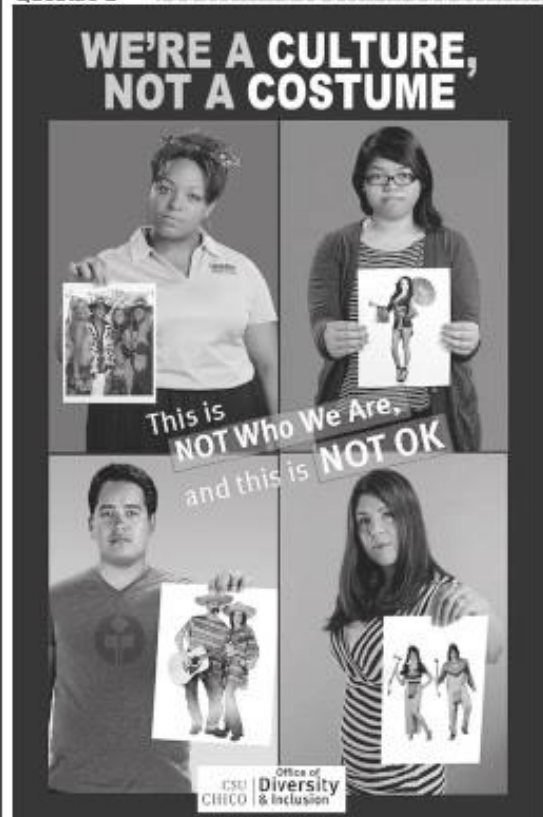


Disponível em: <https://itra.psu.edu>. Acesso em: 12 jun. 2016.

Os recursos usados nesse pôster de divulgação de uma campanha levam o leitor a refletir sobre a necessidade de

- A criticar o tipo de tratamento dado à mulher.
- B rever o desempenho da mulher no trabalho.
- C questionar a sobrecarga de atribuições da mulher.
- D analisar as pesquisas acerca dos direitos da mulher.
- E censurar a mulher pelo uso de determinadas palavras.

Questão 2   



Disponível em: www.cauchico.edu. Acesso em: 11 dez. 2017.

Nesse pôster de divulgação de uma campanha que aborda a diversidade e a inclusão, a interação dos elementos verbais e não verbais faz referência ao ato de

- A estereotipar povos de certas culturas.
- B discriminar hábitos de grupos minoritários.
- C banir imigrantes de determinadas origens.
- D julgar padrões de beleza de diversas etnias.
- E desvalorizar costumes de algumas sociedades.

Na questão número 1, seria necessário o aluno estar apto a fazer uma leitura da imagem e da sua composição juntamente com o texto e seus significados. A mulher tem destaque na foto, portanto é a protagonista do tema a ser tratado. A tarja em sua boca remete não só a uma tentativa de silenciá-la, como também a uma caixa de texto virtual com algumas mensagens, o que leva o leitor a pensar que é uma situação que ainda acontece na atualidade, principalmente nas redes sociais, onde há intenso fluxo de opiniões. O aluno precisaria estar apto a fazer essa análise da imagem em conjunto com o texto e todos esses elementos, a traduzir o texto e a entender sobre o contexto histórico da mulher na sociedade.



Primeiramente, os alunos seriam indagados a observarem a imagem e falar sobre suas impressões sobre ela, a o que lhes remete e sobre o que deve estar falando. A partir das falas deles, o(a) professor(a) ensinaria sobre o contexto histórico em que estava inserido. Após essa etapa, o(a) professor(a) perguntaria sobre o que acham estar escrito no texto maior, se já viram essa frase, e em que contexto. E a partir daí, explicaria o significado, caso não soubessem. (Nós podemos fazer isso!). A partir daí, seria questionado porque a frase está colocada nesse cartaz junto com essa foto, e a leitura e tradução da frase menor: (Comitê coordenador de produção de guerra), e a partir disso, pode ser feita a interpretação do texto dentro do contexto histórico apresentado, que seria o período da segunda guerra mundial. Seria interessante inclusive, que o cartaz fosse apresentado no mesmo período em que for dado esse conteúdo nas aulas de história, para que os alunos pudessem ter mais informações sobre o assunto. Por fim, poderia ser trabalhado o aspecto estético, falando sobre o estilo artístico escolhido para retratar o anúncio, que são as pin-ups, muito comuns na época.

Da mesma forma, a questão número 2, pede que o candidato possa analisar os textos verbais e não verbais de forma conectada, para que entenda a mensagem a ser transmitida no

cartaz. A partir disso, ele precisaria estar também a par dos assuntos da diversidade e da inclusão.

Uma sugestão de atividade nesse modelo, seria levar esse cartaz americano publicitário de 1943, que foi utilizado no Enem, para uma análise na aula de língua inglesa:

Após o primeiro contato com os materiais trazidos pelos professores e sugeridos pelos alunos, através de uma análise histórica e crítica, os estudantes precisam pôr em prática o conhecimento, para que possam apropriar-se deles, através da criação de filmes, vídeos, pinturas, desenhos, textos, músicas, peças de teatro, sendo de grande utilidade não só para desenvolverem a criatividade e habilidades artísticas e comunicativas, mas para firmarem conceitos e conteúdos (inclusive de outras matérias), gerando projetos interdisciplinares inesquecíveis.

Partindo do exemplo acima, o tipo de atividade a ser criada dentro do assunto do cartaz pode ser escolhida juntamente com os alunos. Uma opção interessante seria a criação de um documentário em inglês, feito pelos alunos com o celular, contando um pouco sobre as pin-ups dentro do contexto histórico da segunda guerra mundial. A atividade poderia ser feita inclusive de forma interdisciplinar com a disciplina história.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível observar no artigo, o uso da multimodalidade na sala de aula é de grande utilidade para refletir sobre o mundo atual de forma crítica, criando um ambiente de aprendizagem significativa para os alunos, de forma a efetivar o real aprendizado. Através da análise das questões do Enem foi comprovado que as provas de linguagens têm se utilizado de recursos multimodais, cobrando uma leitura de suas diversas linguagens de forma apurada e aprofundada.

A partir dessa análise pode-se perceber que é necessário que se os alunos sejam preparados durante as aulas para estarem aptos a resolverem as questões com tranquilidade, já que para isso é importante ter conhecimentos culturais variados, que precisam ser trabalhados em aula.

Foi demonstrado que é possível trabalhar questões relativas ao Enem dentro desse modelo, sem deixar de trabalhar aspectos básicos da língua. Pelo contrário, mostrou-se que esse modelo facilita a aprendizagem da língua, já que contextualiza e insere o aluno do assunto tratado, de maneira a trazer sentido para as atividades.

Autores como Paulo Freire e Ana Mae Barbosa, entre outros, foram citados como referência de metodologias apropriadas para a prática com textos multimodais, de forma a embasar o trabalho e mostrar como já se vem pensando há décadas sobre o assunto, e como é urgente que tenhamos que avançar nesse sentido.

Materiais relacionados para serem trabalhados nas aulas também foram sugeridos para auxiliar o professor, mostrando o quanto é necessário que os métodos de ensino sejam atualizados e adaptados ao aluno do século 21.

Esse método pode e deve ser amplamente realizado em todas as aulas de linguagens, sendo utilizada como principal suporte para as aulas, de maneira a que seja variada a linguagem a ser trabalhada ao longo das aulas, (imagem, som, audiovisual, texto, teatro). No caso da ausência de materiais tecnológicos adequados, deve-se buscar o uso de materiais alternativos mais básicos como: imagens impressas, aparelhos celulares ou cartazes, etc. O mais importante é que haja a variedade de textos multimodais sendo constantemente utilizado em sala de aula.

O próprio material das provas Enem anteriores deve ser bastante utilizado, de maneira a que o assunto de cada questão seja aprofundado em vários aspectos: estéticos, históricos, linguísticos e culturais.

Com o uso constante desses materiais, os alunos e professores estarão acostumados e aptos a trabalharem com esse formato com facilidade, atingindo assim o propósito de uma educação mais atual, significativa e enriquecedora culturalmente.

REFERÊNCIAS

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

BREDARIOLLI, R. L. B. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

DIONISIO, A.P; VASCONCELOS, L.J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (Org.) **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

LOVATO, F.L.; MICHELOTTI, A; DA SILVA, C.B; LORETTO, E.L.S. **Metodologias Ativas de Aprendizagem**. ResearchGate, Maio de 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327924688_Metodologias_Ativas_de_Aprendizagem_Uma_Breve_Revisao Acesso em 29 de setembro de 2021.

MATUOKA, I. **Ana Mae Barbosa e a educação por meio da arte**. Centro de referências em Educação Integral, Novembro de 2018. Disponível em: <http://www.educacaointegral.org.br/reportagens/ana-mae-barbosa-e-educacao-por-meio-da-arte/>. Acesso em 29 de setembro de 2021.

PAVAN, M.G.R. **Língua Portuguesa no Enem – Gramática**. Super Vestibular - Mundo Educação (UOL). Disponível em: <<http://www.vestibular.mundoeducacao.uol.com.br/enem/lingua-portuguesa-no-enemgramatica.htm>> Acesso em 29 de setembro de 2021.



O GÊNERO TUTORIAL EM VÍDEO: UMA PROPOSTA DE PESQUISA

SOUZA, Ana Paula Moreira de
Universidade São Francisco (USF)
anamdz@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar a proposta da sequência didática de tutorial em vídeo que será aplicada por meio do aplicativo de conversas WhatsApp, para professores da educação básica, no interior de São Paulo. A proposta é resultado de uma série de entrevistas realizadas no segundo semestre de 2020 e janeiro de 2021 com professoras que contaram sobre suas rotinas de aulas remotas. A pandemia estabeleceu novos desafios aos professores, tendo que desenvolver novos conhecimentos e maneiras de agir diante das aulas remotas e do uso das Tecnologias de informação e Comunicação (TICs). Neste contexto, Gênero Tutorial em Vídeo passou a ser um aliado para as aulas a distância como objeto de ensino-aprendizagem. Dessa forma, vemos professores tendo que assumir o papel de produtores de tutoriais, além de tomar o tutorial como um objeto de ensino, enquanto um gênero multimodal. A pesquisa pretende contribuir aos estudos da multimodalidade nos ambientes digitais. A proposta de utilização do aplicativo de conversa, se deve pelo fato, de muitos professores estabelecerem o contato com os alunos pela plataforma, já estarem participando de uma série de vídeo conferências e *lives* diariamente e o celular, em sua grande maioria, é único recurso tecnológico que possuem. A sequência didática será disponibilizada em um grupo, com o envio diário de vídeos tutoriais com informações e materiais de apoio, além de questionários. Vivemos um cenário de transformação da educação, que se encontra em processo de aceleração, incentivado pela atual pandemia e também com a ascensão da modalidade da educação a distância nos últimos anos. Faz-se fundamental e pertinente se aprofundar nesse gênero. O aporte teórico será o Interacionismo Sociodiscursivo, apresentado por Bronckart (1999, 2003, 2006, 2008, 2010), além dos estudos sobre engenharia didática de Dolz e Schneuwly (2004/2012) sobre a utilização de gêneros textuais como instrumentos no ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: sequência didática. Gênero. Tutorial. vídeo.

1 INTRODUÇÃO

A aulas iniciadas no ano 2020 podem ser consideradas, atípicas, desde o ensino básico até o superior. Após a identificação do novo coronavírus, o SARS-COV-2, a COVID-19,

rapidamente atingiu todas as regiões do mundo, sendo o Brasil um dos mais impactados. Com a marca de 550 mil óbitos, e mais de 19 milhões de casos, até o momento em que este artigo foi produzido no final do primeiro semestre de 2021.

Diante deste cenário, foram estabelecidas uma série de medidas de isolamento e na educação, unidades escolares (creches, escolas, colégios e instituições de ensino superior) foram fechadas e de maneira abrupta as aulas passaram a ocorrer no ambiente on-line, conforme estabelece o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Professores e estudantes passaram a ministrar e a ter aulas em casa, muitas vezes, sem condições e infraestrutura adequada, com acesso restrito à internet banda larga e a computadores individuais. Uma série de ferramentas e plataformas tecnológicas foram inseridas na rotina dos ambientes educacionais, como o *Google Meet*, *Zoom*, *OBS*, *StreamYard*, *WhatsApp*, *CANVA*, entre tantos outros.

A pandemia estabeleceu novos desafios aos professores em sala de aula, tendo que desenvolver novos conhecimentos e maneiras de agir diante das aulas remotas e do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Neste contexto, o Gênero Tutorial em Vídeo passou a ser um aliado para as aulas a distância como objeto de ensino-aprendizagem.

O presente artigo pretende trazer contribuições aos estudos da multimodalidade nos ambientes digitais. Vivemos um cenário de transformação da educação, que se encontra em processo de aceleração, incentivado pela atual pandemia e também com a ascensão da modalidade da educação a distância nos últimos anos. Assim, faz-se fundamental e pertinente se aprofundar nesse gênero.

Dessa forma, vamos apresentar neste artigo, parte de nossa pesquisa de mestrado. Durante nossa pesquisa, pretende-se aplicar uma sequência didática de tutorial em vídeo, utilizando o aplicativo de conversa, *WhatsApp*, a partir da criação de um grupo com professores que receberão diariamente vídeos e materiais de apoio. O principal objetivo é contribuir para que os docentes se apropriem das ferramentas e dos conceitos para elaborar vídeos tutoriais que poderão ser utilizados nas aulas remotas. As atividades da pesquisa serão desenvolvidas nas ações do Projeto de extensão de letramento de professores das redes municipais desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF).

Outro fator de destaque, está nas demandas estabelecidas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que estabelece o uso dos gêneros multimodais precisam ser trabalhados em sala de aula.

O quadro teórico-metodológico deste artigo é o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999, 2006), nos estudos de sequência didática (DOLZ, 2016) e na pesquisa desenvolvida por Sumiya (2017), além de propormos uma sequência didática, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004).

1.1 OBJETIVOS

A pesquisa apresentada neste artigo visa investigar as atividades de compreensão em uma Sequência Didática (SD) de tutorial que será aplicada para professores da educação básica, a partir do quadro técnico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Neste artigo, nosso objetivo é de apresentar a sequência didática que será aplicada aos professores.

2 METODOLOGIA

A partir dos conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a pesquisa pretende desenvolver uma Sequência Didática (SD) de tutorial que será aplicada para professores da educação básica, por meio do Projeto de extensão de letramento de professores das redes municipais permitindo que se apropriem do gênero tutorial vídeo, seguindo as determinações da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em que propõe que os docentes trabalhem gêneros multimodais e também possam utilizar na rotina de aulas remotas.

Os estudos de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, aliados ao modelo de análise de Bronckart (2009), contribuirão para a pesquisa para indicar quais características poderão ser desenvolvidas, ao analisarmos o contexto de produção, a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.

Nesta seção, iremos apresentar os procedimentos metodológicos para aplicação da sequência didática. Em um primeiro momento, foi realizado um grupo focal, por meio da plataforma *Google Meet*. A atividade contou com a presença de oito participantes, mas com poucas interações, que foram compartilhadas, em sua maioria, pelo chat da videoconferência. Muitos alegaram estar em horário de trabalho, timidez e até uma limitação tecnológica do celular que não permitia ligarem a câmera.

A partir deste momento, optou-se em realizar entrevistas individuais com professores das cidades de Itatiba, Jundiaí, Bragança Paulista e Atibaia. As indicações foram feitas por

professoras do programa e depois as entrevistadas foram indicando outras possíveis professoras para participar. Todas as entrevistas foram gravadas via *Google Meet*.

Todas as docentes atuam na educação básica dos municípios. Desde março de 2020, com o início das aulas remotas, foi estabelecida desafios diários para a realização das aulas. Para as entrevistas, todas responderam as questões abaixo:

1. Qual recurso tecnológico utiliza para dar aulas no período de pandemia? (Celular, tablete, computador/notebook)
2. Tem Internet em casa ou do celular?
3. Quais as maiores dificuldades nesse período de ensino remoto? (uso de tecnologia, contato com os alunos, etc)
4. As aulas ocorrem todos os dias, qual o tempo de duração? Onde ocorre? (meet, zoom, grupo do WhatsApp.)
5. Qual a situação e condições dos alunos que assistem as aulas?
6. Qual o comprometimento dos alunos durante as aulas?
7. Fora do período pandêmico, as tecnologias podem auxiliar nas aulas?
8. Você gosta de mexer com novas tecnologias?
9. Qual equipamento tem mais facilidade? (Celular, tablete, computador/notebook)
10. Você gosta de assistir vídeos para aprender algo novo ou entender melhor algum assunto? (Receitas, dicas de maquiagem, como mexer com alguma, etc)
11. Você já montou algum vídeo para ser utilizado pelos alunos durante a aula ou como apoio?
12. Depois da pandemia acredita que usará com mais frequência recursos tecnológicos, como vídeos?
13. Participaria de uma oficina formativa de vídeo? O que seria importante ser abordado?

Muitas das docentes comentaram que participaram de oficinas disponibilizadas pelas prefeituras sobre como usar as plataformas de ensino a distância e até mesmo sobre a produção de vídeos, além de reuniões em *Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)*. Mas todas relataram a dificuldade de aplicar na rotina on-line.

Outro fator apresentado pelas docentes foi de muitas possuírem apenas o celular e o pacote de internet 3G, o que dificulta a participarem e ministrarem aulas a distância. O mesmo cenário ocorre com os alunos, que muitas vezes, contam apenas com um aparelho celular na casa que é utilizado pelos pais e outros irmãos que também estavam tendo aulas remotas.

Diante desta situação, muitas professoras criaram grupos com as salas de aula no aplicativo *WhatsApp* em que enviam atividades, brincadeiras e vídeos, com interações restritas há esse ambiente. Assim, ficaram diante do desafio de produzir vídeos, sem conhecimento técnico, muitas improvisaram e se organizaram para produzir conteúdo.

Os vídeos que estão sendo produzidos para a aplicação da sequência didática foram desenvolvidos pela pesquisadora, que é jornalista e atua há 12 anos em departamentos de comunicação de universidades, na produção de conteúdo para sites, materiais impressos, redes sociais e mais recentemente vídeos. A partir de março de 2020, com o estabelecimento das aulas remotas, foi necessário intensificar a produção de vídeos tutoriais aos docentes da universidade e estudantes. Na presente pesquisa, ocorreu a possibilidade de articular os dois interesses: a produção de conteúdo e estudos da multimodalidade.

Com o intuito de alcançar os objetivos da pesquisa, estamos seguindo as etapas de seleção e elaboração de um modelo didático do gênero tutorial em vídeo para as os professores, seguindo as orientações de Dolz e Schneuwly (2004/2012). Foram selecionados vídeos na plataforma Youtube de docentes ministrando aulas e atividades que se enquadram no gênero tutorial em vídeo.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nossa pesquisa inicia-se a partir dos conceitos e autores que integram o quadro teórico metodológico do ISD, que provém do Interacionismo Social (IS), que abrange várias correntes da filosofia e das ciências humanas, presentes em obras de Durkheim (1922), Vigotski e Volochinov, de acordo com suas diferenças metodológicas ou teóricas, mas ambas compartilham da concepção de que para o desenvolvimento do pensamento humano resulta de suas interações sociais.

Entre os principais nomes norteadores dos estudos do ISD está o de Lev S. Vigotski, que ressalta o desenvolvimento humano, como resultado de sua interação com o meio social e o ser humano. Em seus estudos buscava compreender o ser humano como ser biológico e sócio-histórico. Desta maneira, Vigotski analisa as capacidades superiores que diferencia o homem de outras espécies. O ser humano seria resultado de um processo em que o fator cultural/social é fundamental no processo de formação.

Assim, Vigotski nos apresenta o conceito de instrumentos psicológicos que resulta em fenômenos mediatizados, que são essenciais para as funções superiores. Neste processo, há

dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e signos, conforme destaca Friedrich (2012):

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. (VIGOTSKI, 2007, p. 55)

Em nossa pesquisa, que está em desenvolvimento, podemos considerar as sequências didáticas, por meio de gêneros textuais, no caso o vídeo tutorial, um instrumento psicológico para mediar o agir dos docentes. Segundo Bronckart, os homens interagem no mundo a partir de modelos de agir que são construídos em textos:

Todo agir se efetiva sobre o pano de fundo de atividades e de ações já feitas e geralmente já avaliadas por meio da linguagem. Portanto, é necessário assumirmos, em primeiro lugar, a preexistência de modelos de agir, que alguns autores chamam de recursos tipificados e tipificantes que orientam as condutas (conferir Filliettaz 2000), que teriam um estatuto semelhante ao dos gêneros de textos no domínio do agir verbal (Conferir Clot e Faïta 2000). Esses modelos práticos disponibilizam “modos de fazer” estilos de agir que, evidentemente, dependem dos domínios nos quais esse agir se desenvolve, mas que também variam em função da configuração das formações sociais. Também é necessário assumir a preexistência de textos que semiotizam esses modelos e as avaliações a que estes são submetidos. (BRONCKART, 2006, p. 244)

Neste contexto, do desenvolvimento humano, o ISD tem como objetivo principal abordar as práticas de linguagem no desenvolvimento do saber e agir humano. O ISD foi consolidado a partir de experiências de sala de aula e dos estudos de Jean-Paul Bronckart (1946), em Genebra. Sendo o seu principal objetivo propor uma adaptação de pesquisas e modelos teóricos para a formação de professores que depois fariam o ensino de línguas para os anos iniciais.

No Brasil, a obra “Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo” de Bronckart - uma tradução da obra original – publicada em 1999 e apresenta os conceitos fundamentais do ISD, foi essencial para o desenvolvimento das primeiras pesquisas.

Os conceitos apresentados anteriormente resultaram em um modelo de análise proposto por Bronckart (2009) e pesquisadores da Universidade de Genebra, dentre eles Schneuwly e Bain (BRONCKART, 2006), diante de um texto de um determinado gênero textual. A análise pode ser feita em duas instâncias que se complementam, sendo o contexto interacional (contexto de produção) e a arquitetura interna do texto. Antes é necessário destacar a definição de “texto” no ISD:

Chamamos de texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente. Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero do discurso. (BRONCKART, 2009, p.75)

No ISD é utilizado o termo “folhado textual” para definir a organização formada por três camadas do texto, sendo elas: Infraestrutura geral do texto, Mecanismos de textualização e Mecanismos enunciativos. Na Sequência, vamos detalhar cada uma das etapas do modelo de análise.

Abaixo o quadro geral:

Contexto de Produção	Enunciador Destinatário Objetivo Lugar social Suporte	
Arquitetura interna dos textos	Infraestrutura geral do texto	Plano Global do Conteúdo Temático
		Tipos de discurso
		Tipos de Sequência
	Mecanismos de textualização	Coesão Nominal
		Coesão Verbal
		Conexão
Mecanismos enunciativos	Modalizadores	
	Vozes	

Fonte: Quadro desenvolvido pela pesquisadora.

No **contexto de produção** levam em consideração toda a situação de produção, seja fatores físicos e sociosubjetivos, que podem determinar a forma como o texto é organizado. Bronckart sugere que existam três mundos formais: o físico, o social e o subjetivo que exerçam influência na produção do texto.

A **infraestrutura geral** do texto garante a organização, sendo considerado o nível mais profundo. Sendo a organização iniciada pelo conteúdo temático, seguindo pelos tipos de

discurso (discurso interativo e discurso teórico, pertencentes ao eixo do expor; e relato interativo e narração, ao eixo do narrar) e das sequências (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal).

Já os **mecanismos de textualização** têm como objetivo garantir a coerência temática. Possuindo uma hierarquia dos acontecimentos. A conexão marca a combinação dos temas, por meio de organizadores textuais (advérbios, conjunções, então, no entanto, mas, etc).

Os **mecanismos enunciativos** representam as avaliações que o texto traz (julgamentos, opiniões, decisões, etc) sobre o conteúdo temático e as vozes que sustentam os diferentes posicionamentos construídos.

Para o desenvolvimento de nossos estudos, vamos analisar aspectos da engenharia didática: Modelo Didático e Sequência Didática. A engenharia didática é fundamental no processo de aprendizagem, mas também na inovação de ferramentas de ensino. A partir dela é possível realizar pesquisas e avaliar sua efetivação dentro de sala de aula.

Os estudos de DOLZ (2016) definem que a engenharia didática pode ser estabelecida em quatro fases. Sendo a primeira, a análise prévia do trabalho de concepção. Desde o conhecimento do gênero que será abordado, e principalmente seus obstáculos para produzir inovações de aprendizagem dentro na sala de aula. Conforme esclarece abaixo:

O estudo dos obstáculos dos alunos permite identificar as raízes do problema e orientar as soluções. A análise prévia exige também o estudo das práticas comuns de ensino e os seus efeitos. A observação do trabalho do professor (MACHADO, 2004; 2009), das práticas de linguagem nas aulas mostra as intervenções mais produtivas, mas também erros nos conteúdos ensinados, opacidade na comunicação, múltiplos paradoxos nas interações didáticas. O conhecimento das práticas do ensino permite ao engenheiro compreender melhor o funcionamento da aula e conceber as inovações adaptadas a esse funcionamento. (DOLZ, 2016, p.243)

A segunda fase, consiste em desenvolver um protótipo do dispositivo didático, já analisado anteriormente, na primeira fase. Podem ser desenvolvidas oficinas e encontros que abordem os obstáculos encontrados pelos alunos, nesta pesquisa serão os professores. A partir desta análise é possível desenvolver estratégias de aprendizagem.

Na terceira fase, ocorre a experimentação, momento da engenharia didática em que pode ser realizado um estudo de caso para ajustes da inovação proposta. A quarta fase é o momento de analisar os resultados e confrontar com a análise prévia desenvolvida no primeiro momento. É o momento de avaliar os limites do protótipo proposto.

Referente ao Modelo Didático tem como objetivo apontar as “dimensões ensináveis” (SCHNEUWLY; DOLZ; HALLER, 2013, p. 151) referente a um texto de um gênero

escolhido. Vale ressaltar que não é possível ensinar o modelo didático, sendo necessário detalhar as atividades por meio da Sequência Didática.

O modelo didático de um gênero, de acordo com Pietro e Schneuwly (2003, p. 32) apresenta as seguintes características:

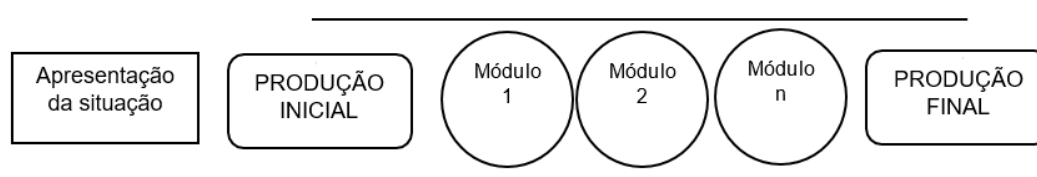
- 1) a definição geral do gênero;
- 2) os parâmetros do contexto comunicativo;
- 3) os conteúdos temáticos específicos;
- 4) a estrutura textual global;
- 5) as operações de linguagem e suas marcas linguísticas.

A Sequência Didática tem como objetivo trabalhar de maneira sistemática o gênero estabelecido, permitindo assim o domínio do gênero de texto. A SD de 1º geração sempre será formada pela Apresentação da Situação, que detalha a atividade que deverá ser realizada. Já na Produção Inicial, os participantes elaboram um primeiro trabalho, sobre o gênero proposto, que permite uma primeira avaliação de cada participante e analisar as capacidades de cada um.

Nos Módulos são desenvolvidas as atividades/exercícios que ajudarão o participante a adquirir o domínio do gênero. Na Produção Final é colocado em prática todos os conceitos adquiridos ao longo de cada Módulo e definir um diagnóstico sobre os objetivos da SD proposta.

Abaixo o modelo de SD de 1ª geração:

Figura 1: Esquema da sequência didática



(DOLZ, et al., 2013, p. 81)

As sequências didáticas de 2ª geração, permitem uma diversidade de modalidades de comunicação e são tratadas como Itinerários, sendo possível trabalhar com mais de um gênero, que pode ser proposto a cada etapa, mas mantém-se da 1º geração as etapas de Produção Inicial e final. É adotada a dinâmica de itinerários de ensino.

Conforme Dolz (2020), são características do itinerário:

- Um projeto de sequência didática composta de várias sequências (como as séries televisivas, as partes podem se realizar de maneira autônoma, etapa por etapa);
- Reiteração das atividades de produção e de compreensão com produções intermediárias e pausas;
- Produção nova depois de cada *atelier*; o módulo retomando as dimensões trabalhadas;
- Retorno reflexivo-progressivo (atividade de metalinguagem).

Abaixo o esquema da Sequência Didática de 2ª Geração:

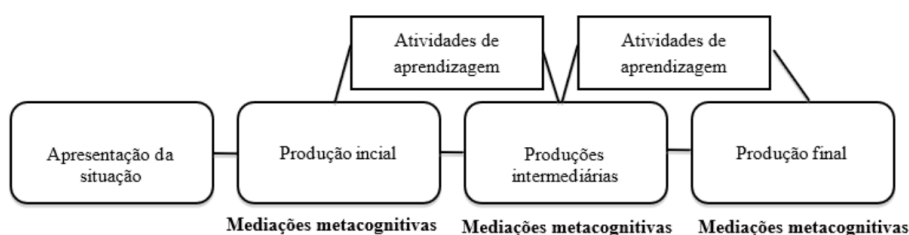


Figura 2: esquema produzido por COPPOLA; DOLZ, 2020, p. 26

Assim, a nossa pesquisa defende que a sequência didática, por meio do vídeo tutorial contribuirá para o desenvolvimento real dos professores, neste período de mudanças profundas no ambiente escolar. Permitindo o desenvolvimento do agir do docente com os gêneros multimodais, que garante a interação proveitosa em sala de aula. Em nossa pesquisa, a sequência didática encaixa-se na 2ª geração, devido suas características de multimodalidade.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A nossa Sequência Didática tem previsão de ser aplicada nos meses de agosto e setembro de 2021. Nesta seção, aprofundaremos a discussão sobre a SD que produzimos e o gênero tutorial em vídeo.

A proposta de nossa pesquisa surge a partir do cenário estabelecido no início de 2020 com a pandemia, mas também pelo avanço do uso do aplicativo WhatsApp em território brasileiro, conforme veremos em números recentes apresentados.

Em pesquisa realizada em fevereiro de 2021, pela Panorama Mobile Time/Opinion Box, 98% dos smartphones brasileiros possuem o WhatsApp como aplicativo de conversa instalado. A pesquisa também mostra que a troca de vídeos e imagens é realizada por 67% pelos usuários.

Segundo levantamento da empresa desenvolvedora de software de marketing HubSpot, vídeos com menos de 90 segundos de duração possuem uma taxa de visualização de 57% e conteúdos acima de 30 minutos, apenas 10%.

Nesta perspectiva, nossa Sequência Didática priorizou utilizar o WhatsApp como plataforma para apresentar o conteúdo e vídeos tutoriais com duração de no máximo três minutos. Os vídeos e materiais que serão enviados aos docentes seguirão a seguinte sequência didática:

Apresentação da situação

Contextualizar os desafios impostos vividos durante a pandemia e como tem sido ministrar aulas remotas. Instigar os docentes participantes do grupo de WhatsApp a comentarem como tem sido para cada uma delas ministrar aulas remotas e presenciais na pandemia (por meio de mensagem de texto ou até mesmo um áudio).

Formulário 1

- Qual o nível de conhecimento da pessoa sobre o gênero tutorial

Produção inicial

Pedir para que cada professor compartilhe no grupo um vídeo que produziu durante o período de aulas remotas.

Vídeo 1 – O que é um vídeo tutorial?

Explicação do conceito de vídeo tutorial e suas etapas: saudação, apresentação do conteúdo, materiais de apoio, modo de fazer ou explicação, resultado final e encerramento.

Vídeo 2 - Como produzir um roteiro para gravar o vídeo?

Como organizar o conteúdo na hora de gravar o vídeo tutorial.

Vídeo 3 – Organizadores textuais

Apresentar organizadores textuais que podem ser utilizados para dar sentido ao conteúdo e ressaltar informações durante o vídeo.

Vídeo 4 – Hora de Gravar

Explicar aspectos técnicos na hora de produzir um vídeo. Como equipamentos, locais de gravação, acessórios que podem ser utilizados, planos de câmera e como gravar com o celular. Tudo de uma maneira simples e fácil.

Vídeo 5 - Voz e corpo

Dicas de como olhar para a câmera na hora de gravar, como o tom e a velocidade da voz pode auxiliar na hora de enfatizar um conteúdo da aula.

Vídeo 6 – Produção final

Momento de praticar. É proposto que cada participante faça um vídeo tutorial a partir dos conteúdos apresentados no grupo. Os assuntos são retomados e exemplos apresentados.

Formulário 2

- O que cada participante achou dos conteúdos e da proposta da sequência didática.

Importante destacar que o vídeo tutorial deve ser compreendido como um manual de instruções ou passo a passo. Sua popularidade é ancorada a partir da utilização da internet, o uso diário das redes sociais e plataformas de compartilhamento de vídeos. A produção pode ser estruturada de diversas maneiras, seja com um interlocutor, que pode ser um especialista no assunto, um personagem ou até mesmo um desconhecido. Mas sua mensagem principal é de orientar, sendo possível utilizar textos orais, legendas, imagens efeitos visuais, sons e músicas, entre tantos outros recursos. Nesta seção, também é importante definirmos o gênero tutorial. Conforme define Santiago (2014).

“(…) um texto especializado, repleto de termos, cujo objetivo é instruir um indivíduo ou um conjunto de indivíduos que necessitam de determinadas orientações para operacionalizar uma ferramenta informatizada, como uma rede social” (2014, p. 01).

Nos manuais de instrução eram produzidos por “especialistas”, mas hoje não necessariamente são “autoridades” no assunto abordado no vídeo e sim usuários de ambientes digitais que desejam compartilhar experiências e também ensinar algo para quem acessa essas plataformas. Como explica Sumya (2017), sobre o processo de transformação:

No entanto, o que antes era produzido por um “especialista”, nos primeiros tutoriais, hoje, com os tutoriais em vídeo, passou a ser produzido por outras pessoas, não necessariamente experts sobre o assunto ensinado. Acreditamos que, por ser um gênero produzido por pessoas não especialistas e por ser compartilhado em um ambiente mais livre, o texto, antes marcado pelo discurso formal proposto por especialistas, passou também a ter a sua versão informal. Essa informalidade dos gêneros que circulam nas redes sociais também resultou em uma outra característica que até então não estava presente nos tutoriais computacionais: o humor. Hoje, alguns tutoriais têm também um caráter de entretenimento, o que resultou em uma reestruturação, por exemplo, do plano global dos conteúdos temáticos. (2017, p. 27)

Outra mudança no processo do desenvolvimento de tutoriais no ambiente digital está que na versão impressa eram utilizados textos e imagens para explicar todas as etapas. No contexto do digital, as possibilidades se ampliam. Com a utilização do verbal, o fato do interlocutor aparecer em cena, a possibilidade de adicionar imagens, legendas, trilha sonora e outros diversos elementos.

É interesse do Interacionismo Social o desenvolvimento do humano, suas interações de caráter semiótico e como a aprendizagem transforma o sujeito em seres conscientes de sua identidade. Sendo assim, o trabalho com gêneros textuais como instrumento para o desenvolvimento de capacidades dos domínios dos docentes com os vídeos tutoriais e também sua compreensão se torna um motivador desta presente pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção do gênero tutorial em vídeo é muito recente, tendo características particulares que devem ser compreendidas para seu ensino. Com esta pesquisa, a expectativa é de trazer contribuições ao ensino-aprendizagem por meio de gêneros textuais e aos estudos da multimodalidade nos ambientes digitais. Mas principalmente, contribuir para o desenvolvimento do agir humano de professores e alunos de educação básica.

Durante as entrevistas percebemos que muitas vezes, a maneira como o conteúdo é apresentado acaba distanciando o professor, por exigir muitos equipamentos e conhecimentos técnicos. Nossa intenção nos vídeos foi de propor dicas práticas e de fácil utilização.

Com a sequência didática proposta, esperamos possibilitar ao docente maior domínio das ferramentas disponibilizadas hoje no ambiente digital e assim garantir a utilização destas diante das transformações educacionais que ocorrem em ritmo acelerado. Também desejamos que os conteúdos propostos sejam compreendidos de maneira fácil e que se adeque a realidade do professor.

REFERÊNCIAS

BORMUTH, John R. Cloze test readability: criterion reference scores. **Journal of Educational Measurement**, Washington, D.C., v. 5, n. 3, p. 189-196, 1968.

COPPOLA, A., DOLZ, J. **Ensinar o debate regrado sobre as (des)igualdades entre os sexos no primário**: evolução da distribuição da fala entre os(as) participantes. *Linha D'Água* (Online), São Paulo, v. 33, n. 2, p. 19-38, maio-ago. 2020.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **LEI Nº 14.040, DE 18 DE AGOSTO DE 2020**. Brasília, 18 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 24/07/2021.

FERREIRA, L. M.; FURTADO, F.; SILVEIRA, T. S. **Advisor-advisee relationship: the multiplier knowledge**. *Revista Acta Cirúrgica*, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 170 – 172, maio/jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/acb>. Acesso em 02 de maio de 2018.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski**: mediação e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

STAKE, R. E. **A arte da Investigação com Estudo de Caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

SANTIAGO, M. S. KRIEGER, M. G., ARAÚJO, J. **O gênero tutorial e a terminologia das redes sociais**. In: Filologia e língua portuguesa, Faculdade de Filosofia, São Paulo, v. 16, n.2 , p. 381-402, 2014.

SANTIAGO, M. S. **Unidades fraseológicas especializadas em tutoriais de ambientes virtuais de aprendizagem**: proposta de um sistema classificatório com base na valência verbal. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, 2013.

SUMIYA, Aline Hitomi. **O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira por adolescentes**. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, University of São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/D.8.2017.tde-03042017-123457. Acesso em: 2021-07-03.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS ENTRE 2015 E 2020

RIQUELME, Karolina da Silva
Universidade Católica Dom Bosco
karolinarie.02@gmail.com

REBOLO, Flavinês
Universidade Católica Dom Bosco
flavines.rebolo@uol.com.br

RESUMO

Considerando as constantes exigências de novos conhecimentos e novos modos de “ser professor”, colocadas pelas transformações do mundo contemporâneo, a formação continuada dos professores passa a ser de fundamental importância para que esses profissionais possam desempenhar seu papel de forma eficiente. Considerando, ainda, que é essencial para os pesquisadores enfrentarem o desafio de conhecer o que já foi produzido sobre seu objeto de estudo para que, a partir disso, possam, de fato, com suas pesquisas, trazerem contribuições efetivas para o avanço do conhecimento, esta pesquisa foi realizada com a metodologia de revisão sistemática de literatura. Nesse sentido, a pesquisa Formação Continuada de Professores da Educação Infantil: uma discussão a partir de teses e dissertações produzidas entre 2015 e 2020, teve por objetivo mapear e analisar as produções acadêmicas sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil no Brasil. Foram localizadas e analisadas 39 teses e dissertações da área da educação, sobre a temática desta pesquisa, publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Com o mapeamento e análise das produções selecionadas foi possível conhecer os objetivos, referenciais teórico-metodológicos e principais resultados das pesquisas sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil realizadas nos últimos cinco anos. Constatou-se que, de 628 teses e dissertações localizadas com o descritor “formação continuada de professores”, apenas 39 estavam direcionadas aos professores de Educação Infantil. A maior parte dos estudos teve por objetivo “analisar os cursos de formação continuada, suas abordagens teórico-metodológicas, contribuições e limites” (11 pesquisas), observar a concepção de formação continuada pelos professores (10 pesquisas) e “identificar a relação entre teoria e prática pedagógica no âmbito da formação continuada” (5 pesquisas). Quanto à abordagem metodológica foram, em sua maioria, de caráter qualitativo (29 pesquisas), com destaque para a pesquisa autobiográfica, participante e documental. Quanto aos resultados obtidos pelos pesquisadores das pesquisas analisadas, pode-se afirmar que: há insuficiência de projetos e programas formativos para os professores da Educação Infantil; que é necessário reelaborar as políticas de formação continuada e considerar as falas docentes para que a formação seja potencializada a fim de

abrir espaços para mudanças na cultura escolar e no trabalho pedagógico e que é necessário fortalecer a relação entre teoria e prática pedagógica no âmbito da formação continuada.

Palavras-chave: Formação Continuada. Professores. Educação Infantil. Revisão de Literatura.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores, nos últimos anos, é um tema que vem crescendo e conquistando a atenção de muitos pesquisadores da área da Educação no Brasil, quer seja por sua ampla concepção, quer seja pelas exigências contemporâneas de habilidades, conhecimentos e estratégias teórico-metodológicas convergidas aos professores, provocando necessidades formativas além do curso de graduação.

Para o enfrentamento das necessidades oriundas, a fim que o profissional possa desempenhar seu papel de forma competente e se sintam realizado e satisfeito no trabalho, entende-se como fundamentalmente importante o desenvolvimento de uma aprendizagem contínua que promova a reflexibilidade crítica (NÓVOA, 1992) das ações enquanto docente.

Tendo em vista a relevância do tema para o todo o contexto social que envolve o ato de educar, esta pesquisa dedicou-se a analisar quali-quantitativamente os estudos sobre formação continuada de professores da Educação Infantil publicadas nos últimos cinco anos, entre 2015 e 2020, no Brasil disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES. Isto posto, constitui-se por uma análise detalhada de 39 produções, desenvolvendo uma revisão sistemática da literatura do tipo estado do conhecimento a fim de compreender como a temática vem sendo estudada pelos pesquisadores.

Esta pesquisa está organizada partindo dos objetivos, metodologia e fundamentação teórica para as seções que surgem com a categorização dos dados colhidos do título, resumo e palavras-chave das teses e dissertações, sendo a análise do mapeamento inicial dos estudos, dos objetivos, dos referenciais e abordagens teórico-metodológicas e seus principais resultados, visando contribuir com o melhor entendimento dos estudos sobre o tema.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Mapear, inventariar e analisar os estudos sobre formação continuada de professores, identificando e categorizando os tipos de formação presentes nesses estudos e sistematizando como o conhecimento sobre a temática está sendo construído no Brasil.

1.1.2 Objetivos específicos

- Localizar e catalogar as teses e dissertações realizadas nos últimos cinco anos (2015 a 2020), sobre formação continuada de professores da Educação Infantil;

- Mapear os estudos localizadas, ordenando-os por data/ano, situando os locais de produção, os referenciais teóricos, as metodologias (instrumentos e procedimentos), os campos empíricos e sujeitos e os principais resultados;

- Identificar e categorizar os tipos de formações continuadas presentes nos estudos precedentes.

2 METODOLOGIA

O estudo se constitui por uma análise das produções acadêmicas publicadas nos últimos cinco anos (entre 2015 e 2020) sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil no Brasil.

As buscas pelas teses e dissertações foram definidas pelo recorte temático “formação continuada de professores” e “necessidades formativas de professores” que constam no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Utilizou-se os seguintes filtros: recorte temporal (de 2015 a 2019), grande área de concentração (Ciências Humanas) e área do conhecimento (Educação), sendo localizadas 628 teses e dissertações. Dessas foram selecionadas, para compor o *corpus* deste estudo, as que tinham o campo empírico delimitado apenas aos professores de Educação Infantil, selecionando assim 39 trabalhos.

Segue abaixo a relação dos trabalhos selecionados e analisados:

QUADRO 1 - RELAÇÃO DE AUTORES DAS TESES E DISSERTAÇÕES

1. ALVES, 2015	11. COSTA, 2016	21. NASCIMENTO, 2017	31. SILVA, 2017a
2. ANTONIACOMI, 2015	12. DUDAR, 2017	22. NOVAIS, 2018	32. SILVA, 2017b
3. ARAGÃO, 2015	13. FIORETTI, 2018	23. OLIVEIRA, 2017	33. SILVA, 2018
4. BITENCOURT, 2017	14. GODOI, 2015	24. PEREIRA, 2016	34. SILVA, 2019

5. BORGES, 2015a	15. ITEN, 2015	25. PEREIRA, 2017	35. SOUSA, 2016
6. BORGES, 2015b	16. LEAL, 2017	26. RANDIG, 2015	36. SOUSA, 2017
7. CAMPOS, 2019	17. MACHADO, 2015	27. RAUTENBERG, 2018	37. SOUZA, 2017
8. CASTRO, 2015	18. MARTINS, 2018	28. RODRIGUES, 2016	38. SOUZA, 2018
9. CASTRO, 2016	19. MIGUEL, 2015	29. SANTOS, 2015	39. STEHLING, 2018
10. CHAVES, 2015	20. MOURA, 2018	30. SANTOS, 2017	

Fonte: quadro elaborado pelas pesquisadoras

A pesquisa segue analisando os dados, aproximando, distanciando e comparando os objetivos, abordagens teórico-metodológicas, sujeitos e principais resultados a fim de compreender como o tema vem sendo estudado nos últimos anos.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A palavra formação para Alarcão (1996, p. 7)

[...] tem vindo a merecer uma revitalização crescente nos últimos tempos. Aparece associada a educação (educação e formação), evoca contextos diferenciados (formação inicial, formação contínua, formação especializada, formação profissional, formação em contexto de trabalho, formação em alternância) e espelha uma continuidade no tempo na expressão formação ao longo da vida [...].

Quem acreditamos ser enquanto professores? As competências e habilidades necessárias para atuar profissionalmente na atualidade e nos mais diversos contextos sociais são desenvolvidas durante a formação inicial? Esta pesquisa trata-se da formação continuada de professores, que no Brasil vem recebendo bastante atenção dos pesquisadores na área da Educação e torna-se complexa diante as muitas concepções e entendimentos do que seja e de como deve ser oferecida aos professores.

Segundo Nóvoa (1992, p. 13) “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”. Assim sendo, a identidade e saberes docentes são processos de construção que se desenvolvem não apenas ao debruçar-se sobre o domínio de novos métodos e técnicas de ensino possibilitados em cursos de formação, mas a reflexão crítica sobre seus valores, crenças e papel social a partir destes.

A reflexibilidade crítica sobre as próprias práticas, a história de vida e vivências docentes constituem o *ser* professor em um contexto social mais amplo que a Educação. O desenvolvimento desse processo é particular em cada educador, entendendo-se como um

conhecimento que não se limita à um período ou curso específico, mas uma construção evolutiva de (re)interpretação das vivências (Garcia, 2010). Nessa perspectiva, apoia-se no apontamento de Nóvoa (1992) ao definir três pilares para o processo de formação docente: desenvolvimento pessoal do professor, desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional constituído por meio das experiências no contexto que atua profissionalmente.

Compreende-se então que esta construção ocorre de forma subjetiva quer seja à história de vida de cada professor, quer seja ao emprego da aprendizagem nas práticas pedagógicas. Tomando conhecimento das questões acima que envolvem a formação continuada de professores da Educação Infantil, esta pesquisa se propõe a avançar nas análises e discussões sobre os estudos realizados em relação a temática nos últimos anos, refletindo a fala de Freire (2004, p. 102-103) quando diz o seguinte:

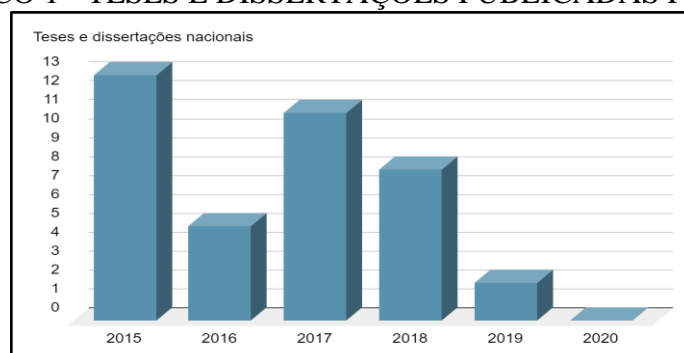
Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo [...]. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber [...]

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 MAPEAMENTO INICIAL DOS ESTUDOS

Com o levantamento, organização e categorização das teses e dissertações que tratam da formação continuada dos professores de Educação Infantil, constatou-se o maior número de pesquisas nos anos 2015 com 13 publicações e 2017 com 11 publicações.

GRÁFICO 1 - TESES E DISSERTAÇÕES PUBLICADAS POR ANO

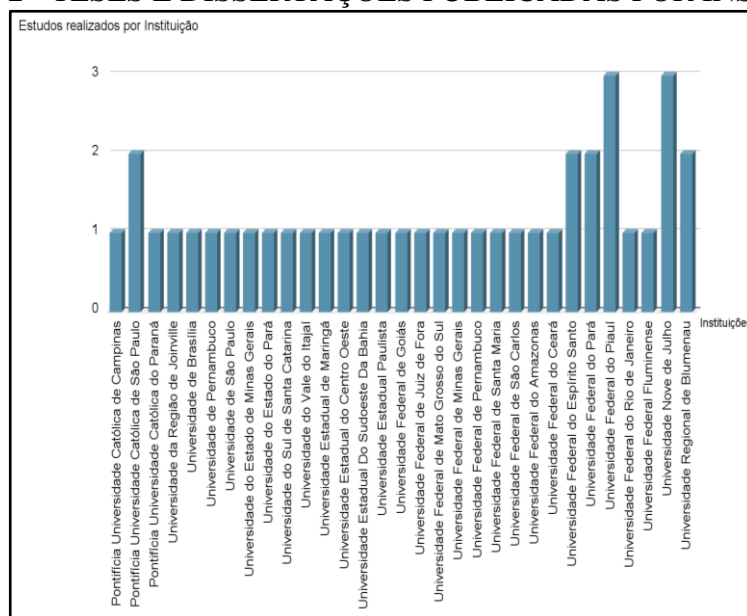


Fonte: gráfico elaborado pelas pesquisadoras

O gráfico acima foi utilizado para estabelecer uma relação estatística dos dados coletados, a fim de “[...] dar idéia de comparação entre grupos, associado à evolução no tempo [...] pois facilita a percepção do leitor” (NAHAS; FERREIRA, 2005, p. 15) quanto ao número de teses e dissertações selecionadas por ano para compor o corpus desta pesquisa.

As instituições de ensino onde os estudos foram publicados somam 31 ao total, com distribuição nivelada (GRÁFICO 2), havendo defesas recorrentes na Universidade Federal do Piauí e Universidade Nove de Julho com três (3) cada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal do Pará e Universidade Regional de Blumenau com duas (2) cada. Nas demais instituições foram registradas uma (1) defesa cada.

GRÁFICO 2 - TESES E DISSERTAÇÕES PUBLICADAS POR INSTITUIÇÃO



Fonte: gráfico elaborado pelas pesquisadoras

Analisando os dados das produções por estado brasileiro, observa-se um significativo número de 23,1% das publicações no estado de São Paulo, seguido de Santa Catarina com 12,8%, Minas Gerais, Pará, Paraná e Piauí com 7,7% cada e Espírito Santo, Pernambuco e Rio de Janeiro com 5,1% cada. Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Goiás e Rio Grande do Sul obtiveram 2,6% das publicações cada uma.

Para a sistematização e apropriação dos descritores das teses e dissertações, foi elaborada uma nuvem de palavras reunindo as palavras-chave de cada estudo. As nuvens de palavras são denominadas como

A seguir são apresentadas as categorias que visam organizar os objetivos de pesquisa que se assemelham entre si, identificados nos resumos das teses e dissertações. Das 39 teses e dissertações, apenas em uma (1) não foi identificado no resumo os principais objetivos a partir da temática e problemática do estudo. Os interesses e metas dos pesquisadores dizem respeito à:

- Analisar os cursos de formação continuada, suas abordagens teórico-metodológicas, contribuições e limites (ARAGÃO, 2015; BORGES, 2015b; CAMPOS, 2019; ITEN, 2015; MARTINS, 2018; OLIVEIRA, 2017; PEREIRA, 2016; RODRIGUES, 2016; SANTOS, 2017; SILVA, 2019; SILVA, 2017a);
- Observar a concepção de formação continuada pelos professores (ALVES, 2015; CHAVES, 2015; DUDAR, 2017; GODOI, 2015; MIGUEL, 2015; NOVAIS, 2018; PEREIRA, 2017; SILVA, 2018; SOUZA, 2017; STEHLING, 2018);
- Identificar a relação entre teoria e prática pedagógica no âmbito da formação continuada (BORGES, 2015a; CASTRO, 2016; MACHADO, 2015; RAUTENBERG, 2018; SILVA, 2017b; SOUSA, 2016);
- Analisar as Políticas Públicas para o oferecimento de formação continuada (ANTONIACOMI, 2015; COSTA, 2016; FIORETTI, 2018; RANDIG, 2015; SOUSA, 2017);
- Identificar a abordagem das relações étnico-raciais na Educação Infantil por meio da formação continuada (CASTRO, 2015; LEAL, 2017; SANTOS, 2015);
- Analisar as contribuições da teoria histórico-cultural na formação continuada de professores (MOURA, 2018; NASCIMENTO, 2017);
- Compreender as pesquisas publicadas a respeito da formação continuada na Educação Infantil (BITENCOURT, 2017).

É notado uma significativa parcela de estudos que caminham no sentido de analisar como são as estruturas dos cursos de formação continuada, suas referências teórico-metodológicas para a constituição do currículo, contribuições e limites, sejam abrangendo um contexto nacional ou em determinado(s) município(s). Em geral, os autores empregam o objetivo a fim de observar criticamente como se realiza a prática e seus efeitos, por outro lado, encontram-se pesquisadores que visam propor melhorias conforme as necessidades formativas, curriculares ou de infraestrutura, apontadas nas pesquisas (SILVA, 2019).

Observa-se a recorrência de estudos que se interessam em observar o que os professores têm a dizer sobre a formação continuada, compreender suas experiências, como tecem seus aprenderes-fazeres nas relações formativas (SILVA, 2018) e os sentidos atribuídos à esta trajetória (NOVAIS, 2018). As teses e dissertações que visam objetivos que se assemelham a este costumam apresentá-lo como uma grande meta que tende a ser buscada por

outros pequenos objetivos específicos, singulares a cada trabalho de acordo com o contexto, tempo e espaço em que é inserido.

Além disso, identificar a relações feitas entre as abordagens teóricas instruídas nos cursos de formação continuada e a prática no ambiente escolar como decorrência do estudo, foi objetivado com frequência, visto que os autores buscam compreender as construções que vão sendo desenvolvidas à medida em que os professores continuam o processo formativo. Garcia (2010) concebe este processo como particular para cada docente, compreendendo-o como um aprendizado que não se limita a um determinado período da vida acadêmica, ou à determinado curso, mas se tratando de uma construção progressiva de interpretações e reinterpretações por meio de diversas vivências. Assim, os pesquisadores observam como as formações propostas podem, ou não, ser propósito de conhecimento teórico e prático.

4.3 REFERENCIAIS E ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

As fundamentações teórico-metodológicas são amparadas em sua maioria por autores da área da Educação, bem como da Educação Infantil e Políticas Públicas. Os autores mais citados como referenciais para a construção de aportes teóricos das teses e dissertações são: António Nóvoa, Bernardete Gatti, Dermeval Saviani, Francesc Imbernóm, Júlia Oliveira-Formosinho, Laurence Bardin, Lev Vygotsky, Maria Malta Campos, Maurice Tardif, Moysés Kuhlmann Jr., Paulo Freire, Sonia Kramer, Tizuko Kishimoto e Zilma de Oliveira. Estes são pesquisadores referências da área da Educação e tudo que a envolve a fim de compor conhecimentos e discussões a respeito da formação continuada de professoras da Educação Infantil.

Os procedimentos metodológicos foram, em sua maioria, de caráter qualitativo, sendo identificados 29 teses e dissertações desenvolvidas por essa abordagem e uma (1) pesquisa foi definida como quali-quantitativa. Os 9 estudos restantes não possibilitam a identificação dos procedimentos adotados por meio do resumo ou palavras-chave, dessa forma não foram organizados em nenhum tipo de pesquisa científica catalogada. Das pesquisas de abordagem qualitativa, foram identificadas:

- Pesquisa documental (BORGES, 2015a; BORGES, 2015b; COSTA, 2016; RANDIG, 2015; SILVA, 2018; SILVA, 2019);
- Pesquisa autobiográfica (ALVES, 2015; NOVAIS, 2018; SILVA, 2017b);
- Abordagem histórico-cultural (MOURA, 2018; NASCIMENTO, 2017; OLIVEIRA, 2017);
- Pesquisa formação (BITENCOURT, 2017; ARAGÃO, 2015);

- Pesquisa participante (CAMPOS, 2019; SANTOS, 2015);
- Estudo de caso (GODOI, 2015; LEAL, 2017);
- Pesquisa ação (SANTOS, 2017; SILVA, 2017a);
- Pesquisa narrativa (SOUSA, 2016; STEHLING, 2018);
- Pesquisa exploratória (FIORETTI, 2018);
- Pesquisa intervenção (MIGUEL, 2015);
- Pesquisa etnográfica (CASTRO, 2016);
- Com Survey (DUDAR, 2017);
- Pesquisa descritiva (PEREIRA, 2016);
- Abordagem dialética (SOUZA, 2017);
- Pesquisa de campo (SOUZA, 2018).

Em geral, os tipos de pesquisas foram definidos por meio dos procedimentos metodológicos adotados, algumas fazem combinações entre os métodos a fim de que complementem um ao outro. A pesquisa documental é observada com maior frequência entre os autores, e segundo Sá-Silva *et al* (2009, p.6)

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias.

Os autores que desenvolveram este tipo de pesquisa, em sua maioria, investigaram documentos, portfólios, currículos e documentações pedagógicas das instituições que foram cenário de estudos a fim de compreender a organização dos espaços e as possibilidades de desenvolver/observar na prática os processos formativos.

Quanto à pesquisa de abordagem quali-quantitativa, esta segundo Cesário *et al.* (2020), pode ser denominada como pesquisa mista, já que abrange variados dados como gráficos, textos e imagens, sendo assim uma mistura de métodos qualitativos e quantitativos. Pereira (2017) seguiu os procedimentos da pesquisa bibliográfica, buscando levantar bibliografias de diferentes autores (Sá-Silva *et al.*, 2009) sobre a formação continuada dos professores da Educação Infantil e analisou os dados com base em Bardin.

4.4 OS ESTUDOS E SEUS RESULTADOS

Analisando os principais resultados a partir das categorias que organizam os objetivos traçados pelos autores, nota-se que para o objetivo de “observar a concepção de formação continuada pelos professores”, as teses e dissertações em geral apontam as necessidades formativas que os professores enfrentam, principalmente na elaboração de estratégias metodológicas que atendam o contexto educacional que trabalham, como também a carência de formações que condizem com a sua realidade cotidiana (CHAVES, 2015; GODOI, 2015; MIGUEL, 2015; NOVAIS, 2018; SILVA, 2018; SOUZA, 2017). Para minimizar a insuficiência de projetos e programas formativos, os professores encontram na internet subsídio para o exercício da docência (DUDAR, 2017), visto que reconhecem a formação como um processo contínuo de construção profissional e que para planejarem boas aulas, necessitam de aprofundamentos e atualizações (CHAVES, 2015).

Bitencourt (2017) desenvolve um estudo que visa “compreender as pesquisas publicadas a respeito da formação continuada na Educação Infantil”, dessa forma revela que se é dada pouca atenção à formação de professores dessa etapa da Educação Básica nos periódicos analisados. Já Castro (2015) Leal (2017) e Santos (2015), buscando “identificar a abordagem das relações étnico-raciais na Educação Infantil por meio da formação continuada”, compreendem que com a formação continuada os professores podem sair de sua zona de conforto empírica, e passam a pensar criticamente a respeito das relações étnico-raciais, considerando a importância de se estudar o tema desde a formação inicial.

Os estudos que buscam “analisar os cursos de formação continuada, suas abordagens teórico-metodológicas, contribuições e limites” valem-se do pensamento de que a estrutura dos projetos de formação continuada precisam passar por algumas ressignificações, para essas faz-se preciso ouvir os interesses, necessidades e visões dos professores (SILVA, 2019; ITEN, 2015; OLIVEIRA, 2017). Reelaborar as políticas de formação continuada é um processo lento, mas, segundo Silva (2017a), Iten (2015) e Borges (2015b), ao considerar as falas docentes a formação será potencializada a fim de abrir espaço para mudanças na cultura escolar e no trabalho pedagógico, pois sensibiliza o professor a romper com os conceitos e ações cristalizadas a respeito da Educação Infantil (RODRIGUES, 2016).

Ao analisar as Políticas Públicas para o oferecimento de formação continuada, Antoniacomi (2015), Costa (2016), Fioretti (2018), Randig (2015) e Sousa (2017) reconhecem que as Políticas Públicas não atendem às necessidades e ou problemáticas dos professores, apontando desarticulações nas propostas para a Educação Infantil da Rede Pública de Educação. Nessa realidade, Randig (2015) indica uma prática “bancária” na formação, pois há o oferecimento de espaços formativos, entretanto, não há a escuta do que

realmente os profissionais da educação necessitam, tão pouco um olhar para o contexto educacional em fatores de ordem social, econômica, política e cultural (SILVA, 2019). Assim, os cursos oferecidos tornam-se quase inutilizáveis durante as práticas pedagógicas, pois não subsidiam as carências existentes.

Moura (2018) e Nascimento (2017) buscam desenvolver estudos que objetivam analisar as contribuições da teoria histórico-cultural na formação continuada de professores, dessa forma consideram que as formações continuadas desenvolvidas a respeito das concepções de criança, infância, Educação Infantil e aprendizado infantil contribuem muito para a elaboração de práticas pedagógicas que potencializam o processo de ensino-aprendizagem, pois os professores passam a compreender mais profundamente os sujeitos que trabalham.

As teses e dissertações que visam identificar a relação entre teoria e prática pedagógica no âmbito da formação continuada, como confirmado nos demais estudos, mostram que a formação continuada do profissional docente fortalece as práticas pedagógicas quando atendem as necessidades apresentadas pelos professores e possibilitam o pensamento crítico sobre a prática (CASTRO, 2016; SILVA, 2017b; Sousa, 2016). Na Educação Infantil, as ações se tornam intencionais quando o educador passa a compreender a criança como um sujeito protagonista do seu processo educacional, social, histórico e culturalmente constituído (MACHADO, 2015), não restando dúvidas assim que esta importante percepção crítica é propiciada por meio de processos formativos contínuos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo de mapear, inventariar e analisar os estudos sobre formação continuada de professores da Educação Infantil, foram analisados 39 teses e dissertações publicadas entre o ano de 2015 e 2020 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que tratam da formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil.

Com as análises observou-se uma grande concentração de produções na região sudeste do Brasil, com 40% dessas distribuídas entre São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo. Pode-se justificar a desigualdade comparada às demais regiões com o fato de existir um maior número de programas de pós-graduação *stricto sensu* no sudeste brasileiro. Quanto à frequência dessas publicações, se concentra nos anos de 2015 e 2017, com 13 e 11 trabalhos submetidos por ano respectivamente.

Utilizando as palavras-chave dos estudos analisados desenvolveu-se uma representação gráfico-visual (nuvem de palavras) que permite observar o que é mais relevante na temática. Com a aproximação visual, foi possível verificar a recorrência das temáticas formação continuada, educação infantil, prática pedagógica, política e docente, conceitos que corroboram para o entendimento do contexto que gira em torno do tema principal desta pesquisa e nos assegura os principais conteúdos que envolvem as teses e dissertações.

Em sua maioria, os pesquisadores tiveram como objetivo de pesquisa analisar como são as estruturas dos cursos de formação continuada, visando investigar os currículos e suas abordagens teórico-metodológicas, observando as possibilidades de contribuições e até onde essas propiciam o aprendizado e desenvolvimento de habilidades práticas e reflexivas na profissão docente. Do mesmo modo, muito se busca ouvir o que os professores têm a dizer sobre suas experiências e necessidades, entendendo que, para um processo formativo contínuo de qualidade, faz-se indispensável compreender os diversos contextos educacionais e toda a vida social que o entorna, entendendo que, para (re)significar e subsidiar as necessidades formativas, a relação teoria-prática e as estratégias metodológicas dos educadores é fundamental reconhecer e observar com um olhar sensível as particularidades do corpo docente.

Nota-se que, em sua maioria, os estudos desenvolveram pesquisas qualitativas e buscaram, a partir das vozes dos docentes, alcançar os objetivos pretendidos. As narrativas dos professores acabam por evidenciar as expectativas, contribuições e limites no âmbito formativo. O embasamento teórico-metodológico é fundamentado por autores da área da Educação (A. Nóvoa, D. Saviani, F. Imbernóm, J. Oliveira-Formosinho, Paulo Freire, Sonia Kramer, entre outros).

Ao analisar os resultados das teses e dissertações, alcança-se a clareza da ideia da formação continuada como processo progressivo fundamental na profissão docente a fim de propiciar reflexões críticas sobre a identidade, crenças, valores e práticas em cada professor. Para que esta apresente qualidade formativa, os mestres e doutores aproximam-se da percepção estrutural de reconhecer o cenário polissêmico e assimétrico da Educação e todo demais contexto amplo à essa, para então propor condutas que realmente atendam as lacunas teórico-metodológicas da profissão.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

CAPES. Outros assuntos da CAPES, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/outros-assuntos-da-capes>. Acesso em: 10 de jul. de 2021.

DUARTE, A. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. especial 1, p. 101-117, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez, 2010.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, jul.-dez. 2014, p. 154-164.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NAHAS, F. X.; FERREIRA, L. M.. Análise dos itens de um trabalho científico. **Acta Cirúrgica Brasileira** [online], v. 20, suppl 2. p. 13-16, 2005.

PRAIS, J. L. S.; ROSA, V. F. R. Nuvem de Palavras e Mapa Conceitual: Estratégias e Recursos Tecnológicos na Prática Pedagógica. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 1, p. 201-219, jan./abr. 2017.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDAN, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, 2009.

VILELA, R. B.; RIBEIRO, A.; BATISTA, N. A. Nuvem de palavras como ferramenta de análise de conteúdo: Uma aplicação aos desafios do mestrado profissional em ensino na saúde. **Millenium: Journal of Education, Technologies, and Health**, n. 11, série 2, p. 29-36, 2020.

TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS

ANTONIACOMI, K. C. **Formação Continuada e as Representações Sociais de Professores de Centros Municipais de Educação Infantil - Curitiba – Paraná**. Dissertação (mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba- PR, 2015.

ARAGAO, M. D. **A Educação online na formação continuada de professores de educação infantil em uma perspectiva crítica em contexto de colaboração**. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora – MG, 2015.

ALVES, B. M. F. **Palavras que Contam: discursos de professoras em formação sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil**. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

- BITENCOURT, J. F. **A Formação Continuada de Professores na Educação Infantil: Diálogos Entre a Produção Acadêmico-científica e a Pesquisa-Formação.** Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória -ES, 2017.
- BORGES, A. L. **Gestão na Escola de Educação Infantil: Ressignificação das práticas e mudança na cultura escolar.** Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015a.
- BORGES, M. A. F. **Formação continuada de professores na rede municipal de São Bernardo do Campo: experiências no contexto de duas pré-escolas.** Dissertação (mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015b.
- CAMPOS, P. B. **PNAIC Educação Infantil: as representações e percepções de professores da pré-escola da rede municipal de Nova Iguaçu.** Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2019.
- CASTRO, D. S. C. **Formação continuada de professores da educação infantil: entrelaces com a prática pedagógica.** Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2016.
- CASTRO, M. S. **Educação para as relações étnico-raciais: concepções e práticas de professoras da educação infantil.** Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.
- CHAVES, E. F. **A Relação Entre a Formação Continuada e as Práticas Pedagógicas na Perspectiva de Professoras da Educação Infantil em um Município do Ceará.** Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza- CE, 2015.
- COSTA, C. S. **A Formação Continuada dos Profissionais de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas e o Desenvolvimento dos Processos Simbólicos na Criança.** Dissertação (mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas- SP, 2016.
- DUDAR, C. Z. **Formação Continuada: Concepções das Professoras da Educação Infantil.** Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville- SC, 2017.
- FIORETTI, E. C. **Desafios e possibilidades para a formação continuada de professores de crianças de 4 e 5 anos para a literacia científica no Município de Amajari, Roraima.** Tese (doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente -SP, 2018.
- GODOI, L. S. G. **Práticas educativas entre pares: estudo do trabalho diário de professoras em um centro de educação infantil paulistano.** Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2015.
- ITEN, A. P. O. **Contribuições do Programa Institucional Arte na Escola à Formação Continuada de Professores da Educação Infantil.** Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau – SC, 2015.

LEAL, M. F. **Do Legal ao Real: A Abordagem das Políticas Étnico-Raciais na Formação Continuada de Professoras(Es) da Educação Infantil.** Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria- RS, 2017.

MACHADO, V. A. T. **A Atuação do Coordenador Pedagógico na Formação das Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis) de São Paulo.** Dissertação (mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica se São Paulo, São Paulo, 2015.

MARTINS, A. O. S. **Formação continuada como pilar para construção de uma proposta político pedagógica curricular para a pré-escola de Ovidor-GO.** Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão – GO, 2018.

MIGUEL, C. M. **Leitura e Escrita na Educação Infantil: Concepções e Práticas em uma Escola Pública de Santo André – SP.** Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

MOURA, D. C. R. **Teoria histórico-cultural e Educação Infantil: a experiência de formação contínua no município de Telêmaco Borba – Paraná.** Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR, 2018.

NASCIMENTO, F. C. **Formação de Professores da Educação Infantil: a experiência de um curso de formação continuada.** Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém- PA, 2017.

NOVAIS, R. M. M. C. **Narrativas de professores: sentidos das trajetórias de formação continuada na Educação Infantil.** Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2018.

OLIVEIRA, M. F. **Formação Continuada para Atuação Pedagógica Inclusiva na Educação Infantil: Um Estudo no Sistema Municipal de Ensino de Belém – Pará.** Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém- PA, 2017.

PEREIRA, M. C. **A formação continuada de professores da Educação Infantil de Sorocaba (SP): uma análise a partir da obrigatoriedade implementada pela Lei 12.796/2013.** Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP, 2017.

PEREIRA, S. M. C. **Formação Continuada de Professores e suas implicações na prática docente de Educação Infantil.** Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus- AM, 2016.

RANDIG, V. C. M. **A Política de Formação Continuada de Professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Itajaí.** Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí- SC, 2015.

RAUTENBERG, J. **Formação continuada de professoras da Educação Infantil: em análise a hora-atividade.** Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau – SC, 2018.

RODRIGUES, L. C. A. **A Formação e a Ação do Professor de Educação Infantil em Municípios de Mato Grosso do Sul: Um Olhar Interdisciplinar.** Dissertação (mestrado em

Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul, Campo Grande- MS, 2016.

SANTOS, C. E. **Formação Docente:** compreendendo a abordagem da diversidade e da diferença na infância como ações de cuidar e educar. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte- MG, 2015.

SANTOS, I. R. **Compreendendo a criança com Altas Habilidades/Superdotação para poder atuar:** experiências da Formação Continuada de Educadores Infantis em Guarapuava/PR. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Estadual Do Centro-Oeste, Guarapuava – PR, 2017.

SILVA, F. J. **Formação continuada de professores de Educação Infantil em Paragominas/PA.** Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

SILVA, I. A. L. **Brinquedoteca universitária:** processo de formação continuada de professores da educação infantil da Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade de Pernambuco, Recife-PE, 2017a.

SILVA, M. J. A. E. **Formação Continuada de Professores da Educação Infantil e suas relações com a reelaboração da Prática Docente.** Tese (doutorado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina- PI, 2017b.

SILVA, T. G. **Os aprenderes-fazereres docentes na Educação Infantil:** um olhar cartográfico sobre os movimentos tecidos no cotidiano escolar de um CMEI da rede municipal de ensino de São Bento do UNA-PE. Dissertação (mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, 2018.

SOUSA, E. F. **A Formação Continuada das Professoras de Educação Infantil em Municípios da Região de Laguna-Sc (Amurel).** Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, 2017.

SOUSA, F. J. C. **Formação continuada de professores da educação infantil:** interfaces com a prática docente. Dissertação (mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal Do Piauí, Teresina- PI, 2016.

SOUZA, H. D. S. C. **Potencialidades e limites do coaching na formação continuada de professores.** Tese (doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2018.

SOUZA, J. A. **Formação Continuada para Professores da Educação Infantil:** Entre Políticas e Vozes na Rede Municipal de Ensino de Itapetinga (Ba). Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista- BA, 2017.

STEHLING, D. F. **Saberes e Conhecimentos Matemáticos na Educação Infantil:** formação continuada de professores em um grupo de estudos. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte -MG, 2018.



ACOMPANHAMENTO DO (A) ESTUDANTE ATRAVÉS DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: MÓDULO INTEGRADO DE ACOMPANHAMENTO ADAPTADO AO SISTEMA UNIFICADO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

SANTOS, Lília Campos dos
Instituto Federal da Bahia (PROFEPT)
lilia.santos@ifap.edu.br

RESUMO

Este trabalho descreve o desenvolvimento de um protótipo de módulo integrado de acompanhamento do(a) estudante através da política de assistência estudantil adaptado ao Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), sistema este utilizado nas Instituições estudadas. Este protótipo compõe o produto educacional da Dissertação de Mestrado da autora, intitulada “Análise da Política de Assistência Estudantil nos Institutos Federais: um estudo comparativo entre o Instituto Federal da Bahia, *Campus* Salvador e do Amapá, *Campus* Macapá”. Trata-se de um módulo, online, que pretende acompanhar a trajetória do(a) estudante no seu acesso, permanência e saída com êxito da Instituição e tem como finalidade contribuir como uma ferramenta de gestão para o acompanhamento sistematizado dos(as) estudantes. Com a ampliação das políticas de acesso aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a permanência dos(as) estudantes se tornou uma preocupação latente. Daí nasce, a partir de um intenso processo de correlação de forças entre Estado e sociedade, a Política Nacional de Assistência Estudantil, com a finalidade de atender o(a) estudante, especialmente aqueles(as) em situação de vulnerabilidade social, provendo os recursos necessários para que este(a) acesse os estudos, permaneça nele e conclua sua formação com êxito (SANTOS, 2019). Reconhecendo-se a necessidade de ampliar, regulamentar e fortalecer a Política de Assistência Estudantil nos Institutos Federais é que se propôs a presente pesquisa. O estudo tornou-se relevante pois, acredita-se que um acompanhamento efetivo dos(as) estudantes denotará se o caminho percorrido é o mais adequado, já que a eficácia de uma política também se mede pelos seus resultados. O objetivo do estudo foi apresentar o desenvolvimento de uma ferramenta que se propõe a acompanhar o estudante em toda sua trajetória educacional. Apoiada no método materialista histórico-dialético, foi realizada uma pesquisa social de natureza aplicada (GIL, 2008), de abordagem qualitativa, corroborando com os estudos de Minayo (2009). Nos termos de Yin (2001), a técnica de pesquisa utilizada foi um estudo de caso comparativo, na qual foram estudados cada caso de forma individual, o caso do Instituto Federal da Bahia e do Instituto Federal do Amapá, para depois compará-los. O *locus* da pesquisa foram os Institutos Federais da Bahia e do Amapá. A coleta de dados foi realizada através de pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com gestores e

profissionais que trabalham com a política de assistência estudantil. A pesquisa apontou que há uma deficiência no acompanhamento sistemático do(a) estudante por meio da política de assistência estudantil. Como resultado da pesquisa, desenvolveu-se um protótipo de módulo integrado de acompanhamento do(a) estudante por meio da política de assistência estudantil adaptado ao SUAP, com a integralização dos setores e dos serviços e sistematização de dados, de forma a realizar o acompanhamento do(a) discente desde seu acesso no Instituto, sua trajetória, permanência e a conclusão do curso com êxito. Assim, foi elaborado um produto educacional com a finalidade de organizar um espaço pedagógico que seja capaz de acompanhar o(a) estudante em sua trajetória de ensino dentro da Instituição.

Palavras-chave: Acompanhamento. Assistência Estudantil. Educação.

1 INTRODUÇÃO

A assistência estudantil (AE) tem por finalidade o atendimento do(a) estudante, provendo os recursos necessários para que este(a) acesse aos estudos, permaneça nele e conclua sua formação com êxito. Entende-se esta ação enquanto política social no âmbito da educação, ela nasce como uma intervenção do Estado, exatamente para atender as necessidades sociais demandadas por uma sociedade de classes pautada pela desigualdade social.

A luta por uma assistência estudantil se fortalece com as mudanças sociais que o Ensino Superior enfrentou nas últimas décadas. Houve um aumento do número de vagas e aumento das oportunidades de ingresso no nível superior por meio das políticas de acesso e inclusão social, também conhecidas como políticas afirmativas. Essa democratização do acesso contribuiu para que estudantes com condições socioeconômicas desfavoráveis e com distintas trajetórias educacionais fossem incorporados a este nível de ensino, o que requereu a consolidação de programas efetivos voltados para permanência dos(as) estudantes, principalmente aqueles(as) que são provenientes de camadas socioeconômicas mais baixas (ASSIS, SANABIO, MAGALDI, MACHADO, 2013, p. 127).

Primeiramente reconhecida como política de educação para o Ensino Superior, as políticas afirmativas também passaram a fazer parte do cotidiano dos Institutos Federais (Ifs), que vivenciaram, paralelamente às Universidades, as mesmas mudanças sociais. Com a expansão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REPCT), em 2008, a permanência e êxito dos(as) estudantes tornou-se uma problemática latente, requerendo a AE também nos IFs, não somente no nível superior de ensino, mas em todas as modalidades de ensino que estes ofertam. Regulamentada em 2010, através do Decreto 7.234, o Programa

Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) se estende aos Institutos Federais, que recebem recurso próprio e contratação de profissionais específicos para atuação direta com a AE.

Para este estudo, partiu-se do princípio de que era necessário acompanhar o(a) estudante como um todo, ser único e individual, com todas as suas particularidades e em toda a sua trajetória dentro da Instituição desde o seu acesso, permanência e êxito. Compreendendo este acesso como o ingresso na Instituição, no qual 50% dele se dá por meio de cotas raciais, sociais e pessoas com deficiência. O acesso também pode ser compreendido enquanto forma de inclusão à política de assistência estudantil: auxiliar e acompanhar o(a) estudante no acesso e inclusão às ações de assistência estudantil dentro da Instituição. A permanência guarda correlação com a trajetória mesmo do(a) estudante, todo seu percurso formativo e as condições efetivas para isso. O êxito pode ser compreendido enquanto conclusão satisfatória do curso ou até mesmo a desvinculação da AE porque, se conseguiu autonomia para permanecer nos estudos sem o suporte dela.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

- Apresentar o desenvolvimento de uma ferramenta que se propõe a acompanhar o discente em toda sua trajetória educacional

1.1.2 Objetivos específicos

- Identificar as lacunas no acompanhamento do discente
- Analisar as possibilidades de implantação da ferramenta

2 METODOLOGIA

Apoiada no método materialista histórico-dialético, foi realizada uma pesquisa social de natureza aplicada (GIL, 2008), de abordagem qualitativa, corroborando com os estudos de Minayo (2009). Nos termos de Yin (2001), a técnica de pesquisa utilizada foi um estudo de caso comparativo, na qual foram estudados cada caso de forma individual, o caso do Instituto Federal da Bahia e do Instituto Federal do Amapá, para depois compará-los. O *locus* da

pesquisa foram os Institutos Federais da Bahia e do Amapá. A coleta de dados foi realizada através de pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com gestores e profissionais que trabalham com a política de assistência estudantil.

Optou-se por desenvolver um estudo de caso de caráter comparativo, através do estudo de dois casos. Logo, analisou-se a assistência estudantil através do recorte do Instituto Federal da Bahia, *Campus Salvador*, e do Instituto Federal do Amapá, *Campus Macapá*. Escolheu-se estes dois *locus* de pesquisa pela relevância do Instituto Federal da Bahia, uma escola centenária na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que trouxe aspectos relevantes quando comparado a uma Instituição mais recente como o Instituto Federal do Amapá. Como também, devido ao primeiro ser o polo de estudo do mestrado da pesquisadora e o último por ser o seu campo de atuação profissional. Os *Campi* foram escolhidos por serem os pioneiros na execução da assistência nestas instituições.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Embora se discuta a assistência ao educando desde as primeiras legislações que tratam sobre educação no Brasil (Constituição Federal 1934, 1946, 1967, 1988; LDB 1961, 1996), o Programa Nacional de Assistência Estudantil somente é instituído em 2007 pelo Ministério da Educação, através da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, considerando a centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e a democratização das condições de *acesso e permanência* dos jovens no Ensino Superior Federal (BRASIL, 2007- grifo da autora). Esta portaria é concretizada em 2010 por meio do Decreto nº 7234, de 10 de julho de 2010, onde a assistência estudantil é regulamentada em forma de programa.

[...] a promulgação do Programa Nacional de Assistência Estudantil [...] representa um marco histórico e de importância fundamental para a questão da Assistência Estudantil. Essa conquista foi fruto de esforços coletivos de dirigentes, docentes e discentes e representou a consolidação de uma luta histórica em torno da garantia da Assistência Estudantil enquanto um direito social voltado para igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior público (VASCONCELOS, 2010, p. 405).

A finalidade do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é prover os recursos necessários aos estudantes de baixa renda, tendo em vista o seu desenvolvimento e bom desempenho, diminuindo o percentual de retenção e evasão. São objetivos do programa: I- democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública

federal; II– minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III– reduzir as taxas de retenção e evasão e IV– contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

A princípio, o programa é regulamentado no nível superior e estende-se aos Institutos Federais como afirma o artigo 4º do Decreto,

Art. 4º- As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente.

Parágrafo único. As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (BRASIL, 2010).

A Educação Profissional e Tecnológica de nível médio é a principal modalidade de ensino ofertada nos Institutos Federais. Historicamente o ensino técnico profissionalizante tem sido buscado pelas camadas mais pobres da população: “são os filhos dos trabalhadores e operários que precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino” (RAMOS, 2007, p. 13).

Como apontado nos estudos de Anjos (2014, p. 61), não se pode negar que a intervenção primeira do Estado em relação à educação foi de forma assistencialista, especialmente no que diz respeito à educação profissional, criando escolas públicas para os filhos dos trabalhadores com a intenção de regular e controlar a educação das crianças. Desta forma o Estado oficializava o ensino profissional como ensino destinado aos pobres, instituindo, assim, a discriminação social através da escola.

Diante do exposto, infere-se que não basta apenas garantir o acesso deste público à educação, faz-se necessária a garantia da permanência e, conseqüentemente, a conclusão exitosa do curso. Por isso, entende-se que a assistência estudantil é uma necessidade para o(a) estudante de qualquer modalidade e nível de ensino, já que a maior parte dos(as) estudantes das escolas públicas são oriundos das camadas mais empobrecidas da nossa sociedade. Pode-se verificar este dado através da PNAD/IBGE⁷³ (2014), pois, durante os nove anos analisados, a rede pública continuou atendendo uma proporção maior de estudantes pertencentes aos 20% da população com menores rendimentos no ensino fundamental e médio.

73 PNAD/IBGE: sigla para Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

A preocupação com os índices de permanência e evasão dos(as) estudantes na Rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPCT) torna-se evidente quando em 2014 o MEC publica os estudos sobre evasão e retenção na Rede EPCT através do Documento Orientador para Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. O documento apresenta como uma das condições para superação da evasão o fortalecimento da assistência estudantil, com programas de monitoria e iniciação científica (BRASIL, 2014, p. 20).

No entanto, a questão do êxito não é uma relação direta, ela é multifatorial, como por exemplo, podemos considerar a questão da transferência interna como situação de evasão num determinado curso, mas não necessariamente ausência de êxito. Logo o êxito vai além do sucesso ou insucesso escolar, como o próprio documento orientador afirma:

Entender a evasão e a retenção como fenômenos que envolvem fatores multidimensionais (culturais, sociais, institucionais e individuais), e relacionar esse entendimento à complexidade da Rede Federal no cumprimento da sua função social, implica em articular ações que deem conta do atendimento a um público diversificado que, em sua maioria, é socioeconomicamente vulnerável e egresso de sistemas públicos de ensino em regiões com baixo índice de desenvolvimento educacional (BRASIL, 2014, p. 28).

É nesta perspectiva que se trata da assistência estudantil neste trabalho, com vistas à permanência dos(as) estudantes pretos(as), pardos(as), indígenas, quilombolas, com necessidades educacionais específicas, vulneráveis ou não. Deve-se haver uma atenção especial para os(as) estudantes em situação de vulnerabilidade social, mas a assistência estudantil deve acompanhar a trajetória de todo e qualquer estudante de maneira universal, até mesmo porque ela não se resume em auxílio financeiro, mas trata-se também dos serviços de assistência ao educando como, serviço educacional/pedagógico, serviço psicológico educacional, serviço de saúde e o serviço socioassistencial.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tanto no IFBA, Campus Salvador, quanto no IFAP, Campus Macapá, os departamentos responsáveis pela AE estão diretamente ligados às respectivas Diretorias de Ensino destas unidades, no IFBA é denominado Departamento de Assistência Estudantil e Apoio ao Ensino e no IFAP a nomenclatura é Departamento de Assistência Estudantil, as duas Instituições têm representantes na Reitoria que respondem pela assistência estudantil no âmbito geral da Instituição. Ambas não possuem pró-reitorias específicas de assistência

estudantil e estes profissionais estão lotados nas respectivas Pró-Reitorias de Ensino (PROEN). Nos Institutos Federais da Bahia e do Amapá a assistência estudantil se apresenta de forma estruturada. As duas instituições apresentam uma Regulamentação própria que estabelece critérios para a execução dos programas, orientação para composição da equipe multidisciplinar, direção para o acompanhamento da política, entre outros. Os Campi são seccionados em Setores de Assistência Estudantil, composta por equipe interdisciplinar.

As entrevistas foram realizadas com os profissionais responsáveis pela gestão da assistência estudantil, tanto no IFBA, quanto no IFAP. No IFBA foram entrevistadas profissionais que atuam na execução da assistência estudantil no *Campus* Salvador e uma profissional responsável pelo Departamento de Assistência Estudantil, na Reitoria. No IFAP, foram realizadas da mesma forma. Foram estabelecidas 3 categorias de análise, tanto para guiar as entrevistas, quanto para a análise do conteúdo: acesso, permanência e êxito.

Sobre a concepção de acesso, as profissionais do IFAP relataram que entendem o acesso como a inclusão às ações de assistência estudantil, como também a condição de acessar a Educação, pois é por meio do acesso à Educação que se pode ser inserido na Política de Assistência Estudantil. Concordam que os dados utilizados no acesso à Instituição devem estar interligados com outros setores, especialmente o setor de assistência estudantil. Nos relatos ficou evidente que são realizadas diversas ações em vista da permanência, no entanto, as informações vão se perdendo e não existe um acompanhamento sistematizado dos(as) estudantes e da própria política.

Através das falas das participantes da pesquisa, fica clara a necessidade de um sistema capaz de dialogar entre os setores e entre os serviços especializados, capaz também de gerar dados e relatórios dos(as) estudantes. Um sistema que fosse capaz de auxiliar no acompanhamento do(a) estudante, onde todo atendimento fosse registrado (guardando as informações que fossem sigilosas para cada área), para um verdadeiro trabalho interdisciplinar, como um sistema unificado de informações.

Na visão das profissionais, tanto do IFBA quanto do IFAP, o Êxito é a categoria mais difícil de ser acompanhada. As ações são realizadas, mas se perdem sem o devido acompanhamento e sem os registros adequados. A dificuldade de acompanhar o(a) estudante de forma integrada e sistêmica, desde sua entrada no Instituto, sua trajetória, até a conclusão do curso, gera uma incapacidade, por falta de elementos, de se avaliar a efetividade da Política de Assistência Estudantil. É importante destacar que o êxito para estas profissionais não está somente em concluir o curso e concluir no tempo determinado. O êxito também está

na superação de desafios, na relação consigo e com o outro, no encontro de respostas pessoais.

Com base na pesquisa realizada, foi idealizado um módulo de assistência estudantil como uma proposta integradora entre os setores e profissionais para o acompanhamento da trajetória do(a) estudante de forma sistêmica: biopsicossocial para positivos resultados no processo ensino-aprendizagem. Destaca-se que algumas iniciativas deste módulo já se aplicam nas realidades estudadas, como também trazem os anseios das profissionais entrevistadas e no constante diálogo a respeito da melhoria da gestão da assistência estudantil.

O que foi idealizado é compatível com o SUAP e pode ser adaptado a cada realidade, já que o sistema está em fase de implantação nas duas Instituições. O SUAP é um sistema unificado de administração pública criado em 2007 pela equipe de desenvolvimento de sistemas de informação do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), visando a gestão integrada das informações. Ao longo dos anos, diversos Institutos aderiram ao sistema. O SUAP tem sido utilizado de forma oficial pelos Ifs e vem sofrendo modificações e adaptações constantes, conforme as demandas apresentadas pelas instituições. Logo é o ambiente propício para sugestões e alterações do que já vem sendo usado. No entanto, este modelo pode ser adaptado a outros sistemas.

Assim, o produto foi idealizado a partir de 3 categorias principais: acesso, permanência e êxito. O acesso é o módulo de entrada, nele será traçado o perfil do(a) estudante, não apenas daqueles que se inscrevem nos editais de assistência estudantil, mas de todo(a) estudante para o acompanhamento do corpo discente. No módulo da permanência será realizado o acompanhamento do(a) estudante pelos profissionais. Já o módulo do êxito será o encerramento deste ciclo de acompanhamento. Como detalhado abaixo:

1. ACESSO: configurado como módulo de entrada, a partir dele será traçado o perfil do(a) estudante, não apenas daqueles que se inscrevem nos editais de assistência estudantil, mas de todos(as), para o acompanhamento integral do corpo discente. Os(as) usuários(as) principais serão os(as) estudantes. Nele terão os dados pessoais, acadêmicos e socioeconômicos do(a) estudante preenchidos durante a matrícula. Nele também o(a) estudante poderá, por exemplo, se inscrever nos editais e anexar documentos solicitados pelos profissionais indispensáveis para o seu acompanhamento. Através dele serão marcadas entrevistas, visita domiciliar ou atendimentos com algum profissional que compõe a equipe técnica.

2. PERMANÊNCIA: através deste módulo se fará o acompanhamento do(a) estudante pelos profissionais. Os dados coletados no setor de registro acadêmico (pessoais,

acadêmicos e socioeconômicos) serão importados para a assistência estudantil para que os profissionais da equipe possam acessar. Cada especialidade terá acesso apenas aos documentos necessários para o acompanhamento do estudante no seu âmbito de atuação. Aquele profissional deverá traçar um breve perfil do(a) estudante para gerar um Registro Unificado de Informações, do qual toda equipe de assistência estudantil terá acesso. Por exemplo, as informações do registro socioeconômico do estudante e toda sua realidade social será acessada pelo assistente social que criará um breve relatório de cada estudante. Assim ocorrerá com os dados de saúde, os profissionais de saúde acessarão os dados brutos e fará um registro simplificado para acesso dos outros profissionais.

Cada profissional que atender o(a) estudante fará um registro simplificado do atendimento das informações interdisciplinares que comporá o sistema, como um relatório único. O acompanhamento do(a) estudante será dividido em: serviço psicossocial, serviço de saúde e serviço de acompanhamento educacional. O(a) profissional responsável pelo acompanhamento educacional do(a) estudante (Pedagogo ou Técnico em Assuntos Educacionais) será lotado na assistência estudantil para fazer um acompanhamento educacional mais próximo, identificar as dificuldades, auxiliar com planos de estudo, identificar as potencialidades e o que houver. É importante destacar isso, porque as equipes, reconhecem essa necessidade, mas não têm um profissional específico para este acompanhamento compondo as suas equipes. Trabalham em unidade com o setor pedagógico, que, por conta do volume de demandas não faz este acompanhamento mais próximo.

3. ÊXITO: o êxito é o encerramento do ciclo de acompanhamento. Lá constarão inúmeros relatórios, como por exemplo: número de estudantes atendidos(as), participação em programas, eventos, valores de execução do recurso da AE. Como também relatos de experiência do(a) estudante com a Instituição. O objetivo do módulo do êxito é avaliar a efetividade da AE, se esta realmente cumpre seu objetivo e finalidade de fazer com que o(a) estudante acesse e permaneça com qualidade até alcançar o desejado sucesso escolar, que não é apenas objetivo da Instituição, mas também daqueles(as) estudantes.

Consideramos importante destacar que o acompanhamento interdisciplinar deve respeitar o sigilo exigido em cada profissão. As informações encaminhadas e compartilhadas num possível sistema unificado de informações deve respeitar a condição de revelar o estritamente necessário, tanto em relação as informações que devem ser reveladas, quanto a quantidade de profissionais que devem tomar conhecimento. Nos diversos códigos de ética profissionais, o sigilo é considerado como toda informação que o(a) profissional toma contato em razão de seu ofício.

Assim, o trabalho interdisciplinar requer a habilidade de convergir as identidades e competências de cada profissão. Como afirma Raichelis (2009),

Ao contrário do que muitas vezes se considera, o trabalho interdisciplinar demanda a capacidade de expor com clareza os ângulos particulares de análise e propostas de ações diante dos objetos comuns a diferentes profissões, cada uma delas buscando colaborar a partir dos conhecimentos e saberes desenvolvidos e acumulados pelas suas áreas (p. 15).

Deve-se fortalecer o vínculo de confiança entre o(a) estudante e o(a) profissional, assim, ao encaminhar uma situação deve-se primeiro consultar o indivíduo a respeito ou seus responsáveis.

Pode-se elencar alguns fatores de melhoria na gestão da assistência estudantil a partir do produto idealizado:

- a) O produto educacional aqui proposto, visa dar subsídios para que as Instituições possam realizar o cruzamento de informações e dados dos(as) estudantes entre os setores, por exemplo, as informações cadastradas no banco de dados do setor de matrículas, que são importantes para o acompanhamento do(a) estudante na assistência estudantil podem fazer conexão direta, acarretando o trabalho de forma interligada entre os setores.
- b) Cruzar as informações dos atendimentos realizados pelos profissionais: ver o(a) estudante de forma integrada, quais serviços ele já acessou, quais auxílios e/ou bolsas recebe, se é acompanhado pela psicologia, pelo setor de saúde, pelo serviço educacional.
- c) Desburocratização do trabalho, diminuindo o volume de documentos e o preenchimento de vários formulários pelo(a) estudante (formulário de matrícula, formulário de inscrição nos diversos programas de assistência estudantil, formulário socioeconômico).
- d) Autonomia do(a) estudante na inscrição para os programas. Este poderá anexar os documentos solicitados para análise socioeconômica, marcar atendimentos, entrevistas, descentralizando, assim, as tarefas.
- e) Interface com o setor de registro escolar, setor pedagógico e setor de assistência estudantil: acompanhar o(a) estudante que trancou a matrícula, que foi suspenso, aquele(a) que se afasta por motivo de saúde, por motivo de gravidez, ter ciência daqueles(as) que evadiram.

O módulo de assistência estudantil torna-se, assim, uma ferramenta institucional para o acompanhamento do(a) estudante desde a sua chegada no Instituto (acesso), toda sua trajetória (permanência), até a conclusão do curso ou experiência exitosa com a Instituição (êxito). Esta será uma ferramenta de acompanhamento do(a) estudante e avaliação da execução da política de assistência estudantil, um possível termômetro, para analisar se as ações de assistência estudantil estão sendo efetivas ou não.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apontou que há uma deficiência no acompanhamento sistemático do(a) estudante por meio da política de assistência estudantil. Como resultado da pesquisa, desenvolveu-se um protótipo de módulo integrado de acompanhamento do(a) estudante por meio da política de assistência estudantil adaptado ao Sistema Unificado de Administração Pública, com a integralização dos setores e dos serviços e sistematização de dados, de forma a realizar o acompanhamento do(a) estudante desde seu acesso no Instituto, sua trajetória, permanência e a conclusão do curso com êxito. A finalidade é organizar um espaço pedagógico que seja capaz de acompanhar o(a) estudante em sua trajetória de ensino dentro da Instituição.

A assistência estudantil vem sendo implementada conforme as Instituições interpretam a legislação, estabelecendo critérios e métodos de seleção, como também o tipo de auxílio ou bolsa a ser ofertada. Segundo Mota (2013, p. 84) este enfoque é o *bottom-up*, no qual há uma relação dinâmica entre a política formulada e a política efetivamente posta em prática, implicando que pode haver mudanças no plano inicial da política a partir da interação dos atores com os contextos da política.

O módulo de assistência estudantil é uma proposta integradora entre os setores e profissionais para o acompanhamento da trajetória do(a) estudante de forma sistêmica: biopsicossocial para positivos resultados no processo ensino-aprendizagem. Destaca-se que algumas iniciativas deste módulo já se aplicam nas realidades estudadas, como também trazem os anseios das profissionais entrevistadas e no constante diálogo a respeito da melhoria da gestão da assistência estudantil. O que foi aqui idealizado é compatível com o SUAP e pode ser adaptado a cada realidade, já que o sistema está em fase de implantação nas duas Instituições.

A proposta aqui apresentada não pretende ser um formato limitado e resolver todas as demandas da assistência estudantil, mas a inspiração para uma ferramenta a ser adaptada às diversas realidades. O âmago desta proposta é o funcionamento sistêmico e integrado da assistência estudantil, como demandada no estudo realizado. Para o sistema funcionar de forma interdisciplinar e intersetorial é preciso primeiro conscientizar toda comunidade escolar (estudantes, professores(as), técnicos(as) do caráter sistêmico da assistência estudantil, é na interação de todos os atores que se dá uma gestão participativa.

Assim, ele pretende servir de inspiração para a gestão da assistência estudantil nos Institutos Federais estudados, podendo ser adaptado para diversas realidades. Ele se propõe a articular os pilares da assistência estudantil que são o acesso, a permanência e o êxito dando condições para o(a) estudante estar integrado aos três aspectos durante a sua trajetória na instituição.

REFERÊNCIAS

GIL, A. C. **Dados e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, M. C. S. *et al.* **Pesquisa Social: teoria, método e Criatividade**. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTOS, L. C. dos. **Análise da Política de Assistência Estudantil nos Institutos Federais: um estudo comparativo entre o Instituto Federal da Bahia, campus Salvador e do Amapá, campus Macapá**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal da Bahia. Salvador, p.127. 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre : Bookman, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/lcp/Lcp95.htm>. Acesso em: 14 set. 2021.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 14 set. 2021.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 14 set. 2021.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em 14 set. 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em: 14 set. 2021.

_____. Lei nº 4.024. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Planalto, 1961.

_____. Lei nº 9394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Planalto, 1996.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o **Programa Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato.2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 26 de agosto de 2021.

VASCONCELOS, N. B. **Programa Nacional de Assistência Estudantil**: Uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. In: Rev. Ensino Em-Revista v.17, n.2, p. 599-616. Uberlândia, jul./dez, 2010.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Mossoró/RN, 2007.

ANJOS, M. C. **PAAE como Política Pública de Juventude**: Uma avaliação a Partir dos estudantes do IFBA-Santo Amaro. Dissertação de Mestrado. 152 f. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cachoeira/ BA, 2014.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, 2014.

RAICHELIS, R. *O Trabalho do Assistente Social na Esfera Estatal*. In CFESS (Orgs). **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília, 2009.



A INTERAÇÃO SOCIAL NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: DIÁLOGOS SOBRE UMA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EMANCIPATÓRIA

FAUSTINO, Maria Cecília Machado
Mestranda em Educação (PPGRS/USF-Itatiba/SP)
maria.faustino@usf.edu.br

BAPTISTA, Wesley
Doutorando em Educação (PPGRS/USF-Itatiba/SP)
Professor na graduação em Pedagogia – Faculdade XV de Agosto
wesbaptista@gmail.com

SILVA, Elton Rodrigo
Mestrando em Educação (PPGRS/USF-Itatiba/SP)
elton.silva@usf.edu.br

GUIMARÃES, Maria de Fátima
Doutora em Educação (UNICAMP)
Professora no PPGSS em Educação USF-Itatiba/SP
fatima.guimaraes@usf.edu.br

RESUMO

Tomamos o patrimônio cultural consagrado na relação com a educação patrimonial, extrapolando métodos formais de ensino que propõem uma dada “alfabetização cultural” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999). Deslocamo-nos de uma visão em que o patrimônio é considerado como fonte primária de conhecimento, tendo em vista as narrativas históricas oficiais que privilegiam valores das classes dominantes, ancoradas em construções pautadas numa visão eurocêntrica, do homem branco, europeu, cristão e escolarizado. Consideramos que essa narrativa tende a desconsiderar a pluralidade cultural, reforçando formas de segregação e exclusão de determinados segmentos sociais. Pontuamos a importância da presente discussão à medida que consideramos que a escolarização apresenta papel relevante na conformação dos conceitos de patrimônio e cultura, tomando elementos da educação formal enquanto possibilidade de construção de um ensino que trate da seara do patrimônio cultural como um conhecimento que não está dado ou prévia e historicamente estabelecido. Propomos um estudo na perspectiva da história cultural (THOMPSON, 1981), assumindo a necessidade de que essa história seja escovada a contrapelo (BENJAMIN, 1994). Isso porque compreendemos que a educação patrimonial, da forma que é conduzida, colabora com a manutenção de uma tradição e com a continuidade de um passado idealizado, ignorando as múltiplas manifestações sociais de resistência. Acreditamos que, nesse sentido,

infere-se um processo de “colonização do tempo presente por relações de poder e práticas socioculturais do passado” (GUIMARÃES, 2013, p. 8). Nesse sentido, indagamos: a partir do ensino formal, quais leituras são demarcadas e valorizadas ou, ainda, quais relações de sentido são construídas a partir da linguagem, seja ela verbal ou não? Compreendemos que a linguagem está vinculada ao poder e à ideologia, sendo que a linguagem não faz papel só de comunicação, mas significa, principalmente, a interação entre os sujeitos que constitui o indivíduo (BAKHTIN, 1992). Sabendo que a construção do indivíduo habita esses campos, é importante que a concepção de linguagem seja extrapolada, considerando assim os vários tipos de letramentos (KLEIMAN, 2008), experiências (LARROSA, 2003), sensibilidades (TABORDA, 2012; PESAVENTO, 2007) e até mesmo silêncios que vão constituindo os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Tendo isso em vista, entendemos que a educação patrimonial deva se dar de forma dialógica, baseando-se no processo de interação social entre os indivíduos envolvidos na relação ensino-aprendizagem (BAKHTIN, 1992). Ou seja, reconhecer, considerar e valorizar as múltiplas vivências, experiências e conhecimentos prévios tanto do educador, quanto do educando, no processo de construção do conhecimento, que nunca é acabado. Aspiramos o papel do educador social (GOHN, 2016; FREIRE, 2003), compreendendo que este, ao mesmo tempo que ensina, aprende; compreendendo que seu meio de comunicação é o diálogo. É na condição de emancipação, tendo a libertação das classes subalternas das diferentes formas de opressão, dominação e exclusão (FREIRE, 2002), que investigamos as possibilidades de tratar lidar com uma dada educação patrimonial.

Palavras-chave: Educação Patrimonial. Patrimônio Cultural. Interação Social.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo trata, em seu âmago, da exclusão. O ponto de partida para a delimitação de sua importância se dá pelos limites de uma concepção do patrimônio cultural consagrado que é responsável por privilegiar determinados valores, práticas e saberes em detrimento a outros. Os desdobramentos desse processo vão acarretar numa hierarquização social, incluindo e excluindo sujeitos e/ou segmentos sociais que, por vezes, passam a ocupar um lugar marginal perante a sociedade.

Deslocamo-nos, portanto, de uma visão em que o patrimônio é considerado como fonte primária de conhecimento, tendo em vista as narrativas históricas oficiais que privilegiam valores das classes dominantes, ancoradas em construções pautadas numa visão eurocêntrica, do homem branco, europeu, cristão e escolarizado. Isso porque consideramos que essa narrativa tende a desconsiderar a pluralidade cultural, reforçando formas de segregação e exclusão de determinados segmentos sociais.

Ainda que essas relações sejam processadas no âmbito exterior, elas também seguem um fluxo que acontece no interior. Tal narrativa, que é apresentada como oficial nos mais diversos espaços, torna-se sacralizada e, nesse sentido, é natural que os indivíduos a tomem como única possível e não como uma em meio a outras diversas possibilidades. Esse é um

processo que, embora haja esforços para que assim pareça, não ocorre de forma passiva: é rodeado por tensões, disputas simbólicas, conflitos de interesses e movimentos de resistência.

Focalizamos, no presente artigo, o patrimônio cultural consagrado na relação com a educação patrimonial, extrapolando métodos formais de ensino que propõem uma dada “alfabetização cultural” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999). Isso porque compreendemos que a cultura não é passível de alfabetização, como um conhecimento previamente estabelecido que é repassado para aqueles que não dispõem desse conhecimento. Nessa direção, consideramos como fundamental o papel da escolarização na conformação e consolidação do que tange os conceitos de patrimônio e cultura, investigando, no entanto, as possibilidades da construção de um ensino que tome a seara do patrimônio cultural como um conhecimento que não está dado, mas em constante reformulação.

A linguagem tem papel fundamental nessa discussão. Isso porque todas as relações firmadas no cotidiano têm como base o movimento linguístico; movimento esse que tem o poder de transformar tudo o que está posto. Consideramos, ainda, que a linguagem está estreitamente vinculada ao poder, sendo, assim, ideológica por natureza (BAKHTIN, 1992). Compreendendo que a linguagem significa a interação entre os sujeitos para além do mero papel comunicativo (BAKHTIN, 1992), é preciso que sua concepção seja extrapolada, considerando os vários tipos de letramentos (KLEIMAN, 2008), experiências (LARROSA, 2003), sensibilidades (TABORDA, 2012; PESAVENTO, 2007), e até mesmo silêncios que vão constituindo tais sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Todo repertório linguístico é tecido a partir de cada diferente repertório de mundo, estando em constante movimento e em negociação de sentidos entre os sujeitos envolvidos na comunicação (NERY, 2007). Tratar da linguagem, portanto, a partir da interação entre os sujeitos, da interação social, significa considerar que os repertórios individuais são construídos em pleno diálogo com o outro. E esse movimento dialógico, que é quando acontece essa negociação de sentidos, pode significar tanto a simples relação entre os sujeitos envolvidos, quanto um campo em que eles vão fazer parte de um jogo pautado em regras sociais; jogo esse repleto de tensões, conflitos de interesses e disputas simbólicas (NERY, 2007).

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Investigar as potencialidades de uma educação patrimonial emancipatória, voltada para a liberdade dos indivíduos e segmentos sociais, levando em conta a dialogicidade e a interação social no processo de construção do conhecimento.

1.1.2 Objetivos específicos

- Problematizar quais leituras são demarcadas e valorizadas ou, ainda, quais relações de sentido são construídas a partir da linguagem, seja ela verbal ou não, a partir do ensino formal.
- Compreender como a educação patrimonial, da forma que é conduzida, colabora com a manutenção de uma tradição e com a continuidade de um passado idealizado, ignorando as múltiplas manifestações sociais de resistência.

2 METODOLOGIA

Para discutir a preocupação em relação ao entendimento daquilo que nos foi ensinado sobre o que é patrimônio, recorreremos a elementos da educação formal à medida que a partir dela são reafirmadas ideias de que apenas determinado patrimônio é tido como símbolo e representante de cultura, tem raízes na compreensão de que vivemos em uma sociedade escolarizada, letrada e pautada por princípios eurocêntricos do homem branco e cristão. Acreditamos que, nesse sentido, infere-se um processo de “colonização do tempo presente por relações de poder e práticas socioculturais do passado” (GUIMARÃES, 2013, p. 8).

Propomos uma discussão norteada pela vertente sociocultural dos Estudos de Letramento, que apoia-se na “percepção das diferenças entre grupos humanos e sociedade, não como equivalentes, nem como deficitários, mas como possibilidades inscritas e socialmente situadas” (SOUZA; SITO, 2010, p. 35). Compreendendo que as múltiplas práticas de letramento que existem na sociedade são atravessadas por relações de poder, refletimos sobre a (des)valorização de práticas invisibilizadas socialmente, buscando garantir seu acesso democrático.

A título de ilustração, pontuamos o fato de que a concepção de patrimônio, calcada numa visão ocidental, por exemplo, está impressa em materiais didáticos que seguem diretrizes

gerais nacionais, ancoradas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁷⁴. Ao mesmo passo que a BNCC (2018) atribui às Ciências Humanas a formação autônoma dos alunos, ao estabelecer diretrizes no âmbito nacional, ela também privilegia uma construção de conhecimento que desconsidera a pluralidade do país, ou dos segmentos populares e dos indivíduos em termos regionais e culturais.

Focalizamos uma educação patrimonial que considere elementos da educação não formal, já que ela “lida com outra lógica nas categorias de espaço e tempo, pelo fato de não ter um *curriculum* definido a *priori*, quanto a conteúdos, temas ou habilidades a serem trabalhadas” (GOHN, 2016, p. 60), tendo em vista um método que

nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se, portanto, no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas. Supõe a existência da motivação das pessoas que participam. Não se subordina às estruturas burocráticas. É dinâmica. [...] como há intencionalidades nos processos e espaços da educação não formal, há caminhos, percursos, metas e objetivos estratégicos que podem se alterar constantemente. (GOHN, 2016, p. 65)

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Propomos um estudo na perspectiva da história cultural (THOMPSON, 1981), assumindo a necessidade de que essa história seja escovada a contrapelo (BENJAMIN, 1994). Sabendo que a construção do indivíduo habita todos os campos da vida humana, é importante que a concepção de linguagem seja extrapolada, considerando assim os vários tipos de letramentos (KLEIMAN, 2008; SOUZA; SITO, 2010), experiências (LARROSA, 2003), sensibilidades (TABORDA, 2012; PESAVENTO, 2007) e até mesmo silêncios que vão constituindo os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Discutimos, brevemente, sobre o papel da educação, no sentido de experiência formativa e pressupondo memórias coletivas, na transmissibilidade e conformação de determinados valores para as gerações futuras (BENJAMIN, 1987a). Nessa direção, problematizamos os conceitos de escolarização e educação (GOHN, 2010), perpassando

⁷⁴ A Base Nacional Comum Curricular (ou BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, em conformidade com demais Planos e Diretrizes estabelecidos em relação à educação (BRASIL, 2018).

brevemente por aspectos da educação formal e não formal (ARAÚJO, 2017) e focalizando uma educação libertadora, com caráter emancipador (FREIRE, 2002).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já pontuado, questionamos as formas pelas quais a sociedade percebe suas relações com o patrimônio cultural, buscando revelar elementos de estranhamento e (não) reconhecimento, que nem sempre são evidenciados, mas, por vezes, submetidos a um apagamento proposital de acordo com intenções que foram delineadas a partir de uma concepção ocidental ao decorrer da história.

Valorizar determinada história ou cultura, significa, geralmente, em nossa concepção, desvalorizar outra. Quando isso acontece, possibilidades de vivências e experiências de determinado segmento da população são comprometidas e, esse, passa a ocupar um lugar marginalizado perante a sociedade. Enxergamos no letramento, compreendido de uma forma plural, uma possibilidade de atender a diferentes valores e configurações sociais e culturais presentes na sociedade, uma vez que considera os diversos significados a depender do grupo mobilizado.

Discutir as diferentes formas de letramento, então, torna-se essencial quando debruçamo-nos sobre questões relativas ao patrimônio cultural. Valorizar algo enquanto patrimônio, descartando outros valores distintos, diz sobre a exclusão de indivíduos. O olhar sobre o letramento como ferramenta em termos de práticas culturais pode auxiliar o exercício da cidadania e no fortalecimento de indivíduos e segmentos sociais à margem da sociedade. Esse olhar nos permite compreender as formas pelas quais se dão as formas de exclusão, deixando explícitos os meios pelos quais os excluídos resistem e buscam seus direitos. O letramento do ponto de vista escolar pode se mostrar, ainda, como uma ferramenta profícua na interpretação da história e de seus desdobramentos até os dias de hoje, servindo como apoio às práticas educativas à medida que rompe com uma história que exclui e menospreza socialmente (SOUZA; SITO, 2010).

À medida que lidamos com a esfera do patrimônio cultural em diálogo com as possibilidades de construção de conhecimentos histórico-educacionais, buscamos extrapolar noções que, na prática, pretendem mera valorização e preservação de determinados bens, práticas ou saberes. E isso porque compreendemos que tais ações estão engendradas numa esfera política, envolvendo a produção coletiva de significados delineada por subjetividades, intencionalidades e relações de poder (GUIMARÃES, 2013).

Lançando um olhar atento àquilo que parece desnecessário ou acidental, pretendemos mapear as marcas dessa construção social. Considerando as intencionalidades que acompanham a produção de uma obra e a partir do olhar para o texto por meio da linguagem, percebemos que este está delineado dentro de um determinado contexto econômico e político e que se insere nos materiais didáticos. Nesse sentido, consideramos não apenas as intencionalidades envolvidas na produção desses materiais, mas o papel do educador enquanto mediador do conhecimento e participante desse processo dialógico de interação social ideológica.

Gohn (2016) compreende que a formação dos educadores está atrelada à sua atuação junto às comunidades organizadas, adotando práticas de educação não formal. Em consonância com Paulo Freire, entende que o educador assume uma posição social, já que

o meio social onde se vive é sempre revestido de significados culturais. Mas estes significados somente são apreendidos com participação. E participar não é apenas estar presente em algo, comparecer, ser um número. Participar é um processo ativo, interativo, que se constrói. (GOHN, 2016, p. 66)

Compreende que o educador social ao mesmo tempo que ensina, aprende, tendo como seu meio de comunicação o diálogo. Para a autora, “a sensibilidade para entender e capturar a cultura local, do outro, do diferente, do nativo daquela região, é algo primordial” (GOHN, 2016, p. 67-67), e, por isso, os conteúdos trabalhados não podem ser pré-concebidos ou impostos, mas precisam considerar as múltiplas vivências, letramentos e sensibilidades.

Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma “pedagogia”, também ensinam alguma coisa. Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade. (SILVA, 1999, p.139)

A escola está sujeita a uma idealização que a toma como comunidade sacralizada do saber e do conhecimento. Consideramos que o espaço-escola define o que é passível de ser tomado como conhecimento e, ao estabelecer o que deve ou não ser valorizado e acessado, estabelecem as informações que vão ser disseminadas à sociedade como um todo. O espaço, portanto, forma e educa. Em contraponto, destinamos olhares às possibilidades de construção do conhecimento em espaços outros, tendo em vista que nestes se dão muitas das aprendizagens, como por exemplo, as múltiplas sociabilidades, que não são passíveis de serem desenvolvidas na escola.

Já pontuamos que a linguagem não é neutra e, portanto, assim também não o são os indivíduos - são, ao contrário, dotados de intencionalidades e ideologias. Nesse sentido, assim também consideramos o processo de construção do conhecimento, tal como as formas pelas

quais ele pode ser conduzido. Toda ação produz sentidos e significados que, ainda que involuntariamente, podem favorecer uma visão hegemônica de cultura ou patrimônio. Freire (2003) nos auxilia a compreender que a relação entre educador e educando nesse processo deva se dar de forma dialógica e a partir da interação social (VOLÓCHINOV, 2017), contanto que o educador não assuma uma posição de detentor único do conhecimento, atribuindo aos educandos certa passividade, como depósitos desses valores.

Freire (2003) visa, assim, um processo de formação autônoma. Para ele, as práticas educativas devem visar experiências emancipatórias, fundando-se em ações libertadoras que, através da relação dialógica entre educador e educando, seja possível firmar uma luta, sobretudo uma luta de classes, que vá ao encontro da subversão dos indivíduos aos valores ideológicos das classes dominantes que são perpassadas pela educação formal. Isso porque tais valores se colocam como funcionais à manutenção de uma ordem social, atendendo a intencionalidades e necessidades específicas. Subverter esse tipo de educação significa ir contra a manutenção de estruturas sociais de exploração.

Compreendemos que é preciso tomar a educação patrimonial do ponto de vista dialógico, baseando-se no processo de interação social entre os indivíduos envolvidos na relação ensino-aprendizagem (BAKHTIN, 1992). É preciso que as múltiplas vivências, experiências e conhecimentos prévios do educador e do educando sejam reconhecidos, considerados e valorizados no processo de construção do conhecimento. Processo esse que nunca é acabado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos o educador em sua potencialidade social (GOHN, 2016; FREIRE, 2003), uma vez que ao tomar o diálogo como seu meio de comunicação, faz do processo de construção do conhecimento uma via de mão dupla: ao mesmo tempo que ensina, também aprende. Nesse sentido, investigamos as possibilidades de tratar da educação patrimonial na condição de emancipação, tendo como pressuposto a libertação das classes subalternas das diferentes formas de opressão, dominação e exclusão (FREIRE, 2002).

A presente discussão considera uma educação que se dê extra-muros escolares, considerando todas as questões culturais e sociais múltiplas produzidas não só no seu interior, mas também e principalmente fora da escola. Candau (2010) entende que, uma vez reconhecidas a pluralidade cultural, a diversidade linguística, e, portanto, os diferentes tipos de letramento existentes na sociedade, é impossível que a educação esteja limitada a se dar em

um único lugar ou espaço.

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008, p. 19).

Além disso, partimos do pressuposto de que a realização de uma dada educação patrimonial só se faz presente quando os indivíduos ou segmentos sociais se sentem pertencentes a um coletivo, partilham de uma memória coletiva. É a partir dessa noção que acreditamos no potencial da construção de laços identitários e de pertencimento para com o patrimônio a partir de práticas educativas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M (V.N. Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora Huritec, 1992.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987a.

BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de história**. In: Magia e técnica, arte e política – Obras escolhidas; v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CANDAU, V. M. F. (org.). **Construir ecossistemas educativos**. Reinventar a Escola. In: Reinventar a Escola. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 11 a 16. 2010. C

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed Paz e Terra, Rio de Janeiro. 34ª Ed, 2002.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GOHN, M. G. **Educação não formal nas instituições Sociais**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016.

GUIMARÃES, Maria de Fátima. **A colonização do presente pelo passado: de um dispositivo metafórico à possibilidade de construção de conhecimento histórico educacional**. XXVII Simpósio Nacional de História – ANPUH, 2013. Disponível em <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371302776_ARQUIVO_ANPUH2013-Natal_1_.pdf>. Acesso em 19 Jul 2021.

HORTA, M. L. P; GRUNBERG, E.; MONTEIRO; A. Q. **Guia Básico da Educação Patrimonial**. Brasília, IPHAN, Museu Imperial, 1999.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

NERY, Alfredina. **Modalidades Organizativas do Trabalho Pedagógico:** uma possibilidade. In: Ensino Fundamental de nove anos. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação, Brasília, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade;** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. **Como é possível educar Sentidos e Sensibilidades?** In: Sentidos e Sensibilidades: sua educação na história. Curitiba: Ed. UFPR, 2012. 180p. (Pesquisa; n. 209). ISBN 9788573353044

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.



OS DESAFIOS DO ENSINO MEDIADO PELA TECNOLOGIA NO ENSINO DE MATEMÁTICA NO MUNICÍPIO DE SOBRADO- PB

BANDEIRA, Maria de Fatima
fatimafmbandeira@gmail.com

SILVA, Maurício Santos da
UNICID/Cruzeiro do Sul Virtual
mauriciomssantos27@gmail.com

SILVA, Maria Olímpia Ferreira Bandeira da
Universidade Federal da Paraíba
mariaolimpiafbs@gmail

FRAZÃO, Greiciane Pereira Mendonça
greiciane_frazão@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho é um relato de experiência vivenciado no município de Sobrado (PB), sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de matemática (ensino fundamental II) em tempos de pandemia (COVID-19), buscando refletir sobre as dificuldades que este vírus trouxe para a educação, especialmente para o Ensino de Matemática. Nesse sentido, será evidenciado como o ensino se adaptou ao modelo remoto a partir das necessidades do alunado. Subsequentemente, expõe a tecnologia digital como recurso metodológico que minimiza a desassistência que o ensino remoto causa principalmente nas escolas públicas do Brasil no período pandêmico, transparece também as desigualdades que sempre ameaçou a educação, que sem a pandemia levariam anos para serem encaradas. Por meio dos formulários google forms, enviados para professores, educandos e pais/responsáveis, os mesmos relataram a grande dificuldade que Sobrado-PB, tem com internet, que as aprendizagens dos educandos ficam a desejar, que a educação do país não oferece educação com equidade de direitos, além dos educandos citarem as dificuldades de apoio nas atividades. Este estudo trata-se de um estudo com metodologia quali-quantitativa e bibliográfica, autores como Almeida; Almeida; Silva (2020), Ferreira (2020), Cruz (2020), Alves (2020), Lima (2020), Corrêa; Brandemberg (2021), Krenak, Santana; Deon e Toso (2020), contribuíram para embasar nossa pesquisa.

Palavras-chave: ensino de matemática; tecnologias digitais; Pandemia COVID-19; Ensino remoto.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como proposta, apresentar os desafios do ensino remoto causados pela COVID-19 no ensino de matemática, na cidade de Sobrado-PB, um município pequeno, de acordo com o último censo do IBGE de 2010, Sobrado-PB, tem uma área territorial de 61,953 [202 (km²); 0] possui uma população de 7373 pessoas, tendo 14 estabelecimento dos ensino fundamental e 1 de ensino médio[2020], a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 98% [2010], o IDEB- anos finais do ensino fundamental (rede pública) [2019] é de 3,2, foram realizadas no ensino fundamental 1192 matrículas [2020]. Nosso estudo se fará em três escolas do município de SOBRADO-PB, com alunos e professores de Ensino Fundamental II.

Em meio às discussões e impactos causados pelo vírus da COVID-19, vale destacar o papel expressivo das universidades na formação de seus graduandos em matemática e de sua parceria com os municípios para oferecer a possibilidades de conhecimento e informação tecnológica e assim investir em novas possibilidades incluindo o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), tão necessária para os dias atuais.

Fechamos escolas, fechamos as nossas portas na defesa da vida, mas abrimos a janela para a tecnologia, nossas salas de aulas se tornaram telas de tabletes, notebooks, smartphones espaço tão necessários que através de suas ferramentas mantemos a educação viva embora com dificuldades, e severas sequelas, por ser a tecnologia algo não presente na atualidade e estranha para nossa escola, família, alunos, equipe pedagógica.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar e contribuir com os avanços do ensino de matemática na cidade de Sobrado-PB, levando professores de matemática avaliar sua formação e perceber o quanto a tecnologia cada vez mais se faz necessário nas nossas salas de aula, além de contribuir com a secretaria de educação pode oferecer capacitação para formação dos professores a melhorar suas aulas mediada pelo ensino remoto, causado pela COVID-19, e também levar toda comunidade escolar desse município pensar sobre como podem contribuir com os avanços da educação dos alunos.

1.1.2 Objetivos específicos

- Pensar sobre os desafios mediado pelo ensino tecnológico.

- Buscar analisar as consequências que os alunos sofrem por vivenciar o ensino remoto, causado pelo vírus da COVID-19.
- Compreender que o ensino de matemática na pandemia da COVID-19, dificulta que os alunos consigam atingir as competências exigidas pela BNCC.
- Trazer dados científicos de como está o ensino de matemática, no ensino fundamental II, na cidade de Sobrado-PB, em tempos de COVID-19.

2 METODOLOGIA

Diante da necessidade de entender como estão sendo ministradas as aulas de matemática do ensino fundamental II, como vem se comportando os professores e alunos, pela busca da percepção dos desafios mediado pelo ensino remoto nas escolas públicas da cidade de Sobrado-PB, nesse período de pandemia da COVID-19, um momento que exige dos envolvidos na educação desde município, pensar metodologias que minimizem as perdas que os alunos tiveram por terem escolas fechadas e a convivência do isolamento social exigência para conter o avanço da pandemia da COVID-19, desta forma esse estudo possibilita estratégias para que os professores adequem suas metodologias e as secretaria municipal de Sobrado-PB, desenvolva um trabalho voltado para as demandas que irão ser apresentadas no decorrer desta pesquisa.

Foi realizado questionários com perguntas subjetivas e de múltiplas escolhas, 1 formulário para 6 professores de 3 escolas, porém apenas 4 fizeram a devolutiva, os contatos dos diretores escolares foram disponibilizados pela secretaria da educação, que disponibilizaram por via whatsapp os contatos dos respectivos professores, 1 diretor escolar se recusou de contribuir com a pesquisa, e 2 se prontificaram em colaborar no desenvolvimento deste estudo, no total foram 3 diretores escolares. Foi encaminhado aos professores o formulário que continha 11 questionários, sendo 1 de identificação e 10 de múltiplas escolhas, 1 professor não quis se identificar, 6 múltiplas escolhas e 4 entre curtas e longas. Foram escolhidos para receber o link gerado pelo google forms, professores da rede pública de Sobrado-PB, que lecionam matemática, no Ensino II, foi encaminhado também o link dos formulários para 25 alunos e 25 pais ou responsáveis, tivemos a devolutivas dos questionários de 22 alunos e 12 pais.

O método de abordagem da pesquisa foi qual-quantitativos, os dados foram obtidos nesta pesquisa foi tido através de Whatsapp, devido ao isolamento social, e a categoria de perguntas foram referentes as metodologias tecnológicas no ensino de matemática, nas análises e discussões discutimos as respostas recebidas, e também o quanto a pandemia da

COVID-19, prejudicaram os alunos a adquirir as competências exigidos para seu nível de ensino.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Embora com grandes dificuldades e muitos desafios, a rede municipal de Sobrado busca oferecer aos discente suas contribuições na medida do possível com esse turbilhão de inovação e tecnologias que o ensino remoto nos obriga a usar. Até os menos adeptos, se viram em algum momento em frente a um computador, tablets, smartphones entre outros.

É perceptível que a matemática nesse período de pandemia realizou e realiza um papel fundamental nos avanços de pesquisas científicas na perspectiva de sairmos dessa situação caótica. Assim (Santana; Deon e Toso (2020, p.3), cita “os avanços tecnológicos vêm trazendo importantes contribuições para o desenvolvimento da ciência, acelerando processos de estudos que demoram anos” e não há como subestimar a importância que ela tem para encontrar caminhos para sairmos dessa pandemia e de outros males que o mundo é acometido. Dentro da perspectiva de sanar os medos, resistências e dificuldades sobre o uso das tecnologias neste contexto de pandemia, os autores expõem caminhos para vencermos juntos esses desafios sem soltar a mão de ninguém:

A exemplo do que começou a ocorrer em escala mundial, onde pessoas construíram verdadeiras redes de solidariedade para minimizar as drásticas consequências da pandemia e do necessário isolamento social, na educação não foi diferente. Professores, alunos, empresas de tecnologia, universidades, pequenas e grandes instituições de ensino começaram a construir e produzir enorme conhecimento, compartilhando suas aprendizagens e experiências e aprendizados. Educadores que talvez mal soubessem utilizar um correio eletrônico ou um smartphone, quando se deram conta estavam interagindo com seus alunos por meio de alguma plataforma digital. (SILVA, 2021, p. 27)

Os professores de matemática, e os demais professores de Sobrado-PB, do Brasil e do mundo tiveram que se adequar com o dito novo normal, muitos já serem nativos digitais e outros imigrantes digitais e alguns nem se quer era um nem outro. E todos tiveram que de alguma forma buscar por ajuda, compreensão, acolhimento, e principalmente trocas de experiências, afinal não tinha como fugir. Só havia uma alternativa em meio a pandemia, conhecer um pouco mais a fundo a tecnologia e conhecer o real significado e finalidade das tecnologias digitais, levar conhecimento, trocar experiências, fazer educação. Sobre os nativos e imigrantes digitais o autor menciona:

Os chamados “imigrantes digitais”, aqueles que aprenderam usar as tecnologias e não viveram e traduziram a tecnologia como peça fundamental em suas vidas. Nos dias de hoje, as crianças e jovens não vivem sem seus smartphones, tablets ou relógios digitais interconectados e com dezenas de aplicativos conhecidos como aplicativos (Apps) e jogos (games) online, enquanto muitos de seus professores ainda lutam com esses mesmos dispositivos para fazer mais que uma ligação ou assistir um programa de rede aberta que foi perdido, “nativos digitais”, lidam com muitas informações e também processam múltiplas tarefas ao mesmo tempo, preferem gráficos e imagem a textos, extremas habilidades com interfaces, preferem acesso aleatório (como hipertexto), estão permanente conectados à sua rede de contatos nas mais diversas formas disponíveis e tem sucesso com todo tipo de gratificação e recompensa instantâneas, frequentes e recorrentes. Já os imigrantes digitais, releve ele, possuem menos habilidades e práticas, ao ensinar, os fazem vagorosamente, passo-a-passo, em geral uma coisa de cada vez e, acima de tudo, seriamente. (Prensky *apud* NOGA; SILVA, 2021, p.143)

Concordando com Prensky (2021) ninguém está fora desta realidade de pandemia da COVID-19, e este é o momento como nenhum outro, de escancarar que todos os ambientes de trabalho precisam do coletivo, que a vida para estar em plena sintonia precisa do coletivo. É pelo ensino e metodologias bem aplicadas em nossas escolas que nossos educandos darão respostas a todos os desastres atuais, que já não dá mais para negar a urgência de inovação tecnológica para as escolas, e para todos os profissionais de educação. O mundo precisa de educandos autênticos e críticos. Na contemporaneidade, propriamente nesse período de pandemia, faz urgente e necessário buscar levar o educando a perceber seu real papel na sociedade, seu poder de transformar e reescrever histórias, o uso das tecnologias precisa ser levado para os educandos de uma forma que não mais somente entenda como algo para distração, diversão ou enviar e receber mensagens. Tecnologia não é somente o instagram, whatsapp, facebook, etc, mais compreender as ferramentas que as compõe, fazer uso delas com eficácia para o bem coletivo.

Após um ano mais de pandemia, ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas, muito o que se pensar, muito o que se fazer. Mas como e o que fazer para solucionar os problemas que são habituais? Município de pequeno porte como Sobrado PB, sofre bastante, há muitas variantes, em algumas áreas da zona rural, nem se que faz cobertura de banda larga (internet) e a que tem em muitas áreas não é de qualidade, essa é a realidade que as secretarias de educação enfrentam. É importante citar Imbérnón (*apud* FERREIRA et al., 2020, p.6):

Evidentemente temos de nos introduzir nas tecnologias do ensino quando falamos de alunos digitais, com professores imigrantes digitais ou nativos analógicos. Não podemos deixar desassistidas muitas que, no futuro, terão de possuir um quadro de conhecimento tecnológico. (IMBÉRNÓN *apud* FERREIRA et al., 2020, p.6):

Nesse ano de 2021, um ano de distanciamento social, de aulas remotas, de ensino com baixa eficácia, apesar de esforços. O que fazer para se ter um ensino tecnológico? Será que é

pensar em poucos ou pensar em todos? Será que é punir professores, alunos, coordenação, gestores, família, escola, ou pensar num sistema falho? O autor Ferreira (2020) aponta que

“a formação contribui com esse profissional, na medida em que, para interagir com os alunos fazendo uso de ferramentas tecnológicas, pressupõe-se que os professores sejam preparados com conhecimentos para dominá-las e fazer uso qualitativo no seu trabalho”. (FERREIRA et al., 2020, p.6)

A pandemia já encontrou muitos alunos desestimulados, professores carentes de formação continuada que atenda as demandas da sociedade contemporânea, mas não é somente os professores de matemática que sofrem com esse cenário, mas também professores de outras áreas. Ainda sobre a formação dos professores, Silva e Camargo (2020) trazem que:

[...] no plano das secretarias de educação seria importante garantir infraestrutura necessária ao bom funcionamento dos dispositivos adotados pelas escolas e o suporte à elaboração de um programa consistente de desenvolvimento profissional, contanto com a formação de uma equipe de suporte. (FERREIRA, *apud* et al., 2020, p. 7)

Ainda é importante insistir em provocar reflexões sobre o pensar e fazer educação e principalmente em tempos de pandemia, não podemos deixar ninguém para trás. Não é sobre privilegiar A ou B, já há muitos estigmas acerca dos educandos especiais, os com alguma dificuldade de aprendizagem, os menos favorecidos antes e principalmente durante esta pandemia da COVID-19. E por que não perceber que são eles os mais sedentes de atenção e compreensão, apoio e estímulos neste momento? Há abismos na educação que devem ser vencidos e a pandemia nos convida a isso.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para chegar a este resultado sobre o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no ensino de matemática do ensino fundamental II, na rede municipal de Sobrado-PB, seus enfrentamentos regionais de caráter emocional e estrutural, foram distribuídos três questionários pela ferramenta Google Forms, e enviadas pelo WhatsApp.

Os professores serão aqui identificados por educador, A, B, C e D. Já as escolas chamaremos de escola um e 1, 2 e 3. A escola 1 foi representada pelo educador B e C, enquanto a escola 2 foi representada pelo educador A e D, e a escola 3 não deu a devolutiva do formulário, por isso, não constará em nossa análise. representada

Sobre eles estarem fazendo uso das tecnologias digitais ou não no planejamento das aulas remotas durante a pandemia, e se tinham dificuldades ou não, obtivemos as seguintes respostas: o educador A afirmou utilizar google meet e o whatsapp, mas não falou sobre suas dificuldades; já o educador B expôs que utiliza computador e celular, sem citar os aplicativos e ferramentas digitais, nem sobre seus medos; enquanto o educador C falou que tinha dificuldades de fazer uso de tecnologias digitais, mas que utilizava com frequência, e sua ferramenta como metodologia tecnológica é whatsapp e google meet.

Gráfico 1 - Dificuldades do uso de aplicativos e ferramentas digitais



Fonte: dados da pesquisa

O gráfico acima representa as dificuldades que professores de matemática tem tido no uso das tecnologias digitais no período da pandemia da COVID-19, e o que o gráfico mostra é que 75% não sentem dificuldades e 25 % que tinha algum tipo de dificuldades.

Gráfico 2 - Se desenvolveram algum transtorno de ansiedade durante a pandemia

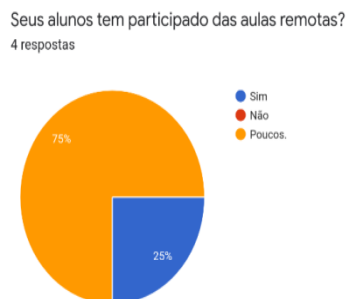


Fonte: dados da pesquisa

O gráfico acima mostra que os 100% dos questionados disseram não se sentir estressados ou que não desenvolveram nenhuma manifestação de transtorno de ansiedade, também foi perguntado sobre o modo que eles avaliaram o ensino, as aprendizagens dos alunos, seus desempenhos, suas dificuldades e esforços, se pretende caso positivo continuar e/ou melhorar. O educador A afirmou que pretendia melhorar seu modelo de avaliação, enquanto o educador B citou que as atividades avaliativas têm sido impressas, mas pretende

melhorar. Já educador C citou que pretende seguir com mesmo processo avaliativo do primeiro ano de pandemia. E o educador D não se pronunciou.

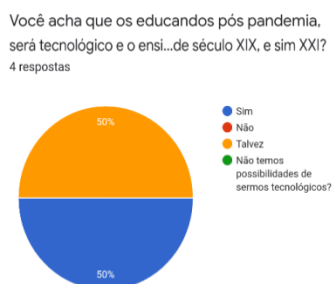
Gráfico 3 - Se os educandos estão participando das aulas remotas



Fonte: dados da pesquisa

A estatística apresentada acima no gráfico 4 reflete perfeitamente a educação da disciplina de matemática da cidade de Sobrado-PB durante o período a convivência com o vírus da covid-19, a pandemia escancarou os problemas crônicos do ensino básico das nossas escolas e o quanto precisamos repensar nossas práticas pedagógicas, pois serão muitos desafios para superá-los pós pandemia. Como mostra o gráfico, 75% responderam que poucos alunos têm participado das aulas remotas e 25% dos questionados disseram que sim, que eles estão participativos.

Gráfico 4 - Você acha que os educandos pós pandemia, será tecnológico e o ensino de matemática estará focado demandas do século XXI?



Fonte: dados da pesquisa

Foi perguntado se o ensino da matemática pós pandemia seria de fato um ensino direcionado as necessidades dos alunos do XXI, e não mais seguirá o tradicional. Conforme os dados, 50% dos entrevistados acreditam que pós pandemia o ensino da matemática pode

ser mais inovador e terá tecnologias digitais como um recurso e será realmente pensado para atender as demandas e necessidades do século XXI. Enquanto 50% responderam que talvez possamos vencer as dificuldades que se penduram a muito tempo, caso sigamos as lições que a pandemia nos deixa para educação e para o mundo.

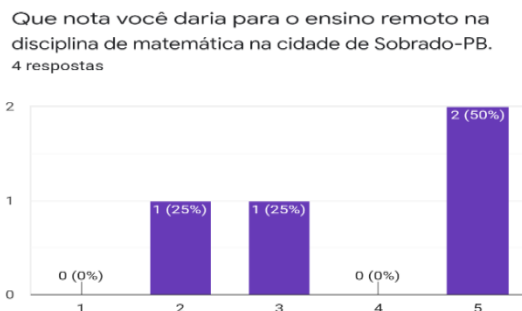
Gráfico 5 - Se os professores se sentem aptos ao uso de ferramentas e aplicativos da google?



Fonte: dados da pesquisa

Foi perguntado também, se os educadores da disciplina de matemática se sentem aptos ao uso das ferramentas tecnológicas digitais os dados mostram que a adaptação não é uma unanimidade, já que houve uma diferença entre as respostas apresentadas. Nesta perspectiva, o gráfico indica 25% não se sentem aptos e 75% que dizem se sentir aptos, o que nos leva a refletir sobre o quanto faz necessário os cursos de aperfeiçoamento e parceria com universidades, a fim de levar nossos educadores para novos conhecimentos, necessários para uma educação com equidade e de qualidade de direitos. O professor A disse que tinha muito desejo de que a secretaria municipal de Sobrado-PB, ofertasse um curso de capacitação para que eles pudessem conhecer, experimentar, exercitar e trocar experiências sobre o Google Classroom, o educador B expôs que sente a necessidade de oficinas que lhe ajude desenvolver conhecimentos para editar vídeos e fazer as aulas online. Já educador C citou cursos de aperfeiçoamentos sobre aulas remotas, no intuito de bem satisfazer as necessidades dos nossos educandos que tem sua educação comprometida pela pandemia da COVID 19.

Gráfico 6 - A nota que os educadores dão ao ensino remoto na disciplina de matemática em Sobrado-PB.



Fonte: dados da pesquisa

Também foram perguntadas que notas de 0 a 05, eles dariam ao ensino de matemática no município d Sobrado-PB. O professor A atribuiu nota 02, o educador B, 03, e os educadores C e D, atribuíram nota 05. Os dados nos mostram que, os professores avaliam o ensino remoto entre regular a ótimo, sendo que 50% veem que as contribuições e implementação de medidas tem sido favorável para levar a educação aos lares dos educandos da cidade de Sobrado- PB.

Sobre o ensino remoto e as dificuldades encontradas,

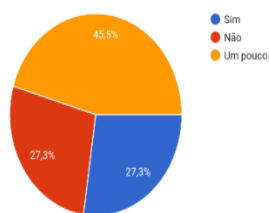
“a matemática sempre foi considerada por vários alunos como uma disciplina de difícil compreensão. Com as aulas remotas, a dificuldades dos alunos em compreender tendem a aumentar, já que não há uma interação com o professor comparando as aulas em sala de aula”. (Araújo; Silva; Silva, 2000, p.7)

Pensando assim, não sintamos fracassados com os resultados, mas, fortalecidos por estarmos caminhando em buscar do conhecimento.

Sobre as respostas dos discentes, foram enviados formulários para 25 alunos, mas 22 alunos do 6º ao 9º do ensino fundamental II, contribuiu com a análise. A pesquisa mostrou os seguintes dados apresentados nos gráficos abaixo, acerca dos posicionamentos e pensamentos dos alunos sobre o ensino de matemática em tempos de pandemia.

Gráfico 7 - Você aluno, está ansioso com a pandemia da covid-19?

Você se sente ansioso com esse cenário vivido pela pandemia?
22 respostas

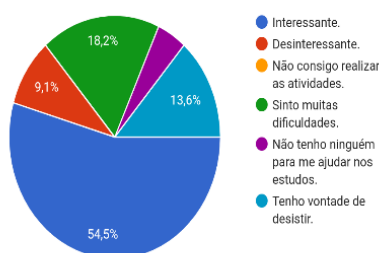


Fonte: dados da pesquisa

Sobre os dados apresentados no gráfico acima, vemos que os alunos estão se sentindo ansiosos, e que nossos alunos com certeza precisarão de apoio psicológico durante a pandemia e principalmente pós pandemia. O efeito desta pesquisa mostra que 45,5% se sentem um pouco ansiosos, 27,3% estão se sentindo de fato muito ansioso e 27,3% não se sentem nada ansiosos. O que foi apresentado no gráfico 08 deve alertar os especialistas em educação, para que possam garantir um espaço favorável aos alunos e a suas necessidades, pois a escola deve ocupar um espaço bem mais humanizado e acolhedor, correndo o risco, se assim não o fizer, perder alunos e vidas.

Gráfico 8 - foi perguntado o que você está achando do ensino remoto

O que você está achando do ensino remoto?
22 respostas

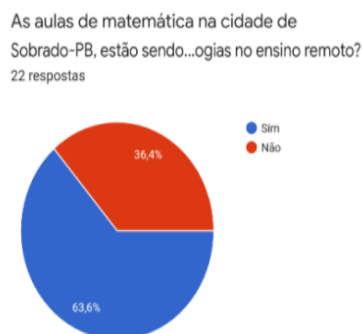


Fonte: dados da pesquisa

Indagando também aos educandos sobre o que eles estavam achando do ensino remoto da disciplina de matemática na rede municipal de Sobrado-PB, eles distribuíram suas respostas das seguintes formas: 9,1% entendem como desinteressante, 13,6% sente desejo de desistir, 18,2% sente muitas dificuldades em estudar pelo plano de emergencial de ensino re(remoto), 54,5% acha o ensino interessante, o gráfico também apresentou, que também há

alunos que sofrem por não ter ninguém que os ajude nas atividades escolares. O gráfico 9 mostra a real situação que o ensino remoto do município vem causando para o ensino e o quanto os discentes estão sedente de uma escuta especializada.

Gráfico 9 - As aulas de matemática estão sendo realizada com o uso das tecnologias no ensino remoto?

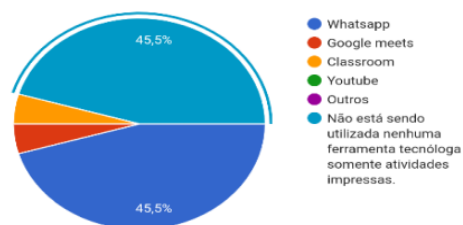


Fonte: dados da pesquisa

Perguntado aos educandos, se as suas aulas de matemática estão sendo realizadas com o uso de tecnologias digitais ou não, os alunos variaram nas respostas, 63,6% afirmaram que estão utilizando alguma ferramenta tecnológica e 36,4 relataram que seus professores não estão utilizando como sua metodologia de ensino nas aulas remotas, nenhuma ferramenta tecnológica. Como Sobrado-PB, é uma cidade pequena do interior da Paraíba, sendo que seu maior território localizado na zona rural Sobrado-PB, é muito difícil a utilização de recursos tecnológicos de forma eficiência. Assim, torna-se uma tarefa muito difícil, uma forma assertiva segundo os dados apresentados, é preciso entender que a cidade de Sobrado PB, ainda não tem uma cobertura satisfatória de internet banda larga, ministrar aulas tecnológicas para educandos que não dispôs de internet, é como lhe ocultar, só se transmite conhecimentos para telas de smartphones, computadores, tablets, quando se tem um sujeito capaz de conhecer e manusear as suas configurações, a vida das telas, quem concede é o educando, o ser humano, pois ela por se só é apenas um objeto sem vida.

Gráfico 10 - Quais dessas ferramentas seu professor de matemática tem usado no ensino remoto?

Quais dessas ferramentas tecnológicas seu professor de matemática...a situação de pandemia?
22 respostas

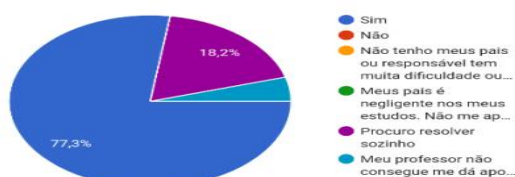


Fonte: dados da pesquisa

Quando interrogando aos educandos sobre as ferramentas que os professores de matemática vêm utilizando, os resultados foram os seguintes: 45,5% dos entrevistados declararam que seu professor tem utilizado whatsapp, entretanto, verificou também que 45,5% dos educandos expuseram que não estão sendo utilizadas nenhuma tecnologia digital em Sobrado-PB, que atividades impressas são a única ferramenta que estão sendo utilizado para fins de avaliação e busca por aprendizagens. O classroom e o google meets também foram citados, já you tube e outras ferramentas tecnológicas não obtiveram nenhuma pontuação. Esse gráfico 11 aponta a escassez de aplicação dos recursos tecnológicos, o quanto Sobrado-PB precisa ampliar junto com a comunidade escolar pensar em medidas para oferecer aos alunos ações para apoiar seu baixo rendimento escolar pós pandemia da COVID-19. A escola que é um lugar de interação de direitos e oportunidades, lá é o lugar propício para ofertar laboratórios de informática, pois os alunos enfrentam a desigualdade de distribuição de renda em seus lares, no seu dia a dia, se na escola ele não encontra ferramentas para seu desenvolvimento, tão pouco conseguirá tê-las em suas casas.

Gráfico 11- Você tem recebido apoio dos seus pais/responsáveis nos seus estudos?

Você tem o apoio dos seus pais ou responsável nos estudos e resolução de tarefas.
22 respostas



Fonte: dados da pesquisa

Os educandos foram questionados sobre o apoio de seus pais/ou responsáveis nesse processo, os dados apontam que os educandos 18,2% procuram responder as atividades sozinho, a família tem papel fundamental no desenvolvimento do seu filho, O gráfico também apresenta que 77,3% têm o apoio e a colaboração dos pais na construção de conhecimento, também em pequena quantidade é evidente na leitura do gráfico que alguns educandos não sentem apoiados pelo seu professor de matemática.

A escola jamais conseguirá sozinha desenvolver as competências cognitivas, motoras e emocionais de um aluno, esse processo se dá através de um trabalho em parceria com a família, conhecimento se aprende através do coletivo, o indivíduo constrói suas aprendizagens no coletivo. Mion (*apud*, SILVA, 2021, p.25) foi bem inteligente ao citar “acrescenta que essa crise é planetária e nos mostrou que o indivíduo e a comunidade são indissociáveis “somos pequenos demais”, É um momento muito delicado para educação, o vírus da COVID-19, chegou deslegante, em virtude da necessidade de isolamento, estar só não foi opção e que houve a necessidade de se adequara nova realidade que se apresenta de forma rápida.

Gráfico 12 - Você tem internet em sua casa?



Fonte: dados da pesquisa

Há outra problemática que dificulta a possibilidade do ensino da matemática e de outras disciplinas na cidade de Sobrado (PB), muitas regiões são desassistidas por uma cobertura com sua potência máxima de internet, em 2021, segundo até meados de outubro de 2021, o ranking de acessos de banda larga se dá preferencialmente por internet via satélite, e a Hughes Telecomunicações, mais há também há fixa, a cabo metálico e rádio, já o ranking de acessos a telefonia móvel, a empresa Claro, mais também temos a Oi, Vivo e há outros também, ainda há um número muito pequeno de assinantes de internet de banda larga fixa, e já a internet móvel é teem seu maior número de usuários, o que dificulta o desenvolvimento

acadêmico dos alunos, pois nem todos podem vivenciar a era tecnológica, mesmo em situação de extrema necessidade, como o que aconteceu com o ensino devido a COVID-19. Perguntando aos alunos se eles têm acesso à internet em suas casas, obtivemos as seguintes respostas: 81,8% disseram que sim, enquanto,9,1% disseram não ter, e 9,1 % relataram usar pacotes de dados moveis. A realidade da cobertura das escolas, no território de Sobrado (PB) é que não se tem uma internet de qualidade, e também existir os que se quer utilizem o mínimo de acesso à internet.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo visa a levar aos leitores um mapeamento do perfil do ensino de matemática na cidade de Sobrado-PB, a cobertura de internet ainda é um grande fator a ser discutido pela equipe pedagógica da secretária de Educação deste município, o ensino no período de pandemia da COVID- 19, mostra através de dados quantitativos que 91,9% dos estudados tem acesso a internet com cobertura de qualidade razoável ou baixa, e 8,1% se quer tem acesso a internet, isso comprova que as metodologias de ensino de matemática neste período não pôde ser desenvolvido de forma satisfatório para atender as necessidades e competências exigidas pelo ensino regular e suas diretrizes. Os relatos citados mostram com clareza os caminhos que devem ser abandonados e aqueles que podem e devem ser seguidos.

A secretaria de Sobrado, os docentes, discentes e toda comunidade escolar, a partir dos resultados apresentados, podem e devem, discutir e oferecer estratégias para que os problemas acentuados pelo ensino remoto venham a ser minimizados. Não é sobre apontar defeitos ou problemas, mas sobre levar a sociedade a pensar sobre o papel da educação de qualidade com equidade. É sobre perceber que só a educação destrói o pensamento de que, possuidores de um ensino de qualidade sustenta um país. A COVID-19, veio nos colocando em situação de igualdade, mas toda opressão vivida pelas classes marginalizadas e invisíveis pela sociedade, ficando estampadas nas vitrines de nossas consciências.

Com o que foi diagnosticado neste estudo, fica a pergunta para os profissionais da educação, em especial para os professores de matemática, será que sua formação dará conta do turbilhão de inovações tecnológicas e as novas metodologias de ensino que precisam ser implementadas? Quais políticas públicas devem ser pensadas para minimizar a evasão escolar e a defasagem do ensino causado pelo ensino remoto oferecido com qualidade inferior as necessidades da nossa sociedade atual.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, FERNANDO JOSÉ DE; ALMEIDA, MARIA ELIZABETH, B..DE; SILVA, MARIA DA GRAÇA MOREIRA DA, (orgs.). DE WUHAN A PERDIZES. **Trajeto Educativos** [recurso eletrônico] – São Paulo: EDUC, 2020. Disponível em:<<http://www.pucsp.br/educ/ebooks.htm>> Acesso em 14 mar. 2021

CORRÊA, JOÃO NAZARENO PANTOJA; BRANDEMBERG, JOÃO CLÁUDIO. A **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Ensino de Matemática em Tempos de Pandemia: Desafios e possibilidades**. BOCEHM, 2021. Disponível em:<<https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/4176>> Acesso em:13 de mar. 2021

FERREIRA, LEONARDO ALVES, et al. **ENSINO DE MATEMÁTICA COVID-19: praticas docentes durante o ensino remoto**. EM TEA. 2020. Disponível em:<<https://periodicos.ufpe.br>. > Acesso em: 12 de mar. 2021.

IBGE. Basil em Síntese. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/> > Acesso em: 11 de out.2021

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/> > Acesso em: 11de out. 2021

SANTANA, SIGFRAN DA SILVA; DEON, ALANA RIGO; TOSO, CLAÚDIA ELIANE ILGENFRITZ. **O AMISMO DIGITAL EM TEMPOS DE PANDEMIA E A QUESTÃO DA CIDADANIA**. 2020. Disponível em:<<https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/view/18605>> Acesso:14 de mar. 2020

Painéis de dados Agências de Nacional de Telecomunicações. Disponível em. <<https://informacoes.anatel.gov.br/paineis/infraestrutura/panorama>> Acesso em 11 out.2021



AVALIAÇÕES DE GRADUANDOS(AS) EM PEDAGOGIA SOBRE UM DILEMA MORAL ENVOLVENDO A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA ESCOLA

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
matheus.estevao2@hotmail.com

Orientadora: BRABO, Tânia Suelly Antonelli Marcelino
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
tamb@terra.com.br

RESUMO

Abordam-se resultados parciais de uma pesquisa concluída que investigou a formação em gênero e sexualidades de sujeitos no contexto da formação inicial docente universitária pública paulista em Pedagogia, ao mesmo tempo em que a relacionou com sua formação ética, do ponto de vista do desenvolvimento moral, nas abordagens kohlberguiana e neo-kohlberguiana (KOHLBERG, 1992; REST et al., 1999). Para isso, contou-se com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo de n.º 2017/01381-9 e vigência de 01/05/2017 a 31/12/2018. Neste trabalho, como recorte dessa pesquisa principal, tem-se como objetivo apresentar as avaliações de graduandos(as) em Pedagogia sobre um dilema moral que envolveu a diversidade sexual e de gênero na escola. O conteúdo desse dilema trata de um professor, denominado de Roberto, atuante no primeiro ciclo do Ensino Fundamental I, que é questionado pelos alunos de sua turma sobre o seu posicionamento a respeito da orientação sexual e casamento do pai de um aluno de outra sala, denominado de Juliano, que se assumiu homossexual e casou-se com o amante de seu casamento anterior, com a mãe de Juliano. Roberto dispõe de uma formação religiosa e apresenta dificuldades em aceitar a união homoafetiva. O dilema questiona o que Roberto deve fazer diante dessa situação. Esse dilema foi inserido em um questionário (SILVA; MORAIS; BRABO, 2017) que foi aplicado com 165 graduandos(as) em Pedagogia, matriculados(as) nos anos inicial e final do curso que ambientou a pesquisa. As respostas ao dilema foram analisadas com base na literatura feminista consultada sobre os temas gênero e sexualidade e guiada segundo os procedimentos da técnica de Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2016). As avaliações dos(as) participantes acerca do que Roberto deveria fazer dividiram-se em cinco categorias: 1) Ser imparcial, como invisibilidade, evitar o assunto; 2) Ser imparcial e propor o respeito às diferentes opiniões; 3) Ser parcial, caindo no equívoco da coerência com os próprios valores, sem análise crítica do papel do educador; 4) Procurar ajuda externa; e 5) Ser imparcial, mas problematizar o assunto. Ressalta-se que, com base nos resultados obtidos, as avaliações dos(as) graduandos(as) para a resolução do dilema de Roberto demonstram-se, em sua maioria, insuficientes e pouco potenciais caso vivenciassem

uma situação semelhante em sua futura atuação profissional na escola. Ainda assim, a categoria 5 mostrou-se a mais potencial para a promoção de um projeto de Educação comprometido com o respeito às diferenças e a igualdade de direitos, conforme ressalta Furlani (2016a), assim como a categoria 4, que demonstra a necessidade de uma formação inicial e continuada com os(as) docentes que atuarão e atuam com o público da diversidade sexual e de gênero na escola.

Palavras-chave: Formação de professores. Dilemas morais. Diversidade sexual e de gênero. Pedagogia.

1 INTRODUÇÃO

Este texto é resultado de uma pesquisa concluída, desenvolvida entre os anos de 2017 e 2018, que contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)⁷⁵. Nessa pesquisa, teve-se como objetivo investigar a formação de graduandas(os) em Pedagogia sobre as temáticas de gênero e sexualidades e suas atitudes diante da diversidade sexual e de gênero na escola, ao mesmo tempo que as relacionando com sua formação ética do ponto de vista do desenvolvimento moral, nas abordagens kohlberguiana e neo-kohlberguiana (KOHLBERG, 1992; BLATT; KOHLBERG, 1975; REST et al., 1999).

Essa pesquisa, que apresentou caráter interdisciplinar e de ineditismo, vinculou-se aos seguintes campos de estudos e conhecimento: 1) Educação em direitos humanos, 2) Estudos de Gênero e 3) Psicologia do Desenvolvimento Moral. Nela, as temáticas de gênero e sexualidades foram abordadas como um problema da Educação em Direitos Humanos (EDH), que se trata de uma proposta educacional deferida legalmente no país desde 2006 (BRASIL, 2007; 2012; 2013). A EDH orienta-se para a transformação social e formação de sujeitos de direitos, porém, de modo a contemplar outras temáticas para além da temática homônima que seu nome carrega, tais como gênero e sexualidades, e as quais devem ser desenvolvidas juntas aos e na perspectiva dos direitos humanos.

Dessa forma, na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, “abordar gênero e sexualidades é tratar dos direitos dos sujeitos que protagonizam ambas as temáticas: mulheres e LGBTs, além de diversas outras questões que permeiam ambas temáticas” (SILVA, 2019, p.

⁷⁵ A pesquisa teve como título *Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente: conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo*, financiada pela FAPESP pelo processo de n.º 2017/01381-9 e com vigência de 01/05/2017 a 31/12/2018 na linha de fomento de Programas Regulares de Bolsas no País em Fluxo Contínuo, e realizada sob orientação das Prof.^ª Dr.^ª Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e Prof.^ª Dr.^ª Alessandra de Moraes. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/bolsas/170898/educacao-em-direitos-humanos-genero-e-sexualidades-e-desenvolvimento-moral-na-formacao-docente-co/>

185). Conforme prevê o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH), um dos documentos que normatiza a EDH no sistema educacional brasileiro, um de seus objetivos é a superação de desigualdades afirmadas na história humana, caracterizadas pela “[...] intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras” (BRASIL, 2013, p. 21).

Uma das hipóteses que a pesquisa teve foi de que quando a EDH é acompanhada dos referidos dois temas relativos à diversidade humana, ela tem ainda menos chances de ser efetivada no contexto escolar, tendo em vista que essa efetivação mantém relação de dependência com as compreensões que os(as) principais responsáveis pela sua abordagem dispõem sobre as temáticas: professores e professoras.

[...] ainda que, hoje, a educação em direitos humanos esteja prevista legalmente e em atividade nas instituições de ensino, muitos de seus aspectos gerais e específicos encontram-se em crise, como ocorre com a educação em valores. Isso se dá ao fato da educação em direitos humanos fomentar temas e conteúdos a serem desenvolvidos que oscilam em compreensão pela sociedade brasileira os quais, muitos deles, podem se tornar ameaçados na sua efetivação e até mesmo inexistentes. Não há como um professor ou professora oferecer e propiciar momentos de reflexão em sala, voltados para os valores que constituem os direitos humanos, quando esse(a) se demonstra contrário aos pressupostos trazidos por essa educação deferida no país quando direcionados para temas que não concorda (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017, p. 1278-1279).

Durante a etapa empírica da pesquisa, os instrumentos que utilizamos para coleta de dados no cumprimento dos objetivos traçados foram, respectivamente, grupos focais, técnica qualitativa de pesquisa; um questionário, instrumento quantitativo, porém que foi elaborado de forma a compor perguntas abertas e dilemas morais na proposta kohlberguiana (BLATT; KOHLBERG, 1975); e do *Defining Issues Test 2* (DIT-2), instrumento quantitativo fechado e validado de medida do juízo moral. Neste texto, dada a impossibilidade de se abordar todos os numerosos resultados encontrados a partir desses, também numerosos, instrumentos utilizados na pesquisa, delimitou-se à abordagem dos resultados obtidos com a aplicação do questionário.

No entanto, devido à impossibilidade de produzir uma discussão que abrangesse todos os resultados alcançados com esse instrumento, foi necessário atribuir outro tipo de recorte para este texto e, por isso, decidimos abordar os resultados obtidos em somente um dos dilemas morais que compuseram esse questionário, o qual foi chamado de “o dilema do professor Roberto”.

1.1 OBJETIVO

Apresentar as avaliações de graduandos(as) em Pedagogia sobre um dilema moral que envolveu a diversidade sexual e de gênero na escola.

2 METODOLOGIA

Então sendo este texto um recorte de uma investigação empírica que consistiu em um trabalho de campo maior, apresentam-se aqui os resultados obtidos com um dos instrumentos utilizados: o questionário aberto. A elaboração desse questionário durante a pesquisa foi feita com base em quatro procedimentos: com base nos 1) resultados obtidos em duas sessões de grupo focal com graduandas(os) do mesmo curso que ambientou a pesquisa, momento precedente do trabalho de campo; na 2) literatura consultada dos temas abordados pelo instrumento, gênero e sexualidades; 3) nos questionamentos de dois juízes de instrumento; e na 4) aplicação de um teste piloto do questionário. Só depois de finalizados os quatro procedimentos desse momento preliminar do trabalho de campo, deu-se início à aplicação do questionário.

Como já ressaltado, o questionário foi composto por perguntas abertas e dilemas morais para coleta e, por conseguinte, análise do processo formativo investigado tanto no plano abstrato – *o que pensam* sobre as temáticas de gênero e sexualidades –, quanto no plano da disposição para a ação – *como agiriam* diante da diversidade sexual e de gênero. No caso dos dilemas morais, esses foram elaborados com base nos resultados obtidos com as sessões de grupo focal⁷⁶. Ao final, o questionário foi composto com o total de 18 perguntas abertas e 03 dilemas morais.

Para este texto, escolheu-se um desses dilemas, o “dilema do professor Roberto”. Nesse dilema, a situação conflituosa retratada ocorre entre o papel do(a) educador(a) com a coerência com os valores da religião do protagonista do dilema. Verificam-se, a seguir, essas informações junto ao conteúdo do dilema.

Dilema 1

Tema: Identidade de gênero do(a) aluno(a)/ Autonomia da turma (democracia) *versus* Papéis de gênero (ou heteronormatividade)

Descrição:

Roberto, de 34 anos, é professor do quinto ano do Ensino Fundamental I em uma escola pública. Devido a sua criação familiar e crença religiosa tem muita

⁷⁶ Não cabe aqui discutir os resultados encontrados com a aplicação das duas sessões de grupo focal e os especificar pormenoradamente sobre como subsidiaram a elaboração do questionário. Porém, para consulta, esses resultados se encontram publicados em (SILVA, 2019; 2021; SILVA; BRABO, 2021).

dificuldade em aceitar a união matrimonial entre duas pessoas do mesmo sexo, ou seja, a união homoafetiva. Em um dia de aula, as alunas e alunos da turma contaram para Roberto que os pais de Juliano, um colega de outra sala, separaram-se porque a mãe flagrou o pai traindo-a com um homem e, recentemente, o pai e o amante se casaram formalmente. As crianças relataram ainda que ouviram de seus pais, em suas respectivas casas, que tal acontecimento é um absurdo e significa uma ameaça para a integridade e saúde das famílias. Diante disso, as alunas e alunos perguntaram para Roberto o que ele achava. Roberto está em dúvida sobre como se posicionar perante as crianças com relação a esse assunto, uma vez que, tal como já mencionado acima, não consegue aceitar a união homoafetiva. Como Roberto *deve* agir nesse caso? Justifique sua resposta (SILVA, 2019, p. 195; SILVA; MORAIS; BRABO, 2017, p. 6, grifos dos autores).

Em síntese, o conteúdo desse dilema trata de um professor, denominado de Roberto, atuante no primeiro ciclo do Ensino Fundamental I, que é questionado pelos alunos de sua turma sobre o seu posicionamento a respeito da orientação sexual e casamento do pai de um aluno de outra sala, denominado de Juliano, que se assumiu homossexual e casou-se com o amante de seu casamento anterior, com a mãe de Juliano. Roberto dispõe de uma formação religiosa e apresenta dificuldades em aceitar a união homoafetiva. O dilema questiona o que Roberto deve fazer diante dessa situação.

A aplicação do questionário foi feita no curso de Pedagogia de uma universidade pública paulista, curso escolhido por critério de conveniência. Já as(os) participantes foram selecionados por meio da amostragem de etapas, que: “[...] pode ser utilizada quando a população se compõe de unidades que podem ser distribuídas em diversos estágios” (GIL, 2008, p. 93). A partir da amostragem de etapas, elegeram-se para participação na pesquisa: as três turmas do primeiro ano (ingressantes) e as três do quarto ano (concluintes), uma do período matutino e duas do período noturno respectivamente, o que atribuiu à investigação o desenho transversal de pesquisa. Os questionários preenchidos foram recolhidos e, após a transcrição das respostas em um material textual que gerou nosso *corpus* de análise, verificamos o total de 165 questionários válidos, totalizando uma amostra de 165 sujeitos (N=165), parte das(os) 120 estudantes matriculadas(os) no primeiro ano e as(os) 120 estudantes no quarto ano do curso.

Cabe ressaltar, ainda, que em nossa pesquisa as temáticas de gênero e sexualidades foram tratadas como *conteúdo*, isto é, como um conjunto de saberes formados e acumulados historicamente pela humanidade e que pode ser adquirido pelas pessoas de forma a compor seu patrimônio intelectual. Essa observação se faz necessária devido a outra possibilidade de tratar ambas as temáticas: como *perspectiva* (LEMOS DE SOUZA, 2017). Gênero e sexualidades como perspectiva, em síntese, referem-se ao modo de como as temáticas se inserem na vida e nos corpos das pessoas. Em pesquisa, ao invés de um tratamento das

representações mentais em sentido genérico, *o que pensam*, como ocorre com gênero e sexualidades como conteúdo – e como aqui fizemos –, uma investigação que as tratam como perspectiva se direcionaria para *quem pensa o quê?* Então, nosso foco neste texto é o que eles pensam sobre o gênero enquanto conteúdo, sendo o gênero como perspectiva uma proposta para outra produção.

Por fim, sobre as formas de análise empregues nos dados coletados pelo questionário, para sua organização e interpretação, além de termos como base a literatura de gênero feminista, fizemos o uso de técnicas de análise específicas de acordo com a necessidade evidenciada em cada pergunta do instrumento elaborado. No caso dos dilemas morais, empregamos a técnica de análise categorial da Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2016). Bardin (2016, p. 14) define a AC como um conjunto de técnicas de análise, no plural, “[...] das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Dessa pluralidade de técnicas que constitui a AC, utilizamos daquela que é denominada de análise *categorial*. Com ela, seguindo-se sistematicamente seus procedimentos, pudemos gerar categorias referentes às avaliações dos sujeitos participantes aos dilemas do questionário.

Caracterizada nossa metodologia, prosseguiremos agora para a exposição das análises e resultados obtidos com o dilema moral selecionado.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Por dilema moral entende-se como um conflito protagonizado por um determinado personagem em uma situação extrema. O dilema envolve dois valores em que o personagem protagonista deve decidir qual aderir (BLATT; KOHLBERG, 1975). Segundo Kawashima, Martins e Bataglia (2015, p. 222-223), deve-se considerar alguns aspectos na elaboração da estrutura dos dilemas:

- a) Estabelecer com clareza o dilema a ser apresentado; b) Estabelecer o protagonista do dilema. Necessariamente os dilemas devem conter um protagonista, que pode ser uma pessoa ou um determinado grupo, o qual experimenta um conflito de valores em suas vidas. O protagonista é o personagem responsável do dilema. É ele quem deve decidir o que se deve fazer e por qual razão se deve sua escolha; c) Indicar uma escolha. A proposta de um dilema exige que o personagem da história escolha uma opção entre pelo menos duas alternativas distintas que estabelecem diferentes consequências. Estas alternativas implicam num conflito moral que supõe valores igualmente defensáveis. Assim, somente é considerado um dilema quando as alternativas ofertadas são consideradas corretas, não pode haver uma alternativa reprovável e outra correta; d) Propor dilemas com temas morais. Se o objetivo é contribuir para o desenvolvimento do juízo moral, os conflitos envolvidos nos dilemas devem ser morais. É evidente que existem muitos outros temas importantes que possam ser discutidos, como por exemplo, o que fazer para resolver o trânsito na

cidade ou maneiras interessantes de se gastar a mesada, mas que não são morais, não atendendo aos objetivos deste trabalho; e) Interrogar o que deveria fazer o protagonista e por quê. Os dilemas centram-se na pergunta: “o que deveria fazer o protagonista do dilema?” e “por quê?”. As perguntas de um dilema não tratam do que a pessoa faria ou do que é mais presumível ser feito, mas do que o personagem faria, ainda que seja uma decisão difícil e pouco provável; f) Propor outras perguntas e dilemas alternativos. A fim de auxiliar ou aprofundar as discussões do dilema é conveniente propor que a criança se coloque no lugar dos demais personagens envolvidos no conflito, percebendo os problemas sob diversas perspectivas, levando-a a pensar sobre as consequências de cada decisão e para cada um dos envolvidos, a buscar alternativas para solucionar o conflito, pensar em outros meios para atingir o mesmo objetivo e refletir sobre situações similares ou pessoais.

Desse modo, considerou-se essa metodologia potencial para avaliação das possíveis condutas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia diante de conflitos envolvendo a diversidade sexual e de gênero na escola, assim como aspectos relacionados aos temas gênero e sexualidade, que poderão encontrar em sua futura atuação profissional. Em nossa pesquisa, utilizamos o termo “condutas” não para se referir à “ação em si”, conforme o conceito geralmente evocado com o uso da palavra se refere, mas para se reportar à avaliação dos(as) respondentes a dilemas morais hipotéticos (inspirados em situações reais), no que diz respeito ao juízo emitido à ação a ser tomada pelo(a) protagonista e/ou demais personagens de tais situações, assim como à qualidade dos argumentos correspondentes. Assim, essa ação avaliada no dilema pode (ou não) se referir à ação que eles(as) tomariam numa situação real, mas mesmo assim se mostra potencial por se inserir no campo da “disposição para a ação”, de igual relevância.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da AC, as avaliações dos(as) participantes acerca do que Roberto deveria fazer dividiram-se em cinco categorias: 1) Ser imparcial, como invisibilidade, evitar o assunto; 2) Ser imparcial e propor o respeito às diferentes opiniões; 3) Ser parcial, caindo no equívoco da coerência com os próprios valores, sem análise crítica do papel do educador; 4) Procurar ajuda externa; e 5) Ser imparcial, mas problematizar o assunto. O quadro disposto a seguir apresenta essas categorias segundo sua frequência e porcentagem.

Quadro 1 – Categorias representativas das possíveis condutas de graduandos(as) em Pedagogia diante da diversidade sexual na escola a partir das respostas ao dilema 1 do questionário

Categoria	Frequência	Porcentagem (%)
1. Ser imparcial, como invisibilidade, evitar o assunto	(22;; n=93)	23,65%
2. Ser imparcial e propor o respeito às diferentes opiniões	(36;; n=93)	38,70%
3. Ser parcial, caindo no equívoco da coerência com os próprios valores, sem análise crítica do papel do educador	(12;; n=93)	12,90%
4. Procurar ajuda externa	(9;; n=93)	9,67%
5. Ser imparcial, mas problematizar o assunto	(20;; n=93)	21,50%

Fonte: Dados da pesquisa

Com base no quadro confeccionado (Quadro 1), verificou-se uma diversidade de possíveis condutas, de possíveis formas de proceder diante da situação. Já na primeira categoria (1.), vê-se o reitramento da discussão emergente a respeito da suposta *doutrinação* que docentes exerceriam no ambiente escolar. Essa categoria evidencia uma possível repercussão da narrativa “ideologia de gênero”, veiculada nos últimos anos em níveis midiáticos, na formação dos(as) participantes.

Cabe ressaltar que a “ideologia de gênero” foi criada por setores da Igreja Católica e pelo movimento (inter)nacional autointitulado “Movimento Pró-Vida e Pró-Família” e que se sustenta em “em confusões teóricas e usos inadequados dos estudos de gênero, equívocos intencionais e meticulosamente calculistas da trajetória de desenvolvimento conceitual do tema e da real literatura que o estabelece” (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017, p. 1268; FURLANI, 2016b). Ela tem como premissa criminalizar e “destinar ao inferno” qualquer manifestação de gênero que não esteja de acordo com os seus postulados de origem religiosa. Assim, o que deveria ser de âmbito privado (opção por orientar a própria vida por preceitos religiosos), tem sido reenviado pelas(os) que a promovem como sendo de âmbito público (obrigar que todos sigam tais preceitos, até mesmo incluindo-os em políticas públicas e os utilizando como argumento para barrar políticas que não estejam de acordo com eles).

Essa primeira categoria, portanto, foi preocupante e mostrou uma avaliação pouco potencial, em um sentido de formação emancipatória como reivindicada pela EDH (BRASIL, 2007; 2012; 2013), para basear a conduta futura dos(as) participantes em um trabalho junto ao público da diversidade sexual e de gênero na escola e com o desenvolvimento de um trabalho que aborde os temas.

Já na segunda categoria (2.) a *imparcialidade* mostrou-se sua principal característica junto ao *respeito* como suposto valor a ser seguido, enquanto na categoria seguinte (3.) tal posicionamento neutro é rompido com o posicionamento aberto e enfático no equívoco de ser fiel aos próprios valores sem analisar criteriosamente no que isso implicaria. A constituição da categoria 4 foi recebida com certa felicitação devido a proposta e *situacionalidade* do sujeito no estado que se encontra: em formação, no caso inicial, e que se dará durante toda sua atuação, então como continuada, ainda que numa numerosidade pouco significativa (n=9,67%). Já a última categoria (5.), essa demonstrou o senso crítico e o esboço de uma formação comprometida em seu sentido para a defesa do direito de todas e todos, de uma educação em e para os direitos humanos, inclusive quando direcionada para as temáticas em questão, no caso do dilema para as sexualidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados obtidos, ressalta-se que as avaliações dos(as) graduandos(as) para a resolução do dilema de Roberto demonstram-se, em sua maioria, insuficientes e pouco potenciais caso vivenciassem uma situação semelhante em sua futura atuação profissional na escola. Ainda assim, a categoria 5 mostrou-se a mais potencial para a promoção de um projeto de Educação comprometido com o respeito às diferenças e a igualdade de direitos, conforme ressalta Furlani (2016a), assim como a categoria 4, que demonstra a necessidade de uma formação inicial e continuada com os(as) docentes que atuarão e atuam com o público da diversidade sexual e de gênero na escola.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.

BLATT, Moshe M.; KOHLBERG, Lawrence. The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. **Journal of Moral Education**, v.4, n.2, p.129-161, 1975.

BRASIL. Ministério da educação, conselho nacional de educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. **Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos**. CNE/CP: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Educação; UNESCO, 2007.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. 2. ed. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Educação; UNESCO, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016a.

FURLANI, Jimena. **“Ideologia de Gênero”?** Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha”. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 2016b. Disponível em: <https://www.facebook.com/jimena.furlani>. Acesso em: 15 jan. 2021.

KAWASHIMA, Rosana Akemi; MARTINS, Raul Aragão; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. Histórias e dilemas morais com crianças: instrumento para pesquisadores e educadores. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 6, n. 16, p. 211-230, 2015.

KOHLBERG, Lawrence. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao, Espanha: Editorial Desclée de Brower, 1992.

LE MOS DE SOUZA, Leonardo. Leituras periféricas: gêneros e sexualidades como expressões e saberes na educação escolar. In: IX SEMINÁRIO INTERNACIONAL REDES: EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA – APRENDER-ENSINAR PARA UM MUNDO PLURAL E IGUALITÁRIO. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 1-12.

REST, R. James; NARVAEZ, Darcia; BEBEAU, Muriel J; THOMA, Stephen J. **Postconventional moral thinking: a neo-kohlbergian approach**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. Dilemas morais de graduandos(as) em Pedagogia sobre a diversidade sexual e de gênero na escola. In: ABUD, Cristiane de Castro Ramos (Org.). **Gênero e diversidade no contexto escolar**. Rio de Janeiro: Eulim, 2019. p. 183-200.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. Conflitos escolares envolvendo a diversidade sexual e de gênero a partir da experiência de graduandos(as) em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2021. Em avaliação.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 12. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2021. p. 1-15.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; MORAIS, Alessandra de. Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: a influência da religiosidade em tempos de “ideologia de gênero”. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 1260-1282, nov., 2017.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; MORAIS, Alessandra de; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Questionário. 9 f. **Questionário – temas transversais na formação inicial docente. 2017.** Questionário elaborado referente à pesquisa de Iniciação Científica (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2017.



A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA FORMA DE VIAJAR SEM SAIR DO LUGAR

Sandra Maria Belo Rodrigues¹

Maria de Fátima Ferreira Bandeira

Marcelo Tomaz de Lima

Rosilene Felix Mamedes

RESUMO

A Literatura infantil exerce um papel fundamental na educação infantil. Ao trabalhar na sala de aula a literatura, o educador no papel do contador de histórias, contribui significativamente para o desenvolvimento das emoções e dos sentimentos do educando, levando-os a descobrir um mundo de magia, e a encontrar muito prazer na leitura, aprendendo que, a literatura, atua como um veículo de informação e lazer. O objetivo do trabalho é destacar a importância de o professor trabalhar a literatura em sala de aula, usando o recurso da ilustração que proporciona um outro olhar sobre o texto do livro infantil, que diante das dificuldades possamos encontrar meios que incentivem nossos alunos a gostarem da leitura, pois é comum no nosso cotidiano como educadores nos questionarmos como podemos incentivar os educandos a gostarem de ler? Como transformar a alfabetização em um processo prazeroso aos educandos? É preciso se apoderar desses meios tão ricos de aprendizagem, é preciso inovar e tornar satisfatório o momento da leitura desses pequenos, levando-os a usarem a imaginação e a fazerem novas descobertas através desse mundo tão mágico e proporcionador de emoções, que é a literatura.

Palavras-Chave: literatura infantil, leitura, imaginação e ilustração.

1 INTRODUÇÃO

A Literatura Infantil por ser um instrumento para o letramento, devendo ser trabalhada de forma a ser potencializada na escola e cabe aos educadores saber explorar, para assim, estimular as crianças a gostarem da leitura, incentivando a criatividade e a ludicidade ao apresentar as crianças histórias, contos e causos, possibilitando novas descobertas e o desenvolvimento da aprendizagem escolar. Para o desenvolvimento do processo de ensino e

aprendizagem tão importante como a leitura das palavras é a leitura das imagens, assim, a ilustração tem como função ser um instrumento de aprendizado, pois informa, desenvolve a criatividade e faz com que a leitura seja mais agradável; as crianças que não sabem ler, sabem identificar e viajar com uma boa imagem, fazendo sua interpretação de leitura. Nesse sentido, a leitura perpassa apenas a decodificação da palavra em si, as imagens, e tudo que cerca a criança pode e deve ser usada como recurso para desenvolver as habilidades leitoras.

A escolha de trabalhar com o tema da literatura infantil dentro do contexto educacional, deve-se pela experiência em sala de aula, que obteve melhor desenvolvimento no letramento trabalhando a literatura infantil de forma lúdica, nesse sentido, nós educadores devemos ter a compreensão das possibilidades de trabalhar com a literatura infantil. Nesse sentido, ao sermos confrontados ao saber que alguns educandos não têm o domínio necessário da leitura e escrita, de acordo com sua idade-ano que avançam no ensino fundamental, sem saber o estão lendo, nos questionamos como podemos incentivar os educandos a gostarem de ler? E como transformar a alfabetização em um processo prazeroso aos educandos?

O presente trabalho pretende como objetivo geral compreender a Literatura na Educação Infantil como meio de desenvolver as habilidades leitoras. Já para os objetivos específicos analisar a literatura infantil como ferramenta para a alfabetização; incentivar os educandos a gostarem da leitura e contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem utilizando a literatura infantil de forma lúdica.

Entendemos que para a construção do novo leitor, além de educar, instruir e divertir, contribuindo assim na construção de adultos pensantes apresenta-se dividido em 4 tópicos: Trajetória da literatura infantil, traz as concepções históricas e trajetórias da literatura infantil desde os séculos XVII aos dias atuais; no tópico seguinte temos o conceito de literatura infantil, trazendo definições e conceitos da infância e da literatura infantil; a Literatura Infantil brasileira, neste tópico abordamos a trajetória e a consolidação da literatura infantil no Brasil e por fim trataremos um breve histórico da ilustração, conceitos e a relação da leitura de imagens com a leitura das palavras.

2 TRAJETÓRIA DA LITERATURA INFANTIL

Para compreendermos sobre a literatura infantil devemos saber sobre os caminhos e fatos que contribuíram para o desenvolvimento e a consolidação da literatura infantil na atualidade, assim de acordo com Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1985), os registros das

primeiras obras publicadas para o público infantil surgiram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. No classicismo francês no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura infantil como as Fábulas, De La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, assim como, As Aventuras de Telêmaco, de Fénelon, lançadas, em 1717 e os Contos de Mamãe Gansa, de Charles Perrault publicada em 1697. Assim de acordo com Lajolo e Zilberman:

No século XVII, aperfeiçoa-se a tipografia e expande-se a produção de livros, facultando a expansão dos gêneros literários que, com ela, se moldam à situação recente. Por outro lado, porque a Literatura Infantil trabalha sobre a língua, escrita, ela depende da capacidade de leitura das crianças, ou seja, supõe terem estas, passado pelo crivo da escola. Atualmente podemos vivenciar mudança inegável relacionada à educação infantil no nosso país, o que significa uma atenção maior em termos gerais e legais, como na expansão do atendimento, na compreensão da função social desse segmento educacional, nos estudos e pesquisas e na produção teórica direcionada à infância, à criança e seu percurso de desenvolvimento e ensino aprendizagem (1985, p. 17).

Neste sentido, compreendemos que a escola funcionava como elo entre a criança e a literatura, baseando-se e preocupando-se apenas com o uso da leitura convencional. Para Gregorin Filho (2009, p. 22), “Falar de Literatura Infantil é de certo modo, vincular determinado tipo de texto com as práticas pedagógicas que foram se impondo na Educação, buscando sistematização principalmente após a segunda metade do século XIX”. Diante do exposto, entendemos que foi aos poucos que a Literatura Infantil, foi conquistando seu espaço e se tornando um meio fundamental no processo de aprendizagem das crianças.

Foi através das transformações sociais, que a criança começou a ser vista como tal, ganhando espaço literário com as produções de textos voltadas para sua idade, por que até então, não possuíam este privilégio de acordo com Ariès (1981), em a história social da criança, o sentimento de mundo interno da criança é capaz de criar fantasias e ao seu modo resignificar a vida cotidiana; construindo seu senso crítico e o desejo de transformar o mundo.

Portanto, os laços entre a escola e a literatura começaram a ficar mais próximos, pois para adquirir livros as crianças precisavam dominar a língua escrita, é neste meio que entra o papel da escola, por ser o elo do letramento, cabe à escola promover o acesso à cultura escrita, processo que se dará por meio da alfabetização, onde o professor é muito mais do que um mero alfabetizador, ele irá enfrentar o desafio de inserir o aluno no mundo da escrita e da leitura, para que este possa compreender e participar do mundo a sua volta.

De acordo com Ferreiro (1999) o desenvolvimento da alfabetização ocorre, em um ambiente social, em que as práticas sociais e as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças, onde a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um

processo. Compreendemos portanto, que o educador deverá se adaptar à realidade em que o educando está inserido, se adaptando e trazendo elementos para uma alfabetização satisfatória e conscientizadora. Dessa forma, entendemos que a literatura contribui de forma para a formação da criança, principalmente na formação da sua criticidade e da reflexão sobre seus valores e crenças.

Como já sabemos a criança antes de aprender os sinais gráficos já lê compreendendo e interpretando dentro das suas limitações e saberes, ao seu modo, assim como afirma Ferreiro (1999) como sendo propostas fundamentais para a alfabetização inicial em que se aceita que todos podem produzir e também interpretar as escritas, respeitando seu nível e devemos estimular nos diferentes contextos para a interação com a língua escrita. As crianças são cidadãs de direitos, como atores sócio-históricos-culturais, que fazem parte de uma sociedade e com ela se relacionam, assim como rege a criança:

[...] deve ser compreendida no contexto da cultura da infância como formas específicas de ser, estar, agir e sentir. Ou seja, a criança constrói/gera cultura nas formas com que explora o meio ambiente; estabelece relações afetivas com outras crianças e com os adultos; comunica e compreende sentimentos, valores, atitudes; ressignifica objetos entre outros. Para tanto utiliza diferentes linguagens. Expressando tal cultura em palavras, gestos, olhares, choro, riso, silêncio, imitação. [...] (RCNEI, 1998, p.22).

Assim podemos entender de acordo com o Referencial Curricular Nacional - RCNEI para a educação infantil, que as crianças como atores sociais, são construtores de cultura e interagem em suas relações sociais, em que tem direitos e deveres.

Ainda sobre a criança o artigo 29 da LDB/1996 rege que: toda criança de zero a seis anos de idade tem o direito à educação em creches e pré-escolas, entendido como direito à formação e ao desenvolvimento humano e define a educação infantil como etapa inicial da educação básica, inserindo a sua função pedagógica ao conjunto de suas ações tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Ou seja, tanto o Referencial Curricular Nacional - RCNEI como a LDB, esclarecem que a educação da criança deve ser tratada de forma integrada, de forma que todos os seus aspectos sejam respeitados e trabalhados, pois fazem parte do desenvolvimento do mundo infantil, de fases de descobertas e curiosidades.

Desta forma, entendemos que é papel da escola promover à cultura escrita, pois a mesma como sabemos, é a faculdade de letramento das mais importantes, assim como o papel

do professor que é muito além do educador, mas principalmente inserir o aluno no mundo da escrita.

De acordo com Silva (2009), a escola que a literatura apresenta hoje ao leitor propõe-se a constituir um espaço de aprendizagem completa, onde se estudam os conteúdos curriculares, onde se tem a preocupação com a memória cultural, onde se cultivam os valores humanísticos onde se aprende a ser um verdadeiro cidadão.

Portanto, compreendemos que nos dias atuais a escola é o espaço capaz de levar o aluno, através das diversas atividades desenvolvidas, a ampliar sua imaginação e criatividade objetivando uma aprendizagem harmônica entre ciência, arte, razão.

3 CONCEITO DE LITERATURA INFANTIL

Podemos conceituar Literatura Infantil como uma forma ampla de ler e interpretar, sem mesmo ler convencionalmente, é se fazer ouvir a voz das crianças através de uma linguagem mais próxima de si, é alfabetizar com amor mostrando um mundo em construção para seres pequenos que se apresentam em formação.

Nesse sentido, compreendemos que de acordo com Cagneti (1996, p.7) “a Literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização”. Dessa forma, o termo literatura infantil tem na sua dimensão um mundo de conceitos, cada leitor e/ou autor pode entender a seu modo o conceito de literatura infantil, mas sabemos que, a mesma abrange uma valorização significativa para o meio educacional, ainda mais quando falamos de pequenos leitores em fase de descobrimentos.

Segundo Paço (2009) a criança através da literatura infantil é levada a descobrir o mundo, onde a realidade e os sonhos se incorporam, onde a imaginário e a realidade tem uma ligação forte, “fazendo o leitor viajar, descobrir e encenar num mundo mágico, podendo até modificar a realidade, sendo essa boa ou ruim (2009, p. 12)”. Entendemos com as afirmações de Paço que a literatura infantil promove o desenvolvimento da criatividade, estimulando o imaginário e fantasia das crianças e tornando o aprendizado mais agradável para os educandos.

De acordo com Coelho (2000, p. 27), “A Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através

da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, os ideais e sua possível / impossível realização”. Pode-se perceber, que nesta perspectiva, Coelho define a Literatura Infantil como algo que descreve e abrange todo contexto da existência, através da palavra, onde podemos expressar os nossos sentimentos, as emoções e a criatividade.

Portanto, contendo alguma representação do autor a respeito da infância, geralmente quem escreve faz isso pensando em uma criança que há em si mesmo relacionada com o passado, porém não se dá conta de que é um adulto que escreve, fator este, que se caracteriza como a missão desafiadora ao escrever literatura para crianças, pois a mesma tem que ter qualidade, é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão e não podemos esquecer que cada época compreendeu e produziu literatura a seu conhecer, com a singularidade de cada momento em sua constante evolução.

Conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os ideais e valores sobre os quais a sociedade se fundamentou e no que se fundamenta. Neste contexto, Gregorin Filho (2009) endossa quando afirma:

Essas mudanças foram, de maneira histórica e dialógica, trazendo para a literatura a diversidade de valores do mundo contemporâneo, o questionamento do papel do homem diante de um universo que se transforma a cada dia e além disso, trouxeram também as vozes de diferentes contextos sociais e culturais [...]. (2009.p.29.)

Portanto a Literatura Infantil possibilitou o desvelamento da realidade, onde as transformações e as diversidades culturais tiveram espaço e ganham voz dentro da literatura.

Ainda segundo Gregorin Filho (2009, p. 77), “Trabalhar com Literatura Infantil em sala de aula é criar condições para que se formem leitores de arte, leitores de mundo, leitores plurais”. Ou seja, é muito mais do que uma simples atividade inserida em propostas de conteúdos curriculares, oferecendo e discutindo literatura em sala de aula, é dada a oportunidade aos nossos alunos de ampliarem a sua competência de ver o mundo e dialogar com a sociedade.

Pode-se afirmar que a Literatura é uma forma íntima de escrever sobre si mesmo, sobre fatos verídicos e fictícios, de demonstrar sentimentos, ideias, é a reunião de diversos aspectos estruturais, culturais e sociais que contribui de forma ampla e rica de conhecimentos, características estas, que visa formar futuros leitores plurais, isto é, capazes de ler e interpretar as mais diversas situações, nos seus contextos sociais e culturais e de entender que a literatura não surgiu de um momento para o outro ela foi se moldando ao longo dos tempos, pois o que conhecemos hoje por literatura não era o mesmo que se imaginava há duzentos

anos, para Nicola (1998) na Europa, o gênero literário, o romance, começou a se desenvolver graças aos desenvolvimentos dos jornais e com o advento e popularização do romance, a forma de se entender a literatura foi modificada e novos gêneros textuais foram ganhando espaço.

A partir desse contexto, a literatura brasileira também construiu e constrói sua história, apresentou momentos de consolidação no decorrer do seu curso, traçando uma trajetória que será mais explorada no capítulo seguinte, onde constata-se a sua consolidação.

4 LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

Pode-se afirmar que a literatura produz conhecimentos, de diferentes estilos apresentam diversas influências, traços estes que herdamos na nossa cultura, portanto o conhecimento não é necessariamente escolar, de acordo com Lajolo e Zilberman (1985) relata sobre o início da Literatura Infantil Brasileira surgiu com a implantação da imprensa Régia, iniciando oficialmente em 1808 a atividade editorial do Brasil, e partir desse momento começaram a publicar livros infantis, mas de forma escassa, com pouco investimento para esse público.

No início da literatura infantil no Brasil assim como afirma Becker (2001) tinha-se o objetivo de incentivar valores patrióticos nas crianças se integrando no processo de instalação da cultura nacional, que ligada à escola e a valorização do nacionalismo, nesse período as obras estrangeiras foram traduzidas e adaptadas para o público infantil, com o tempo foram surgindo alguns problemas, pois começou a acontecer o afastamento entre a vivência e os valores dos brasileiros em relação aos europeus.

Surge uma necessidade de escrever nossas próprias histórias para o nosso público infantil. Para Lajolo e Zilberman (1985), acreditam que o crescimento da produção literária para criança e a atração que ela começa a exercer sobre os escritores comprometidos com a renovação da arte nacional demonstram que o mercado estava sendo favorável aos livros. Essa situação está relacionada aos fatores sociais como a consolidação da classe média, o crescimento da industrialização e da modernização econômica-administrativa do país, como também, o aumento da escolarização no meio.

Sendo assim, com os avanços da modernidade no Brasil, a Literatura também foi avançando, autores surgiram, direcionando seu conteúdo para a reprodução e interpretação da sociedade nacional e para a fantasia infantil. Neste contexto Silva afirma:

A partir dos anos 70, a qualidade literária voltada para a criança despertou o interesse da escola, empenhada em reconquistar para a leitura crianças e jovens, cada vez mais seduzidos pela cultura da imagem que se oferecia eletronicamente, ao comando de um botão. A escola, então redescobriu a literatura, e as editoras descobriram a escola. Como consequência, os livros saíram da caixa de brinquedos, onde costumavam alinhar-se junto a bonecas e carrinhos, e transferiram-se para a mochila estudantil. Esse movimento de retorno do livro literário à escola pôs em um processo dialético de estímulo e concorrência envolvendo escritores, ilustradores, editores e livreiros, o que hoje pode ser medido nos mais de 600 títulos novos que invadem o mercado cada ano, uma verdadeira avalanche. (2009, p.11).

Percebe-se que, os autores citam como a Literatura do Brasil foi surgindo e estes eram reflexos dos processos que marcaram a sociedade, até a escola e literatura se integrarem neste processo de reciprocidade da aprendizagem, pois a escola flexibilizou a forma rígida de ensino, hoje ela se abre ao diálogo, à liberdade, às novas metodologias, e tudo que ela oferece aos seus alunos como: a leitura, a produção de textos, as disciplinas, feiras e outras, proporcionam a eles o alcance de um desenvolvimento harmônico junto com a Literatura, sugerindo novos caminhos através de obras estimuladoras de fantásticos autores incentivando ao novo, assim como, ocorre uma valorização dos livros, onde a ilustração de a importância de tornar os livros e textos mais atrativos e competitivos dentro do mercado literário infantil.

5 A ILUSTRAÇÃO

Percorrendo a história da ilustração de acordo Abreu (2010) não existe uma época, ou data específica que marca oficialmente seu início. Mas pode-se dizer que a ilustração apareceu na pré-história, através das pinturas rupestres. Depois no Egito surgiu os primeiros pergaminhos e ilustrações documentais. Também foi utilizada pelas civilizações grega e romana nas áreas científicas, onde tinha uma função descritiva e objetiva, como na topografia. Hoje a ilustração junta a literatura infantil, com uma função estética, tendo um caráter lúdico, colaborando para que o livro infantil ilustrado leve a criança desenvolver a imaginação.

As ilustrações dos livros infantis servem para informar, instigar a curiosidade e incentivar a criança à leitura mesmo antes das mesmas já saberem ler, assim como afirma Freire (2005) a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A criança pode não saber ler, mas sabe identificar uma imagem. De acordo com Freitas (2006, p. 2) “Uma imagem é considerada ilustração quando seu objetivo é corroborar ou exemplificar o conteúdo de um texto de livro, jornal, revista ou qualquer outro tipo de publicação”. Percebe-se que a ilustração, além de traduzir na imagem o conteúdo de um texto, ainda tem a função de substituir, ampliar, e até somar informações criando no leitor novas possibilidades de leitura

do texto verbal. De acordo com Lins (2003, p.31), “O texto escrito conta uma história recheada de imagens nas linhas e nas entrelinhas. A imagem complementa e enriquece esta história, a ponto de cada parte de uma imagem poder gerar diversas histórias”. Nesse sentido, tanto as palavras nos trazem imagens quanto as imagens nos traz palavras desenvolvendo nossa criatividade.

De acordo com Barbosa (2008) aprende-se a palavra visualizando, a utilização da imagem torna-se mais presente na atualidade, pois o mundo nos oferece o código visual de forma intensa e constante, o apelo visual invade o dia a dia da criança, a internet, a televisão, impulsionam a criança para um mundo visual e a ilustração vem a ser uma ferramenta importante para envolver esse pequeno leitor, instigando o desejo pela leitura e nos educadores devemos incentivar a leitura de imagens, para com isso, estimular a criatividade e a compreensão da realidade a nossa volta.

A ilustração por si só revela sua importância no ensino aprendizagem da clientela infantil, a criança tem não que necessariamente estar alfabetizada para ler, pois como diz Gregorin Filho, “Nem só de palavras se constrói um livro para crianças, a ilustração é uma das linguagens não verbais mais recorrentes na obra literária infantil [...] (2009, p. 53)”. De acordo com essa afirmação fica evidente a importância da ilustração na Literatura Infantil, como uma ferramenta indispensável.

Gregorin Filho (2009) tem experiência na área de Letras, com ênfase em literatura infantil e juvenil, especializou-se em linguística e língua portuguesa, foi mestre e doutor em letras, pesquisador em literatura infantil e juvenil e lendo os seus trabalhos e estudos sobre a literatura infantil entende-se que a ilustração dá a oportunidade da criança usar sua imaginação, fazendo sua leitura e interpretando a seu modo, pois a leitura não se resume só em palavras com a utilização de imagens, até mesmo as crianças que ainda não sabem ler convencionalmente, são capazes de interpretar a imagem que está observando e viajar imaginariamente.

Ao mesmo tempo que, pressupõe um aprendizado de leitura, o livro ilustrado traz também uma possibilidade de refinamento da percepção artística. Em seu livro **LITERATURA INFANTIL - múltiplas linguagens na formação de leitores**, Gregorin Filho classifica as funções das ilustrações nas obras de literatura infantil, como sendo interligadas; de forma pontual descritiva e narrativa, sendo simbólica, dialógica, estética, lúdica, tradutora, imersiva fazendo com que o educador deverá ter essa visão para assim orientar o educando das diversas características que se pode encontrar num texto literário.

As ilustrações dos livros infantis servem para instigar a curiosidade e incentivar a criança à leitura. Exemplifica o conteúdo de um texto que pode ainda, substituir, ampliar, adicionar informações ou até mesmo criar na criança novas possibilidades de leitura do texto verbal, afirma Lins, “O texto escrito conta uma história recheada de imagens nas linhas e nas entrelinhas. A imagem complementa e enriquece esta história, a ponto de cada parte de uma imagem poder gerar diversas histórias (LINS, 2003)”. Sendo assim, é preciso reconhecer, no livro infantil, a capacidade de se desenvolver a leitura, ainda mais, reconhecer o caráter lúdico, assim como FARIA afirma:

O aprendizado da leitura não dispensa, desde o início da alfabetização, os livros para crianças. O trabalho de automatização de decodificação deve ser concomitante com o da leitura de textos variados. Daí, na iniciação literária desde a pré-escola, a importância dos livros de imagem, com ou sem texto escrito, no trabalho com as narrativas. Eles podem ser uma grande alavanca na aquisição da leitura, para além da simples decodificação. (FARIA, 2008, p. 22).

Diante das afirmações dos autores, percebemos que o livro infantil com ilustração é um grande aliado da aprendizagem. Pois ele apresenta possibilidades de leitura que transcendem a decodificação do texto escrito e desperta na criança a curiosidade de desvendar os mistérios daquelas imagens e o mais notável e fantástico do assunto ilustração é a capacidade da criança lê-la sem mesmo ser alfabetizado.

6 CONCLUSÃO

Diante de todo conteúdo que foi relatado e discutido, pode-se afirmar que, a Literatura Infantil tem um papel fundamental no processo da aprendizagem da criança. É possível desenvolver os mais diversos temas dando oportunidades para que os pequenos criem, inventem e façam descobertas sobre o mundo que as rodeiam.

Desenvolver o hábito e o interesse pela leitura é papel não só do professor, e sim, também dos pais, participando ativamente das descobertas, contribuindo para a formação intelectual e social dos filhos.

A Literatura Infantil por estar relacionada com a imaginação das crianças, devemos incentivar o mais cedo possível para assim poder contribuir de forma mais consistente no processo de alfabetização. Dessa forma, o papel dos pais neste processo de inserção no mundo literário, podendo ter início ainda quando bebê, com narrativas suaves e com a criança bem tranquila e bem acomodada.

Ainda sobre o assunto, diz Faria (2012), “Quanto mais se envolve as crianças em performances nas quais são apresentadas a novos textos, ouvidos, vistos, revividos, mais oportunidades lhes são oferecidas de desenvolver as suas várias formas de expressão, de linguagem”.

Sendo assim, a criança precisa desde cedo ser motivada para a leitura, começando em casa, com a família e sendo aperfeiçoada cada vez mais na escola. Hoje em dia, diante de uma tecnologia tão avançada, os livros parecem não ter mais tanta importância, porém, os encantamentos que pode trazer um livro não se comparam a outra forma qualquer de tecnologia. Precisamos manter a cultura dos nossos livros, incentivando as crianças de hoje a se interessarem, que os pais e familiares participem, dando por exemplo, livros de presentes, e ouvir histórias, é um acontecimento tão prazeroso que desperta o interesse das pessoas em todas as idades. Se os adultos gostam de ouvir boas histórias, uns bons causos, por exemplo, mais ainda, gostam as crianças, pois sua capacidade de imaginar é muito mais intensa do que a de um adulto, ela interage, acrescenta detalhes, personagens e até mesmo participa da história ativamente interpretando e cantando.

Cabe aos educadores compreenderem a importância e trabalhar de forma correta com as ilustrações, pois a leitura de imagens é fundamental para desenvolvimento cognitivo, instigando a criatividade.

A escola também precisa desenvolver projetos que utilizem mais os livros, que os alunos tomem gosto de visitar as bibliotecas ou salas de leitura nas escolas. Pode-se perceber que a Literatura Infantil é um dos caminhos que podemos seguir para esse incentivo de busca aos livros. Ela abre as portas para o universo da imaginação, incentivando o pequeno leitor desde cedo gostar da prática da leitura. A leitura vinculada com a aprendizagem aumenta a proficiência da escrita, da interpretação de textos, raciocínio, contribuindo para a formação de um cidadão pensante e crítico no futuro.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Paula Bernardes. Revelações que a escrita não faz: a ilustração do livro infantil. In. Baleia na rede revista eletrônica do grupo de pesquisa em cinema e literatura. vol. 1, nº 7, ano vii, dez/2010 issn – 1808 -8473 ffc/unesp, 2010. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/BaleianaRede/edicao7/Revelacoes_que_a_escrita.pdf>. Acessado 10 de agosto de 2016.

ARIÈS, Philippe. **História social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BECKER, Celia Doris. História da literatura infantil brasileira. In: SARAIVA, Juracy Assmann (org.). **Literatura e Alfabetização, do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Formação pessoal e social v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1996.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Publicações Dom Quixote. 2000.
COELHO, Nelly Novais. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2000.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FARIA, Evangelina Maria Brito de. **Currículo e Educação Infantil**. João Pessoa: Editora Ideia, 2012.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. 46 ed.: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Neli Klix, ZIMMERMANN, Anelise. **A ilustração de livros infantis** – uma retrospectiva histórica. Da pesquisa – revista de investigação em artes, volume 2, nº. 2, ago/2006 - jul/2007.

GREGORIN FILHO, Jose Nicolau. **Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

LINS, Guto. **Livro Infantil? Projeto gráfico, metodologia, subjetividade**. 2.ed. São Paulo: Rosari, 2003.

LALO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil: História e Histórias**. 2.ed. São Paulo: Editora Ática, 1985.

NICOLA, José de. **Literatura Brasileira: das origens aos nossos dias**. São Paulo: Scipione, 1998.

PAÇO, Gláucia Machado de Aguiar. **O Encanto da Literatura Infantil no CEMEI Carmem Montes Paixão**. Mesquita, 2009. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO – UFRRJ/DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – DPPG.

Disponível em: < http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_PACO.pdf>. Acessado em 10 de agosto de 2016.

SILVA, Vera Maria Tietzman – **Literatura Infantil brasileira**: um guia para professores e promotores de leitura. 2.ed. – rev.- Goiânia: Cênone Editorial, 2009.



A RETEXTUALIZAÇÃO DE CRÔNICAS PARA MEMES COMO RECURSO DIDÁTICO NO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Paulo Henrique Lima Barroso⁷⁷

Adriana Fátima de Brito⁷⁸

Josiane Barbosa Pereira⁷⁹

Crislani Lima de Amorim⁸⁰

Rosilene Felix Mamedes⁸¹

RESUMO

Partindo do pressuposto que o processo de retextualização dá a possibilidade de viabilizar a produção textual a partir de um texto-base, considera-se, neste artigo, um relato pedagógico pelo qual os estudantes do Ensino Fundamental de uma escola de Educação Básica retextualizaram crônicas para o gênero textual meme. Nesse contexto, a proposta será estabelecer uma discussão teórica sobre a prática, além de contar o passo a passo do relato que fora trabalhado na sala de aula do 8º ano do Ensino Fundamental no contexto do ensino híbrido. Em linhas gerais, essa proposta permitiu que os educandos compreendessem sobre as principais características do gênero, os efeitos humorísticos e as condições para a produção textual que permitiu uma nova situação de interação. Nesse sentido, a partir da previsibilidade dos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 2000 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2017 para o ensino da Língua Portuguesa, propõem que os estudantes devem ter a capacidade de trabalhar o processo de leitura e de produção textual sobre a ótica do interacionismo sócio discursivo. Além disso, considerando o prisma trabalhado, ressalta-se que a prática reportada nessa reflexão à luz de Irán de (2003), Koch e Elias (2007), Marcuschi (2008), Figueiredo e Tavares (2007), Dell'Isola (2007), Travaglia (2003) e Marcuschi (2001) considera que vários pesquisadores têm estudado a atividade de retextualização como um processo de interação da língua. Deste modo, para o docente, este artigo se torna relevante, uma vez que tece uma proposta pedagógica para quebrar o paradigma tradicional do ensino da língua em sala de aula, além de ser mais uma ferramenta didática para

⁷⁷ E-mail: paulo.barrosoh1b@gmail.com

⁷⁸ E-mail: anairdabrito71@gmail.com

⁷⁹ E-mail: josianesobrado@gmail.com

⁸⁰ E-mail: crislanilima@hotmail.com

⁸¹ E-mail: rosilenefmamedes@gmail.com

o trabalho como os discentes. Logo, em se tratando das práticas linguísticas, a fortuna crítica deste material, será mais uma contribuição para aproximar as práticas de ensino da rede privada do contexto teórico trabalhado pelos teóricos supracitados no processo de ensino da língua. Para finalizar, os resultados sugerem que na educação formal tem-se condições para que os estudantes conheçam e se apropriem de diferentes estratégias linguísticas para produzir gêneros textuais diversos seja no aspecto formal ou oral da língua.

Palavras-chave: gêneros textuais. retextualização. produção textual. leitura

1 INTRODUÇÃO

Com o advento da internet, no século XX, a sociedade passou por profundas mudanças desde as relações de trabalho até as relações interpessoais e, nesse escopo, a educação se insere também no processo de transformação, uma vez que a escola se torna um reflexo das transformações que advém da dinâmica contemporânea, assim como preconiza WOJCICKI (2019). Ainda nesse contexto, a pandemia mundial que surgiu em 2020 potencializou essas transformações. O ser humano precisou ainda mais da internet para manter os vínculos sociais só que de forma virtual, conforme foi relatado nos grandes meios de comunicação.

Na educação, não foi diferente, posto que os alunos deixaram a modalidade presencial de ensino, partiram para a modalidade remota, depois para a modalidade híbrida, o que se configura como a forma de ensino predominante, seguindo os decretos governamentais, tal como na Paraíba que estabeleceu essa possibilidade via DECRETO Nº 41.010 DE 07 DE FEVEREIRO DE 2021.

Na conjuntura do ensino de língua portuguesa em sala de aula, a prática docente também foi ressignificada, uma vez que o professor teve que adaptar seu plano de aula para as modalidades de ensino supracitadas. Nesse contexto, especificamente no ensino da literatura e produção textual, o docente se viu no desafio de viabilizar uma aula que despertasse o interesse do educando na modalidade híbrida como foi percebido por SOUSA (2020) em seus estudos.

Nesse cenário, entende-se a importância de viabilizar aos alunos práticas pedagógicas para que eles desenvolvam habilidades de leitura literária e, em contrapartida, a produção textual do gênero digital, especificamente o meme, em consonância com o que é estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (2017).

Desse modo, partindo do problema reportado, se faz necessário refletir sobre práticas pedagógicas na sala do 8º ano de uma escola da rede privada, na Paraíba, estabelecendo uma estratégia de ensino para que alunos possam se interessar pela leitura do gênero crônica, desenvolver letramento literário, bem como a produção textual, uma vez que o professor estará

presente na modalidade híbrida com parte dos alunos e a outra parte estará em casa, tendo em vista desenvolver no discente uma visão mais crítica e uma análise mais aprofundada dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

1.1 OBJETIVOS

✓ GERAL

Socializar os resultados de uma prática pedagógica, viabilizando o processo de produção de memes a partir da retextualização das crônicas da obra “Mais comédias para se ler na Escola” de Luiz Fernando Veríssimo.

✓ ESPECÍFICOS

- ✓ Potencializar o trabalho com as crônicas em sala de aula.
- ✓ Propor a produção de Memes a partir da retextualização.
- ✓ Contribuir para a formação de leitores críticos no ensino fundamental.

✓ JUSTIFICATIVA

Considerando o cenário pandêmico, o ensino híbrido e o aluno como nativo digital, a prática viabilizada urge para fomentar habilidades tais como leitura, letramento literário e produção de textos.

Nesse sentido, o professor pode oferecer ao discente uma estratégia pedagógica que quebre o paradigma do ensino tradicional da literatura, bem como atenda à expectativa de uma produção textual adequada à realidade do educando o que pode desencadear na formação de um leitor crítico, assim como desenvolver a capacidade de comunicação do aluno.

Logo, a reflexão proposta, mesmo diante dos desafios que surgem no ensino híbrido, tem como objetivo contribuir na construção de sequências didáticas que sirvam para desenvolver as habilidades de leitura e de escrita no educando do oitavo ano do ensino fundamental.

2 METODOLOGIA

A prática teve duração de oito aulas, sendo aulas germinadas, que envolveu o processo de sistematização do gênero textual crônica, memes, leitura coletiva do livro “Mais Comédias para ler na escola” de Luiz Fernando Veríssimo e o processo de produção dos memes em aplicativos a partir da leitura da obra.

Nas duas primeiras aulas, os alunos aprenderam as principais características dos gêneros textuais crônica e meme. Nessa sistematização, apresentou-se a construção humorística reflexiva dos dois gêneros, tomando como exemplo os memes diversos gerados na internet e a leitura de crônicas diversas do universo literário.

Na terceira e quarta aula, iniciou-se a leitura coletiva da obra literária. Para tanto, o professor conduziu a primeira leitura, comentando os aspectos composicionais do gênero e destacando para o aluno a construção do humor reflexivo nas linhas do texto de Veríssimo. Após o comentário do professor, os alunos iam fazendo leituras espontâneas, bem como verbalizando os aspectos humorísticos da obra que fora produzida.

Na quinta e sexta aula, foram apresentados aplicativos que serviram para a produção dos memes a partir da leitura das crônicas. Nesse momento, o professor usou aplicativos diversos para gerar a demonstração em sala para o aluno. A partir dessa explanação, os alunos tiveram a sexta aula para produção, tendo a liberdade de escolher uma crônica do livro e produzir a partir dela.

Nas duas últimas aulas, os alunos fizeram a exposição dos seus memes. O professor e os demais alunos, como expectadores, apreciaram as obras bem como a explanação do educando que apresentava o seu trabalho em que ele comentava como aconteceu o processo produtivo, bem como a construção humorística do meme.

O produto final dessa sequência didática foi a criação de um site por meio do aplicativo *Google sites* para a exposição desses memes em que a comunidade escola tem acesso para apreciar as obras dos discentes.

Para fins avaliativos, considerou-se a capacidade compreensão e interpretação do aluno, bem como o processo de criatividade na produção textual considerando aspectos como retextualização e construção de humor da obra.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A proposta pedagógica pautada teve como produto final a produção textual. Entretanto, para que o discente chegasse ao fim do processo, os gêneros textuais crônica e meme foram escolhidos em consonância com a retextualização a fim de viabilizar a produção final, bem como, também, em se tratando de pressupostos norteadores, atender a formação leitora e crítica do educando.

Nesse sentido, convém ressaltar, que a escolha do gênero crônica se deu por ser um texto que no processo de leitura pode gerar no discente o senso crítico e reflexivo, assim como preconiza Ribeiro (2020) em suas reflexões sobre o gênero.

Em se tratando de leitura e senso crítico, observa-se que no ambiente escolar, segundo Magda Soares (2008):

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (SOARES, 2008, p. 127)

Logo, para fins de leitura, entende-se que o gênero escolhido atende à expectativa seja no âmbito escolar, como também para formação crítica do discente.

Em consonância ao gênero reportado, o meme, gênero digital escolhido para o processo de textualização, urge como um texto que se assemelha ao que se discute até o presente momento, pois, considerando os apontamentos Santos, Souza (2019), ele apresenta diversas temáticas que podem fomentar a capacidade crítica do educando.

Partindo para o campo da retextualização, a autora visualiza também uma possível relação em que

Os memes podem expressar tudo; sentimentos, posicionamento político, indignações, desejos, ironias, podem apresentar informes, denúncias, podem estar no formato de outros gêneros textuais, como charges, citações, cartas, entre muitos outros. Há infinitas possibilidades para seu uso. (SANTOS, SOUZA, 2019, p. 80)

Deste modo, acena-se para o conceito de retextualização que converge e justifica a escolha e a correlação entre os dois gêneros tratados no âmbito da prática pedagógica.

Ainda no campo da retextualização, correlacionado com a produção textual dos discentes como no produto final dessa dialogicidade existente, ressalta-se que

As atividades de retextualização englobam várias operações que favorecem o trabalho com a produção de texto. Dentre elas, ressalta-se um aspecto de

imensa importância que é a compreensão do que foi dito ou escrito para que se produza outro texto. Para retextualizar, ou seja, para transpor de uma modalidade para outra ou de um gênero para outro, é preciso, inevitavelmente, que seja entendido o que se disse ou se quis dizer, o que se escreveu e os efeitos de sentido gerados pelo texto escrito (DELL'ISOLA, 2007, p. 14).

No contexto abordado por Dell'Isola, percebe-se que o processo de produção textual tendencialmente transpõe a culminância da relação entre os gêneros estudados, o que converge com a proposta que foi praticada nas aulas com os discentes.

Sobre as aulas desenvolvidas, o processo ocorreu na modalidade híbrida e, nesse contexto, o discente, por ser um nativo digital, pode ter ainda mais afinidade com a proposta, tal como visualiza Marc Prensky, (2001, s.p.).

Além disso, ainda no contexto do ensino híbrido, o aluno teve mais acesso ao meme por ser um gênero tipicamente digital, adequando-se à realidade professor- aluno que tem no computador uma ferramenta pedagógica importante para o desenvolvimento do ensino/ aprendizagem, atendendo ao que Wojcicki (2019, p.35) relata:

a aprendizagem híbrida incorpora tanto a entrega de conteúdo on-line, na qual o aluno trabalha em seu próprio ritmo, quanto a interação na classe com o professor e outros estudantes. Eles fazem grande parte de seu trabalho no computador em casa, mas ainda frequentam uma escola comum na qual têm as usuais atividades presenciais mescladas com outras mediadas pelo computador.

Em contrapartida a este arcabouço teórico, surgem as finalidades dessa prática que são a formação de um leitor crítico, reflexivo e criativo. No que tange aos objetivos das aulas, percebe-se que a BNCC demonstra que o educando poderá:

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

Portanto, em se tratando de abordagem teórica, vê-se que a prática está alinhada com muitas abordagens reflexivas já elaboradas e que, o processo de retextualização tem como objetivo principal o incentivo à leitura reflexiva e o letramento literário.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando a BNCC, o principal objetivo da prática foi desenvolver habilidades de escrita e leitura do educando, fomentando assim a leitura literária, a capacidade criativa e a leitura crítica.

Nesse contexto, entende-se o processo de produção textual incentivou o aluno a desenvolver tais habilidades, uma vez que, necessariamente, ele teve que produzir um texto considerando a retextualização como um caminho viável para a produção do meme.

Vale ressaltar também que o discente, por ser um nativo digital, teve mais possibilidades de desenvolver o texto, seguindo as orientações do professor, além de um envolvimento maior na atividade seja com os alunos do presencial ou do remoto. Essa prática, além de envolver os gêneros digitais, ajudou no processo ensino- aprendizagem adequado ao momento pandêmico. Dessa forma, se percebeu que o engajamento, seja na produção como também do momento da exposição, foi maior do que nas práticas tradicionais do ensino de gênero textual e leitura literária.

O processo de socialização também foi um aspecto importante a se destacar, uma vez que, quando os estudantes apresentaram suas produções para a turma, os discentes teceram elogios uma ao trabalho do outro, o que revela a percepção de competências socioemocionais que foram desenvolvidas no momento coletivo da aula.

Ressalta-se que, em tempos pandêmicos, as competências socioemocionais observadas, como consequências da socialização dos trabalhos, agregaram mais os alunos que estavam na modalidade remota, bem como na modalidade presencial. Desse modo, os resultados desta prática ensejaram também uma área da BNCC que não foi discutido no arcabouço teórico deste estudo, mas que vale a menção para que, em estudos futuros, o tema possa ser retomado

Além disso, convém refletir que a quebra do paradigma da aula tradicional foi um ponto reflexivo que a prática ora relatada seja um caminho possível para os docentes, já que, mesmo após a minimização dos efeitos da pandemia com a eventual vacinação, a escola tende a estabelecer mudanças significativas no processo de ensino. Assim, o professor deve acompanhar essa transformação, que fora antecipada devido ao contexto já ressaltado, mas que eminentemente já seria um processo comum devido aos avanços tecnológicos que a humanidade caminha.

Outro aspecto relevante é que a modalidade híbrida de ensino dialogou de forma significativa com a sequência didática desenvolvida. Em linhas gerais, nota-se que, mesmo sendo uma proposta pensada para uma modalidade de ensino emergencial, devido à

pandemia, o processo obteve resultados que atendem a expectativa dos documentos norteadores tais como BNCC e PCN's.

Assim sendo, considerando o que já foi discutido pelos teóricos acerca da prática exposta, infere-se que a intervenção pedagógica atendeu aos modelos metodológicos que a academia estuda e pesquisa, bem como aos documentos oficiais que norteiam o ensino da

Educação Básica no Brasil, ampliando assim, a competência leitora e a capacidade de escrita do educando do oitavo ano do Ensino Fundamental.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta pedagógica teve como objetivo desenvolver o letramento literário, o incentivo à leitura, como também a produção textual, adequando-se à realidade do educando e à modalidade de ensino híbrido.

A leitura da obra “Mais comédias para se ler na Escola” permitiu aos educandos conhecer um gênero literário que está no cerne do dia a dia deles. O que viabilizou uma leitura, mais flexível, já que a linguagem dos textos era clara e de aceção facilitada. Isso contribuiu para que a prática da produção textual por intermédio da retextualização colhe-se uma adesão dos alunos.

O processo de retextualização, associado ao gênero crônica literária e ao gênero digital meme, permitiu observar que o envolvimento do educando se tornou possível, estimulando-se a leitura, o processo de construção inferenciais, a liberdade criativa, a capacidade crítica e ao processo de escrita.

Denota-se ainda que o trabalho com gêneros tão próximos ao dia a dia do estudante, viabilizou a percepção que o texto literário está ligado à humanidade e que, a partir da literatura, tem-se a possibilidade de formar um cidadão crítico e ativo na sua comunidade, como também na sociedade.

Para além da literatura, a proposta pedagógica possibilitou a construção autoral do educando, fomentando assim um trabalho de produção diferenciado do que já se mantém na sala de aula que é a produção em prosa. Assim, o aluno teve a possibilidade de usar o conhecimento tecnológico adquirido ao longo de sua trajetória e aplicar no seu texto, socializando também como seus colegas no momento da apresentação do trabalho.

Para além do discente, a intervenção pedagógica adotada, acolhe a reflexão sobre a essencialidade do professor adequar suas práticas ao contexto do aluno e observar a tecnologia

como um meio significativo para alcançar esse axioma que a pandemia acelerou e tende a se estabelecer nos próximos anos.

Assim, partindo dos pressupostos abordados, entende-se que o momento pedagógico construído com os discentes pressupõe que o ensino da língua materna e do letramento literário pode se inserir no contexto que rompe com o paradigma tradicional do processo de produção textual, bem como o ensino da literatura na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé, 1937-**Gramática Contextualizada - Limpando o Pó Das Ideias Simples** – Série/ Irandé Atunes- 1º, ed- São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, Irandé, 1937. **Aula de Português: encontro e interação**/Irandé Antunes, -São Paulo: Parábola Editorial.

BRASIL, Ministério da Educação. 2000. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Disponível online em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf
Acesso em: 10 mar. 2012.

CO, J. W. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base**. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio> . Acesso em: 31 maio.2021.

COUTINHO, A. **Ensaio e crônica**. In: _____. **A literatura no Brasil**. São Paulo: Global. vol. 6.

DELL'ISOLA, R.L.P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FERREIRA, R.A.M. P. **A Formação do Professor de Língua Portuguesa: dizeres sobre a oralidade**. In: E. S. BERTOLDO (Org.), 2009, **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas**. São Carlos: Clara Luz, pp. 51-69.

FIGUEIREDO, R.C & TAVARES, V.M.C. **Ensino de produção textual em língua portuguesa mediado pelo computador**. In: II Encontro Nacional Sobre Hipertexto, 2007, Fortaleza. **Anais Eletrônicos...** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível online em:http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2007/anais/ANAIS/Art35_Figueiredo&Tavares.swf
Acesso em: 02 jun. 2012.

KOCH, I. V. 2003. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez.

_____. & ELIAS, V.M. 2007. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto. 2ª ed.

MARCUSCHI, L.A. 2001. **Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização**. São Paulo: Cortez.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants.** *On the horizon* (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001).

TRAVAGLIA, N.G. 2003. **Tradução retextualização: a tradução numa perspectiva textual.** Uberlândia: Edufu.



A SOCIOLINGUÍSTICA NAS AULAS LÍNGUA PORTUGUESA

SILVA, Luandson Luis da
Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA (POST-GRADO)
professorluandsonluis@gmail.com

MÉLO, Márcio de
Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA (POST-GRADO)
diomarcio@ig.com.br

RESUMO

O presente artigo em questão aborda concepções acerca da sociolinguística educacional e o ensino da língua portuguesa de forma a discutir o combate ao preconceito linguístico nos estabelecimentos de ensino. Partindo desse viés, é necessário analisar as aulas de língua portuguesa destacando que nem sempre elas contemplam o uso da língua restringindo-se apenas a gramática normativa. Dentro dessa perspectiva, o objetivo principal do trabalho consiste em desmistificar as ideias entre o falar certo e o falar errado perante os contextos usuais da região e da comunidade linguística. O trabalho problematiza-se dentro de uma reflexão linguística voltada para o preconceito linguístico no âmbito escolar principalmente nas aulas de língua portuguesa por ainda ser um fato recorrente na contemporaneidade dentro dos estabelecimentos de ensino e que em muitos casos necessitam de atenção, na busca de se evitar o fracasso escolar. O trabalho contou com uma pesquisa de cunho bibliográfico nos trazendo as reflexões e as ideias de alguns autores das áreas da sociolinguística tais como: Bagno, (2004, 2009); Bortoni-Ricardo, (2004); Dionisio, (2005); Faraco CA. (2001); Gil, (2008); Brasil (1998); Mollica, (2004); Travaglia LC. (2003). O trabalho busca proporcionar a compreensão sociolinguística educacional dentro do processo de formação e de construção de conhecimento com respeito entre as variedades linguísticas.

Palavras-chave: Sociolinguística Educacional. Aulas de Língua Portuguesa. Preconceito Linguístico.

1 INTRODUÇÃO

Em meados de 1960 a sócio linguística surgiu como instrumento de reações as correntes estruturalistas e gerativistas por considerarem várias construções a língua em sua realidade abstrata e seus fatos históricos políticos e sociais.

A sociolinguística dentro desses preceitos considera que os fatos históricos e sociais dos falantes na disciplina de língua portuguesa fazem parte do seu cotidiano da sua comunidade linguística que realçam dentro da língua portuguesa o pertencimento do indivíduo a um determinado grupo social.

Na sala de aula é possível perceber que o professor de língua portuguesa pode demonstrar e mostrar os estudantes uma nova forma de perceber as variações ou até mesmo os modos de expressões aproximadas a determinados contextos que podem ser utilizados ou não dentro de determinadas situações. É importante discutir que a linguagem ela precisa ser a mais formal possível dentro da perspectiva de apresentação seja ela no seminário ou em atividades informais como conversa com amigos familiares vizinho e dentre outros.

A sociolinguística demonstra dentro dessa perspectiva uma importância extrema por tratar o campo Educacional e o ensino da língua portuguesa como elementos indistintos que trazem realidades linguísticas dentro do ambiente social. Vale destacar que a escola é um dos principais locais onde o indivíduo expressa se comunica e pratica a sua linguagem juntamente com o preconceito linguístico pelo fato de desconhecer as características distintivas da sociolinguística Educacional ou até mesmo do preconceito construído socialmente em relação a área da sociolinguística.

É importante considerar dentro dessa perspectiva o senso comum pois a partir daí se ancoramos na ideia de se propagar a língua portuguesa como instrumento facilitador que proporcionam ao indivíduo reflexões necessárias para se utilizar a língua e os fenômenos linguísticos da contemporaneidade.

A escolha da temática social linguística e o ensino de língua portuguesa foi escolhida pelo fato de que essa área de estudo é uma das principais aliadas para enfrentar o preconceito linguístico nas escolas e fora desses espaços socioeducacionais pois a língua portuguesa heterogênea e possui diversas características para lares e visões que não se ancoram apenas no português padrão.

Dessa forma, a Linguística é uma maneira inovadora de promover o respeito coletivo entre os diversos personagens da comunidade seja ela escolar ou não sendo compreendida como um instrumento que muda esse neste fica esse varia a depender do tempo e da região que se encontra.

Este estudo emergiu do debate entre professores de língua portuguesa, acerca da sociolinguística educacional e o uso nas aulas da gramática normativa, pura, sem levar em consideração a cultura linguística (sócio e histórica) trazida pelo aluno, gerando assim, muitas vezes, preconceito linguístico no espaço escolar.

O objetivo principal desse artigo consiste em desmistificar as ideias entre o falar certo e o falar errado perante os contextos usuais da região e da comunidade linguística. Já para objetivos específicos: abordar as concepções acerca da sociolinguística educacional e discutir o combate ao preconceito linguístico na escola.

Por fim, para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise pormenorizada em livros físicos e outros materiais e dados já publicados na literatura e artigos científicos divulgados no meio eletrônico. A partir da erudição, são apresentados embasamentos teóricos com base nos PCNs, confrontando com os teóricos em sociolinguística tendo como norte Bagno, (2004, 2009); Bortoni-Ricardo, (2004); Dionisio, (2005); Faraco CA. (2001); Gil, (2008); Brasil (1998); Mollica, (2004); Travaglia LC. (2003). E entre outros que exploram a temática.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

O objetivo principal desse artigo consiste em desmistificar as ideias entre o falar certo e o falar errado perante os contextos usuais da região e da comunidade linguística.

1.1.2 Objetivos específicos

Já para objetivos específicos: abordar as concepções acerca da sociolinguística educacional e discutir o combate ao preconceito linguístico na escola.

2 METODOLOGIA

A pesquisa do trabalho em questão contou com a pesquisa de cunho bibliográfico, na qual é possível utilizar, livros, revistas, artigos, periódicos, e dentre outros instrumentos e legislações.

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

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A SOCIOLINGUÍSTICA E O CAMPO DE ESTUDO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Através da leitura do livro Bortoni-Ricardo (2004), educação na língua materna, na sala de aula em sociolinguística é outros tipos de leitura integrantes é vemos a importância da sociolinguística da educação no meio do ensino da língua portuguesa.

A mistura da língua faz parte de vários comandos sociais a escola está entre eles. À medida que o aluno é ciente que a língua se modifica e muda de acordo com as regiões, ele passa a considerar a mistura linguística. Compreender esse meio ajuda no entendimento da história da língua no desenvolvimento de criação e modificação do léxico, Conforme Faraco (2001):

A sociolinguística dá nova força empírica ao princípio de que a mudança não se dá por mera substituição discreta de um elemento por outro, mas que o processo histórico, pressupondo sempre um quadro sincrônico de variação, envolve fases em que as variantes coexistem, ao caso da qual uma termina por vencer a outra, podendo – por vicissitudes do processo – subsistirem áreas sociais e/ou geográficas em que a mudança não se dá. (FARACO, 2001, p. 58)

O contexto social de cada um é tido como exemplo de que é viável manejar a língua em diferentes situações em que é usada. Ela é empregue de várias formas, podemos usar como exemplo, ao falarmos com um Juiz, promotor, ao pai ou a mãe.

Com isso pode-se perceber as diferentes formas de interação da língua, a qual levamos para o ambiente escolar, por já trazer de casa essa bagagem. O aluno pode ter o controle da norma padrão, enquanto as variações da língua são dadas através da troca entre o professor e seus alunos, conforme confirma Travaglia (2003):

Uma educação linguística é necessária, importante e fundamental para as pessoas viverem bem em uma sociedade e na cultura que se veicula por uma língua e configura essa língua por meio de um trabalho sócio-histórico-ideológico que estabelece tanto os recursos da língua como as regularidades a serem usadas para comunicar quanto os significados/sentidos que cada recurso é capaz de pôr em jogo em uma interação comunicativa.” (TRAVAGLIA, 2003, p. 23)

O aluno é ciente de que na língua há várias misturas no desenvolvimento da relação social é entendido que: A definição que alunos e professores outorgam a variante são diversos e necessitam serem bem esclarecidos se quiserem estudar sociolinguística educacional. A fala no meio internacional se torna vasta nesta percepção pois não serão as mesmas dependendo do lugar e da região na qual está inserida. Ela é mística no ambiente escolar e na sociedade

fora do ambiente escolar, e se não fosse mística a língua não era variação linguística, é todos teriam o mesmo idioma e isso é improvável.

Não é fácil trabalhar a sociolinguística educacional por existirem professores que não tiveram em sua formação o saber nessa área. Até os docentes da área de língua portuguesa não sabem lidar com esse tipo de problema por não terem ciência das variedades linguística é dizem ser erro de português.

É importante refletir sobre essa temática para vir entender o motivo pelo qual ainda permanece atualmente esse linguaja antigo nas pessoas do interior. Isso acontece por serem pessoas que vivem em lugares afastados é o resultado é a permanência desses costumes linguísticos. É possível que aconteça na escola existam alguns alunos com essas características é isso é visto de forma negativa podendo acarretar traumas nesses estudantes.

Ademais a escola deve estar posta para enfrentar, mas esse desafio em forma de preconceito que está implantado na sociedade por isso é tido como um preconceito social ao em vez do linguístico, Segundo Bagno (2009):

[...] [o] preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe, uma única língua portuguesa digna de ser aceita, ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas normativas e catalogadas nos dicionários e qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente (BAGNO, 2009, p. 38).

O professor que leciona língua portuguesa se não tiver ajuda da escola terá dificuldade para mudar esse quadro: “Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística” (BRASIL, 1998, p. 82).

Em conversa com os PCN da língua portuguesa (1998), que vive essa realidade no meio escolar. Até mesmo o professor acaba por reproduzir esse preconceito na realidade enquanto docente, pois,

[...] o preconceito linguístico tem sido um ponto bastante debatido na área, uma vez que se nota ainda a predominância de práticas pedagógicas assentadas em diretrizes maniqueístas do tipo certo/errado, que tomam como referência o padrão culto. [...] os estudos sociolinguísticos oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, procura desqualificar e banir como expressão linguística natural e legítima (MOLLICA, 2004, p. 13).

Conforme Bortoni-Ricardo, (2004, p. 53); quem reside na área urbana possa ser que tenha ou já teve parente que mora na área rural “Muitos de nós, brasileiros residentes em áreas urbanas, como disse "temos antepassados de origem rural”. Um bom exemplo é o personagem

Chico Bento que pode ser utilizado nas aulas de língua portuguesa para conscientizar os educandos sobre a diversidade linguística:



Fonte: <http://pseudolinguista.blogspot.com.br/2014/05/voce-fala-igualzinho-ao-chico-bento-e.html>

Algumas palavras que hoje são tidas como erro do português em um determinado tempo foram vistas como certa. O linguajar que é usado no meio rural é possível que entre no meio urbano, visto que muitos dos residentes da área rural sentiram a necessidade de mudar para lá.

Chama atenção quando os PCN'S da língua incluem em suas recomendações de atividades que alcancem os fenômenos das diversas comunidades linguísticas da área urbana a rural: "elaboração de textos procurando incorporar na redação traços da linguagem de grupos específicos" (BRASIL, 1998, p. 83).

Segundo Dionísio (2005):

Acrescente-se que é no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade linguística como uma variedade entre outras que ele ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina (DIONÍSIO, 2005, p. 88).

Com a classificação que é feita por meio da variação linguística de pouca importância tem o pensamento de que os brasileiros descendentes não sabem pronunciar o português de forma correta por ser uma língua não fácil, no entanto, consolidam que português é apenas formado por normas da gramática.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados e discussões do presente trabalho, constataram que o meio de interação tanto na sala de aula quanto fora dela ajuda a compreender os inúmeros acontecimentos da língua que poderá surgir. É sabido que apenas alguns docentes que tiveram formação na sociolinguística e até mesmo os que tiveram não sabem lidar com as variações da língua que acontecem em meio a sociedade, em que incluímos também a escola. No livro de Bortini-Ricardo (2005), “*Nós chegemos na escola e agora?* Encontra-se seis princípios que podem nortear os professores e os educandos no trabalho da sociolinguística, sendo eles:

1º princípio: a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes – em seu estilo mais coloquial – mas sim em seus estilos mais formais, monitorados. É no campo da linguagem monitorada que as ações de planejamento linguístico têm influência. [...] A tarefa da escola está justamente em facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua que exigem mais atenção e maior grau de planejamento.

2º princípio: relaciona-se ao caráter sociossimbólico das regras variáveis. Regras não estão associadas à avaliação negativa na sociedade, não são objeto de correção na escola, e, portanto, não vão influir consistentemente nos estilos monitorados.

3º princípio: refere-se à inserção da variação sociolinguística na matriz social. No Brasil, a variação está ligada à estratificação social e a dicotomia rural-urbano. Pode-se dizer que o principal fator de variação linguística no Brasil é a secular má distribuição de bens materiais e o consequente acesso restrito da população pobre aos bens da cultura dominante.

4º princípio: os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula. Para a realização de eventos de oralidade podemos nos valer de estudos mais casuais. Desta forma, em lugar da dicotomia entre português “culto” e português “ruim” institui-se na escola a dicotomia entre letramento e oralidade. (BORTONI-RICARDO, 1995 apud BORTONIRICARDO, 2005 p.131)

5º princípio: postulamos a descrição da variação sociolinguística educacional não poder ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula. O ponto de partida da sociolinguística 22 educacional não é a descrição da variação per si, mas sim a análise minuciosa do processo interacional na qual se avalia o significado que a variação assume.

6º princípio refere-se ao processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e a desigualdade social que R. Letras, Curitiba, v. 19, n. 26, p. 1-15, set. 2017. Página | 4 ela reflete, nesse processo é necessário que o linguista não se limite a transmitir informações técnicas que são produtos da pesquisa acadêmica é preciso que se estabeleça um efetivo diálogo com o professor por meio de pesquisa que o enriqueça e o torne apto a promover uma autorreflexão e uma análise crítica de suas ações (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 130).

Com base nesses princípios, o educador compreenderá que não existe uma língua melhor do que a outra, tanto no livro da Bortoni-Ricardo (2005) quanto no livro A língua de Eulália de Marcos Bagno (2004) há um material que pode ajudar os professores referente a sociolinguística pois possuem uma linguagem compreensível é de fácil acesso. Com o conhecimento da sociolinguística é esperado que esse preconceito tenha uma diminuída, pôr o comando linguístico ainda se trata de uma relação de poderes no âmbito social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, aqui não é defendido que a norma padrão da língua deve deixar de ser lecionada, sem dúvida ela necessita ser ensinada, o que é defendido é que é importante o conhecimento da sociolinguística educacional de modo que os docentes e os discentes possam conviver com as diferenças da fala.

No qual engloba tudo: as diferenças sociais, a religião, o meio entre outros, com o intuito de que haja respeito entre as diferenças no meio de interações, por a língua portuguesa ser muito rica quanto a isso. É interessante ressaltar que os docentes nas aulas de língua portuguesa podem sentir-se inseguros ao falar sobre o assunto por não ter visto em sua formação, até mesmo por não saber como passar isso para o alunado mesmo tendo a formação para isso. Trabalhar com o linguajar que é falado é um meio que necessita ser mostrado em sala de aula.

O conhecimento da sociolinguística vindo do âmbito escolar é um grande incentivo para promover respeito por parte dos estudantes dentro e fora da escola. A história da língua pode ser um incentivo para a compreensão do léxico na língua é sociolinguístico.

Referente aos PCN's do português diz que estudar as variações um fator de grande importância no desenvolvimento do entendimento da língua e na formação no entendimento de discutir do alunado é deve fazer parte das atividades de português. O que realmente acontece que em muitas instituições de ensino não é trabalhada a sociolinguística por ser vista como uma negação pelos docentes que não tiveram formação na linguística e sociolinguística.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. Preconceito linguístico: **o que é, como se faz**. 29ª ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2004.

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

BRASIL. **Parâmetros curriculares Nacionais Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DIONISIO, Angela Paiva. **Variedades Linguísticas**: avanços e entraves. In:_____. O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 75-88.

FARACO CA. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola Editorial. 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOLLICA, Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 9-14.

TRAVAGLIA LC. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º grau*. São Paulo. Cortez. 2003.



O PROCESSO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SILVA, Luandson Luis da
Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA (POST-GRADO)
professorluandsonluis@gmail.com

MÉLO, Márcio de
Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA (POST-GRADO)
diomarcio@ig.com.br

RESUMO

Este artigo busca desmitificar o processo literário dentro da educação infantil ressaltando os incentivos necessários para o desenvolvimento educativo das crianças. Perante essa perspectiva, o trabalho tem por objetivo geral, apresentar a literatura infantil como fonte de conhecimento nos espaços escolares da educação infantil. Dentro desses preceitos educacionais e literários a literatura é de extrema importância para o incremento de saberes, por proporcionar o uso estético da linguagem no processo artístico e literário na educação infantil. Perante esse viés, o trabalho justifica-se pelo fato de a literatura ser é um meio de grande valia para o processo de oralidade, além de anteceder e amparar o uso da língua escrita e propiciar ao aluno momentos de interação por meio de atividades concretas e da imaginação. O artigo contou com a escrita de cunho bibliográfico realçada com as literaturas de alguns autores tais como: Abramovich, (1997); Andrade, (2010); Brasil. (1997); Coelho, (2000); Colomer, (2003); Corsino, (2010); Huizinga, (1988), e dentre outras fontes de pesquisa. A pesquisa constatou que é preciso que a criança seja orientada pelo docente de forma dinâmica no intuito de a fazer pensar para que se possa ter uma base para a aprendizagem, pois a literatura é um recurso didático de grande valia para o desenvolvimento da capacidade leitora dentro dos estabelecimentos educacionais de caráter infantil.

Palavras-chave: Literatura. Educação Infantil. Processo Educativo.

1 INTRODUÇÃO

O artigo de cunho bibliográfico traz em seus constructos a temática “O processo literário na educação infantil,” tendo por objetivo geral, apresentar a literatura infantil como fonte de conhecimento nos espaços escolares da educação infantil.

Dentro desse contexto, a literatura infantil é um meio de grande importância na idealização do saber do discente, fazendo com que ele se interesse pela leitura não apenas com o intuito de aprender o que há de mais importante, mais como algo que lhe caiba prazer dentro do mundo imaginário da criança na escola.

O universo da leitura não se trata apenas do universo de se comunicar é da língua em sua forma abrangente, como também uma forma de trabalhar a emoção e a imaginação. A criança que dê de cedo tem um vínculo com a leitura é mais fácil de adquirir conhecimento e para o convívio escolar.

O processo de leitura tem sido uma realidade que abrange várias disciplinas que se expressa de diversas formas em sua comunicação a partir de seus primeiros anos na escola.

O prazer para a leitura vem antes do Prazer em escrever, envolta um despertar de curiosidade pela leitura ao decorrer da vida, com isso é bom estimular o gosto pela leitura desde cedo, tornando uma criança ativa na leitura cheia de curiosidades, com isso fazer a própria leitura de mundo se baseando na realidade vivida, idealizando o que é a realidade de um adulto e a de seus coleguinhas.

Dentro desses preceitos educacionais e literários, o trabalho justifica-se pelo fato de a literatura ser é um meio de grande relevância para o processo de oralidade além de anteceder e amparar o uso da língua escrita.

De acordo com essa concepção, criança precisa ser colocada como um ser social que faz parte da história e que a diferença no seu agir, raça, cultura, socioeconômico, família, de gênero, de faixa etária, que precisão ser ouvidas, respeitadas e valorizadas, para que tenha um desenvolvimento completo nas características intelectual e social, física e psicológica junto a ação da família junto à comunidade.

Vale ressaltar que o trabalho em formato de artigo contou com a pesquisa de cunho bibliográfico contou com a literatura de alguns autores tais como: Abramovich, (1997); Andrade, (2010); Brasil. (1997); Coelho, (2000); Colomer, (2003); Corsino, (2010); Huizinga, (1988).e dentre outras fontes de pesquisa., para se fundamentar a teoria de que a criança aprende também não só com brincadeiras como também por meio de recursos da literatura com as histórias, por meio da ludicidade, que por proporcionar a criança autonomia e autoconfiança, proporciona também seu desenvolvimento linguístico através do pensamento, com isso criando espaço para que seja construído seu conhecimento.

O trabalho está estruturado em quatro partes, a princípio são elencadas as ideias principais por meio do resumo, em seguida são apresentados os aspectos introdutórios realçando a temática do artigo. Logo após esse percurso de escrita são elencados no trabalho

os procedimentos metodológicos que reforçam a significação da pesquisa bibliográfica e introduzem o desenvolvimento com o referencial teórico. Por fim são apresentadas as considerações finais que fecham as ideias centrais do trabalho seguidas do resumo em língua estrangeira e das referências bibliográficas.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Apresentar a literatura infantil como fonte de conhecimento nos espaços escolares da educação infantil.

1.1.2 Objetivos específicos

Discutir o processo literário na educação infantil;

Realçar a utilização da literatura na educação infantil;

Mostrar a importância da literatura no período da infância.

2 METODOLOGIA

A pesquisa contou em seus constructos com a pesquisa bibliográfica, na qual foram analisadas as literaturas de diversos autores da área da literatura dentro da perspectiva da educação infantil de forma coerente e precisa.

Conforme Andrade (2010, p. 25):

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25).

Perante essa análise, a pesquisa bibliográfica proporcionou um leque de possibilidades durante a produção por oportunizar conhecimentos em diferentes visões e meios diversificados.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A UTILIZAÇÃO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É de extrema importância que as crianças tenham contato com os livros e com suas histórias, assim podem usufruir da escrita por meio da observação do mundo a sua volta.

Aprender sobre a língua tem o mesmo desenvolvimento de entender que os símbolos e as palavras simbolizam o que há no mundo em sua realidade, e serve para a imaginação e criação da fala.

Conforme Huizinga (1988):

Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa capacidade de designar é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por de trás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora são jogos de palavras. Assim ao dar expressão à vida o homem cria um outro mundo poético, ao lado da natureza. (HUIZINGA, 1988, p. 7).

Perante essa perspectiva, a criança vive experimentando coisas novas por meio delas mesmas. Ao chegar no ambiente escolar, ela já tem uma bagagem de experiências vividas, adquiridas por meio de curiosidades que são exploradas através do contato auditivo, visual, brincadeiras, histórias, jogos, conversas, passeios, contato, entre outros.

No desenvolvimento da aprendizagem da leitura a criança encontra o universo repleto de atrativos como: histórias, frases, textos, palavras e letras, e se adaptam a esse meio com mais facilidade se tê-lo por completo, e se ele for dado de forma lúdica, pois a criança aprende melhor brincando e utilizando meios de sua vivência tornando o aprendizado mais atrativo e agradável.

Segundo Colomer (2007):

Ler enriquece a todos até certo ponto, mas, como diz o escritor catalão Emili Teixidor, para certas obras o leitor não apenas precisa de ajuda, mas um certo 'valor moral', uma disposição de ânimo de 'querer saber'. Nem todo mundo, nem sempre, o deseja. É útil pensar a educação literária como uma aprendizagem de percursos e itinerários de tipo e valor muito variáveis. A tarefa da escola é mostrar as portas de

acesso. A decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo. (COLOMER, 2007, p. 68).

No entanto, essa tarefa não é complexa pois, com o auxílio das atividades que se prezam da ludicidade trazem novos horizontes para os alunos tornando a leitura prazerosa. Vale salientar que esse processo também requer do professor práticas de um agente transformador, ativo, reflexivo, socializador é criativo perante as estratégias de ensino.

O gosto pela leitura é adquirido através do contato, do experimento e da relação, com isso a criança necessita ser apresentada a leitura para que desperte nela esse gosto para com o ouvir venha o interesse em ler. O adulto é quem proporciona esse encontro. A leitura ainda na infância é muito proveitosa por despertar o imaginário para o universo das aventuras.

No decorrer do desenvolvimento a criança necessita ser estimulada e motivada para explorar o conteúdo do livro é para exercitar a língua. A estimulação antecipada tem grande eficácia, pôr a criança precisar folhear o livro, desperta para a leitura e desperta mais desejo em contar as histórias lidas.

O prazer na leitura deve estar atrelado a suas necessidades e seus interesses, conforme com os PCN's (BRASIL, 1997, p. 42):

Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes.

Dentro desse viés, de leitura, a criança é estimulada a expressar seus pensamentos e opiniões, por meio da língua e sempre procura imitar os personagens dos contos pela possibilidade de descobrir o universo dos conflitos.

Sendo criada de maneira lúdica, os aspectos da literatura infantil mostram o mundo e seu processo imaginário realçando os sonhos que em sua grande parte são mágicos, levando o indivíduo ao mundo da fantasia. Vale ressaltar que os brinquedos e os jogos possuem várias características, de modo identitário e especial a de ser caracterizados como objetos portadores de significados do imaginário das crianças. Neste viés, os jogos e os brinquedos são dotados de um forte valor estrutural, como um conjunto de significações que possibilitam entender determinada sociedade e cultura.

A ludicidade, em sua maioria foram responsáveis por mostrar a cultura de um povo de um tempo ao outro. A ludicidade tem o intuito diversificado utilizados para proporcionar

diversão, em algumas das vezes para promover o socialismo, para unir pessoas, como também, transmitir conhecimento.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NO PERÍODO DA INFÂNCIA

A infância é o tempo melhor para se adquirir conhecimento da leitura, e assim venha mostrar como se praticar a leitura e que o adulto mediador do ensino ensinar como deve ser feito. Para que seja aprendida de uma maneira fácil o adulto deve ler para criança.

De acordo com o pensamento de Abramovich (1997, p. 23) “[...] o escutar pode ser o início da aprendizagem para se tornar leitor”. A contação de histórias é de grande importância para adquirir novos conhecimentos e ajuda a entrar no mundo de descobertas.

Ouvindo histórias pode-se sentir diversas emoções como o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a raiva, a tristeza, a irritação, o bem-estar, a tranquilidade. Contudo, ouvir histórias é um meio para aprofunda-se em sentimentos, na imaginação e nas memórias. Através da história a criança pode ver as coisas de outra forma, sentir o que não sentiu antes e criar o que antes não criava. A realidade de mundo pode ser outra e as coisas podem ser melhor entendidas.

Conforme os postulados de Corsino (2010):

Na educação infantil, o texto literário tem uma função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações. (CORSINO, 2010, pg. 184).

Dentro desse viés, o texto literário deve trazer para a criança meios transformadores que se assemelham a vivência diária da criança que só consegue se expressar sobre o mundo a partir do momento em que ela entende o significado das coisas, descobrindo que existem diferenças entre a fala e a escrita e a literatura.

Com tudo o que há para que haja o desenvolvimento da leitura e escrita, algumas táticas de ensino que incentive devem ser adquiridas pela sociedade para benefício da aprendizagem da criança, é de responsabilidade do governo investir nos docentes, há também falta de incentivo por parte da família, com isso a escola ainda é o melhor lugar para se aprender a ler. Tem sido visto que nas escolas não há apoio nem incentivo, ou há ausência de materiais ou de professores que queira ensinar, a dificuldade se encontra na própria escola.

Deve-se observar o desempenho da escola no ensino da leitura e escrita, se estão sendo ensinadas de forma lúdica ou se é ainda vista como forma de castigo por mal comportamento do aluno ou até mesmo utilizá-las para cumprir a grade curricular, sem que a criança tenha liberdade para que elas conheçam situações que lhe proporcione prazer em ler e escrever.

Ler sempre proporcionou uma das possibilidades mais significativas do homem com o mundo. Lendo, o indivíduo reflete-se e presentifica-se na história de vida. O ser humano, de forma permanente, realizou uma leitura do mundo ao serem transcritas em paredes de cavernas identidades históricas e gravuras e símbolos ou reconhecendo-se capaz de representação com um engajamento existencial.

A escola pode ajudar na formação de pessoas que praticam a leitura, para isso é preciso que seja exercido um ensino que valorize o desenvolvimento humano, ofertando as crianças momentos lúdicos e prazerosos. O professor precisa buscar meios para que possa ofertar uma aprendizagem que esteja inserida na realidade do aluno, dando a eles uma estrutura e uma ligação, de modo que os de ursos utilizados sejam de suas próprias vivências, com isso a leitura e a escrita que não tinham importância alguma, tenha significado.

A criança está inserida, desde a sua existência, em um meio social que a tem como um ser que faz parte da história é que está em uma constante transformação.

A aprendizagem é o meio pelo qual se adquire o conhecimento de qualquer ser humano, com as relações com o outro e o que isso significa. Por esse motivo exercer a leitura no meio escolar se o professor demonstrar gostar de leitura, se o professor não tiver muito interesse em ler ele não será visto como um bom professor pelos seus alunos, pois ele é referência para os alunos. O desenvolvimento dos pequenos é tido através da observação dos adultos e do ambiente onde estão inseridos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa constatou que é de extrema necessidade que os professores transmitam seus saberes pedagógicos por meio de novos sentidos mais amplos. Com isso o meio educacional precisa preparar as crianças para que sejam seres autônomos, responsáveis e cooperadores repletos de paixões, emoções e desejos.

Coelho (2000) diz que:

Desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem [...]. No encontro com a literatura (ou com a arte em geral) os homens têm a oportunidade de

ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade (COELHO, 2000, p. 29).

Partido do pensamento de que o ser humano é capaz de transformar sua ao se envolver com os recursos literários que proporcionam o desenvolvimento do cognitivo e lúdico ao lado da literatura pode ser trabalhada de maneira didática, vindo romper quaisquer barreiras existentes ou preexistentes que podem vir aparecer durante ao longo da vida.

Um dos aspectos mais importantes é a literatura por transmitir conhecimentos e ser um meio de comunicação e socialização.

De início o livro pode ser tido apenas como um brinquedo. É através do adulto que leva a criança a relaciona -se com o livro é assim mostrar para que ele realmente serve e suas multipolaridade.

Com tudo o que foi dito, é de suma importância que o poder público envie materiais de leitura para equipar as bibliotecas, como também, valorizar o reconhecimento do trabalho do professor de modo que ele tenha condições, é trabalhe satisfeito, na leitura e que venha se atualizar, de uma forma efetiva o saber da leitura.

Outro ponto a ser visto é a forma com que se apresenta a leitura para a criança. É bom que a escola estimule e incentive a leitura das crianças. Quando o docente mostra a prática da leitura, ele desperta em seus alunos o interesse pela leitura, que são seus observadores. O exemplo de vida do professor é levado mais em conta do que o que ele pronuncia. A oferta do ensino da leitura não é apenas dever do docente como também é dever de todo corpo docente.

O desejo de ter uma sociedade de leitores, ultrapassa o desejo, deve existir ação. E esse ato de ação deve estar presente nas atividades que são propostas pelo professor que vale atividade simples a contação de histórias e de atividades que precisam ser elaboradas. E que a dedicação dos professores flua efeito a escola junto aos pais, a escola com intuito de ensinar e os pais com intuito de educar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise do trabalho foi possível constatar que o ato da leitura não é praticado apenas por quem ler, mais também por quem escuta e se tem o primeiro contato com a história.

O trabalho realçou a diferença em quem ouve a leitura é quem a fala dentro da sistemática simultânea de uma forma espontânea. Destacou que enquanto a leitura de um

texto tem característica diferente da fala espontânea, algumas delas tem o contato direto com o texto por meio de histórias que lhe são lindas, em livros, jornais e revistas de seu cotidiano.

A leitura é um ato importante que gera independência. Permite ao leitor acesso e domínio em meio a sociedade. Pois quem não tem o domínio da leitura e da escrita fica à mercê da sociedade.

O trabalho conseguiu atingir seu objetivo geral ao apresentar a literatura infantil como fonte de conhecimento nos espaços escolares da educação infantil, além de realçar a literatura como ferramenta de grande relevância para o processo de oralidade além de anteceder e amparar o uso da língua escrita.

A pesquisa constatou que é preciso que a criança seja orientada pelo docente de forma dinâmica no intuito de a fazer pensar para que se possa ter uma base para a aprendizagem, pois a literatura é um recurso didático de grande valia para o desenvolvimento da capacidade leitora dentro dos estabelecimentos educacionais de caráter infantil.

Por fim o artigo revela que é necessário lutar por um investimento culturalmente na sociedade desde os seus primeiros anos ou desde a educação infantil para se efetivar o domínio da leitura e da escrita dentro dos meios literários.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fani. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

BRASIL. Ministério da educação e do desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF, 1997.

COELHO, Nelly Novaes; **Literatura Infantil: Teoria Análise Didática**. Edit. Moderna, 1º Ed. São Paulo 2000.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

CORSINO, Patrícia. **Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações**. In: BRASIL. Ministério da educação e do desporto. **Coleção Explorando o Ensino; v. 20 Literatura: ensino fundamental**. Brasília, DF, 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo : Perspectiva, 1988.



OS PROJETOS INTEGRADORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFPI CAMPUS FLORIANO ENTRE O PRESENCIAL E O VIRTUAL

NETA, Maria Raimunda D'Jesus
Especialista em Supervisão Escolar, docente do IFPI - Floriano
maria.neta@ifpi.edu.br

CRUZ, Regina de Sousa Rocha
Especialista em Gestão Escolar, Técnica em Assuntos Educacionais- IFPI - Floriano
reginarocha.ceep@gmail.com

PIRES, Vitória Maria Castro
Graduanda em Licenciatura - Matemática - IFPI- Floriano
caflo.20191s.02.21@aluno.ifpi.edu.br

SILVA, Filipe Natanael Moreira da
Graduando em Licenciatura - Ciências Biológicas - IFPI- Floriano
fm4149097@gmail.com

LEAL, Maria Valdicelsia Soares
Mestra em Educação - UFPI-PI, Pedagoga do IFPI - Floriano
Valdicelsia.leal@ifpi.edu.br
Orientadora⁸²

RESUMO

Este trabalho tem como foco investigar o componente curricular denominado Projeto Integrador (PI) dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI, Campus Floriano, visando apresentar o que as normativas e documentos oficiais asseveram acerca da proposta da disciplina em estudo, bem como, mostrar a visão de alguns sujeitos que vivenciaram a experiência da operacionalidade desses projetos que são fundamentais para o trabalho pedagógico interdisciplinar, contextualizado em prol da construção da autonomia e da identidade docente dos graduandos, promovendo a integração entre a teoria e a prática. Projetos estes que se fundamentam no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, buscando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, objetivando levar a seus executores a continuar aprendendo, usar as múltiplas aprendizagens, valorizar os diferentes

⁸² Todos os envolvidos na construção desse trabalho (autora, coautores e orientadora) são membros do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais, Práticas Educativas e Formação de Professores / Gpepe – IFPI/Floriano.

saberes, apropriando-se de conhecimentos e experiências construídos de forma coletiva. Para embasamento teórico, utilizou-se os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Matemática, o Parecer CNE/11/2020, a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, dentre outros referenciais que orientam, a prática docente, o ensino e a aprendizagem de forma remota, após suspensão das aulas presenciais por conta da pandemia provocada pelo COVID-19. Os dados foram coletados a partir de uma pergunta subjetiva, norteadora e tratados de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

Palavras-chave: Projeto Integrador. Interdisciplinaridade. Aulas presenciais. Ensino Remoto.

1 INTRODUÇÃO

O Projeto Integrador (PI) constitui-se em componente curricular obrigatório nos cursos de graduação do IFPI, um de seus principais objetivos é proporcionar a interdisciplinaridade dos temas abordados nos subprojetos, a partir de um tema geral e norteador. Dessa forma, esses projetos contemplam atividades de ensino, como também, podem enveredar-se pela pesquisa e extensão, integrando disciplinas e promovendo ligação entre os conteúdos estudados, por abordar temas com o propósito de contribuir para a formação integral dos graduandos, como também, a construção de sua identidade docente.

Segundo o Projeto de Curso de Ciências Biológicas (PPC) os projetos integradores deverão, de acordo com a Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, proporcionar ao estudante a oportunidade de se inserir em um contexto educacional, desenvolvendo saberes interdisciplinares, relacionando teoria e prática de forma que contribuam para o exercício e desenvolvimento profissional em uma perspectiva de práxis transformadora. Os PI's dessa licenciatura devem ser desenvolvidos do 1º ao 4º módulo, sendo iniciados e concluídos dentro de um mesmo semestre letivo, cada projeto terá, obrigatoriamente, o envolvimento de disciplinas vinculadas ao semestre em curso, sendo facultada a participação de professores de disciplinas de outros módulos.

A metodologia de desenvolvimento dos projetos integradores será composta de momentos em sala de aula, em horário semanal pré-definido pela coordenação do curso, de acordo com a carga horária proposta pela matriz curricular, em que os estudantes deverão planejar, preparar e discutir estratégias para a execução de seus projetos, sendo necessária a presença do professor coordenador do projeto (professor ministrante da disciplina PI do módulo em curso), que terá papel de orientador geral, articulando os demais professores orientadores no desenvolvimento das ações.

A colaboração e interação dos demais docentes será fundamental ao planejamento e execução desses projetos, os quais deverão compartilhar ideias, opinar e contribuir de maneira construtiva de uma forma que a reflexão sobre a real exequibilidade do projeto como ação integradora dos conhecimentos e das práticas seja constante.

Já no Projeto de Curso de Licenciatura em Matemática (PPC) os projetos integradores são desenvolvidos do 1º ao 5º período, sendo iniciados e concluídos dentro de um mesmo semestre letivo, cada PI terá, obrigatoriamente, o envolvimento de disciplinas do semestre em curso e/ou de semestres anteriores, quanto a metodologia a orientação é a mesma para os cursos de licenciatura, sua execução é composta de momentos em sala de aula, em horário semanal pré-definido pela coordenação do curso de acordo com a carga horária proposta pela matriz curricular, em que os estudantes devem planejar, preparar e discutir estratégias para a execução de seus projetos, sendo necessária a presença do professor coordenador do projeto, que terá papel de orientador geral.

O PPC citado acima ressalta que o estímulo e a motivação dos estudantes deve ser objetivo comum a todos os docentes envolvidos no projeto. E salienta que os professores orientadores têm como principal função o acompanhamento e desenvolvimento dos projetos junto a cada grupo de estudantes pelos quais são responsáveis e devem orientar os estudantes quanto ao cronograma de execução das atividades, produção do trabalho, referências bibliográficas e estratégias de execução e motivação.

Desde o início da implantação dos Projetos Integradores até a conclusão do ano letivo de 2019, sua execução deu-se de forma presencial, no entanto, no início do ano letivo de 2020, por conta da pandemia as aulas presenciais foram interrompidas pela Portaria do Ministério da Educação nº 343, de 17 de março de 2020 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus- COVID-19. Desse modo, seguindo as orientações do PPC de cada curso e as orientações legais a respeito do ensino remoto, foi preciso readaptação, readequação para que os PI's pudessem ocorrer da forma mais exitosa possível.

O Parecer CNE/CP N°11/2020 ressalta a necessidade de que as soluções encontradas pelos sistemas e redes de ensino sejam também realizadas em regime de colaboração, sendo desejável grande esforço de todos os atores envolvidos com a educação local e nacional na articulação de ações para amenizar os efeitos da pandemia no processo de aprendizagem, evitando o aumento da reprovação e da evasão que poderão aumentar as desigualdades no âmbito educacional.

Embora houvesse muitos empecilhos para continuidade desse componente curricular, por conta da configuração da própria disciplina, os PIs previstos para 2020 ocorreram. Todas as ações previstas para serem executadas de forma presencial, foram replanejadas para o virtual, como os encontros dos docentes com os discentes, encontros entre participantes em cada subprojeto, ações que envolvessem a comunidade externa, como também, as apresentações e avaliações desses projetos.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

- Investigar a contribuição da disciplina projeto integrador enquanto agente transformador da formação acadêmica e social.

1.1.2 Objetivos específicos

- Identificar a contribuição da disciplina projeto integrador para o conhecimento de seus atuantes;
- Verificar o impacto causado pela aplicação dos projetos na comunidade.

2 METODOLOGIA

Esse trabalho foi desenvolvido em três etapas interdependentes e concomitantes, considerando a necessidade de leitura das orientações a respeito da elaboração e execução do componente curricular Projeto Integrador – PI a partir das orientações dos Projetos de Cursos das graduações em Ciências Biológicas e Matemática, como também, necessitou-se buscar as orientações em pareceres e portarias oficiais que embasaram as atividades da docência de forma remota a partir da suspensão das aulas, dentre elas, a Portaria nº 343 do Ministério da Educação. Assim sendo, a pesquisa bibliográfica se fez fundamental, uma vez que “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, [...] fornecendo ao pesquisador diversos dados e exigindo manipulação e procedimentos diferentes” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

O segundo momento, foi a aplicação de uma pergunta dissertativa de forma online para quatro sujeitos participantes da pesquisa, dois docentes e dois graduandos, que

demandou resposta de cunho subjetivo, pretendendo-se coletar dados sobre a visão, vivência e percepção a respeito das contribuições e importância de dessa disciplina para a construção coletiva e interdisciplinar de saberes, habilidades e competências. Posteriormente, fez-se análise de dados de caráter qualitativo, por não se utilizar de instrumentos estatísticos, atendo-se apenas a descrever e interpretar as complexidades do fenômeno pesquisado (BARDIN, 2011).

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Projeto Integrador é uma disciplina que tem como estratégia pedagógica promover atividades interdisciplinares, levando ao graduando adquirir conhecimentos no sentido da integração curricular, contextualizando e articulando os saberes, sendo que os projetos integradores (PI), do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e em Matemática – IFPI/Floriano, embasam-se nas orientações dos Projetos Pedagógicos do curso (PPC), como também, leva em consideração as ideias de colaboração e solidariedade apresentadas na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que orientam os Projetos Pedagógicos em questão. Essa resolução no seu Art. 3º quando se refere a formação inicial e a formação continuada que se destinam à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas entende que

§ 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura. § 2º Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica. § 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

Os projetos integradores permeiam os cursos de graduação do IFPI, Campus – Floriano, contudo esse trabalho tem como foco os PIs das licenciaturas. Segundo o PPC do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, e de acordo com a Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, esse componente curricular proporciona ao estudante a oportunidade de se inserir em um contexto educacional, desenvolvendo saberes interdisciplinares, relacionando

teoria e prática de forma que contribuam para o exercício e desenvolvimento profissional em uma perspectiva de práxis transformadora, sendo desenvolvidos do 1º ao 4º módulo.

Cada projeto integrador tem, obrigatoriamente, o envolvimento de disciplinas vinculadas ao semestre em curso e seus resultados poderão ser revertidos em Práticas Curriculares em Comunidade e em Sociedade (PCCS), por meio de projetos que contemplem preferencialmente, as temáticas de Educação Ambiental, Étnico Racial e direitos Humanos, com programas, cursos e eventos para atendimento a comunidade, conforme a Resolução CONSUP-IFPI nº 016/2015, sob a supervisão de um professor coordenador que irá protocolá-lo na Coordenação do Curso, para registro e acompanhamento junto à Coordenação de Extensão. Estes registros devem ocorrer semestralmente.

Os projetos integradores do curso de Licenciatura em Matemática, serão desenvolvidos do 1º ao 5º período, cada projeto integrador terá, obrigatoriamente, o envolvimento de disciplinas do semestre em curso e/ou de semestres anteriores. A metodologia de desenvolvimento será composta de momentos em sala de aula, em horário semanal pré-definido pela coordenação do curso de acordo com a carga horária proposta pela matriz curricular, em que os estudantes deverão planejar, preparar e discutir estratégias para a execução de seus projetos, neste momento, será necessária a presença do professor coordenador do projeto que terá papel de orientador geral, articulando os demais professores orientadores no desenvolvimento das ações.

Segundo as orientações do PPC do curso a colaboração dos demais docentes será fundamental ao planejamento e execução do projeto integrador, os quais deverão compartilhar ideias, opinar e contribuir de maneira construtiva de uma forma que a reflexão sobre a real exequibilidade do projeto como ação integradora dos conhecimentos e das práticas seja constante, nesse sentido, o estímulo e a motivação dos estudantes deve ser objetivo comum a todos os docentes envolvidos no projeto. É importante salientar que os professores orientadores terão como principal função o acompanhamento e desenvolvimento dos projetos junto a cada grupo de estudantes pelos quais são responsáveis. Estes professores orientadores deverão orientar os estudantes quanto ao cronograma de execução das atividades, produção do trabalho, referências bibliográficas e estratégias de execução e motivação.

Os referidos PPCs, ressaltam ainda que ao final da execução, os resultados do projeto deverão ser apresentados a uma banca examinadora composta pelo professor coordenador do projeto e pelos professores orientadores e/ou convidados, que avaliarão os trabalhos obedecendo a critérios pré-definidos. É facultada a apresentação para a comunidade acadêmica e/ou sociedade. Sendo que, a banca atribuirá uma nota, que será somada à nota

atribuída pelo professor coordenador do projeto e, por meio da média aritmética, será obtida a nota final da disciplina. A nota da avaliação da banca examinadora também poderá ser utilizada para compor a nota qualitativa ou quantitativa das disciplinas vinculadas ao projeto. A execução do mesmo deverá acontecer em equipes de no máximo 5 (cinco) estudantes e, será organizada, por área de interesse, devendo primar pela efetiva realização do trabalho em equipe.

As orientações acima citadas a respeito da organização, elaboração e execução diz respeito à operacionalização dos PI's de forma presencial, entretanto com a pandemia e, conseqüentemente, a suspensão das aulas presenciais necessitou-se de readequação desses direcionamentos para que esse componente curricular ocorresse de forma mais exitosa possível. Dessa forma, as dificuldades existentes foram substituídas por possibilidades demandando o replanejamento dessa disciplina, e posteriormente, a execução de todas as ações interdisciplinares previstas dentro do projeto e dos subprojetos das disciplinas envolvidas.

Para Costa (2020) com Ensino Remoto Intencional – ERI, de um certo modo, todos os professores foram provocados a pesquisar novas maneiras de se fazer essa modalidade de ensino, até então desconhecida, aquela sala de aula tradicional desapareceu em um toque de mágica e os docentes que dominavam com excelência os conhecimentos de sua área de atuação, sentiram-se sem chão, pois a pandemia tem exigido de todos, diretamente ou indiretamente, reinventar a escola, as metodologias, práticas educativas, espaços de aprendizagens. E, diante disso, os professores têm se mostrado criativos, pesquisadores de sua prática, investido em formações continuadas, ou seja, tem havido um movimento docente em busca de diferentes meios e formas de fazer acontecer as aprendizagens.

Moran, Masetto e Behrens (2013) ressaltam que quanto mais tecnologias, maior a importância de profissionais competentes, confiáveis, humanos, criativos, dessa forma a educação é um processo de profunda interação humana, com menos momentos presenciais tradicionais e múltiplas formas de orientar, motivar, acompanhar, avaliar. Aprender hoje é buscar, comparar, pesquisar, produzir, comunicar, só a aprendizagem viva e motivadora ajuda os discentes a progredir, sendo que ensinar utilizando as tecnologias por oferecer múltiplas possibilidades traz uma série de desafios cada vez mais complexos exigindo análise, avaliação, escolha, concentração.

Bacich, Neto e Trevisani (2015) dizem que a tecnologia vem para ajudar na personalização da aprendizagem e transformar a educação massificada que permita ao aluno aprender no seu ritmo e de acordo com os conhecimentos adquiridos, é evidente que as

escolas devem investir em recursos tecnológicos, porém a tecnologia não veio para substituir a sala de aula tradicional e sim garantir que novos recursos sejam utilizados com mais eficácia.

Assim sendo, o ano letivo de 2020 proporcionou vivências inimagináveis quando as diversas escolas do nosso país, inclusive o IFPI - Campus - Florianópolis, tiveram que se readequarem para não deixar de cumprir sua função principal que é proporcionar aos estudantes a aquisição de diversos saberes, competências e habilidades necessários a uma vida cidadã, sendo que na graduação, para a aquisição desse objetivo, os projetos integradores têm contribuído de modo significativo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A VISÃO DISCENTE E DOCENTE A RESPEITO DA APLICABILIDADE E IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS INTEGRADOS NO IFPI CAMPUS - FLORIANÓPOLIS

a) Graduando de Licenciatura em Ciências Biológicas:

O projeto integrador tem como função de ajudar o próximo, estimulando a nossa cognição e estimulando a nossa capacidade de correlacionar um tema específico a uma área de interesse do discente em dado momento. O PI está baseado na forma filosófica de indagação sobre o mundo e temas relevantes. Na parte da socialização a interação entre docente, discentes e comunidade faz com que haja um saber direcionado a todos os alunos, professores, coordenadores e coparticipantes da disciplina.

A minha experiência na disciplina foi dividida em quatro módulos, cada módulo com um tema diferente relacionado com disciplinas diversas. Dois módulos aconteceram de forma presencial e os outros dois, por causa da pandemia do novo coronavírus, aconteceram de forma remota. Em 2019 presenciei a primeira parte da socialização com o tema 25 anos do Instituto Federal, Campus Florianópolis, onde ficamos com a disciplina história e filosofia da Biologia, fizemos uma pesquisa de campo com colaboradores, gestores, alunos, técnicos da instituição.

No segundo módulo ficamos com a disciplina de Política e Organização da Educação Nacional- POEN onde estudávamos políticas públicas, nossa pesquisa foi trazer para a comunidade escolar informações sobre políticas públicas de Educação no Campo, dentre elas,

podemos citar PRONERA, PROCAMPO e etc. No terceiro módulo ficamos com a disciplina de Gestão e Organização Escolar, estudávamos sobre gestão e organização escolar.

Infelizmente, a pandemia começou e tivemos que nos adaptar ao ensino remoto, de onde tiramos o nosso tema. Fizemos entrevistas sobre os desafios do ensino remoto no Instituto Federal do Piauí, Campus - Floriano, gravamos entrevistas com alunos, professores, gestores, técnicos, de como o trabalho estava se desenvolvendo nesse tempo de pandemia. O resultado foi bastante satisfatório, mesmo em meio ao caos, todos estavam se empenhando o máximo para que os discentes pudessem aprender e se desenvolver apesar do contexto.

No quarto módulo tivemos também que trabalhar no modo remoto com a disciplina de Embriologia e Histologia Animal, onde fizemos uma pesquisa sobre desenvolvimento embrionário *in vitro* com ajuda de *softwares* capazes de fazer a escolha da melhor célula germinativas, ou seja, seleciona os melhores gametas para que haja uma taxa de natalidade maior. Os dois últimos trabalhos do projeto integrador foram apresentados pelo youtube.

O projeto integrador mudou minha perspectiva de como olhar o mundo, ao fazer a ligação entre meus aprendizados e o contexto no qual estou inserido, ou seja, entre a minha vivência acadêmica e os temas diversos que irão ajudar o desenvolvimento da sociedade.

b) Graduanda de Licenciatura em Matemática:

Pelo olhar de estudante, a disciplina de projeto integrador exige a reunião dos quesitos: pesquisa, planejamento e execução desde o modo presencial ao remoto. O objetivo tem sido: compreender a interdisciplinaridade, o trabalho em equipe e as experiências acadêmicas, sejam elas pela tela de um smartphone ou no auditório da instituição. Por ser uma disciplina que reúne teoria e prática, poderíamos ter ficado sem a sua oferta no curso, já que enfrentamos um momento pandêmico e ficou inviável a reunião de pessoas, e tornando impossível a aplicação dos projetos desenvolvidos em sala de aulas presenciais.

Porém, projeto integrador é o início da nossa vivência como docente e o IFPI- Campus Floriano trouxe mais esse desafio para os cursistas da disciplina: uma vez que seremos futuros profissionais da educação, deveríamos viver o real momento que os professores vivem, analisar as dificuldades de aprendizagem e desenvolver projetos que facilitem a vida das pessoas, mesmo que virtualmente. De modo geral, para o início do projeto no curso de Licenciatura em Matemática, a sala é dividida em grupos, a cada período, era dado pelo professor um tema base e uma disciplina daquele semestre, dessa maneira, começava a etapa de pesquisa e planejamento, no período presencial, as aulas eram usadas como momento de

discussão entre os grupos. Etapas que, no período remoto, aconteceram virtualmente pelos grupos de WhatsApp.

Sobre o momento atual a dificuldade começou quando percebi que não era suficiente apenas entrar em consenso sobre o tema que seria abordado no projeto, mas também era necessário conseguir com que todos os colegas participassem das atividades do grupo. Momento que, com a necessidade de recursos tecnológicos, evidenciou a disparidade de realidades financeiras, à medida que alguns colegas ficaram impossibilitados de participar do projeto, pois não tinham disponibilidade de Internet ou de smartphone.

Não obstante, para a etapa de execução presencial, no ano de 2019, com a aplicação do projeto, veio a oportunidade de conhecer alguns alunos de outras escolas e ter a minha primeira experiência dando aula, o que me trouxe ainda mais certeza sobre a minha decisão de ser docente, já no período remoto eu pude conhecer softwares educacionais que auxiliam o professor e o aluno, mostrando que existe a necessidade pelo lúdico, pelo tecnológico e pelo atual, e o docente deve mostrar a necessidade pelo conhecimento e as diferentes formas de adquiri-lo.

Em suma, o projeto integrador me trouxe o conhecimento sobre a realidade de ser professor e de ser pesquisador, buscando reunir meios que facilitem a aprendizagem e desenvolva a curiosidade dos alunos pela disciplina de Matemática, mostrou-me que na prática o lúdico atrai o aluno e que a aprendizagem deve ser contínua, pois, à medida que o mundo se atualiza o conhecimento é atualizado.

c) Professor (a) orientador (a) de um subprojeto interdisciplinar baseado no tema geral do Projeto Integrador:

Atuei como docente no planejamento e execução de vários Projetos Integradores - PIs, os quais compartilhei ideias, opinei e contribuí de maneira construtiva com a reflexão sobre a real exequibilidade do projeto como ação integradora dos conhecimentos e das práticas seja constante. Nesse sentido, o estímulo e a motivação dos estudantes foi um fator comum orientado a todos os docentes envolvidos no projeto.

É importante salientar que os professores orientadores terão como principal função o acompanhamento e desenvolvimento dos projetos junto a cada grupo de estudantes pelos quais são responsáveis. Estes docentes deverão orientar os estudantes quanto ao cronograma de execução das atividades, produção do trabalho, referências bibliográficas e estratégias de execução e motivação. E na socialização dos PIs a nota da avaliação da banca examinadora

também poderá ser utilizada para compor a nota qualitativa ou quantitativa das disciplinas vinculadas ao projeto.

A execução do projeto integrador acontece em equipes de no máximo 5 (cinco) estudantes e, serão organizadas, por área de interesse e afinidade, que contribuirá para a efetiva realização do trabalho em equipe, das ideias de colaboração e solidariedade constadas nos PPCs. Entretanto, a sua implementação promove aquisição e melhoramento de metodologias e práticas no ensino de Biologia e de Matemática, potencializando a formação dos futuros professores. Contudo, não se pode esquecer o papel do professor nessa disciplina para o aluno, pois seguir as orientações do docente facilita a execução e socialização, além do papel orientador, o professor também estimula e encoraja o acadêmico a superar seus desafios e obstáculos durante a operacionalização dos Projetos Integradores.

Sendo assim, "a ajuda pedagógica do professor é essencial para que haja intervenções e proposições que contribuam aos processos interativos e dinâmicos que caracterizam a prática experimental de ciências. Essa mediação do professor deve extrapolar a observação empírica, problematizando, tematizando e contextualizando o experimento" (PEREIRA, 2010, p.3).

Um dos papéis do professor é desvendar problemas sociais que muitos não conhecem ou não possuem capacidade de intervir, por isso é exigido desse profissional uma boa formação, para que possa ter o sustentáculo necessário para formar cidadãos éticos e capazes de lidar com as adversidades do dia a dia.

O projeto pedagógico, então possui esse caráter ampliador da realidade, já que possibilita a interação entre as várias dimensões, seja social, política e acadêmica. Percebe-se isso em outras instituições de acordo com princípios que propiciam o desenvolvimento de uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos que serão ministrados a fim de que o egresso tenha uma formação que lhe permita compreender a realidade em uma perspectiva mais ampla, nesse âmbito de abordagens interdisciplinares, há a possibilidade de despertar no acadêmico o espírito pesquisador, para o desenvolvimento de um possível projeto de iniciação científica ou até tema para um artigo e outros.

A vivência de experiências que extrapulam o ambiente da sala de aula e que se tornem espaços de experimentação dos conteúdos ministrados, a escola, enquanto espaço para a execução dos projetos interdisciplinares serve também como uma espécie de "laboratório", onde o licenciando pode testar metodologias, propor ideias desenvolver métodos, refletir alternativas pedagógicas, fazer pesquisas, seja ela diagnóstica, como ocorre na execução de Projetos Integradores.

Então, as práticas pedagógicas interdisciplinares assumem papel de grande relevância na capacitação do futuro professor das Ciências Biológicas e de Matemática, desse modo ressaltamos a necessidade de serem incorporadas como componente curricular de qualquer licenciatura, já que tem a incumbência de tentar superar a fragmentação do ensino, através de práticas interdisciplinares. Mesmo vivendo nesse momento pandêmico os PIs, assim como os outros componentes curriculares são ministrados de forma remota, contribuindo na formação dos futuros professores.

d) Professor (a) da disciplina Projeto Integrador:

Foi muito gratificante trabalhar com Projetos Integradores, uma vez que, na minha percepção, esses projetos contribuem realmente para integrar, na perspectiva interdisciplinar, conhecimentos das disciplinas específicas, conforme o módulo em curso.

Os projetos se inspiravam a partir do tema da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, no entanto, em conjunto com os professores discutia-se sobre a escolha de um tema central que pudesse contemplar assuntos que seriam desenvolvidos pelas disciplinas, articulando-os entre si. Além disso, os projetos promoviam o desenvolvimento de competências, mobilizando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente das atividades requeridas no trabalho, bem como contribuía para a autonomia intelectual dos acadêmicos e exercitava o trabalho coletivo. Vale ressaltar que cada disciplina envolvida planejava um subprojeto, contemplando assuntos relacionados com o tema geral e a disciplina específica.

As apresentações eram feitas no Auditório ou no pátio da instituição e avaliadas por uma Banca Examinadora, conforme critérios preestabelecidos. Dentre todas as vantagens, menciona-se a participação dos acadêmicos e professores no Integra, evento organizado pelo Campus Central em Teresina- Piauí. Como o resultado dos projetos podem ser revertidos em Práticas Curriculares em Comunidade e em Sociedade, era comum isso acontecer, através de Projeto de Extensão, com vistas a atender a comunidade e acompanhado por um professor. Dessa forma, promovia-se uma integração entre a instituição formadora (IFPI) e a comunidade externa, cujos beneficiários participavam ativamente das atividades que eram desenvolvidas.

Ao analisar os dados coletados a partir de uma pergunta dissertativa, pode-se dizer que o referido trabalho se classificou como descritivo em uma abordagem qualitativa, isto é, tem a finalidade de identificar e descrever a importância da disciplina projeto integrador nos

modelos presencial e remoto. Essa análise advém do contexto a partir das percepções dos quatro sujeitos elencados acima, observa-se a explanação da vivência e a colaboração da disciplina para o crescimento do intelecto social e interdisciplinar.

O componente curricular “Projeto Integrador” tem como objetivo promover a socialização e aquisição de conhecimento e percebe-se que esse comportamento fica evidente na fala da professora que ministra a disciplina "Foi muito gratificante trabalhar com Projetos Integradores, uma vez que, na minha percepção, esses projetos contribuem realmente para integrar, na perspectiva interdisciplinar, conhecimentos das disciplinas específicas, conforme o módulo em curso".

Na perspectiva do sujeito C a parte da orientação docente faz toda a diferença "Atuei como docente no planejamento e execução de vários Projetos Integradores - PIs, os quais compartilhei ideias, opinei e contribuir de maneira construtiva de uma forma que a reflexão sobre a real exequibilidade do projeto como ação integradora dos conhecimentos e das práticas seja constante. Nesse sentido, “o estímulo e a motivação dos estudantes foi comum a todos os docentes envolvidos no projeto".

A capacitação contínua do docente serve para que haja um pensamento cognitivista sobre a socialização, o que também foi mencionado por esse sujeito que é professor orientador de um subprojeto “É importante salientar que os professores orientadores terão como principal função o acompanhamento e desenvolvimento dos projetos junto a cada grupo de estudantes pelos quais são responsáveis”. Consoante, o papel do docente é também acrescido na fala dos sujeitos graduandos, que enaltecem o desenvolvimento da socialização e a interdisciplinaridade "O PI está baseado na forma filosófica de indagação sobre o mundo e temas relevantes”.

No que tange à socialização a interação entre docente, discentes e comunidade, os PIs fazem com que haja um saber direcionado a todos os alunos, professores, coordenadores e coparticipantes da disciplina, também descrevendo a aplicabilidade dos projetos construídos em momento pandêmico, "Sobre o momento atual a dificuldade começou quando percebi que não era necessário apenas entrar em consenso sobre o tema que seria abordado no projeto, mas também consegui com que todos os colegas participassem do grupo nesse período. A necessidade dos recursos tecnológicos evidenciou a disparidade de realidades financeiras, à medida que alguns colegas ficaram impossibilitados de participar do projeto, pois não tinham disponibilidade de Internet ou de smartphone".

Por conseguinte, pelas descrições da comunidade escolar presente neste artigo coletamos resultados positivos dessa experiência, tais como, a integração entre comunidade e

instituição, a aprendizagem interdisciplinar e significativa dos temas abordados, a valorização do trabalho docente, entre outros. Assim, pretendemos expor a contribuição de projeto integrador no IFPI para que, com mais conhecedores do trabalho, posteriormente torne-se uma possibilidade disciplinar em outras instituições de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os projetos integradores têm como objetivo promover atividades interdisciplinares, levando ao educando adquirir conhecimentos no sentido da integração curricular, contextualizando e articulando os múltiplos saberes, essa disciplina tem função primordial o desenvolvimento e formação do graduando, proporcionando conhecimentos imprescindíveis para a formação docente.

O envolvimento de docentes, discentes e todos da comunidade escolar e extraescolar em trabalhos interdisciplinares é importante para o desenvolvimento das competências do graduando, sendo que as atividades são construídas juntamente de forma interdisciplinar, e proporcionam ao estudante a oportunidade de se inserir em um contexto educacional, desenvolvendo saberes, relacionando teoria e prática de forma que contribuam para o exercício e desenvolvimento profissional, contribuindo para cumprir uma das finalidades da educação superior elencada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9394/96 que é estímulo à criação cultural, ao desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.

Assim sendo, os Projetos Integradores incitam a criticidade dos graduandos, fazendo com que eles compreendam melhor a realidade do atual cenário educacional e colaboram para a construção da sua identidade docente. Durante esses projetos, é oferecido também aporte metodológico no instante em que se tem o espaço para aplicar métodos de ensino e competências, as quais favorecem a formação, espírito investigativo.

Com base no exposto, consideramos que as práticas pedagógicas interdisciplinares assumem papel de grande relevância na formação inicial do futuro professor das Ciências Biológicas e de Matemática do IFPI-Campus Floriano. Desse modo, ressaltamos a necessidade de serem incorporadas como componente curricular de qualquer Licenciatura, já que tem a incumbência de tentar superar a fragmentação do ensino, através de práticas que proporcionam aproximação das Universidades das escolas de educação básica.

Então, entende-se que oportunizar aos graduandos dos cursos de licenciatura no seu percurso acadêmico a construção coletiva, articulada e interdisciplinar de conhecimentos e habilidades contribuirá para formação da identidade docente autônoma e consciente de seu papel enquanto profissional e agente ativo na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Melo (org). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011. 229 p. ISBN: 8562938041.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - covid-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.39, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3vvcQcH> . Acesso em 15 de abr. 2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. **Parecer CNE/11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não-Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, MEC, 2020. Diário Oficial da União: Seção 1, Pág. 57, 2 agostos 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3eLYBt8> . Acesso em 30 abr. 2021.
- COSTA, Maria Adélia da. **Ensino Remoto Intencional: reinventando saberes e práticas na educação profissional e tecnológica**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.
- IFPI. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Teresina-PI: IFPI, 2015
- IFPI. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Teresina-PI: IFPI, 2016.
- IFPI. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Conselho Superior. **Resolução nº 016/2015 de 06 de novembro de 2015**. Teresina: Conselho Superior, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3xzW8e4> . Acesso em 14 abr. 2021.
- LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina Maria de Andrade. **Fundamentos de**

Metodologia Científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica.** 21. ed. rev. e atual. Campinas – SP: Papirus, 2013.

PEREIRA, Boscoli Barbosa Pereira. **Experimentação no Ensino de Ciências e o papel do professor na construção do conhecimento.** Cadernos da FUCAMP, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3aPezBC> . Acesso em: 29/01/2021.



ANALISANDO O CONTEXTO HISTÓRICO DA LEI Nº 10.639/2003 E SUA EFETIVIDADE NA ARTICULAÇÃO DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS

SILVA, Sheyla Maria Rodrigues da
Universidade Federal de Alagoas (PPGE). Mestranda em Educação.
sheylarodrigues63@gmail.com

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima
Universidade Federal de Alagoas (PPGE). Professora Adjunta e Doutora em Educação.
lana.palmeira@arapiraca.ufal.br

RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar a Lei nº 10.639/03, que estabelece diretrizes para inclusão de temáticas alusivas à História e Cultura Afro-Brasileira, observando como o contexto político e histórico em que fora promulgada a mesma pode garantir efetividade à uma Educação Antirracista. Como referencial teórico, foram trazidos Martins (1994), Demo (2000), Oliveira (2011), Pereira e Silva (2012), Almeida e Sanchez (2017), Reis (2019), lançando-se mão da abordagem metodológica qualitativa, com ênfase na revisão bibliográfica.

Palavras-chave: Educação Antirracista. Políticas Públicas. Práticas Educacionais. Educacionais. Lei nº 10.693/03.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a Lei nº 10.639/03, que estabelece diretrizes para inclusão de temáticas alusivas à História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica no Brasil abrangendo o contexto político e histórico.

O aporte teórico subsidiou no que diz respeito ao um olhar atento para as nuances travadas durante as tomadas de decisão, aqui percebidas no Governo Luiz Inácio Lula da Silva, sendo que esse governo é marcado por uma contribuição acerca das políticas sociais

que repercutem nas políticas educacionais. Buscou articular o diálogo entre essas políticas sociais e a legislação vigente.

O documento normativo supracitado possibilita a compreensão para as práticas antirracistas, que são práticas percebidas desde o período que antecede a implementação da Lei 10.639/2003. À vista disso, o trabalho dispõe da seguinte estrutura: No primeiro tópico aborda-se os objetivos; destacando no segundo a abordagem metodológica. Dispondo assim, no terceiro tópico da fundamentação teórica que propiciou a organicidade do quarto tópico que estabelece uma discussão ressaltando os resultados identificados.

O trabalho abrange nas considerações finais reflexões realizadas por meio das contribuições dos autores que embasaram esse ensaio. De modo geral, a discussão exposta proporcionou um entendimento que se configura com o olhar crítico e atento para as demandas educacionais e para o entendimento das intenções dos governos em sancionar e/ou implementar legislações e políticas sociais.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral:

- Analisar a política educacional da lei nº 10.639/03 referente à obrigatoriedade de inclusão da temática histórica e cultura afro-brasileira nos currículos da Educação Básica.

1.1.2 Objetivos específicos:

- Relatar o contexto histórico e político acerca da lei nº 10.639/03;
- Identificar as práticas antirracista que antecederam a efetivação da lei nº 10.639/03;
- Destacar as políticas públicas que contribuem para à efetivação da lei nº 10.639/03.

2 METODOLOGIA

A abordagem metodológica está pautada na pesquisa qualitativa, desse modo Ludke e André (2018, p. 14) salientam que “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Por esse ângulo, utilizou-se da revisão bibliográfica para analisar o que está posto nos documentos legislativos no que tange às políticas educacionais da população brasileira.

Vale ressaltar que a revisão bibliográfica se configura “com base em material já elaborado” (GIL, 2002, p.44) por isso, aplicou-a nesse trabalho. Buscando identificar por meio do levantamento bibliográfico as particularidades no que concerne à efetivação da lei n 10.693/03.

A obtenção dos dados se caracterizou a partir do contato com os documentos normativos que regulamentam a implementação da lei supracitada. Assim sendo, os marcos normativos analisados estão disponíveis no site⁸³ do Ministério da Educação (MEC).

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para dialogar acerca das práticas antirracistas no ambiente educativo, faz-se necessário abordar as questões referente à implementação da lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira. A lei foi sancionada no governo Lula⁸⁴, no início do seu primeiro mandato, mas as reivindicações mediante as discussões referente ao currículo escolar, iniciou-se desde a década de 1970, tendo Abdias do Nascimento como um representante bastante influente ao que diz respeito às questões sobre a população negra. Abdias do Nascimento era um “intelectual, autor, ator, dramaturgo e político que incorporou em seu trabalho a causa negra, seja por meio de sua colaboração no próprio Movimento Negro, seja pela criação do Teatro Experimental Negro - TEN” (PEREIRA; SILVA, 2012, p. 3)

Nesse contexto, ainda na década de 1970 o Movimento Negro Unificado, contribuiu muito mediante as discussões e as lutas. Já na década de 1980, a inserção das reivindicações abrange um caráter maior, e por meio dos representantes desse movimento, passa-se a enfatizar que:

Havia, então, na escola, comprovadamente, o preconceito e a desigualdade, na mesma época em que eram realizadas diversas pesquisas relacionadas ao tema: o binômio negro-educação passou a ser, assim, interesse de muitos pesquisadores na área da educação. (PEREIRA; SILVA, 2012, p. 4)

Assim, pesquisadores começaram a desenvolver seus trabalhos voltados para às questões das desigualdades, abordando a temática da etnia-racial. Pereira e Silva (2012, p. 4)

⁸³ Site do MEC - <http://portal.mec.gov.br/>

⁸⁴ A partir dessa seção irá pontuar o governo do Luiz Inácio Lula da Silva, utilizando a seguinte expressão: governo Lula.

afirmam que a década de 1980 representou uma grande conquista na luta contra a desigualdade racial, principalmente no âmbito educacional.

Nesse cenário, nota-se que as discussões relacionadas ao âmbito educacional se tornaram presente, e proporcionaram pensar as demandas específicas para a população negra que vinha sofrendo desde o período da colonização, período este escravocrata. Para compreender os aspectos atuais, olhar o passado é imprescindível, pois possibilita o entendimento acerca da legislação vigente e que seus princípios e/ou objetivos sempre estiveram presente nas pautas do Movimento Negro e dos intelectuais negros/as que buscavam cotidianamente romper com um currículo excludente e eurocêntrico. É por meio das reivindicações iniciadas na década de 1980 que os representantes do Movimento Negro passaram a denunciar essa concepção de currículo que privilegiava colonizadores e contava uma única história, desfavorecendo a população negra no Brasil.

Em 1990, a sociedade civil organizada passou a cobrar do Estado políticas públicas, na qual,

[...] a temática ligada às questões raciais passou a ter mais importância dentro dos debates políticos. É somente nessa década, por exemplo, que a mídia, a sociedade, o governo da União e as instituições escolares se voltaram, de fato, para essas questões e passaram a discuti-las de modo mais apropriado e profundo. (PEREIRA; SILVA, 2012, p. 4)

Um caráter relacionado a década de 1990 é justamente a participação da mídia e da sociedade em mediar os debates e lutar para que as questões sobre a etnia-racial fossem inseridas nos debates políticos, com essa característica a discussão tornou rumos significativos. Percebe nesse contexto, a importância da política pública.

Almeida e Sanchez (2017, p.59) salienta que:

[...] política é pública, quando o problema que a motiva é relevante para a coletividade e enfrentado por uma pluralidade de atores públicos, entre os quais o Estado, os partidos políticos, a sociedade civil organizada e os movimentos sociais; todos esses atores têm papel central, já que existem com a finalidade de elaborar políticas públicas para a transformação da sociedade.

Posto isso, as contribuições dos acontecimentos históricos da década de 1990 foram importantes para a aprovação e promulgação da lei 10.639/2003. Dentre esses acontecimentos, têm-se: “políticas públicas especificamente voltadas para a população afrodescendente, como a instauração do Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) em Rio de Janeiro” (PEREIRA; SILVA, 2012, P. 4). No ano de 1995 a Marcha Zumbi dos Palmares, contribuiu com a luta antirracista entre outros fatos.

Nesse ponto de vista, dos acontecimentos históricos, Pereira e Silva (2012) abordam de maneira resumidamente os principais momentos, provocando reflexões inerentes ao contexto político da sociedade brasileira. Ao refletir acerca desses períodos, nota-se as mudanças ocorridas de maneira gradual e suas contribuições para a sociedade civil organizada. Contribuições essas que vão sendo percebidas ao longo dos processos, embates e discursos tanto por meio dos representantes do Movimento Negro quanto por meio dos partidos políticos configurados com os representantes da população brasileira.

Os documentos normativos sancionados durante a década de 1990 favoreceram para implementação da Lei 10.639/2003, à vista disso, em 1996 “[...], o Governo da União lançou o Programa Nacional de Direitos Humanos, documento que estabelece diversas metas para promover os Direitos Humanos de modo geral e a luta contra a discriminação racial de modo específico” (PEREIRA; SILVA, 2012, p. 5).

Dentro dessa conjuntura, o movimento negro que sempre debateu e lutou contra o racismo, permanece reivindicando as mudanças no currículo escolar, pois sabe-se que o ambiente escolar reproduz as concepções de sociedade e que repercute na prática pedagógica. Após, décadas de lutas, em março de 1999 no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi aprovada o projeto de Lei n. 259 “formulado pelos então deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi: estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira” (PEREIRA; SILVA, 2012, p. 6). Essa aprovação foi o relevante para a aprovação futura da lei 10.639/2003.

Portanto, “a lei 10.639 foi aprovada em 1999 e promulgada em janeiro de 2003, pelo presidente Lula, em cumprimento de uma promessa de campanha do então candidato, que, na época de campanha, havia assumido compromissos públicos de apoio à luta da população negra” (PEREIRA; SILVA, 2012, p. 9)

Após, a implementação da Lei, foram criadas diversas políticas públicas para proporcionar sua efetivação: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), O parecer 003/2004, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução 001/2004), Estatuto da Igualdade Racial, Programa Nacional do Livro Didático e entre outras.

Mediante as questões abordadas referente à lei 10.639/2003, Reis (2019, p.197) pontuar que,

A lei no 10.639/2003 que estabelece o ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira, posteriormente ampliada pela Lei no 11.645/08, que incluiu o ensino da Cultura Indígena no currículo escolar da Educação Básica, se traduzem no reconhecimento da importância da contribuição de negros e indígenas na formação

histórica do país e podem ser consideradas uma política pública reparadora, na medida em que estão orientadas para a transformação na maneira como esses grupos são apresentados historicamente na literatura, na história e no Imaginário social brasileiro e de como essas visões sociais são reproduzidas nas escolas, através dos livros didáticos e nas salas de aulas por docentes no processo de desenvolvimento de ensino- aprendizagem de crianças e adolescentes.

Desse modo, com a inclusão do Ensino da Cultura Indígena no currículo escolar da Educação Básica, nota-se que as ações previstas buscam uma reparação das desigualdades entre a população branca, população negra e povos indígenas no Brasil. Levando ao entendimento de que a “educação tornou-se um cenário de disputas políticas e ideológicas, sendo uns dos principais campos de elaboração de leis” (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 56). E nesse campo de disputa os sujeitos que foram silenciados, estereotipados permanecem lutando por seus direitos previstos nessas leis.

Portanto, pensar esse contexto histórico e político proporciona um olhar atento para as reivindicações que surgiram desde a década de 1960, e assim entendendo o currículo escolar e suas rupturas, mesmo que seja de forma lenta, mas há avanços. É preciso permanecer lutando para que os estereótipos sejam rompidos e confortados, é preciso que as práticas pedagógicas contribuam com as práticas antirracistas, que de fato elas sejam antirracistas, que o ato de educar possibilite aos educadores/as e educandos/as reflexões sobre a sociedade que é plural, e que haja de fato no ambiente escolar o combate contra o racismo. E que de fato aconteça o rompimento dos estereótipos que “colocaram” os negros com sujeitos inferiores, no lugar da subalternidade, subserviência e os povos indígenas como sujeitos selvagens, preguiçosos, que vivia da caça e pesca e que necessitava da tutela do Estado, precisa-se educar para uma educação emancipatória que aponte os caminhos diversos e que repudie esses atos discriminatórios e preconceituosos. Precisa-se educar para uma perspectiva da promoção da equidade e que de fato apresente aos atores escolares a história por completa.

As implicações voltadas para a efetivação da Lei 10.639/2003 corrobora para o desenvolvimento das práticas antirracistas no ambiente educativo. A legislação mencionada foi sancionada no governo Lula por meio das reivindicações advindas dos/as intelectuais negros/as, dos/as representantes do Movimento Negro:

Aprovada em 9 de janeiro de 2003, a Lei 10.639/2003 faz alterações à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para implantar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio e estabelecer especificações pertinentes. (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p.57)

Cujo intuito dialoga com a percepção de currículo existente nos projetos políticos pedagógicos, nos currículos escolares que inviabilizavam os/as educandos/as de outras étnicas, especificamente os/as educandos/as negros/as⁸⁵. O silenciamento e apagamento do contexto histórico e cultural deste grupo étnico é percebido nas entrelinhas dos currículos, nos conteúdos e nas práticas docentes.

Reis (2019, p.199), afirma que:

Essas leis são parte de uma política de ação afirmativa que vem sendo implantada no país desde 2003, por meio de diferentes órgãos e setores governamentais, advindas de reivindicações históricas do Movimento Negro, que são os principais expoentes dessa mudança, pois como movimento social, esses atores pautaram essas demandas para os gestores públicos, visando promover direitos, igualdade e equidade para a população negra em todos os âmbitos sociais.

A legislação sancionada abriu portas para a inserção de conteúdos referente **à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras**⁸⁶. A respeito disto, pode-se inferir que a lei 10.639/2003 em conjunto com as políticas educacionais proporciona o avanço que são percebidos por meio das práticas pedagógicas. Almeida e Sanchez (2017) enfatizam que, as “leis são frutos de processos de embates e disputas de grupos organizados da sociedade em torno de múltiplos interesses”.

Nesse sentido, entende-se por meio da implementação da lei, a importância da sociedade civil organizada, pois a partir do momento que os sujeitos conscientes politicamente reivindicando seus direitos eles tornam-se autores de suas histórias. Vale ressaltar a importância do Movimento Negro.

Portanto, a história do movimento negro é testemunha de que, uma lei, uma resolução, um marco normativo, uma diretriz, são incorporados pelo Estado quando a sociedade se articula em diferentes formas, como grupos, entidades, partidos políticos, organizações populares ou movimentos sociais para reivindicar, pressionar o Estado num universo de correlação de forças em vista de operacionalização da política pública. (FONTOURA⁸⁷, p. 4071)

Mediante a afirmação de Fontoura, enfatiza-se que a lei 10.639/2003 proporciona a inserção dos aspectos inviabilizados no ambiente educativo, seja na rede pública ou privada.

⁸⁵ Especificamente para este trabalho, pois esses sujeitos estão interligados ao objeto de pesquisa.

⁸⁶ Lei 10.639/2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 3 de abril de 2021.

⁸⁷ A referência do artigo não disponibilizava informações acerca ao ano. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24954_12904.pdf. Acesso em: 3 de abril de 2021

As questões evidenciadas na legislação além de permite reflexões acerca dos conteúdos educativos, favorecem aos atores⁸⁸ escolares o entendimento referente ao combate contra o preconceito, discriminação e racismo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensar a Lei 10.639/2003 por meio das indagações mencionadas proporciona o entendimento acerca do contexto histórico e político. Sendo assim, a implementação da legislação vigente está associada com as práticas antirracistas, pois até chegarmos na implementação da lei, os embates, os caminhos percorridos foram lutas antirracistas, foram quebras de paradigmas, de reflexões ao que estava posto no currículo, pois até aquele dado momento não favoreciam a população negra. As matrizes curriculares estavam e/ou estão baseadas nas convicções colonizadoras, na qual, a história contada e/ou ensinada visa apresentar aspectos que relatando uma única visão de mundo, de sociedade.

Mediante as questões abordadas, ressalta-se que pensar as práticas antirracistas, permite retornar para o momento da implementação da Lei 10.639/2003, cujo cenário político estava interligado com as mudanças do Governo Lula, mas é necessário compreender as nuances contidas nesse cenário para assim entender os avanços e as tomadas de decisões ao que diz respeito ao currículo escolar.

Essas tomadas de decisões implicam diretamente nas políticas educacionais voltadas para efetivação da legislação mencionada neste trabalho. Nesse contexto, enfatiza-se a importância em dialogar acerca das políticas sociais, pois elas nos permitir uma variedade de reflexões. De acordo com Demo (2000), a política social é uma proposta planejada de enfrentamento das desigualdades sociais.

Essa afirmação perpassa as questões interligadas ao currículo escolar, pois a desigualdade social repercute nos currículos, o qual na maioria das vezes reforça esse sentimento de desiguais. Nesse sentido, é necessário o entendimento das ações para esse enfrentamento, buscando ponderar se de fato o governo possibilita uma educação emancipatória por meio dessas ações. Aqui questiona-se sobre quais seriam essas ações de enfrentamento para alcançar a educação emancipatória?

À vista disso, a educação emancipatória tem que estar presente desde o primeiro contato da criança no ambiente educativo, por isso, faz-se necessário que os/as professores/as

⁸⁸ Diretores, professores, funcionários, alunos, pais e/ou responsáveis.

compreendam a relevância em possibilitar por meio das práticas pedagógicas as menções referentes à educação emancipatória. Mas, para que de fato isso aconteça, infere-se que a formação inicial e continuada dos/as professores/as é o caminho necessário para que se alcance a educação emancipatória, pois o processo formativo permitirá a esses sujeitos tanto o entendimento acerca das nuances da sociedade quanto o entendimento referente à necessidade de mediar para seus futuros educandos a compreensão de mundo, da sociedade civil organizada, assim, contribuindo para o processo da formação humana. Os/as professores/as são os agentes que proporcionam as crianças e/ou adolescentes essa percepção, formando assim, sujeitos conscientes no que diz respeito aos seus direitos enquanto indivíduos de uma sociedade plural.

Ações de enfrentamento favorecem a formação de sujeitos conscientes, atribui-se com as tomadas de decisões, com as políticas públicas aprovadas, para que de fato os processos de ensino e de aprendizagem perpassasse os contextos sociais, culturais e políticos. Desse modo, essas ações provocará o entendimento dos aspectos histórico com todas as suas nuances e assim por intermédio das práxis intervir maneira consciente e crítica. De acordo com Demo (2000, p.10), “sempre é possível fazer alguma coisa, porque nunca a história é completamente monolítica”.

Nesse contexto, os aspectos salientados na Lei 10.639/2003, articula diretamente com essa concepção de que a história não é única, e possibilitar que os sujeitos educativos conheçam a história da sociedade sem critérios de exclusão de todos os momentos, desde o período colonial até os dias atuais.

Portanto, é preciso entender quais são as intenções da Lei 10.6339/2003 e se ela proporciona a formação de sujeitos conscientes. Martins (1994, p.11) enfatiza que “aprendendo a ler as intenções de uma política educacional, você se torna capaz de perceber que tipo de gente a sociedade está querendo, qual o projeto de ser humano que nela predomina”. Posto isto, o marco normativo mencionado neste trabalho propicia o entendimento dessas intenções, que são claras, são de inserir o que antes era inviabilizado, mas sabe-se que essa ação partiu da sociedade civil organizada que lutou e/ou lutar por seus direitos. O que está posto no marco normativo é conquista da sociedade civil organizada que conscientizada buscou inserir nos princípios da legislação todo um contexto que era marginalizado.

Mas, ao depara-se com um cenário atual político, percebe-se nitidamente uma característica de retrocesso, infelizmente estamos retrocedendo com as questões referentes às políticas educacionais, e ao delimitar o olhar para a legislação vigente mencionada, nota-se

que há mais de uma década da efetivação da lei está a passos lentos, se aproximando para a segunda década e os caminhos percorridos, abrange o caráter de entendimento, de desenvolvimento de políticas públicas, entre elas: O parecer 003/2004, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução 001/2004), Estatuto da Igualdade Racial, Programa Nacional do Livro Didático e entre outras.

As reflexões acerca da Lei 10.639/03 que se referem a obrigatoriedade do Ensino e da Cultura Afro-brasileira e Africana vincula-se com os aspectos referente à intenção da política educacional, visto que, a lei mencionada é uma política educacional que visa incorporar os conteúdos referente à população negra. Nesse sentido, indaga-se: Qual a intenção da aprovação e/ou efetivação desta lei? De fato, ela é efetivada?

Para dar continuidade na discussão, apresentará o conceito de política educacional destaca por Martins (1994, p.54). A autor ressaltar que a política educacional “é uma política que exige e estimula uma grande transformação histórica no plano da superestrutura”, sendo assim, os princípios sancionados na Lei 10.639/03 permite entender essa transformação urgente referente ao currículo escolar, pois em sua estrutura percebe as implicações dos processos homogêneos. É preciso que haja essa transformação que implica na formação e na emancipação dos sujeitos por meio da participação social.

Assim, entende-se a importância das políticas sociais no cenário educacional, de acordo com Demo (2000, p.14) “sempre é possível fazer alguma coisa”, é possível repensar o currículo escolar. Nessa perspectiva, Demo, reafirma que a “participação é a alma da educação”, assim, ao ser sancionada uma determinada lei, os sujeitos que serão os “beneficiados” foram ouvidos? Quem delimitou os princípios estabelecidos na legislação eram e/ou foram sujeitos que realmente estavam comprometidos com a educação no sentido emancipatório?

Buscando compreender essas questões infere-se que a legislação aqui analisada, abrange os aspectos da participação e da escuta dos sujeitos, pois suas indagações foram postas nos princípios da legislação vigente, visando assim promover a educação emancipatório, se a educação é emancipatória tão logo as práticas educacionais, os documentos normativos, os atores escolares estarão emancipados e conscientizados. O currículo terá outras características, as práticas abrangerão mais intencionalidades, não será apenas uma história contada, serão as histórias da população brasileira em todas as suas dimensões e nuances. Pois, “o currículo é âmbito de construção política de representações

oficialmente aceitas de mundo, de sociedade, de pessoas, das quais se entende que todo cidadão deva apropriar-se, [...]”. (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p.57)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as ponderações mencionadas, foi possível refletir e indagar no que diz respeito ao contexto histórico e político que estava associado com a implementação da lei 10.639/2003. Entendendo assim, as nuances e contrariedades existentes nesse contexto, que se interligam com os avanços ou não referentes à efetivação da legislação aqui citada por meio das práticas pedagógicas.

Outro aspecto que proporcionou reflexões ao longo do desenvolvimento deste trabalho interliga-se com as políticas educacionais, pois elas abrangem um caráter de coesão acerca do currículo escolar. Nessa perspectiva, Oliveira (2011, p.331) afirma que a “coesão é definida por valores e atitudes, tradições culturais e históricas. É o grau de coesão que depende o sentimento de pertencimento social [...] ela interessa à escola pelos valores transmitidos”.

Dessa maneira, a efetivação da lei 10.639/2003 por meio das práticas pedagógicas contribui no sentido mais amplo de agregar aos aspectos associados com a coesão, mediante a perspectiva da educação antirracista. Portanto, educação antirracista, favorece para a “promoção de uma educação igualitária e compromissada com o desenvolvimento do futuro cidadão” (CAVALLEIRO, 2003, p. 09), abrangendo uma “postura política e pedagógica” (BARBOSA, 2019, p.10) que é notável no ato educativo emancipatório.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ Livia Pizauro. **Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social.**

Pro. posições, V. 28, N.1 (82) |jan./abr. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/pp/v28n1/1980-6248-pp-28-01-00055.pdf> Acesso em: 16 de abril de 2021.

BARBOSA, Ricardo Tadeu. **Educação Antirracista nos quinze anos da Lei 10.639/03: interfaces, memórias e experiências educativas de afrodescendentes em Pirapora-MG.** Revista Vozes dos Vales. UFVJM – MG/Brasil, nº 15, ano VIII, 2019.

CABRAL NETO, Antônio. **Mudanças contextuais e as novas regulações: repercussões no campo da política educacional.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 42, n. 28, p. 7-40, jan./abr. 2012.

CASASSUS, Juan. **A centralização e a descentralização da educação.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 95, p. 37-42, nov. 1995.

CASASSUS, Juan. **Descentralização e Desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e crítica.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 74, p. 11-19, ago. 1990.

CASASSUS, Juan. **Tarefas da Educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina.** RBPAE, v.24, n.3, p. 389-406, set./dez. 2008.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 3ª.Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
HÖFLING, Eloisa Matos. **Estado e Políticas Públicas Sociais.** Cadernos Cedes, Campinas, ano XXI, nº 55, p. 30-41, nov. 2001.

MARTINS, Ângela Maria. **O campo das políticas de educação: uma revisão da literatura.** Revista Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 276-299, set./dez. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das políticas de Governo à Política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

PAULA, Ana Paula Paes de. **Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social.** RAE – DEBATE, v. 45, n.1, p. 36-49, jan./mar. 2005.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995.** Revista do Serviço Público, ano 50, n. 4, p. 5-30, 1999.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Uma nova gestão para um novo Estado: liberal, social e republicano.** Revista do Serviço Público, ano 52, n. 1, jan./mar, 2001.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Pereira Maurício. **Percursos da lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos.** Linguagens e Cidadania, v. 14, jan./dez., 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810/14010> Acesso em: 18 de abril de 2021.

REIS, Gianne Cristina dos. **O Estado da arte: A implementação das leis no 10.639/03 e no 11.645/08.** Dossiê As ciências sociais e os manuais escolares, v.16 n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2019v16n1p196>. Acesso em: 17 de abril de 2021.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Revista Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.



OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NA FASE INICIAL DA ESCOLARIZAÇÃO: ATO DE APRENDER DE FORMA PRAZEROSA E LÚDICA

MÉLO, Márcio de
Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA (POST-GRADO)
diomarcio@ig.com.br

SILVA, Luandson Luis da
Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA (POST-GRADO)
professorluandsonluis@gmail.com

RESUMO

O presente estudo bibliográfico apresenta em seus escritos algumas concepções da importância a utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil como uma nova forma de educar. Caracterizando a brincadeira como uma das formas significativas de saber, o trabalho teve como objetivo geral esboçar a importância dos jogos e das brincadeiras na vida de crianças da educação infantil. Descortinando conceitos e realçando sua importância como uma nova forma de educar. A metodologia do trabalho contou com o auxílio da pesquisa bibliográfica na qual se utilizou para a construção do artigo ideias de vários autores presentes em suas literaturas além de pesquisas em livros e artigos disponíveis na internet. A justificativa do trabalho decorreu da necessidade de trabalhar as palavras brincadeiras é brinquedos, destacando as técnicas, e o conjunto de procedimentos que devem ser realizados para garantir o desenvolvimento de habilidades na vida do indivíduo. Desta forma quando a criança brinca ela desenvolve um pensamento crítico e reflexivo em sua múltipla formação, nos aspectos, sociais, emocionais, relacionais, cognitivos e afetivos dentro de seu meio seja ela acadêmico ou não.

Palavras-chave: Jogos. Brinquedos e Brincadeiras. Educação Infantil. Nova Forma de Educar. múltipla formação.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo, retrata as características dos jogos e brinquedos na educação infantil, mostrando as novas formas de se educar por meio da ludicidade em espaços acolhedores nas instituições de ensino.

É sabido que Educação Infantil é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral da criança, e deve a todo o tempo oferecer oportunidades criativas nas quais os momentos prazerosos que venham suprir as necessidades básicas das crianças, que devem ser educadas como cuidar e brincar.

As atividades com brincadeiras e com jogos infantis, proporcionam resultados significativos na vida da criança, que aprende brincando e acaba descobrindo suas habilidades e desenhando novos horizontes no mundo cognitivo. Nesse contexto, o contato da criança com as brincadeiras e os jogos, permite-as a interagir com os colegas de classes trabalhando de maneira significativa o seu relacionamento e desenvolvimento com o próximo.

Desta forma, esse trabalho tem como objetivo esboçar a importância dos jogos e das brincadeiras na vida de crianças da educação infantil. Descortinando conceitos e realçando sua importância como uma nova forma de educar.

A metodologia desse estudo contou com o auxílio da pesquisa bibliográfica na qual se utilizou para a construção do artigo ideias de vários autores presentes em suas literaturas além de pesquisas em livros e artigos disponíveis na internet.

A justificativa do trabalho decorreu da necessidade de trabalhar as palavras brincadeiras e brinquedos, destacando as técnicas, e o conjunto de procedimentos que devem ser realizados para garantir o desenvolvimento de habilidades na vida do indivíduo.

Dessa forma, as brincadeiras e os jogos passam a ser caracterizadas como ferramentas que prezam pela originalidade do saber sistematizado de forma lúdica e didática até a plena realização da criança da educação infantil, que com os jogos e as brincadeiras passam a ter novas possibilidades do campo pedagógico de forma interdisciplinar.

Nesse viés, o artigo bibliográfico, se estrutura com uma breve introdução, logo após a introdução traz escritos da realidade escolar e os jogos e brincadeiras, em seguida mostra de forma concreta a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil destacando os principais pontos nos processos de aprendizagem no dia a dia das crianças no educar, cuidar e brincar. Por fim é apresentado os procedimentos metodológicos as considerações finais e as referências utilizadas para a elaboração do artigo.

2 METODOLOGIA

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

Conforme os postulados de Severino, a pesquisa bibliográfica é,

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p.122).

Esse tipo de pesquisa é de fundamental importância nas produções acadêmicas, pois todos escritos da área acadêmica precisam de um embasamento legalista que venha auxiliar na produção do mesmo com opiniões diversificadas do tema abordado no artigo em questão.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 ASPECTOS DA CONTEMPORANEIDADE EDUCACIONAL PERANTE OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS

Na contemporaneidade, infelizmente muitas instituições de ensino da educação infantil se prendem a atividades arcaicas e permanecem com uma metodologia ultrapassada pelo tempo com atividades repetitivas, e em muitos casos descontextualizadas, tendo apenas como finalidade primordial o desenvolvimento da coordenação motora por meio do treinamento manual de objetos e conceitos memorizados. Percebe-se, no entanto, que essa metodologia não é ideal para o desenvolvimento pleno da criança que necessita de métodos que favoreçam a construção do entendimento, conduzindo o aluno para um caminho que o proporciona conhecimentos e capacidades intelectuais por meio do envolvimento com jogos e brincadeiras.

Brincar é sem dúvida uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, negociar, transformar-se. Na escola, o despeito dos objetivos do professor e do seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma interação com o outro. É criação, desejo, emoção, ação voluntária (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 115).

Nos processos de conhecimento das crianças os jogos e as brincadeiras são capazes de atribuir significados diferentes aos objetos, pois ambos desenvolvem na criança a sua capacidade de abstração e relacionamento com o próximo e ao passo que isso acontece elas começam a agir, interagir, raciocinar e relacionar-se de forma diferente do que vê, ou do que se ouve falar, pois sua percepção sobre os referidos objetos foram transformadas.

Conforme as ideias de Oliveira (2002), os processos que utilizam o jogo na construção de conhecimentos são fundamentais para a educação e o desenvolvimento pleno na infância. Com isso o jogo e a criança caminham unidos com o propósito fixar o conhecimento na criança como um ser que brinca, e carrega consigo brincadeiras que saberes e conceitos que renovam no cotidiano escolar dia a pós dia a cada geração.

Nesta propositura, percebe-se que as escolas que utilizam os jogos os brinquedos e as brincadeiras diariamente em suas atividades acadêmicas, acabam desenvolvendo o cunho lógico, físico das crianças com base no processo de construção de conhecimentos com base no lúdico, propiciando a sociabilidade, e a criatividade, bem como a formulação e a reformulação de concepções sobre as vivências que cercam cada criança.

3.2 OS JOGOS E O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A utilização do lúdico na Educação Infantil é essencial e quando se juntar a construção dos jogos e das brincadeiras por parte das crianças, acaba oferecendo novos horizontes com um material dinâmico e apropriado, num espaço estruturado para serem realizadas as brincadeiras, permitindo o enriquecimento das competências sociais, imaginativas, e criativas, dentro do processo de organização mental da criança que a todo tempo utiliza da curiosidade na busca constante de construir novos conhecimentos.

Conduzir a criança à busca, ao domínio de um conhecimento mais abstrato misturando habilmente uma parcela de trabalho (esforço) com uma boa dose de brincadeira transformaria o trabalho, o aprendizado, num jogo bem-sucedido, momento este em que a criança pode mergulhar plenamente sem se dar conta disso. (ALMEIDA, 2003, p.60).

Nesta perspectiva a prática pedagógica escolar deve investir na utilização de jogos e brinquedos para garantir o equilíbrio entre o esforço e o prazer, nas brincadeiras de forma instruída e didática. E para que aconteça uma educação lúdica, os docentes precisam a todo tempo se especializar e estar preparados para realizá-la dentro dos espaços escolares para que

a criança sinta gosto no ato de estudar e de buscar os saberes num processo construtivo, participativo e desafiador nas escolas.

De modo geral, é preciso recuperar o verdadeiro sentido da palavra “escola”: lugar de alegria, prazer intelectual, satisfação. É preciso também repensar a formação do professor, para que reflitam cada vez mais sobre a sua função (consciência histórica) e adquira cada vez mais competência, não só em busca do conhecimento teórico, mas numa prática que se alimentará do desejo de aprender cada vez mais para poder transformar. (ALMEIDA, 2003, p.64).

Os jogos são ferramentas indispensáveis a educação infantil e o professor precisa valorizá-lo com a utilização de procedimentos lúdicos com a garantia de um desenvolvimento pleno e contínuo, introduzindo-o na prática escolar cotidiana, pois sempre irá existir uma ligação forte entre infância, brincadeiras, jogos, brinquedos e educação, pois os mesmos auxiliam no processo de desenvolvimento intelectual, cultural, emocional e afetivo, favorecendo a autonomia, a responsabilidade e a sociabilidade.

A possibilidade de apropriação de conhecimentos se faz presente, nas interações sociais, desde que a criança vem ao mundo. Sendo assim, menosprezar a capacidade de elaboração subjetiva de cada ser humano ou a responsabilidade de instituição de educação infantil frente à gama de conhecimentos que serão colocados à disposição das crianças significa, no mínimo, empobrecer o universo infantil. (OLIVEIRA, 1996, p.26).

Desde seu nascimento a criança interage de diversas formas no ambiente em que se estabelece e vive. Com isso, assim que elas passam a frequentar uma escola que trabalha com a modalidade da educação infantil, ela se submete a experiências diversificadas de interação em diferentes níveis dos indivíduos a preparando para o processo de interação dela com o meio e com as pessoas.

Ao interagir com o meio e outros indivíduos e dividir o mesmo ambiente e trabalhar com brinquedos com outras crianças, o conhecimento vai-se construindo, apesar de existirem ainda nas escolas a construção do conhecimento de forma individual e social.

Hatano (1993) em seus escritos, acaba criticando a forma rígida da construção individual e social dos conhecimentos ao destacar os pontos positivos da adoção de práticas didáticas e posturas mais flexíveis:

Arguir que o conhecimento é individualmente construído não é ignorar o papel das outras pessoas no processo de construção. Similarmente, enfatizar o papel das interações sociais e/ou com os objetos na construção do conhecimento, não despreza a crucial importância da orientação a ser dada pelo professor (HATANO, 1993 p. 163).

O processo de interação social que envolve a criança e as suas funções psicológicas de percepção das coisas de modo categorial, as mensagens guardadas e transmitidas pela memória e pela lógica da imaginação criadora, trabalham no processo sócio interacional da aprendizagem, que por meio do ensino e desenvolvimento de atividades didáticas, proporcionam o desenvolvimento que nos possibilita a aprendizagem, a interação e o desenvolvimento.

No entanto para acontecer a interação educativa é preciso ensinar de maneira agradável propondo as crianças jogos e brincadeiras, para fixar a atenção da criança pelo objeto, ou seja, o brinquedo nos processos de construção de conhecimento. Vale salientar, que a instituição que trabalha com a educação infantil deve sempre que possível fazer um planejamento prévio, e acompanhamento do processo educacional e avaliar as interações cotidianas de maneira pedagógicas e reflexivas.

Perante esses conceitos, a interação é um meio que exige de todos os que compõem a educação os procedimentos de intervenções, que devem buscar unir os diferentes tipos de conhecimentos proporcionados pelos jogos, brinquedos e pelas brincadeiras, promovendo experiências de maneira interacional e lúdicas.

3.3 JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO

A brincadeira promove a autoestima das crianças, auxiliando-as a vencer as dificuldades de aprendizagem, de forma progressiva, e trazendo uma metodologia diferenciada no processo de aquisições de saberes novos com criatividade e o aprimoramento de conhecimentos já assimilados anteriormente durante o dia a dia.

Segundo Oliveira (2002), a brincadeira é meio primordial para de desenvolvimento da criança pequena que ainda se encontra no processo de desenvolvimento psicológicos da memória auxiliando-as a ter capacidade de se expressar com diferentes meios trabalhando a linguagem, a imagem, e os argumentos perante os confrontos de papéis que neles se estabelecem em situações corriqueiras que em alguns casos tratam da estrutura socioemocional e afetividade.

O brincar leva a criança a imaginar concepções e estratégias, as ajudando a viver no mundo competitivo, trazendo vitórias e derrotas como ensinamentos na fundamentação de afetos, e nas explorações de habilidades ajudando as crianças a assumir seus vários papéis enquanto protagonista da construção de competências cognitivas e interativas.

É no âmbito das brincadeiras que observamos os diferentes tipos de jogos, estes têm como finalidade principal desenvolver o raciocínio lógico, trabalhar as relações de competitividade perante as atividades lúdicas, com o auxílio de brinquedos, idealizando recursos para a alocação de conhecimentos e construção de atividades não só em salas de aula, mas em ambientes que é possível trabalhar com o corpo por meio de ritmos musicais e movimentos das partes de todo o corpo. Vale ressaltar que esse método provoca na criança o ânimo para aprender, e vivenciar de forma constante o que se aprendeu dentro das relações harmoniosa entre o meio e o indivíduo.

Muitos estudiosos da temática abordada no artigo assinalam a importância do jogo infantil como meio inovador para educar e desenvolver na criança características diversificadas proporcionadas com o auxílio da atividade lúdica.

Brincando e jogando a criança aplica seus esquemas mentais à realidade que a cerca, aprendendo-a e assimilando-a. Brincando e jogando, a criança reproduz as suas vivências, transformando o real de acordo com seus desejos e interesses. Por isso, pode-se dizer que, através do brinquedo e do jogo, a criança expressa, assimila e constrói a sua realidade (RIZZI; HAYDT, 1987, p. 15).

Nesses moldes, o processo educativo deve buscar o modo mais saudável de aprender, dependendo da realidade local, no intuito de favorecer as crianças uma interação motivadora de forma lúdica que garanta a sua felicidade, aprendizado, prazer, e satisfação de forma equilibrada proporcionando o desenvolvimento físico, pessoal, cognitivo, motor e o acima de tudo o psicológico infantil.

É brincando e jogando que a criança ordena e reordena tudo que está à sua volta, garantindo saberes e experiência construídas pelas atitudes e valores, presentes no meio que as cercam. O indivíduo que participa de brincadeiras e jogos é também o ser que reage, sente, pensa e repensa, aprende e se envolve de maneira física, mental e social.

Conforme esta concepção, defende-se cada vez mais as brincadeiras e os jogos educativos sejam implantados aos conteúdos diários, permitindo a criança uma aprendizagem de forma satisfatória. Com isso, a Educação ganha espaço e lugar prazeroso para quem ensina e quem aprende.

O brinquedo faz com que a criança pense e desenvolva suas capacidades criadoras. Com seus amigos, estabelece contatos sociais, ampliando seu campo de atuação, vivenciando atitudes diferentes e avaliando suas possibilidades como participante de um grupo. O brinquedo tem importância decisiva no desenvolvimento, contribuindo positivamente para realização de cada criança (SAMPAIO, 1984, p. 17).

A educação na modalidade da infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança, em todos os seus aspectos sejam eles físicos, psicológicos, morais, intelectuais e os sociais, que juntos com o apoio da família e da comunidade escolar garantem a implementação de práticas culturais, que permeiam a criança e o meio na qual ela se insere e está inserida durante o cotidiano.

A educação infantil enquanto a primeira fase de contato da criança tem o poder de despertar na no indivíduo, o gosto pela realização de atividades que de jogos que trabalhem em conjunto com a disciplinas didáticas obrigatórias. No entanto, isso depende da formação docente e do interesse da criança que traz consigo muita alegria.

Utilizar o jogo na educação infantil proporciona ao docente uma nova forma de transferir os conhecimentos para as crianças que necessitam de condições e propostas pedagógicas que ajudam na aquisição de símbolos e conhecimentos. Nesse sentido é criando significados que se desenvolvem garantindo a racionalidade ao ser humano pelo fato de utilizar o brincar como ferramenta.

O jogo, é um elemento promotor da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, que nas práticas escolares coloca em prática os saberes adquiridos nas brincadeiras e nos jogos, diante de situações de conflitos com os jogos, no qual o docente deve criar momentos de brincadeiras em sala de aula de forma lúdica.

Perante essa concepção, o educador deve estar ciente das orientações a serem dadas as crianças e auxiliá-las a como utilizar os brinquedos, estimulando-as a participarem das brincadeiras. Assim elas não se sentiram pressionada a participar das atividades curriculares. Todo o jogo é educativo e o educador deverá trabalhar com ponderação para não tornar a sua aplicação intensa e o trabalho acadêmico como uma simples recreação vazia de conhecimentos.

Segundo Kishimoto (1996), o jogo tem a função didática de trabalhar com base no lúdico os diferentes processos de ensino de maneira divertida e prazerosa, permite à criança participar das tarefas de forma não forçada e sim com motivação. Pode-se dizer que o jogo é um meio que aprimora, estabelece saberes e educa de forma lúdica. Dessa forma, o desafio da sociedade contemporânea educacional, frente aos novos paradigmas da educação, é trazer aos alunos momentos problematizadores com um trabalho pedagógico calcado no pensamento lógico e no prazer do movimento corporal usado por meio das brincadeiras e os jogos.

Portanto o desenvolvimento da criança só acontece com a cooperação e o trabalho em equipe de todos os entes escolares que compõem a educação infantil, que juntos devem buscar alcançar metas planejadas. Com isso, a criança necessita de orientação técnicas para aprender

a ganhar e a perder, e quando ganhar nunca menosprezar os perdedores e saber perder sem se achar inferior ou se sentir diminuído, deixando prevalecer o respeito e a amizade pelo adversário numa relação social de interação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nesse estudo, pode-se afirmar que ficou notório o saber sistematizado e a importância de se utilizar os jogos, os brinquedos e as brincadeiras na educação infantil, pois esses mecanismos didáticos facilitam a aprendizagem do aluno. Por meio de jogos, que a criança aprimora sua atenção, sua afetividade, sua interação, sua concentração e sua psicomotricidade, que são elementos indispensáveis à sua vida futura.

Através dos jogos, dos brinquedos e conseqüente as diversas brincadeiras, a criança da educação infantil encontra apoio para vencer suas dificuldades de aprendizagem, com uma nova forma de ensinar, melhorando o seu relacionamento com as pessoas e com o mundo.

Ao brincar e jogar, o educando se envolve de forma prazerosa no qual percebe-se em seu olhar um seu sentimento de prazer e emoção. Nessa lógica, é somente brincando e jogando que a criança passa pelo processo de desenvolvimento até adquirir por meio da experiência os valores e conhecimentos.

Dessa forma, é de fundamental importância que os professores mudem as práticas docentes tradicionais e incrementem os jogos, os brinquedos e as brincadeiras como recurso no processo ensino e aprendizagem, pois eles criam um clima de entusiasmo, e conseqüentemente acabam acionando e ativando as funções neurológicas e físicas, estimulando o pensamento e a parte física do corpo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: prazer de estudar técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2003.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

HATANO, G. **Time to Merge Vygotskian and Constructivist Conceptions of Knowledge Acquisition**. In Forman, E.; Minick, N. e Stone, C. (Eds.) *Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development*. New York: Oxford University Press. 1993.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação infantil: muitos olhares.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Atividades lúdicas na educação da criança: subsídios práticos para o trabalho na pré-escola e nas séries iniciais do 1º grau.** São Paulo: Ática, 1987.

SAMPAIO, Virgínia Régia Carneiro. **Creche: atividades desenvolvidas com a criança.** Rio de Janeiro: EBM, 1984.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.



PROCESSO DE LETRAMENTO: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA ALUNOS SURDOS

MACHADO, Adilma Gomes da Silva⁸⁹

SILVA, Charlene de Lima Alexandre da⁹⁰

MORAIS, Nadja Maria de Menezes

GABRIEL, Rosenice de Lima⁹¹

MAMEDES, Rosilene Felix⁹²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar a importância de trabalharmos com propostas de ensino-aprendizagem a partir da cultura dos discentes com surdez. São várias as pesquisas que temos sobre o ensino de português para surdos, pois sabemos que a metodologia aplicada em sala regular não contempla o sujeito com surdez, ficando assim evidente a ineficiência da metodologia do ensino de português como também em outras disciplinas, pois são metodologias voltadas para o sujeito ouvinte. Dessa forma, é preciso planejar estratégias voltadas para o ensino-aprendizagem do aluno surdo, pois precisamos considerar o aspecto cultural do surdo que é marcadamente visual. Esta pesquisa, está embasada em autores como: Mikhail Bakhtin (2000), Ronice Müller de Quadros (2004), Karin Strobel (2009), entre outros, são autores que irão nos levar a uma reflexão sobre um ensino-aprendizado com significação.

Palavras-chave: Ensino-aprendizado. Letramento. Português. Surdo.

1 INTRODUÇÃO

⁸⁹ Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Mestranda em Linguística e Ensino/MPLÉ adilmalibrasp@gmail.com

⁹⁰ Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Mestranda PROLING

⁹¹ Mestre em Linguística e Ensino (UFPB) - E-mail: rosenicelima@gmail.com

⁹² Doutora – PPGL/UFPB/CNPq E-mail: rosilenefmamedes@gmail.com

A surdez compreendida como uma diferença linguística, vem nos mostrar que existe uma gama de características singulares. Entre essas singularidades, encontra-se a língua de sinais, que é uma língua visual, assim, considerando esse aspecto visual da língua de sinais, a educação dos sujeitos surdos deveria ser, essencialmente, visual.

Entretanto, os professores não costumam desenvolver propostas educativas baseadas na visualidade da surdez. Os professores costumam reproduzir práticas de ensino de língua escrita pautadas na fonética da língua oral, utilizando ferramentas orais e não visuais. É necessário instrumentalizar os professores de alunos surdos com estratégias que respeitem a experiência visual desse sujeito.

De acordo com Frias (2010, p. 13) a inclusão dos alunos surdos na escola regular deve contemplar mudanças no sistema educacional e uma adaptação no currículo, com alterações nas formas de ensino, metodologias adequadas e avaliação que condiz com as necessidades do aluno surdo; requer também elaboração de trabalhos que promovam à interação em grupos na sala de aula e espaço físico adequado a circulação de todos.

A inclusão deve ocorrer, ainda que existem desafios, com garantia de oportunidades aos alunos surdos iguais aos dos alunos ouvintes. A presença do aluno surdo em sala de aula regular requer que o professor entenda a real necessidade da produção de estratégias e métodos de ensino que atinjam de forma adequada a aprendizagem desse aluno; o surdo está na escola, então é de responsabilidade dos professores criarem condições para que este espaço seja um ambiente que promova transformações, avanços e um aprendizado de fato.

Assim faz-se necessário inferir análises a serem definidos, o qual o professor poderá avaliar a fase do conhecimento dos alunos surdos através de uma sondagem, para a partir de aí o professor possa criar estratégias de ensino para o seu aluno. Dessa forma, o professor estará capacitado para fazer seus planejamentos, uma vez que, se pararmos para analisar que, cada aluno tem sua singularidade e com isso exigem-se estratégias de ensino-aprendizagem distintas.

Para discussões desta pesquisa buscaremos subsídios nos materiais didáticos produzidos pelos professores para o ensino da Língua Portuguesa como L2 para os alunos surdos em turmas do ensino fundamental II. Portanto, mediante este material temos como objeto de estudo, o qual pesquisaremos as estratégias de ensino adotadas por esses professores, a partir de aí iremos refletir sobre as possíveis estratégias à serem aplicadas para os planejamentos de aulas, de modo que venha contemplar as habilidades linguísticas dos

alunos surdos, e que essas estratégias venham facilitar o aprendizado da Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos (na modalidade escrita).

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral:

- Desenvolver estratégias para o ensino de língua portuguesa como L2 na modalidade escrita para os alunos surdos, a partir de Práticas de Letramentos Visuais.

1.1.2 Objetivos Específicos:

- Levar os alunos a entender e refletir sobre o aprendizado da Língua Portuguesa;
- Discutir sobre as Práticas de Letramento Visuais através de estratégias de ensino que contemple o sistema de comunicação baseado na cultura surda.

1.2 METODOLOGIA

1.2.1 Desenvolvimento da pesquisa

Consideramos que o delineamento metodológico de uma pesquisa é essencial para que se obtenham bons resultados, pois é nesse momento que o caminho a ser percorrido é descrito com detalhes, a fim de alcançar os objetivos traçados. Ao mesmo tempo é preciso ter consciência do caráter flexível que todo trabalho científico tem, face as possíveis mudanças que possam surgir no decorrer da pesquisa.

Dessa forma, o presente estudo se enquadra em uma pesquisa aplicada, já que trabalharemos *In loco*, aplicando estratégias de ensino a partir Letramento Visual com práticas intencionais, como: proposta de leitura de imagens, estratégias para utilizar as regras gramaticais de forma visual, como também desenvolver no aluno a compreensão dos conhecimentos semânticos dos gêneros textuais. Pois acreditamos que possa vir a tornar-se uma habilidade a ser desenvolvida por ter como base o processo de comunicação que, por meio de imagem facilita a comunicação dos alunos surdos na modalidade escrita.

1.2.2 Tipo de pesquisa

Quanto à natureza dos dados, tratar-se-á de pesquisa qualitativa e descritiva, uma vez que ao planejarmos as estratégias de ensino da Língua Portuguesa como L2 para os alunos surdos teremos como finalidade analisar as produções textuais dos mesmos. No entanto, faremos uma ação diagnóstica, com atividade de leitura e escrita e com isso poderemos traçar planos metodológicos em que, de início poderemos fazer um aprofundamento teórico sobre Práticas de Letramento Visual e de análise linguística e em seguida delinear as estratégias que serão adotadas e quais as necessidades mais prementes dos alunos.

1.2.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são os alunos surdos juntamente com os professores de sala regular.

1.2.4 Metodologia utilizada durante a pesquisa

Como metodologia, buscaremos aplicar estratégias de ensino com práticas de letramento visual que busquem atrelar teoria necessária para o acesso ao ensino da Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos do Fundamental II. Considerando o texto exposto acima, percebe-se a necessidade de discussão sobre o acesso do aluno surdo a práticas de letramentos visuais que venham facilitar a leitura e compreensão de mundo com professores habilitados para planejar estratégias de ensino-aprendizagem que venham contemplar o aluno Surdo. Assim, iremos usar os seguintes métodos, como:

- Desenvolver estratégias para o ensino de língua portuguesa como L2 na modalidade escrita para os alunos surdos, a partir de Práticas de Letramentos Visuais.
- Levar os alunos a entender e refletir sobre o aprendizado da Língua Portuguesa;
- Discutir sobre as Práticas de Letramento Visuais através de estratégias de ensino que contemple o sistema de comunicação baseado na cultura surda.

2 MARCO TEÓRICO

É de suma importância perceber que o aprendiz na fase inicial do fundamental II necessita receber orientações de acordo com as suas singularidades, pois será através das orientações que o aluno internalizará os conteúdos propostos durante a aula. No entanto, cabe

aos professores realizar sondagens para que os mesmos venham elaborar estratégias de acordo com as dificuldades de cada aluno e assim passarão a ensinar de fato os saberes linguísticos de acordo com a série e habilidades dos alunos.

Sabemos que os ouvintes, que têm a Língua Portuguesa como primeira língua e nela se baseiam no aprendizado de outras línguas, os alunos surdos vão recorrer ao seu conhecimento da Língua de Sinais no aprendizado da Língua Portuguesa, sua segunda língua. Em outras palavras, o conhecimento de mundo e de língua elaborado na Língua Brasileira de Sinais permitirá que os alunos surdos vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e, deste modo, constituam o conhecimento da Língua Portuguesa (PEREIRA, 2011a).

A Libras é a língua natural dos sujeitos surdos e foi se desenvolvendo dentro das comunidades surdas com o passar dos anos; difere-se da língua oral por ter uma modalidade viso-espacial, ou seja, composta de expressões faciais e corporais (QUADROS; KARNOPP, 291 RPEM, Campo Mourão, Pr, v.5, n.9, p.286-300, 2004). Hoje, a Libras é reconhecida como primeira língua dos surdos brasileiros, tendo a Língua Portuguesa – na modalidade escrita – como segunda língua. Ao falarmos de educação de surdos, na área política, a Libras se configura como instrumento fundamental de comunicação para o ensino; existem ainda outros fatores que podem ser levados em consideração, tais como cultura, identidade, alteridade, diferença, enfim, os diferentes modos de ser surdo, como caracteriza Thoma (2013) a seguir:

O que é ser surdo? A ausência da audição é condição suficiente para dizermos que um sujeito é surdo, do ponto de vista cultural? Os surdos são homens, mulheres, homossexuais, heterossexuais... são negros, índios, brancos, ocidentais ou orientais... são pobres, ricos, trabalhadores ou desempregados... são honestos ou nem tanto... vivem em situação de dependência dos ouvintes ou são livres e independentes. São tantas condições de ser surdo quantas forem as possibilidades existentes (p.3).

Considerando o artefato cultural visual do surdo, apontado por Strobel (2009) afirmando ser a experiência visual a que antecede todas as experiências do surdo, que marca a sua vivência e que a falta de recursos visuais dificulta a participação social desse sujeito. Dessa forma, entendemos que recursos visuais podem impactar positivamente na aprendizagem do surdo. Segundo Reily (2003, apud BATISTA; NERY, 2004), o uso de material predominantemente visual é fundamental na educação de surdos. Assim, considerando esse aspecto do sujeito Surdo os PCNs da Língua Portuguesa apontam que: “A escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (1997, p.

15). Assim, cabe a escola procurar meios que venham a garantir o ensino-aprendizado dos alunos, respeitando assim suas singularidades.

Assim, sabe-se que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua utilizada pela comunidade surda no Brasil. A Lei nº 10.436, de 2002, descreve a Libras como “uma forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, p.23).

Com isso, sabemos que todos são usuários da mesma língua, porém, a forma com que executa os sinais, e a variedade é diferente, pois a variação linguística está inserida em cada lugar, sendo de cada estado tem suas próprias variações, assim:

Strobel e Fernandes (1998) nos apresenta sobre variações linguísticas na LSB “maioria no mundo, há pelo menos, uma língua de sinais usada amplamente na comunidade surda de cada país, diferente daquela da língua falada utilizada na mesma área geográfica. Isto se dá porque essas línguas são independentes das línguas orais, pois foram produzidos dentro das comunidades “surdas”. Segundo Strobel e Fernandes (1990) a LSB apresenta dialetos regionais, salientando assim, uma vez mais, o seu caráter de língua natural.” (JÚNIOR, 2011, p. 56, 57).

Dessa forma deveremos buscar conhecimento sobre as singularidades do sujeito Surdo, assim poderemos trabalhar com estratégias de ensino que venham a contemplar esse aluno, pois a experiência visual dos surdos envolve, de acordo com Skliar (2001), para além das questões linguísticas, todo tipo de significações comunitárias e culturais. Para tanto, o letramento visual é considerado o método mais adequado para o ensino dos alunos surdos. Letramento visual é compreendido por Oliveira (2006) como a área de estudo que lida com o que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto. Segundo a autora, o letramento visual é abordado a partir de várias disciplinas que buscam estudar os processos físicos envolvidos na percepção visual, usar a tecnologia para representar a imagem visual, desenvolver estratégias para interpretar e entender o que é visto.

No entanto, essa ação deve ser compreendida, também, a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens. Para Lebedeff (2006) “a experiência visual dos surdos não tem sido objeto de análise nem tido espaço especial nos projetos de educação e escolarização dos surdos”. Esta distância, entre discurso (o surdo é sujeito visual) e prática (experiência visual não é privilegiada na escola), pode ser observada tanto na escola para ouvintes, com alunos surdos incluídos, como nas próprias classes de surdos, seja com professores surdos ou ouvintes.

O apoio de fotos, mapas, tabelas ou imagens facilitam o desenvolvimento de leitura do texto verbal no aluno que, em conjunto, formarão ideias relacionadas ao texto abordado, estimulando a criação de conceitos, interpretação textual e pensamento mais crítico compreendendo-se que “um só código nunca é suficiente para pôr um discurso em funcionamento, pois, mesmo que este código seja predominante, outros atuam igualmente” (SOUZA, 2006:104).

A narrativa visual não é simplesmente uma forma de ilustração, mas sim uma mensagem independente, organizada e bem estruturada capaz de fornecer sentido amplo (PROCÓPIO; SOUZA, 2009: 139). Podemos entender, também, a Narrativa Visual como formas visuais articuladas discursivamente expressando fatos para a compreensão discursiva do seu conteúdo onde a proposta é simultaneamente estabelecida em um processo sequencial. (BRAGA, 2010: 164-165).

Braga (2010: 167) afirma também que as configurações imagéticas, aqui entendidas como Narrativas Visuais, podem ser reproduzidas em vários e diferentes suportes materiais. Esse é variável e pode ser reproduzida de forma a haver aproximação das formas imagéticas com suas correspondentes discursivas.

Bakhtin afirma que “o primeiro e mais importante dos critérios do acabamento do enunciado é a possibilidade de se responder – mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele, por exemplo, executar uma ordem” (2000: 299), assim o ensino do português com o uso da narrativa visual possibilitará que o aluno surdo dialogue com o conteúdo e com demais alunos, absorvendo ensinamentos e opinando sobre o texto de forma mais clara.

Dessa forma, devemos considerar o desenvolvimento desse projeto de pesquisa relevante, pois ao observar que o principal ponto para a dificuldade de compreensão do aluno Surdo em relação à aquisição da língua portuguesa é a falta da referência sonora como base para associação de palavras, quando o professor faz uso de narrativas visuais é possível construir no Surdo a ideia da escrita baseada na referência visual, sendo assim possível o entendimento e aprendizado.

Assim, para que o professor de língua portuguesa consiga transmitir com sucesso suas práticas de letramento será necessário despertar interesses e curiosidades dos alunos no campo da linguagem de forma que o mesmo possa interagir com a língua durante o processo de ensino-aprendizagem, como afirma Bakhtin (1999): É através da prática comunicativa que o indivíduo constrói uma representação mental, então, passa para a escrita e espera que esta seja entendida pelo leitor da mesma forma que foi mentalizada.

Portanto, é pensando nas práticas de letramento e da análise linguística que surgiu a necessidade de refletirmos sobre estratégias que venham facilitar o ensino-aprendizagem dos alunos Surdos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebe-se que as pesquisas sobre o ensino e aprendizagem para o aluno surdo aumentou gradativamente em nosso país, mas ainda não se têm pesquisado com maior entusiasmo e profundidade as práticas de letramento voltadas para o ensino do surdo. Sendo o Português a língua oficial do Brasil, com características nas modalidades escritas e orais e, se fazendo necessário que todo brasileiro tenha o domínio dessa para se desenvolver educacional e profissionalmente.

Diante da realidade, faz-se necessário que as escolas propiciem o ensino de Língua Portuguesa como L2 com práticas de letramentos que privilegiem as experiências visuais. Assim, os alunos conhecerão e desenvolverão as habilidades linguísticas, que serão adquiridas através de práticas de letramento, junto com isso vem as normas ortográficas de forma contextualizada, de acordo com a realidade de cada aluno, pois sabemos que as dificuldades são distintas. Conseqüentemente o uso do material produzido pelos alunos, servirá de referência para os princípios de uso e as formas de contextualização adequada para planejamento de estratégias de ensino.

É importante saber que essa aprendizagem deve ser fundamentada em bases teóricas, como também para os envolvidos no processo educativo. É determinante não somente compreender o nível linguístico da língua portuguesa, como também conhecer e saber que o princípio do ensino deve estar ancorado nas variedades que coexistem vinculadas à vida social dos alunos Surdos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O surdo, igualmente à ouvinte, desenvolve sua linguagem através da imitação, das experiências vividas ao longo do crescimento, porém não participa da experiência referencial auditiva, mas sim a visual. Assim, os alunos Surdos precisam de metodologias que venham desenvolver a sua língua natural para a partir de aí aprender uma outra língua.

Partindo desse pressuposto, a grande sensibilidade visual do surdo propicia uma melhor interação com práticas de letramentos que venham com estratégias voltada para o

espaço-visual, assim os surdos desenvolvem capacidades de percepção de detalhes muitas vezes despercebidos por ouvintes.

Desta forma é importante contribuirmos com o processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, nas práticas de letramento visuais e de análise linguística da língua portuguesa como L2 para Surdos.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Cecília Guarnieri; NERY, Clarisse Alabarce. **Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso.** FCM - Universidade Estadual de Campinas: Paidéia, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRAGA, Joaquim. **Formas imagéticas e formas discursivas.** Revista Filosófica de Coimbra — nº 37, 2010. Disponível em: . Acesso em 17/04/2018.
- BRASIL. DECRETO 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, **que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**, e o artigo 18 da Lei nº 10098, de 19 de dezembro de 2000.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros **Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FRIAS, E. M. A. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educativas especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>> acesso em: 23/06/2020.
- LEBEDEFF, T. **Letramento Visual e Surdez.** UFPEL. 2006.
- OLIVEIRA, S. **Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido.** Linguagem & Ensino. Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun., 2006.
- PEREIRA, M. C. C. **O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios...** _____. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. Anais do Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa – SIELP. Volume 1, número 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011a, p. 610-617.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Representações sobre os surdos, comunidades, cultura e movimento surdo.** Porto Alegre: UFRGS/DEE, 2013. (Apostila da disciplina de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais).

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

SOUZA, Lícia Soares de. **Introdução às teorias semióticas.** Petrópolis: Vozes, 2006.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: ed da UFSC, 2009.

THOMA, Adriana da Silva. **Educação Bilíngue para surdos no contexto da educação inclusiva.** In: MORAES, Salete Campos de (org.). Educação inclusiva: diferentes significados. Porto Alegre - RS: Editora Evangraf, 2011. p.129-140.



ENSINO REMOTO E SEUS DESAFIOS: UM RELATO NA PERSPECTIVA DO ENFOQUE DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS)

SANTOS, Carla Cristina Rodrigues
Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT)
carlarsantos2019@gmail.com

SANTOS, Bruna Pinheiro
Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT)
brunadosantos9313@hotmail.com

FERNANDES, Raquel Martins
Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT)
raquel.fernandes@blv.ifmt.edu.br

RESUMO

A implementação do ensino remoto diante do contexto pandêmico que vivenciamos, necessita iminentemente de discussões e reflexões sobre sua organização, bem como os impactos causados na vida dos estudantes. Com abordagem qualitativa descritiva. Tem como principal objetivo, abordar algumas discussões referente a educação diante da situação epidemiológica a qual vivenciamos, além de refletir sobre a relevância da implementação e maior destaque nos currículos sobre enfoque de ciência, tecnologia e sociedade (CTS), afinal, torna-se imprescindível discutir sobre a inter-relação entre a educação e CTS considerando o momento em que vivemos, em que a educação de uma forma brusca, tornou-se “virtual”. Por fim, elucidamos um relato de experiência a respeito do ensino remoto e seus principais desafios, tanto para educadores, como para educandos e acadêmicos.

Palavras-chave: Ensino remoto; CTS; Ensino.

1 INTRODUÇÃO

De fato, a educação e toda sociedade de forma geral, vive um momento totalmente atípico, em decorrência da pandemia provocada pelo Corona vírus, que tem afetado pessoas no mundo todo e provocado diversos impactos sociais, não só na saúde, mas em demais

setores como economia, educação, esporte, turismo, cultura, política entre outros. É notório que tais impactos irão refletir negativamente nesses âmbitos citados, e provavelmente levará tempo para que se estabeleça uma possível “normalidade”.

Nesse texto, irei abordar algumas discussões referente a educação diante da situação epidemiológica a qual vivenciamos, além de refletir sobre a relevância da implementação e maior destaque nos currículos sobre enfoque de ciência, tecnologia e sociedade (CTS), afinal, torna-se imprescindível discutir sobre a inter-relação entre a educação e CTS considerando o momento em que vivemos, em que a educação de uma forma brusca, tornou-se “virtual”. Por fim, trarei um pouco do meu relato pessoal a respeito do ensino remoto, tanto como educadora, mas também enquanto acadêmica de especialização e mestrado.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral: abordar algumas discussões referente a educação diante da situação epidemiológica a qual vivenciamos.

1.1.2 Objetivos específicos: refletir sobre a relevância da implementação e maior destaque nos currículos sobre enfoque de ciência, tecnologia e sociedade (CTS).

2 METODOLOGIA

O trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa que, segundo Chizzotti (2003), recobre um campo transdisciplinar envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo diversas formas de análise, e buscando encontrar os sentidos dos fenômenos humanos e entender seus significados. Com estruturação de relato de experiência, buscamos destacar a relevância do enfoque CTS para a educação, principalmente no contexto em que estamos vivenciando. Como recurso para obtenção dos dados, foi utilizado um questionário on-line pelo *Google forms* com duas perguntas.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O cenário educacional de dois mil e vinte e boa parte de dois mil e vinte um foi o seguinte: milhares de escolas fechadas, alunos, professores e ademais afastados das salas de aula. Contexto esse, que não se repetia desde a segunda guerra mundial, colocando a educação em uma situação de extrema preocupação e impasse, ter ou não ter aulas remotas? Essa

questão vem endossada aos dados alarmantes divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), agência da ONU responsável por acompanhar e apoiar a educação, comunicação e cultura do mundo, “a pandemia da COVID-19 já impactou os estudos de mais de 1,5 bilhão de estudantes em 188 países – o que representa cerca de 91% do total de estudantes no planeta” (UNESCO, 2020).

Diante desse contexto, tivemos que nos adaptar de forma inesperada ao ensino remoto, tanto professores como alunos foram incluídos nesse modelo educacional, que já vem sendo usado por diversas instituições, principalmente de Ensino Superior, mais conhecida como EAD. No entanto, não podemos chamar o ensino remoto de EAD, pois uma instituição de ensino à distância é organizada e preparada para tal, ao contrário da educação básica e de muitas outras instituições de ensino superior, que tiveram que se adaptar a esse método, enfrentando vários desafios, como a falta de preparo para utilizar as tecnologias, ausência de suporte pela maioria das escolas públicas para ofertar o ensino remoto, problemas socioeconômicos de grande parte dos educandos, como falta de internet e equipamentos para acompanhar as atividades à distância, esses e muitos outros percalços têm permeado a realidade escolar em nosso país.

À vista disso, temos uma abordagem que vem de encontro com essas discussões envolvendo a educação, a tecnologia e a sociedade de modo geral, denominado de Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), o qual é desconhecido por grande parte dos educadores, mas constitui-se como imprescindível dentro do ensino, pois possibilita uma renovação do currículo, propondo a abordagem dos conteúdos de modo contextualizado e interdisciplinar, associando a situações reais, envolvendo questões socioambientais e demais conflitos sociais (LINDENMAIER, et al. 2017).

O enfoque de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), contribui para a aprendizagem dos alunos no ensino de Ciências/Química e demais disciplinas, pois busca superar a proposta conteudista, que é geralmente priorizada nas aulas, desmotivando os educandos. Em função de sua postura crítica, política, interdisciplinar e contextual, esta promove aos educandos, uma formação social com posturas críticas e questionamentos, além de dar ênfase ao desenvolvimento científico e tecnológico, atrelado a perspectiva política e ambiental (COMEGNO, KUWABARA, GUIMARÃES, 2008).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mais do que nunca, torna-se essencial esse enfoque no contexto educacional, precisamos de uma formação que provoque a criticidade e enquanto cidadãos, ajudem a propor possíveis soluções para problemas sociais, assim como esse que vivemos. Mas a grande divergência, reside na forma como o ensino de ciências vem sendo trabalhado em sua maioria, de forma distante da realidade, afastando então os educandos dos problemas socioeconômicos e socioambientais. “Há que se promover um conhecimento mais amplo dos saberes científicos, considerando as suas implicações sociais e proporcionando a formação de um indivíduo ativo na sociedade, capaz de buscar soluções para os problemas sociais” (ANJOS; CARBO, 2020, p. 2).

Todas essas reflexões e discussões, corroboram para minha vida pessoal enquanto educadora e acadêmica, que durante esse ano letivo, assim como milhares de estudantes e docentes, tive minha rotina educacional totalmente modificada de forma repentina. De repente, apaguei as luzes da sala de aula, fechei a porta, e pensei: isso será bem passageiro, em umas duas semanas estaremos de volta em nossa escola, com nossas crianças, com nossa rotina.... E aqui estou eu, escrevendo um relato de experiência sobre minha experiência com as atividades remotas.

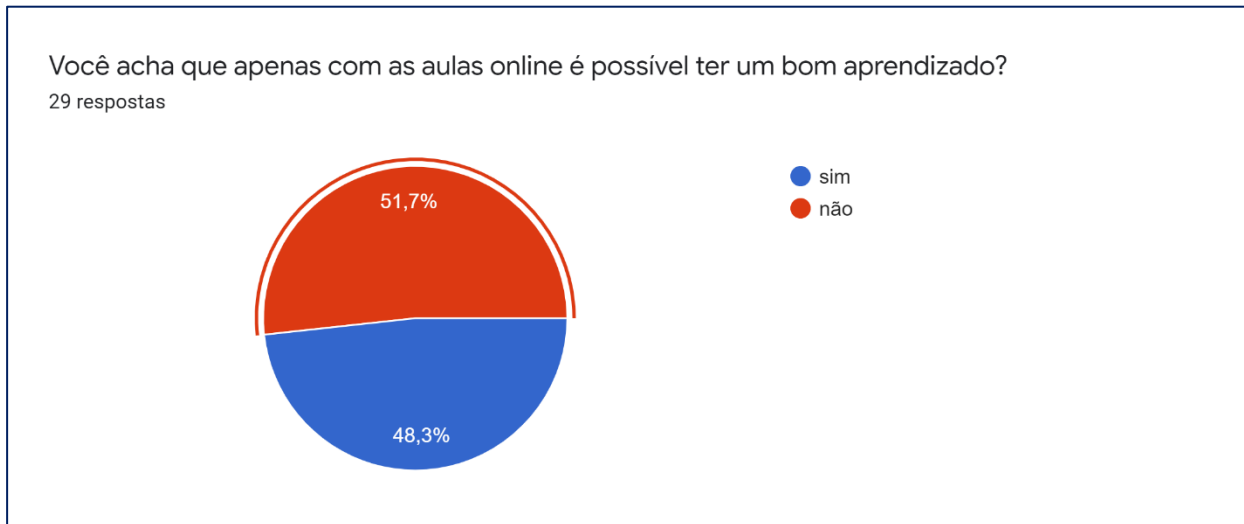
De fato, tem sido desafiador, tanto com minhas atividades acadêmicas, como quanto professora, mesmo já tendo contato com o ensino EAD e de certa forma tenho bastante familiaridade com as tecnologias, no entanto tem sido contestador, tanto pela inquietação acerca da qualidade da aprendizagem dos alunos, quanto pela falta de acessibilidade de alguns estudantes às aulas ao vivo, sendo que alguns não possuem computador, muito menos internet. Essas e outras angústias têm permeado meus dias. Enquanto acadêmica, concluindo uma especialização de forma remota e iniciando um mestrado nessa modalidade, tenho enfrentado angústias também, porém, de forma geral tenho me adaptado, contando sempre com apoio de colegas e do corpo docente.

Minha grande inquietude, tem sido de fato com meus alunos, turma de 5º ano, etapa de transição para os anos finais, além do que, não são todos que tem acesso às aulas ao vivo, escancarando às desigualdades sociais ainda mais, as quais sempre existiram, mas no atual contexto ficaram mais nítidas. Porém, mesmo com todas as dificuldades e incertezas, estamos tendo momentos muito produtivos e de muita interação, muitos erros, mas muitos acertos também. Foi surpreendente perceber a facilidade e engajamento de muitos discentes com as TICs, além da solidariedade com os colegas que estavam com dificuldades.

Nessa perspectiva do enfoque CTS, com a realização de aulas que propiciem aos educandos um senso crítico em torno da realidade vivenciada, foi realizada uma pesquisa com

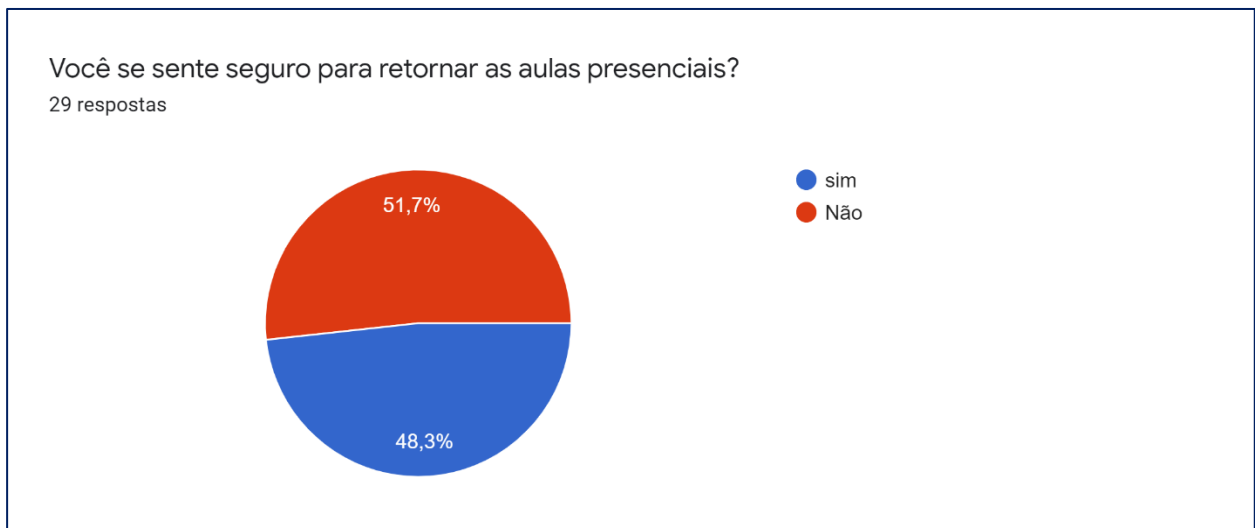
os educandos, através do *google forms*, contendo duas questões. Com o intuito de saber suas concepções acerca das aulas remotas e sua eficiência. Vale ressaltar, que fui imparcial a respeito, para não interferir nos resultados. Abaixo temos os gráficos com sua respectiva questão e percentual de respostas.

Gráfico 1- Você acha que apenas com as aulas remotas, é possível ter um aprendizado eficiente?



Fonte: Própria autora (2020)

Gráfico 2- Você se sente seguro para retornar às aulas presenciais?



Fonte: Própria autora (2020)

Após os discentes responderem o questionário, mostrei os gráficos com os percentuais respondidos, e discutimos sobre essas questões, sobre como a presencialidade é relevante, e

mesmo que nossas aulas *online*, em grande parte tem sido produtiva, mas as aulas presenciais são essenciais para o processo educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Logo em seguida, perguntei sobre o que eles mais sentiam falta na escola, e a maioria respondeu: “do recreio professora”. Essa unanimidade, me fez refletir em como nós precisamos da socialização com outras pessoas, e o quanto ela reflete em nossa formação social. Enfim, concluo esse texto com a fala de uma aluna, a qual diz assim: “Professora sinto falta até de quando a senhora ficava brava com a gente”. A inserção do CTS neste momento sensível em que a sociedade tem passado, pode possibilitar tornar o aluno capaz de desenvolver habilidades por meio da ciência e tecnologia em sua sociedade trará a formação de cidadãos compreensivos que sejam contribuintes com o seu meio. Os desafios de um estado pandêmico levaram a inovações que não serão deixadas de lado após o retorno presencial e a importância de lidar com as tecnologias mostrou-se necessária a todos.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Mirian Silva; CARBO, Leandro. **Enfoque CTS e a atuação de professores de Ciências**. Revista ACTIO – Docência em Ciências. ACTIO, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 35-57, set./dez. 2019.

BAUER, M. W., Gaskell, G. (Orgs.) (2002). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes.

CHIZZOTTI, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação. Braga-PT, v. 16, n. 2, p. 221-236.

COMEGNO, Leonora M.A.; KUWABARA, Izaura H.; GUIMARÃES, Orliney M. **Contribuição do enfoque CTS para os conteúdos escolares de Química**. Curitiba: UFPR, 21 a 24 de julho de 2008. Curitiba/PR. XIV Encontro Nacional de Ensino de Química (XIV ENEQ), 2008. Disponível em: <http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0048-1.pdf>. Acesso em: 04, out. 2020.

LINDENMAIER, Diogo de Souza et al. **A definição do tema no enfoque CTS: uma visão a partir de trabalhos do X ENPEC**. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/R0851-1.pdf>. Acesso em: 04, out. 2020.

UNESCO. **Educação e Coronavírus – Quais são os impactos da pandemia?** Sae digital.
Disponível em: <https://sae.digital/educacao-e-coronavirus/>. Acesso em: 29, set. 2020.



GIRAMUNDO FINLÂNDIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA VOLTADA À PRÁTICA DA SALA DE AULA

Marcelo Tomaz de Lima⁹³

Sandra Maria Belo Rodrigues

Maria de Fátima Ferreira Bandeira

Rosilene Felix Mamedes

RESUMO

Este trabalho é um relatório da experiência de formação pedagógica no Projeto GiraMundo Finlândia, do professor Marcelo Tomaz de Lima. Trata-se de uma capacitação de formação continuada voltada principalmente para a renovação das práticas da sala de aula, com foco na utilização de novas tecnologias. Essa capacitação, oferecida anualmente pela Secretaria Estadual de Educação da Paraíba, em parceria com a Universidade Häme University of Applied Sciences (HAMK), na Finlândia, foi realizada de outubro a dezembro de 2018, na cidade de Hämeenlinna. As aulas se subdividiram entre teóricas e práticas, com visita a diversas unidades educacionais. Novidade nenhuma em essência. O extremo esforço dos finlandeses por promoverem uma pedagogia da autonomia, na qual o aluno seja o centro do processo é super fomentado no Brasil e resto do mundo, ainda que com diferentes graus de resultados obtidos pós aplicação. Sozinhos os professores não podem fazer uma grande transformação em suas práticas pedagógicas. Ele precisa de que o seu país inteiro, em conjunto com ele, realize uma grande transformação social e educacional, superando desigualdades, criando uma nova cultura, com novos valores. E essa transformação social tem que ser uma que destrua o atual regime político econômico: capitalista e ultraneoliberal, fonte de todas as mazelas que nos oprimem.

Palavras-Chave: GiraMundo Finlândia – HAMK – Pedagogia da autonomia.

1 INTRODUÇÃO

⁹³ Mestre em Linguística (PROLING/UFPB) e professor de filosofia na rede estadual de ensino do estado da Paraíba.

Objetivo Geral: Este artigo se propõe a relatar a experiência de formação pedagógica no Projeto GiraMundo Finlândia, do professor Marcelo Tomaz de Lima. Trata-se de uma capacitação de formação continuada voltada principalmente para a renovação das práticas da sala de aula, com foco na utilização de novas tecnologias. Essa capacitação, oferecida anualmente pela Secretaria Estadual de Educação da Paraíba, em parceria com a Universidade Häme University of Applied Sciences (HAMK), na Finlândia, foi realizada de outubro a dezembro de 2018, na cidade de Hämeenlinna. As aulas se subdividiram entre teóricas e práticas, com visitação a diversas unidades educacionais, para que os princípios da filosofia pedagógica finlandesa transmitidos via teoria, fossem conhecidos mais de perto, na prática. Objetivo específicos: descrever as atividades desenvolvidas lá na Finlândia, em sala de aula (aulas teóricas), e também as atividades práticas, de visitação a diversas instituições de ensino – escolas de ensino fundamental e ensino médio.

2 FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO FINLANDESA

A partir da década de 1970, a Finlândia, país com poucos recursos econômicos, fez investimento pesado na educação, como forma de acelerar o desenvolvimento geral do país. As consequências foram benéficas e sentidas de forma impactante pelos professores do Estado da Paraíba que visitaram a Finlândia para estudos, através do GiraMundo. Desde as ruas, praças, comércio, residências, visitas turísticas a algumas cidades do país e, com maior densidade, dentro das unidades de ensino, nas escolas e universidades. Dois princípios filosóficos básicos contribuíram decisivamente para os resultados positivos obtidos na educação finlandesa: 1) O processo educativo é centrado no aluno; 2) A autonomia do professor, que tem plena liberdade de criação em seu trabalho, somado a uma importante valorização salarial, condições excelentes de trabalho e reconhecimento público.

Abaixo listamos os diferenciais da educação finlandesa. São eles:

a) Acesso universal à educação. Há vagas para todas as crianças e adolescentes nas escolas, desde a creche. Todas as escolas na Finlândia são financiadas pelo governo e possuem o mesmo padrão de alta qualidade. Assim, filhos de pobres e de ricos recebem a mesma educação, a mesma formação escolar. Esse modelo de escola finlandesa tem papel fundamental na construção da sociedade igualitária daquele país, onde todos tem o mesmo ponto de partida na vida.

b) O tempo livre dos estudantes é altamente valorizado. Há intervalo de trinta minutos, quarenta minutos, chegando até quarenta e cinco minutos, em algumas turmas. Nesses

intervalos, os estudantes do Ensino Fundamental e Médio brincam na grama, entre árvores e flores, ao ar livre, para respirar um ar mais puro. Os finlandeses, dentro e fora da escola, falam todo o tempo em uma cultura de *well-being* (bem-estar) que existe no país. Eles acreditam que, para fazer tudo bem-feito, inclusive aprender, o cidadão finlandês precisa de bem-estar.

c) O ensino é uma profissão altamente respeitada e valorizada na Finlândia. Professores são autoridades máximas naquele país, estando entre os profissionais mais bem remunerados. Além disso, possuem bastante autonomia para preparar e aplicar suas aulas, seu trabalho pedagógico não se submete a políticos de plantão, eles não são assediados por políticos de plantão, ocorrência comum nas escolas públicas do Brasil. O professor finlandês não serve a políticos, mas sim, ao Estado.

d) Pesquisa e ciência são fatores decisivos nas tomadas de decisões. Além de serem centros de pesquisa de excelência, as universidades finlandesas não são submissas à má política, causadora no Brasil, por exemplo, do patrimonialismo e clientelismo. Muito pelo contrário, a Finlândia toma suas decisões no terreno da educação com base em resultados independentes.

Além disso, os professores são encorajados e estimulados todo o tempo a, independentemente, experimentar técnicas e métodos de ensino, para que eles vejam o que é melhor para cada turma sua, para seus alunos. É com base nas ideias e ações dos professores, executadas com seus alunos, que o governo finlandês toma suas decisões, executa políticas educacionais.

Outro fator que coloca os professores da educação básica finlandesa em pé de igualdade com os professores da educação superior, quanto ao tratamento recebido pelo governo do país, é que os professores da educação básica, desde a creche até o último ano do ensino médio, gastam um bom tempo de seu regime de trabalho planejando, ficando bem menos tempo em sala de aula que no Brasil e do que em muitos países. E ficam, em sala de aula, por no máximo quatro horas aula, segundo a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

e) Menos foco em avaliações, mais foco em aprendizagem. A avaliação é menos quantitativa e muito mais qualitativa, auto-avaliação dos alunos é super importante, bastante utilizada. Também predominam os trabalhos em grupo (teamwork) e o uso de novas tecnologias em sala de aula, além das metodologias ativas, que colocam o aluno como personagem principal e o maior responsável pelo processo de aprendizado.

3 AS AULAS TEÓRICAS

A maioria das aulas teóricas foram ministradas pelas professoras finlandesas Marja Laurikainen, Irma Kunnari e Kirsi Korkealehto. Contamos também com o apoio da professora Marize Passos, professora do IFES, que realizava estágio pós doutoral na universidade HAMK.

Algumas aulas assistíamos juntamente com professores da universidade pública do Iraque e da China, e com professores da Indonésia. As aulas eram todas ministradas em língua inglesa, língua bastante familiar aos professores paraibanos que viajaram para fazer a formação na Finlândia. Inclusive os professores da disciplina de matemática nas escolas que viajaram, eram ativos estudantes da língua inglesa, já falavam inglês fluentemente.

A primeira semana de aula foi, sobretudo, de adaptação. As professoras Marja, Irma, Kirsi e Marize acolheram-nos super bem, desejando-nos boas-vindas e se colocando à disposição para quaisquer auxílios. Dera-nos severas instruções sobre como sobreviver na Finlândia, repassaram regras do curso, da universidade de Hamk, sobre a educação e cultura finlandesa e sobre o DW (Development Work = Projeto de Desenvolvimento) que desenvolveríamos, por um semestre letivo, nas escolas que lecionamos na rede estadual de ensino da Paraíba.

3.1 NOVIDADES???

Não em essência. Em todas as aulas teóricas vimos o extremo esforço dos finlandeses por promoverem uma pedagogia da autonomia, na qual o aluno seja o centro do processo. Isso que a formação brasileira de professores fomenta há décadas. Paulo Freire e pensadores que postulam essa pedagogia não são objetivamente nomes recorridos. As aulas teóricas não tinham o foco de apresentar detidamente autores e suas teorias, mas sim, dialogarmos todo o tempo sobre estratégias para ministrarmos aulas. Elaboramos sequências didáticas e em todas as aulas teóricas conhecemos pelo menos dois novos apps pedagógicos (Cahoot, Canva, Quizlet, por exemplo). Produzimos podcasts, vídeos, joguinhos, predominantemente.

A respeito da pedagogia da autonomia, prática adotada nas escolas da Finlândia, Paulo Freire, 2019, nos diz:

Outro saber necessário à prática educativa (...), é o que fala do respeito devido à autonomia do ser educando. Do educando criança, jovem ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. (...) O respeito à autonomia e à

dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (FREIRE, 2019, p. 58, grifo do autor).

E também:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar”, ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentais éticos de nossa existência. (FREIRE, 2019, p. 58, grifo do autor).

Portanto, é de fundamental importância estarmos abertos e dispostos à prática do respeito pela autonomia do nosso educando, sujeito pensante que tem liberdade e toda uma subjetividade, seus gostos, seu jeito de ser, linguagem própria, suas grandes questões existenciais, uma visão de mundo particular.

Uma profissional da educação na Finlândia, dentro da universidade de Hamk, a qual não diremos o nome para preservarmos seu anonimato, compartilhou algo que muitos professores finlandeses também compartilham conosco. Falou que se sente profundamente incomodada e insegura diante dos alunos de escola na Finlândia que, recebendo imensa autonomia e liberdade dos seus professores, aqui e acolá não colaboram com as aulas, com o seu próprio crescimento, não se dedicam tanto quanto podiam, se mostram bastante apáticos. Na opinião dela, a apatia e descompromisso seria fruto de um excesso de liberdade e de autonomia concedidos aos alunos, e isso, que ela considerava muito ruim, vinha cada vez mais se tornando comum na Finlândia. Para essa profissional da educação, uma disciplina mais rígida, com menos liberdade de escolha, deveria ser imposta.

Por outro lado, alguns estudantes, do ensino médio e superior, compartilharam conosco o desalento e falta de perspectiva de se inserirem no mercado de trabalho finlandês. O crescente neoliberalismo que assolava a velha Europa começava a ameaçar a aparente harmonia social dos finlandeses. Muitos jovens amargurados e bastante desesperançados em relação a seu futuro profissional. Podemos imaginar que entre essa parcela de jovens reside grande parte dos estudantes que supostamente “abusam da liberdade” e não se “comprometem”. O que é posto, como única opção para esses estudantes, é o conformismo e imobilismo diante dos ditames da escola finlandesa, regrada pelo Capital neoliberal. Os grandes dramas sociais dos finlandeses, a crucial questão do trabalho naquele país, não encontra lá, assim como não encontra no Brasil e na totalidade dos países capitalistas, espaço para que seja trazido à baila, debatido, compartilhado, tornado consciência coletiva. Ao

mesmo tempo que se faz coro das vozes meritocratas do discurso capitalista mais moderno e de ponta, fica-se alguma coisa no ar, há angústia, insatisfação, desencaixe, chegando-se ao ponto de se emergir condutas sociais de desvio.

Os finlandeses, a nosso ver, não possuem a educação formal necessária. Referimo-nos a uma educação que questiona o Capital, o mercado de trabalho em seu país, com suas injustiças e problemas. Uma educação, portanto, contra o Capital, que forje um amanhã para o cidadão finlandês, que esteja além do Capital. A esse propósito, o filósofo húngaro István Mészáros (2008, p. 74), vai muito além da obra de Paulo Freire, quando defende que autoeducação dos estudantes que são filhos da classe trabalhadora e sofrem dramas sociais semelhantes, deve questionar o sistema posto, deve durar toda uma vida, não se resumindo a funções utilitaristas, de estirpe vocacional, que confina pessoas para o mundo do trabalho, como o conhecemos.

Na construção de uma escola para além do Capital, assim defende Mészáros,

“autoeducação de iguais” e a “autogestão da ordem social reprodutiva” não podem ser separadas uma da outra. A autogestão – pelos produtores livremente associados – das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento progressivo – e inevitavelmente em *mudança*. O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes passivos. (MÉSZÁROS, 2008, p. 74-75, grifo do autor).

O sistema capitalista é todo baseado nas trocas de mercadorias e no acúmulo de Capital nas mãos de uma minoria. Se o estudante na educação formal apresenta grande talento para certas artes e execução de variadas técnicas, isso não tem nenhum valor. O indivíduo importa somente por realizar elos de ligação na cadeia de mercadoria. Para Godoi,

O indivíduo apenas importa na medida em que ele é um elo na cadeia da mercadoria. Ele passa a ser visto apenas como coisa, como esse elo, essa ponte que garante a existência do ciclo da vida da mercadoria. As engrenagens da sociedade se põem a trabalhar, não para garantir que os indivíduos se expressem a partir daquilo que eles são em si mesmos, sejam suas máximas potencialidades, mas para garantir que a vida e a potencialidade da mercadoria se realizem. (GODOI, 2020).

Resumindo-se o indivíduo a elo, ponte, objeto, resta a ele se submeter e, conseqüentemente, sofrer. Por outro lado, uma escola construída emancipadamente pelos trabalhadores para atender às necessidades dos trabalhadores, pode postular uma autoeducação permanente e constante, que questione a ordem social injusta vigente e postule a erradicação da raiz do problema, ou seja, postule um mundo novo para além do Capital. Junto a essa autoeducação viria uma autogestão, realizada por estudantes e seus familiares,

que se constituíssem em livres produtores associados. Isso seria só um início, já que, futuramente, seria inevitável aos trabalhadores tomarem a grande propriedade privada dos meios de produção, na Finlândia, como em qualquer país capitalista deste mundo, requisito indispensável para que a classe trabalhadora, com seus trabalhadores e estudantes, governem esse mundo para atenderem de fato a suas necessidades.

Como podemos perceber, Mészáros avança bastante em relação a Paulo Freire, uma vez que a autonomia da pedagogia de Paulo Freire é pensada e pautada para um homem genérico que, ao mesmo tempo que sofre a opressão da classe burguesa, os ricos, acredita que esse homem, estudante e/ou trabalhador, individualmente, através de características próprias, internas à condição de ser do homem, será possível romper com essa condição de opressão que sofre. Dessa forma, o máximo que podemos ter, de acordo com Godoi (2020), é a transformação do mundo pela ideia e pela vontade de um indivíduo serializado, avulso. Paulo Freire, complementa Godoi,

parte de uma educação também genérica, também ideal, que não carrega em seu DNA a própria forma de sociedade que a produziu. Cada professor pode entender sua sala como um espaço de transformação do homem e da sociedade e justificar isso com o olhar inquieto de entusiasmo do aluno que aprende o que ele diz. Porém, ele ainda está imerso em um mundo dominado pela mercadoria, que precisa continuamente se reproduzir para manter essa forma de sociedade. (GODOI, 2020).

Foi esse homem finlandês, estudante de ensino médio, e de graduação, angustiado com a escassez, limitação da oferta de empregos, dificuldade de ganhar seu dinheiro e sustento, que encontramos na Finlândia, dominado pelas angústias aflitivas de uma realidade hostil, ainda que mascarada de moderna e promissora, e reagindo via oscilações: ora apáticos ou abusivos da liberdade oferecida pelos professores e sistema educacional, ora tentando se revestir da aura da meritocracia, do estudante eficiente e com futuro promissor, que trinca os dentes e faz das tripas coração nos momentos mais difíceis, botando um pano em cima das feridas que mais sangram, para evitar de se impressionar com tamanho sofrimento. A obra de Paulo Freire faz toda uma distinção entre oprimido e opressor, compele ao estudante oprimido se indignar contra o opressor, mas não aponta um norte para que o estudante/trabalhador direcione, materialize e radicalize essa indignação.

E conclui acertadamente Godoi,

O que queremos dizer é o seguinte: Paulo Freire centra sua concepção de mundo e, conseqüentemente, sua compreensão de libertação no indivíduo. Ainda que compreenda a existência de classes na sociedade, não toma essa como uma determinação fundamental da sociedade e, por isso, central no processo de desenvolvimento dos indivíduos e de sua possibilidade de libertação. Por isso diz:

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” Não há saídas individuais que, somadas, mudem o capitalismo. Só é possível uma mudança radical da sociedade centrada na luta pela destruição das classes que a constitui (GODOI, 2020).

Portanto, sob influências e inspiração de Paulo Freire e outros tantos grandes pedagogos progressistas, segue a educação da Finlândia a sua saga. Muito semelhante ao que vemos no Brasil, prevalece oficialmente, nos currículos e em todas as práticas escolares, a visão da aprendizagem como processo contínuo, valorizando mais os aspectos qualitativos da avaliação, com destaque para os trabalhos em grupo e propiciando cada vez mais liberdade e autonomia aos estudantes.

Outrossim, como no Brasil e em qualquer país capitalista, só isso não é suficiente. A sensação de insatisfação, impotência, de fragilidade diante de um sistema econômico e cultural de vida que transforma o ser humano em mercadoria, que o ameaça e açoita diariamente com o risco de desemprego e desajuste social, tornou-se visível, inclusive, em alguns estudantes mais tímidos. A carga horária de trabalho na Finlândia, de apenas seis horas por dia em média. A carga horária escolar, também de apenas seis horas por dia em média, o salário-mínimo do país, o modelo de escola, as condições de trabalho e de vida, enfim, o modelo de país, não foi algo construído e decidido pelo conjunto dos trabalhadores, mas sim, pelos ricos, pela burguesia local em conjunto com a burguesia mundial.

As condições de vida e a rede social do país cada vez mais minadas, o número de desempregados e desalentados cada vez mais aumentando, sendo que a causa disso está no sistema econômico, o Capitalismo, que é finlandês e ao mesmo tempo global. Inclusive o número de alunos em sala de aula vem aumentando nos últimos anos. Os governos, que até bem pouco tempo não abriam mão de um máximo de vinte alunos por sala de aula, agora estão cada vez mais extrapolando esse número. Sabemos que, quanto menos aluno por sala de aula, tanto mais novas turmas, com a contratação de mais professores e profissionais de educação, que serão necessários, gerando mais despesas, onerando os cofres públicos, já super empenhados de economizar para assegurar mais riquezas para o sistema econômico capitalista que o financiou, que o colocou ali.

E é nesse cenário que os que estudam e trabalham nas escolas finlandesas, vão reproduzindo palavras modernas, que soam bem, que trazem a sensação de que um trabalho pedagógico de excelente qualidade foi feito, que trazem a falsa sensação de que o mundo substancialmente mudou. Palavras de ordem como: Well Being (bem-estar), empreendedorismo, resiliência, dentre tantas outras, sobre as quais estudamos em várias aulas teóricas. Muitas dessas palavras também usadas no Brasil, reproduzidas nas escolas

brasileiras, cujas realidades escamoteiam feridas graves, por detrás dessas palavras, mas feridas que sangram, doem, e que afetam a “ordem” que tanto se persegue no ambiente pedagógico escolar.

4 AS AULAS PRÁTICAS

Visitamos várias instituições de Ensino da cidade finlandesa de Hämeenlinna. Escolas de ensino fundamental I e II, ensino médio, ensino médio técnico escola na zona rural e urbana, escola para estudantes com necessidades especiais (special needs) e universidade (HAMK).

Costumávamos entrar em pelo menos metade das salas. Conversávamos com estudantes e professores. Podíamos nos aproximar da carteira dos alunos, ver de perto os materiais que eles usavam para estudar: livros didáticos, cadernos, lápis, pequenos notebooks e tablets, além de interagirmos um pouquinho com eles, ainda que bastante discretamente. Quase sempre, nas horas de preparar trabalho em grupo, os alunos saíam da sala e se espalhavam pelas escolas. Eles se comprometiam bastante com o trabalho. Conhecíamos a escola inteira, a gente entrava nas salas de aula, bibliotecas, teatros, cozinhas, refeitórios, assistíamos aulas.

Em trinta de outubro de 2018, terça feira, visitamos nossa primeira escola. Quão grande emoção eu senti. Poucos alunos, máximo de vinte e cinco. Parede decorada com pôsteres contendo informações culturais de vários países, e alunos descalços, apenas na meia, dentro da sala de aula. Eu vi alguns livros didáticos para a escola primária. Alguns eram totalmente escritos em finlandês, outros eram apenas em inglês, e outros traziam atividades em finlandês e inglês ao mesmo tempo. Havia bandeiras de cerca de quarenta países em varais. Eu não vi bandeira brasileira, embora houvesse bandeiras de vários outros países pobres e emergentes.

Havia também iluminação moderna e sistema de aquecimento. Tv, videocassete (ainda usado na Finlândia) e data show em sala de aula, com lousa digital. Muitos ursinhos de pelúcia. Havia um lugar um pouco mais elevado para a professora pisar (espécie de tablado), porque era uma escola muito antiga (cerca de cem anos). Bem pouco tempo o presidente do país tinha visitado a escola. E é muito raro um presidente brasileiro visitar uma de nossas escolas públicas. Para termos presente em nossas consciências do quanto as escolas finlandesas são lembradas pelos políticos daquele país. Havia apenas duas aulas de inglês de

quarenta e cinco minutos por semana, mas era o suficiente para que o aluno conversasse em inglês dentro e fora da escola.

Alguns dias depois visitamos Tavastia, uma Escola Profissional em Hämeenlinna (ensino médio técnico). Em Tavastia, trinta por cento dos alunos têm necessidades especiais. As aulas eram de sessenta minutos. Os alunos tinham tutores que eram alunos. Os alunos aprendiam muito mais dessa forma, como pudemos observar. Vimos, com o professor Jari Vällkynen, o slide: “Aprender por projetos, aprender fazendo”. A filosofia pedagógica da escola Tavastia é aprender por meio de projetos, aprender fazendo. Na ilustração do slide havia a imagem de um carro amarelo sendo operado pelos alunos. Outra frase no segundo slide foi: "Tenha orgulho do que você faz e respeite seus companheiros de equipe ". Inclusive um carro antigo foi restaurado na escola e exposto no *American car show*, em Helsinque, no ano de 2011.

Outra forte característica da escola profissional Tavastia: o trabalho em grupo. Trabalhando em grupos os alunos compartilham os mesmos objetivos, as mesmas habilidades. Havia mais motivação, senso crítico um pouco mais aguçado, aceitava-se críticas e se crescia com elas. Aprendemos no primeiro dia, na prática, os efeitos do mármore e da madeira, com o pincel fizemos algumas produções muito interessantes. Por fim, na sexta-feira, dez de novembro de 2018, fizemos um trabalho de pintura na porta de um carro. Oramos uma verdadeira transformação, pois a porta estava caindo os pedaços, e a deixamos parecendo nova e muito bonita. Parecia que o carro tinha acabado de sair da loja.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Finlândia é um país com uma realidade muito diferente do Brasil. Para que realmente os professores brasileiros consigam propiciar aos seus alunos uma educação centrada no aluno e em sua autonomia, muitas são as barreiras que teremos de enfrentar. Muitas serão as adaptações, há que se driblar muitas dificuldades.

Sozinhos os professores não podem fazer uma grande transformação em suas práticas pedagógicas. Ele precisa de que o seu país inteiro, em conjunto com ele, realize uma grande transformação social e educacional, superando desigualdades, criando uma nova cultura, com novos valores. E essa transformação social tem que ser uma que destrua o atual regime político econômico: capitalista e ultraneoliberal, uma vez que ele não garantiu um modelo de sociedade e uma escola voltada para os interesses da dignidade humana e do trabalho em condições dignas, mas sim, que até hoje só atendeu aos interesses do Capital. Para fazermos

uma escola melhor no Brasil, urge que a classe trabalhadora consiga transformar a realidade, colocando a centralidade do trabalho e do homem, que trabalha e produz, no lugar dessa cruel centralidade do Capital que tanto nos faz sofrer.

5.1 MOMENTOS MARCANTES EM FOTOGRAFIAS

Iniciando as aulas teóricas na universidade Hamk



Piano era presença constante nas escolas



Na escola Tavastia

Instalações da escola



Pintura que fizemos na porta de um carro velho



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 60.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____, Paulo. **Educação e Mudança**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

GODOI, Ana. **O comunismo de Paulo Freire e o delírio bolsonarista**. In: <https://www.pstu.org.br/o-comunismo-de-paulo-freire-e-o-delirio-bolsonarista/>, 20/09/2020, acesso:13/11/2021, 18:16 h.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008. – (Coleção Mundo do Trabalho).



APRESENTAR A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA COMO UMA REALIDADE DAS LÍNGUAS, TANTO NA LIBRAS COMO PARA O PORTUGUÊS, DESMISTIFICANDO A IDEIA DO ERRO

SILVA, Maria Zilda Medeiros
Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Mestranda em Linguística e Ensino-MPLE
zilda.libras@gmail.com

SILVA, Patrícia Roberta da
Universidade Federal da Paraíba- UFPB, Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – MPLE
Prof.patriciaroberta@gmail.com

ANDRADE, Maria Santana David de
Faculdade Integradas do Cruzeros – FIC, Especialista e Educação Inclusiva
Mariasantanaandrade22@hotmail.com

FARIAS, Janaina Teixeira de Oliveira
Faculdade Sucesso-FAS, Pedagogajanaina.teixeira.o@hotmail.com

SILVA, Henrique Miguel de Lima
Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Doutor em Linguística-Proling
henrique.miguel.91@gmail.com

RESUMO

O referente trabalho tem como relevância ampliar o conhecimento do professor de Língua Portuguesa referente a comunicação do aluno surdo, assim, conhecer a variação linguística existente na Libras e quais os possíveis recursos que podem ser utilizados para dar apoio ao ensino de forma inclusiva para o aluno surdo. Com o objetivo de apresentar para os professores de Língua Portuguesa a existência da Variação Linguística na Libras, como também no Português. O desenvolvimento será uma ideia para realização de um minicurso. Assim, iremos apresentar sugestões para desenvolver um trabalho para com o aluno surdo que se encontra no ambiente inclusivo. A inquietação para desenvolver essa atividade, foi através da necessidade apresentada pelos docentes em não conhecer e nem compreender a Libras como Língua, que tem sua variação como qualquer outra. O material exposto na seção da metodologia apresenta como será desenvolvido o minicurso para os professores de português, abordando a temática da variação linguística existente na Libras. Assim, buscaremos apresentar o conteúdo de forma coletiva com a participação dos discentes, com debates que busquem propostas para construções do conhecimento referente a importância da variação linguística existente nas línguas (Libras e Português). Com apoio de alguns teóricos, Bortoni-Ricardo (2010), Cyranka (2010), Coelho (2010, 215).

Palavras-chave: Professor. Variação da Libras e Português. Formação.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca apresentar um material teórico, poderá ser desenvolvido em uma aula com a duração de 2h, na qual, vamos colocar como ideia para ser realizado em forma de minicurso para professores de português que ensinam ou já lecionaram com alunos surdos. A temática desenvolvida, baseia-se na variação linguística das línguas, Português e Libras, na qual, apresenta as diferentes formas de pronúncias entre as regiões, como também em seu nível de formalidade.

Os sujeitos para o desenvolvimento da aplicação desta atividade serão os professores que lecionam a língua portuguesa, assim, serão trabalhados pensando na pessoa surda, que tem o português como L2 no mundo educacional.

Os docentes precisam conhecer a variação linguística existente nas línguas citadas, para poder buscar se aperfeiçoar com os meios estratégicos que possibilitem um melhor entendimento. Sendo assim, acrescenta-se a ideia de que “[...] uma dada língua, quase sempre associadas à variação regional. A mesma realidade é representada, conforme a região, por palavras diferentes” (COELHO, SOUZA, GORSKI e MAY, 2015, p. 23-24).

Diante desse esclarecimento de que as línguas têm uma variação regional extraordinária, nós como estudantes da linguística e ensino, buscaremos apresentar essas ideias de matérias para desenvolver o minicurso, esses materiais serão apresentados na metodologia do trabalho, na qual, usaremos como apoio para as atividades reflexivas que possam fornecer novos conhecimentos para os professores de Português com a Língua Brasileira de Sinais e suas variações existente.

Assim, entendemos que a prática docente implica a aprendizagem por parte dos alunos, bem como aprendizagem, ou re-aprendizagem, por parte dos que ensinam, ou seja, dos professores. Na sala de aula temos um amplo conhecimento a ser desenvolvido junto aos discente, e quando falamos na comunicação com a pessoa surda, é exigido um conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), língua esta que têm sua comunicação visual com a utilização das mãos, expressões faciais e gestos.

O estudante surdo ao chegar na escola traz o seu conhecimento social, em que, apresenta para o intérprete ou entre colegas de sala uma variação da língua. A Libras existe essa variação, em que os professores de português precisam conhecer, para poder entender a importância da como língua.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral:

- Apresentar para os professores de Língua Portuguesa a existência da Variação Linguística na Libras, como também no Português.

1.1.2 Objetivos específicos:

- Buscar um reconhecimento e a valorização para a importância da existência da variação para a comunicação tanto da Libras como para o Português;
- Apresentar para o professor de língua portuguesa a importância para sua formação como professor, conhecer a Libras e as variações existentes na língua.

2 METODOLOGIA

Nesta seção, vamos apresentar uma proposta de atividades reflexivas em relação aos níveis de formalidade. O trabalho será apresentado com apoio de um vídeo em Libras, com a temática variação dos sinais, em que, apresentam um convite em vídeo formalmente, e, para com uma roda de conversa em bar entre os amigos será realizado o convite em Libras, informalmente.

Assim, poderemos observar à riqueza das línguas, em que, a variação linguística consegue ser ampliada a partir dos estudos da sociolinguística. O trabalho será desenvolvido teoricamente com apoio de um estudo bibliográfica, pesquisas em saits, em que, nos apresentará uma proposta de uma análise qualitativa do vídeo que será apresentado, assim, poderemos desenvolver uma estratégia metodologia na busca de uma formação para os professores da Língua Portuguesa.

Buscaremos apresentar, como poderá ser realizado o trabalho com o vídeo em Libras. Abaixo iremos apresentar por sequencias de acontecimentos. Primeiro conhecer a temática que foi escolhida, e em seguida mostrar como poderemos desenvolver a aula para os professores, em uma sequência de momentos, na busca do conhecimento da existência da variação linguística nas línguas já citadas, vamos conhecer a proposta.

2.1 A proposta da atividade será desenvolvida com uma reflexão variacionista junto aos

professores, com a referente temática “Variação Linguística” encontrada na LIBRAS, como no Português.

- A atividade do referente tema será apresentada em um minicurso com duração de 2h. O tema sobre “Variação Linguística como uma Realidade das Línguas, Libras e Português”.
- Os sujeitos serão os professores de Língua Portuguesa que lecionam ou já lecionaram junto ao aluno surdo em sala regular de ensino em Escolas.
- Os recursos imagéticos do conteúdo neste trabalho, foram retirados em formato de fotos do vídeo que foi encontrado no *youtube* com o tema “variação linguística em Libras”. Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=Iw_YsU8TZH0, Aula com o vídeo será desenvolvida pelo professor surdo Ewerton Carlos, ministrante de cursos pelo *YOUTUBE*. No qual será apresentado aos professores, no decorrer das aulas.

2.2 Primeiro momento da aula, apresentar o link do vídeo.

- Iremos apresentar o link do vídeo, em seguida explicar sobre a importância da variação encontrada na Libras. Essa parte, terá uma duração de 5 minutos, o professor Surdo, Ewerton Carlos, traz no vídeo a importância da variação linguística para Libras. A interpretação oral será feita pela ministrante do curso, que tenha conhecimento da Libras.



- Logo após o vídeo, cada professor terá 2 minutos para expor o que entendeu, como também trazer para o conhecimento da sua língua, que é o português. O ministrante terá 5 minutos para fazer seus apontamentos referente a variação da Libras, e a Língua Portuguesa.
- O tempo desse momento será em 30 minutos.

2.3 Segundo momento da aula: Iremos apresentar a parte do vídeo que fala sobre o regionalismo.

- Essa imagem abaixo, é a foto que traz a representação de um dos tópicos discutidos no vídeo sobre a variação na Libras.

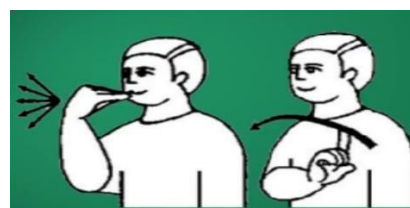


- Após a exposição do vídeo, que durará 5 minutos, será debatido com os professores os sinais que têm uma variação regional. Veja a imagem abaixo, representando o sinal de “BOM DIA”:

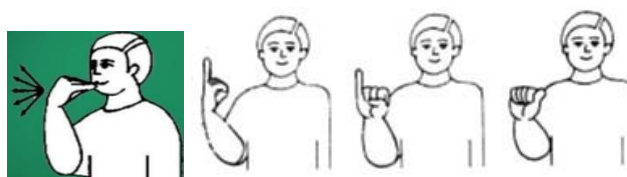
BOM DIA- CAMPINA GRANDE



BOM DIA - JOÃO PESSOA



BOM DIA- RIO DE JANEIRO



- Após, as exposições das imagens e a realização do sinal “BOM DIA” de cada uma localidade, irá ser explicado que os sinais se modificam de acordo com o ponto de articulação (parâmetro na Libras), que indica onde o sinal pode ser realizado.
- Assim, debater com os professores a diferença da variação da Libras, que é, o sinal que se modifica, e, no português como L2 para o surdo é a escrita.
- O tempo do vídeo com essa parte da explicação do Sinal “BOM DIA” será de 15 minutos. Em seguida apresentará a variação regional da palavra “MACAXEIRA” no português, como também a variação da Libras que se modifica de região para região. A imagem abaixo como exemplo: será desenvolvido em 20 minutos essa parte.



- Após a explicações das variações encontradas tanta na LIBRAS como no português das palavras exposta acima, iremos para mais uma parte do vídeo que dura 5 minutos. A palavra “MÃE” na Libras e sua variação regional.
- A primeira representação da palavra mãe será pela própria ministrante do curso, depois inicia o vídeo com a imagem de uma pessoa, que vai apresentar em Libras “Mãe” em sua região.



- Vamos dar 5 minutos para debate sobre o assunto, referente a variação em Libras como também para o Português.

2.4 Terceiro momento da aula: Irá ser apresentado a parte do vídeo que tem as representações da variação da Libras em nível formal e informal.

- Irá passar o vídeo em 5 minutos, com as informações do professor surdo Ewerton Carlos.



- Em seguida um pequeno debate referente a variação linguística da comunicação com formalidade e informalidade. Cada professor com o tempo de 2 minutos irá apresentar o conhecimento sobre o assunto, e, usar como exemplos a sua língua que é o português. O tempo de 20 minutos para esse debate.
- Após o debater, irá ser apresentado uma parte do vídeo com 4 minutos. Convite

com as formalidades da língua. Abaixo veja a imagem:



- Em seguida iremos apresentar um outro vídeo em um bar, no qual o convite será com informalidade, o bom dia com gírias utilizadas na Libras, a língua sendo usada naturalmente sem a preocupação da formalidade para o uso. 4 minutos.



- Para finalizarmos a reflexão iremos fazer um pequeno debate referente a importância da variação linguística na língua (Portuguesa como a LIBRAS), em que, não existe o certo nem o errado quando nos referimos em variação da língua.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A sociolinguística tem como objetivo estudar a diversidade da língua, assim, a partir da comunicação entre duas ou mais pessoas, o diálogo passa a ser heterogêneo, as pessoas de localidades diferentes apresentam a sua variação regional.

A professora Izete Coelho (2010, p.22) apresenta a “ Visão de Labov: Não existe uma comunidade de fala homogênea, nem um falante ouvinte ideal. Pelo contrário, a existência de variação e de estruturas heterogêneas nas comunidades de fala é um fato comprovado”.

Acrescenta também que, “[...] o falante tem competência linguística para lidar com regras variáveis [...]”. Deixando claro que a sociolinguística se ocupa da relação entre língua e sociedade, em que, apresenta a variação existente na comunicação.

Há variação existente na Libras sim, o professor só vai ter o conhecimento se tiver capacitações referentes ao assunto, existem muitos sinais diferentes de uma mesma palavra, de uma região para outra, na qual, podemos enriquecer o vocabulário, sem considerar o que está certo ou errado, mas sim, respeitando a variação existente na língua de acordo com sua cultura.

Segundo Bortoni Ricardo (2005, p 128) “[...] é objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagens onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos”. A comunicação na escola entre professor e aluno, traz esse conhecimento dos diferentes níveis de formalidade, e para conhecer um pouco da comunicação do aluno surdo, necessariamente precisamos conhecer a existência da variação em Libras na comunicação.

A sociolinguística apresenta essa variação para a comunicação das línguas, em que não existe o certo nem o errado para se comunicar, mas sim, valoriza a origem de onde vem, como poder ser utilizada. Conforme, Izete Coelho (2015, p. 17). “Esse é o olhar sobre a língua e sobre a variação linguística que um sociolinguista adota ao trabalhar com dados produzidos por falantes em uma comunidade”.

Segundo Cyranka (2010) a variação e a mudança linguística são processos naturais e têm suas motivações, entre elas, na identidade dos falantes dentro do seu grupo social e até mesmo de localidade geográfica.

Assim, apresenta a importância da capacitação docente na área da sociolinguística, em que, amplia o seu conhecimento acerca da língua e suas variações. Conforme, Bagno (2006, p.08) diz que, “[...] O profissional da educação tem que saber reconhecer os fenômenos linguísticos que ocorrem em sala de aula, reconhecer o perfil sociolinguístico de seus alunos [...]” Assim, poder entender a língua existente em seu convívio escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a publicação deste artigo que traz uma ideia teórica para desenvolver um minicurso para os professores que tem dificuldades de lecionar ao aluno surdo, por não terem conhecimento da Libras, assim sugerimos algumas estratégias didáticas que possam trazer resultados positivos.

Diante dessa necessidade que estamos vivenciando nas escolas ditas inclusivas, em que os professores estão apresentando dificuldades em compreender a comunicação da pessoa surda, como também, em desenvolver um trabalho metodológico para o ensino da língua portuguesa, para o aluno surdo como segunda língua (L2). Nós estamos sugerindo essa troca de conhecimentos em um minicurso, assim poder-se-á ampliar o conhecimento do professor, com a temática da variação linguística existente nas Línguas Libras e Português.

Acreditamos que, o professor a partir do conhecimento adquirido, envolvendo o cotidiano do aluno surdo, vai poder ampliar seu conhecimento para desenvolver atividades de forma inclusiva com um olhar significativo para as diferentes variações existentes no cotidiano da comunicação da pessoa surda.

Assim, o professor passará a compreender que a Libras é uma língua que têm suas variações e passará a tentar se comunicar com o aluno surdo, na qual, poderá apresentar a sua disciplina, que é a língua portuguesa, com olhares diversificados para a necessidade do aluno surdo de forma mais compreensível e, um melhor entendimento na busca do aprendizado deste aluno.

Com a ampliação do conhecimento, o professor, desenvolverá um melhor trabalho com apoio de intérprete nas realizações das atividades em sala de aula. Destacando que as atividades precisam ter imagens, como também, fontes de pesquisas que possam clarear as ideias contidas.

Concluimos que o minicurso será um ponto de partida para buscarmos uma melhor compreensão da existência da variação linguística encontrada nas línguas, Libras e português, e quais os recursos que poderemos utilizar para desenvolvermos este conhecimento junto aos professores.

REFERÊNCIAS

BAGNO, MARCOS, GAGNÉ, GILLES, SUTBBS, MICHAEL. **Nada na língua é por acaso: ciência e senso comum na educação em língua materna.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, ano 12, n. 71, set. 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2005

CYRANKA, Lúcia F. Mendonça, NASCIMENTO, Livia Arcanjo, OTONI, Patrícia Rafaela, PERON, Simone Rodrigues. **A SOCIOLINGUÍSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: RESULTADOS DE UMA PESQUISA-AÇÃO Linhas Críticas**, vol. 16, núm. 31, julho-diciembre, 2010, pp. 361-376 Universidade de Brasília Brasília, Brasil.

COELHO, Izete, Lehmkuhl et al. **Para conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

COELHO, Izete, Lehmkuhl. **Sociolinguística 6º período**– Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.



QUANDO A TECNOLOGIA PERMITE UM ACESSO INEDITO AS INFORMAÇÕES

MACENA, Anelita Vieira
Associação Naturalis Educacional (ANE) – Mestrado em Ciências da Educação e
Multidisciplinaridade
lita_macena@hotmail.com

ARAÚJO, Helen Aureliano dos Santos
Associação Naturalis Educacional (ANE) – Mestrado em Ciências da Educação e
Multidisciplinaridade
helenaureliano@gmail.com

GONÇALVES, Maria Teresa Ferreira Brandão
Associação Naturalis Educacional (ANE)
teresabrandao.gremn@gmail.com

RESUMO

A inquietação disseminada nos dias atuais, onde a tecnologia permite um acesso imediato às informações, levou as Nações Unidas a pedir a Edgar Morin quais termos não poderiam faltar ao cidadão do Século XXI, nascendo assim o texto/livro “Sete saberes necessários à educação do futuro”. Para a articulação desses sete saberes, Morin se ateu à educação do século XX e notou algumas lacunas que anos após anos permaneceram ignoradas, mas que mereciam atenção. Essas lacunas deveriam ser colocadas no centro das preocupações no que dizia respeito à formação dos jovens que a instituição escolar concedia à sociedade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, onde as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Este trabalho tem como objetivo fazer uma articulação entre os buracos negros da Educação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, o livro e o documento foram analisados e relacionados, por meio de revisão dessas literaturas. Para cada saber descrito por Morin, foram citadas as competências da BNCC que poderiam servir de ferramentas para sanar essa lacuna. Ao fim é possível concluir que as competências elencadas pela BNCC podem servir como instrumento na atuação que visa sanar esses buracos negros, contribuindo para a evolução da educação básica.

Palavras-chave: Sete saberes. BNCC. Morin. Educação básica.

1 INTRODUÇÃO

Com tantas mudanças acontecendo na sociedade contemporânea na qual vivemos, o ato de olhar para a Educação nos dias atuais não pode acontecer de forma isolada ou descontextualizada. Em paralelo, ao nos direcionarmos à Educação, devemos nos ater ao contexto histórico, bem como às demandas dessa respectiva época. Dentre tantas razões, isso deve acontecer uma vez que as demandas requeridas pela sociedade também passam por mudanças constantemente.

Dessas demandas colocadas pela sociedade nos dias atuais, é válido nos atermos às últimas décadas do Século XX, uma vez que essas foram marcadas por uma série de fatos históricos e inaugurações que são responsáveis por ainda impactar nossos dias.

Como exemplo concreto, podemos mencionar o surgimento do fenômeno da globalização neoliberal e a ascensão de diversos recursos tecnológicos e digitais; o que tem ocasionado transformações nos mais vastos âmbitos sociais. Logo, novas descobertas e aprimoramentos se tornaram cada vez mais rápidos e questionáveis, da mesma forma que o acesso à informação passou a acontecer, por muitas vezes, de maneira instantânea.

Constantemente, novas necessidades emergem ao passo que transformações (sejam elas no âmbito tecnológico, social, político e educacional) articulam-se.

Foi partindo desse contexto de inúmeras mudanças, incertezas, novas tecnologias e, principalmente ao observar e analisar o modelo da educação que preponderou no Século XX que Edgar Morin (2011), em 1999 levantou algumas reflexões no que dizia respeito a algumas lacunas existentes, “buracos” conforme nomeia o próprio autor; buracos esses que acarretariam em novas exigências para a educação do século XXI: essa que estamos vivenciando hoje.

Logo, Morin (2011) ao enunciar tais lacunas do modelo educacional daquele presente momento, levantou, então ‘sete saberes’ necessários para a educação do futuro.

Conforme introduzido anteriormente, para a articulação desses sete saberes, Morin se ateve à educação do século XX e notou algumas lacunas que anos após anos permaneceram ignoradas, mas que, segundo o próprio autor, mereciam atenção. Segundo ele, essas lacunas deveriam ser colocadas no centro das preocupações no que dizia respeito à formação dos jovens que a instituição escolar concedia à sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que

tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). A BNCC está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Conforme a BNCC, as competências gerais “evidenciam a responsabilidade que a educação brasileira tem com a sociedade e o compromisso em desenvolver uma formação humana abrangente e democrática”.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Fazer uma articulação entre os buracos negros da Educação descritos por Morin (2011) com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

1.1.2 Objetivos específicos

1.1.2.1 Descrever os Setes Saberes da educação elencados por Morin (2011) além de citar as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

1.1.2.2 Fazer uma articulação entre as lacunas descritas por Morin (2011) e algumas competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2 METODOLOGIA

Objetivando relacionar os buracos negros da Educação descritos por Morin com as competências elencadas pela Base Nacional Comum Curricular, foi realizada a análise do livro e do documento, respectivamente, e depois feita a relação, por meio da revisão dessas literaturas.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 OS SETE SABERES (MORIN, 2011)

Os sete saberes, conforme postula Morin (2011), são nomeados da seguinte maneira:

1. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão;
2. Os princípios do conhecimento pertinente;
3. Ensinar a condição humana;
4. Ensinar a identidade terrena;
5. Enfrentar as incertezas;
6. Ensinar a compreensão; e
7. A ética do gênero humano.

O primeiro saber, encontrado no Capítulo I – As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão diz respeito ao próprio conhecimento que o indivíduo possui. Isso quer dizer que Morin pondera algumas inquietações no que diz respeito à palavra conhecimento. Conforme postula o próprio autor, muito embora a instituição escolar forneça uma gama vasta de conhecimento aos alunos de maneira natural, essa mesma instituição não ensina, de fato, o que é conhecimento. Em seguida, Morin nos faz refletir acerca do que é conhecimento propriamente dito. Para Morin, conhecimento nada mais é que uma tradução, a não dizer reconstrução da realidade; e, justamente por não ter total fidelidade em refletir a realidade, este mesmo conhecimento se torna vulnerável ao erro. Não é, portanto, fidedigno em sua totalidade à realidade.

Em seguida, o autor nos faz refletir acerca do segundo saber, apresentado no Capítulo II – Os princípios do conhecimento pertinente, que apresenta suas raízes na lacuna do “não ensinamento” das condições de um conhecimento que seja ‘pertinente’ ao aluno. Morin fundamenta suas ideias ao apontar o modelo predominante, conhecido por ensino disciplinar, responsável por demonstrar apenas a parte (fragmento), e não o todo (totalidade). Todavia, para o autor, é necessário que o aluno veja o todo, tendo assim, uma visão de completude, para que, após, o conhecimento seja, de fato, colocado em um grande contexto. Tão logo, a Educação fica responsável por promover nos estudantes a chamada “Inteligência geral dos indivíduos”; inteligência essa que vigora sua eficiência ao ocasionar nos indivíduos a referência ao complexo, ao contexto, de maneira multidimensional. Sendo assim, o conhecimento pertinente é aquele que ocorre quando posto em um grande contexto. Para materializar a importância dessa contextualização, Morin demonstra o exemplo da Economia (Ciências econômicas), que, conforme sabemos, é uma das ciências humanas que têm em seu bojo o cálculo, a bolsa de valores, mas que também se estende e tange o social, uma vez que fatores econômicos imprevisíveis podem acontecer, e estes envolvem, diretamente, aquele que investe; ou seja, o ser humano. Ainda, o conhecimento pertinente deve englobar a chamada complexidade. Isto é, também deve abranger aquilo que é complexo. Para Morin, o complexo diz respeito à união da unidade para com a multiplicidade.

Após, somos levados ao terceiro saber, localizado no Capítulo III – Ensinar a Condição Humana; aquele que se relaciona com o da identidade humana. Para Morin, a identidade humana se constitui como indecifrável, e é, por muitas vezes, ignorada. Todavia, para o autor, há uma relação existente que precisa ser colocada em voga: o ser humano como parte constituinte intrínseca da sociedade e vice-versa. Logo, embora haja a divisão das disciplinas nas conhecidas “ciências pluridisciplinares”, todas essas abrangem o ser humano.

Dentro dessas ciências pluridisciplinares, encontramos algumas ciências, as quais podemos citar como exemplo: cosmologia, pré-história, ciências da terra e ecologia. A intenção de Morin em lançar esse saber é também demonstrar que nós, como seres humanos, nos constituímos como parte de uma sociedade, bem como de uma única espécie (*homo sapiens*). Ainda, enfatiza que a sociedade, por sua vez, prevalece por conta das interações vivenciadas pelos indivíduos; sem essas interações entre os indivíduos, é impossível que a sociedade se constitua como tal. Dessas relações mencionadas anteriormente, reside a importância de que as disciplinas venham a convergir para a condição humana. A chamada condição humana também está relacionada com o próximo (quarto) saber, aquele que diz respeito à compreensão humana, localizado no Capítulo IV – Ensinar a Identidade Terrena.

Conforme já mencionado, o quarto saber colocado por Morin diz respeito à compreensão humana. O autor levanta tal questão ao observar que até o presente momento em que ele escrevia, a compreensão não era ensinada, uma vez que predominava a ideia de que “na escola não se ensina sobre como compreender uns aos outros”. Nesse contexto, o sentido da palavra compreensão também abrange e comporta o sentido de “empatia” e “identificação”, a considerar a comunicação humana (comunicação entre os seres humanos) como um elemento fundamental e imprescindível. O exemplo concreto utilizado por Morin é o do choro. Isto é, para compreender a razão do choro, olhar e analisar as lágrimas em um microscópio não é a solução para tal situação. É necessário, por outro lado, perguntar ao outro a razão de seu choro, de suas dores. Todavia, ao passo que uma sociedade caracterizada pelo intenso individualismo emergiu, alguns aspectos sobre a responsabilidade individual ganhou força cada vez mais, dando voz, por sua vez, a muitos aspectos relacionados ao egocentrismo. A compreensão, nessa perspectiva, não se dá apenas para com o próximo, mas engloba o indivíduo consigo mesmo, uma vez que a auto análise também se configura como necessária.

Em seguida, nos atemos ao quinto saber; aquele que está localizado no Capítulo V – Enfrentar as incertezas e que está relacionado à incerteza. Superficialmente, falar sobre incerteza ao lidarmos com ‘conhecimentos’ pode parecer um grande paradoxo, uma vez que, predominantemente, a instituição escolar se destinou a ensinar somente as “certezas” conceituais e científicas. Entretanto, com o passar do tempo, foi possível notar o surgimento e ascensão daquilo que é inesperado.

Ademais, o sexto saber é encontrado no Capítulo VI – Ensinar a Compreensão. Para ilustrá-lo, podemos dizer que o assunto trabalhado é a condição planetária; assunto esse que se relaciona, principalmente, com a era da globalização do século XX. Todavia, para Morin, essa globalização tem suas raízes no século XVI por meio da colonização da América. Ainda,

quando Morin discorre sobre a condição planetária, é importante mencionar o ponto que o autor levanta acerca da dificuldade em conhecer o planeta, uma vez que processos de diferentes origens (ideológicos, econômicos, sociais, etc) são complexos e estão intimamente imbricados.

Por fim, o último saber, encontrado no Capítulo VII – A ética do gênero humano; tal saber diz respeito ao que Morin nomeia como antropo-ético, uma vez que problemas no âmbito da ética e da moral variam de uma cultura para outra. Ainda, Morin vincula intimamente a antropológica à democracia, uma vez que é na democracia que o indivíduo desenvolve a consciência de uma relação indivíduo-sociedade, embora para Morin a democracia não aconteça de maneira completa, absoluta. Logo, o autor enfatiza a importância de que o indivíduo exerça a cidadania em sociedade, de maneira que sua responsabilidade seja colocada em perspectiva, dando lugar também para a tomada de consciência social que se faz necessária.

Em linhas gerais, Morin vem a defender uma reforma que seja paradigmática, e não, programática. Mas, o que isso quer dizer afinal? Isso quer dizer que é necessário, logo, ensinar o conjunto, e não apenas uma parte da realidade, uma vez que é neste conjunto que reside a maior probabilidade de o conteúdo ser inserido de modo assertivo no grande contexto (aquele já mencionado anteriormente).

À guisa de conclusão, é importante salientar que Morin realiza algumas indagações, enfatizando a real necessidade de ensino desses sete saberes. O autor ainda reitera que sua intenção não é modificar programas educacionais (representado pelo modelo de disciplina formalmente conhecido), mas, versar sobre a integração e reunião, de “ciências”.

Em seguida, prepondera a relevância de uma mudança de pensamento; mudança essa que deixe de lado a visão daquilo que é fragmentado e dividido, uma vez que, dessa forma, não é possível ver e compreender a realidade do todo. É então dessa forma que Morin encontra nessas atitudes uma fonte de esperança para uma tentativa de “civilização” da terra.

3.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013)³, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)⁴. É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.

A BNCC possui 10 competências gerais da educação básica, sendo elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações,

experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

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

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro dos Sete Saberes – Conhecimento – aborda o erro e a ilusão. Trata-se de um estudo que envolve o próprio conhecimento. A educação destina-se a seguir o conhecimento humano e, quando este conhecimento é encaminhado, também se transferem nossas ilusões e, conseqüentemente, ocorre o erro na informação. O erro e a ilusão são alguns

dos maiores problemas. É certo que alguns fatores contribuem para enfatizar esse erro, como acreditar numa ideia baseado em crenças do passado, diferenças culturais, sociais, entre outras, uma vez que tudo isso reforça e impede a percepção da visão do real. Conforme afirmou Morin, “o conhecimento é sempre uma tradução, seguida de uma reconstrução”. Ou seja, o saber é uma construção que se altera no dia a dia, conforme aspectos internos ou externos da própria escola e não um reflexo idêntico e fixo da realidade. Para este primeiro saber descrito por Morin, podemos aplicar a competência n.º 1 da BNCC, que se refere também ao conhecimento, visando a capacidade de valorizar e investigar o conhecimento, sob diversas linhas do saber. Conhecimento este, construído através dos contextos históricos, levando em consideração as vertentes do mundo físico, seja no social, cultural, tecnológico, digital, e etc. Com o objetivo de saber entender, como também explicar esta realidade e a construção do conhecimento, sob o critério de acrescentar a sociedade e transformar o mundo ao seu redor.

O segundo dos Sete Saberes – Saber Pertinente – refere-se, conforme Morin, “às ciências, independentes de sua linha, que agregam informações específicas individuais e esquecem dos demais”. Significa dizer que não ensinamos um conhecimento pertinente. Edgar, afirma que “para o conhecimento ser pertinente, se faz necessário que ele caminhe pelas dimensões do contexto do complexo, do global e do multidimensional”. Ou seja, a escola deveria mostrar os problemas aos alunos de uma forma global, especificando como cada ramificação está interligada, e não estimular sua fragmentação, agindo como se tudo fosse independente e nada estivesse conectado. Edgar Morin afirma que “é o conhecimento que permite juntar saberes, fundando relações”. Se faz necessário reconhecer as partes para identificar o todo. Aplicando a BNCC, podemos intercalar as competências n.º 5, n.º 7 e n.º 8 com este segundo saber. A competência n.º 5 aborda a capacidade em compreender a cultura digital, ou seja, compreender os recursos tecnológicos da contemporaneidade, de forma ética, centralizada, buscando estabelecer conexão com este conhecimento, além de fazer parte da sociedade e entender todo mecanismo desta engenharia tecnológica, acessando conhecimento, promovendo soluções, como também, saber comunicar-se fazendo uso das diferentes linguagens e plataformas. A competência n.º 7 – Argumentação – refere-se à capacidade de fundar os conhecimentos, baseados em evidências e fatos confiáveis. Formular opiniões, como também saber defender seu ponto de vista, argumentando de forma qualificada. Aprender a interagir e respeitar a ideia do próximo, de forma consciente, responsável e ética, zelando pelo próximo como a si mesmo, e por todos. A competência n.º 8 – Autoconhecimento e Autocuidado – trata do desenvolvimento social e pessoal, da qualidade

de vida, da capacidade de se conhecer, de apreciar-se e identificar seus potenciais e limitações na diversidade humana. Essa competência lida com o poder em reconhecer, com autocrítica, suas emoções e as dos outros, identificando os pontos fortes e fracos, como também saber lidar com esses pontos. Esta competência, visa manter a saúde física e emocional.

O terceiro dos Sete Saberes – Identidade Humana – afirma que precisamos aprender que é necessário reconhecer a nossa própria condição humana de dualidade, expressa na ideia de sábios e dementes, ao mesmo tempo que pensamos, agimos, usamos o sentimento e a razão, ou seja, somos indivíduos de uma sociedade e fazemos parte de uma espécie. Somos originários do cosmo, da natureza da vida, mas devido a própria humanidade, a nossa cultura, a nossa mente, a nosso consciente nos tornamos estranhos a este cosmo. O ser humano nessa dualidade, que é biológico e cultural ao mesmo tempo, um não vive sem o outro, embora ele não se sinta parte dessa natureza, pois ele a desrespeita. O homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura, porém, não há cultura sem cérebro humano, sem o biológico. Aplicando as competências nº. 1 e nº.3 da BNCC a este terceiro saber, temos que a competência nº. 1 se enquadra, uma vez que se refere ao conhecimento. O ser humano é um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Na base, uma das ideias de competência é desenvolver o conhecimento. Conhecer o ser humano é situá-lo dentro do universo, pois ele está dentro e fora da natureza. O conhecimento envolve diversas linhas do saber. Conhecimento este, construído através dos contextos históricos, levando em consideração as vertentes do mundo físico, seja no social, cultural, tecnológico e digital, essa realidade e a construção do conhecimento envolvem habilidades, atitudes e valores universais que fazem o ser humano. Também podemos aplicar a esse terceiro saber competência nº. 3 – Repertório Cultural – que aborda as manifestações artísticas e culturais. Valoriza as diversas manifestações, tanto locais, como mundiais, se expressando através dessas manifestações e práticas diversificadas, de modo a desenvolver o pensamento abstrato, valorizando a acessibilidade, como também trabalha a questão da identidade, da diversidade e o respeito as culturas diversas.

O quarto dos Sete Saberes – Ensinar a Compreensão Interpessoal – refere-se a compreensão humana. Para Morin, é necessário ensinar a compreender uns aos outros, a reconhecer nossa identidade terrena, a se enxergar como individuo biológico e social, onde nossas ações geram grandes impactos na vida terrestre, e a construir um planeta sustentável para as futuras gerações, garantindo que o planeta viva de forma sustentável, sem desmatamentos, queimadas, evitando assim que o planeta tenha sinais de desequilíbrio, coisa que já é possível constatar. Para este quarto Saber, podemos aplicar as competências nº. 8, nº.

4 e nº. 5. A competência nº. 8 – Autoconhecimento e Autocuidado – trata do desenvolvimento social e pessoal, da qualidade de vida, da capacidade de se conhecer, de apreciar-se, e de identificar seus potenciais e limitações na diversidade humana. Essa competência lida com o poder em reconhecer, com autocrítica, suas emoções e as dos outros, identificando os pontos fortes e fracos, como também, saber lidar com esses pontos. Esta competência, visa manter a saúde física e emocional. A competência nº. 4 – Comunicação – Trata da capacidade de promover entendimento mútuo. Essa comunicação pode ser produzida em diversos contextos e em diferentes linguagens tais como: verbal, visual, corporal, digital, etc. Nesta perspectiva da comunicação se faz necessário o saber dialogar e o saber escutar. É certo que, através dessa troca de informações, de ideias e sentimentos, seja firmado o objetivo do entendimento mútuo. A competência nº. 5 – Comunicação com a Cultura Digital – aborda a capacidade em compreender a cultura digital, compreendendo os recursos tecnológicos da contemporaneidade de forma ética e centralizada, buscando estabelecer conexão com este conhecimento, além de fazer parte da sociedade e entender todo mecanismo desta engenharia tecnológica, acessando conhecimento, promovendo soluções, como também sabendo comunicar-se fazendo uso das diferentes linguagens e plataformas.

O quinto dos Sete Saberes – Enfrentar as Incertezas – aborda as incertezas da humanidade e o princípio das incertezas. A educação do futuro deve ser voltada para as incertezas ligadas ao conhecimento, como destaca o autor, sendo necessário mostrar, em todos os domínios, sobretudo na história, o surgimento do inesperado. Precisamos ensinar que a certeza, tal qual o conhecimento científico, nunca é o produto absoluto de certezas, pelo contrário. Tudo aquilo que foi criado pelo homem é fruto da incerteza. A incerteza pode acomodar o avanço do saber e da cultura e esta ideia precisa ser incorporada no ensino de ciência. Podemos intercalar este quinto Saber com a competência nº. 2 da BNCC – Pensamento Científico, Crítico e Criativo – que trata da capacidade de investigar a realidade e os fenômenos ocorridos, observando numa análise crítica, refletindo sobre os fenômenos e buscando mais informações, não aceitando as coisas assim como são. Essa curiosidade intelectual permite investigar causas, recorrer as ciências e testar hipóteses, como também estimula a criatividade e imaginação. A ideia do pensamento criativo é ajudar as pessoas a também questionar os fenômenos, elaborar ideias, desenvolver soluções dos conflitos a nível multidimensional e resolver os problemas apresentados pelo mundo. Também podemos intercalar este quinto Saber com a competência nº. 5 da BNCC – Comunicação com a Cultura Digital – que envolve a compreensão dos recursos tecnológicos da contemporaneidade, de forma ética, centralizada, buscando estabelecer conexão com este conhecimento, além de

fazer parte da sociedade e entender todo mecanismo desta engenharia tecnológica, acessando conhecimento, promovendo soluções, como também saber comunicar-se, fazendo uso das diferentes linguagens e plataformas.

O sexto dos Sete Saberes – Ensinar a Compreensão – afirma que a compreensão deve ser a forma da comunicação humana. A comunicação é a forma de compreender as relações. Assim, a escola precisa abrir espaços para o diálogo sobre a aceleração histórica e, com a globalização, a quantidade de informações são tantas que não conseguimos processar e organizar. A compreensão está em unificarmos nosso conhecimento e, para isso, é preciso introduzir o ensino da compreensão nas unidades de ensino em qualquer nível que eles exerçam. A este sexto Saber podemos aplicar a competência nº. 9 – Empatia e Cooperação – que fala da capacidade de dialogar com todos, de forma positiva, ser solidário, respeitar o sentimento do próximo, a diversidade cultural, social e econômica. Fala também da empatia, do trabalho em equipe, da resolução de conflitos, da necessidade em compreender e colaborar com todos de forma respeitosa, com acolhimento e sem preconceitos de qualquer natureza. Também podemos aplicar a este sexto Saber a competência nº. 4 – Comunicação – que trata da capacidade de promover entendimento mútuo. Essa comunicação pode ser produzida em diversos contextos e em diferentes linguagens tais como: verbal, visual, corporal, digital, etc. Nesta perspectiva da comunicação se faz necessário o saber dialogar e o saber escutar. É certo que, através dessa troca de informações, de ideias e de sentimentos, seja firmado o objetivo do entendimento mútuo.

O sétimo dos Sete Saberes – Ética e Gênero Humano – aborda uma palavra bastante complexa: a ética. A antropoética é a ética do gênero humano e o ensino da antropoética precisa ser reintroduzido nas escolas e religar indivíduos, sociedade e espécie. Morin diz “que temos, ao mesmo tempo, responsabilidades sociais”. A este último saber podemos aplicar as competências nº. 10 e 9 da BNCC. A competência nº. 10 trata da responsabilidade de como exercer a cidadania, referindo-se ao coletivo, a como relacionar-se com o mundo, à responsabilidade do agir, baseado na determinação, autonomia, flexibilidade e resiliência. Fala da tomada de decisões de forma democrática, solidária, inclusiva e ética. De como se relacionar com o mundo, de saber identificar quais são nossos deveres e da importância em se envolver com os assuntos referentes às questões públicas, buscando obter soluções. A competência nº. 9 – Empatia e Cooperação – fala da capacidade em dialogar com todos, de forma positiva, ser solidário, respeitar o sentimento do próximo, a diversidade cultural, social e econômica. Fala também, da empatia, do trabalho em equipe, da resolução de conflitos da necessidade em compreender e colaborar com todos, de forma respeitosa, com acolhimento e

sem preconceitos de qualquer natureza. Tais competências se encaixam complementando o conjunto das dimensões do ser humano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, é possível concluir que as competências postas pela Base Nacional Comum Curricular podem atuar para sanar os buracos negros da educação propostos por Morin, visto que as competências da BNCC podem servir de instrumento na manutenção da educação básica no Brasil.

REFERÊNCIAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 30 de julho de 2021.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.



A DESIGUALDADE TECNOLÓGICA, DÁ AS CARAS NA EDUCAÇÃO, NUM CENÁRIO SEM PRECEDENTES, EM PLENA PANDEMIA NO BRASIL

MACENA, Anelita Vieira
Mestrado em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade
lita_macena@hotmail.com

SILVA, Kleyton Adriano
Associação Naturalis Educacional (ANE)
Mestrado em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade
gestorescolar.kleyton@gmail.com

SILVA, Viviane Augusta da
Associação Naturalis Educacional (ANE)
Mestrado em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade
silvavi9@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo propomos expor numa discussão clara e direta, os obstáculos que se apresentaram, a partir da desigualdade tecnológica, identificada na educação remota com a chegada do COVIT-19. Temos como objetivo, por meio de métodos e critérios de uma pesquisa descritiva exploratória, a partir de levantamentos documentais, estudos estatísticos e políticas públicas, identificar soluções para esta problemática. Foram consultados algumas bases de dados, que a princípio poderia ajudar na análise. E através do estudo desse levantamento observou-se que todas as hipóteses construídas na discussão, configuraram os mesmos resultados. Durante a pesquisa se observou que: Além da desigualdade tecnológica outras fatores foram identificadas na educação, ocasionada pelo momento atual em virtude da disseminação do Corona vírus, de modo a atingir discente e docente. Em diagnostico, conclui-se que a desigualdade tecnologica, foi o principal agravante, que vem tentando impossibilitar a execução da metodologias ativas de ensino-aprendizagem e da educação híbrida que se alterna com a dificuldade de acesso tecnologico, sofrido por nossos alunos de escola pública e por toda uma sociedade menos favorecida, devido a falta de recurso, pois nem sempre possuem dinheiro para aquisição de um equipamentos condizentes com a tecnologia vigente em uso. Visto que, essa obtenção tecnologica, de certa forma, tem afetado também alguns docentes na questão operacional do espaço virtual, já que a formação do professor não o capacita para o acesso com tecnologia no ensino online.

Palavras-chave: Desigualdade tecnológica; Educação remota; Pandemia

1 INTRODUÇÃO

Neste mundo contemporâneo em que vivemos, onde tudo ocorre em tempo real é certo que a tecnologia, vai se impondo em crescimento em um parâmetro elevado de novos apetrechos desenvolvidos determinantemente, tão só, para beneficiar a todos. Conviérmos que, o Covit-19, além de trazer dificuldades, trouxe também, a oportunidade, para que o ensino a distância (EAD) permita se renovar, consolidando credibilidade, buscando novas ferramentas de conhecimentos e interatividade, possibilitando assim, auxiliar essa modalidade de ensino, tão conhecida, porém, desacreditada por muitos. Este artigo tem como intuito, expor numa discussão clara e direta, os obstáculos que se apresentaram, a partir da desigualdade tecnológica, identificada na educação remota, com a chegada do COVIT-19, no Brasil e em todo mundo. Visto que, essa pandemia trouxe consequências que não atingiram somente a rede de ensino, mais, grande parte da sociedade dos menos favorecidos, devido as questões impostas pela desigualdade tecnológica, econômica e porque não dizer educacional. E nesta perspectiva de desigualdades no espaço virtual, o uso da tecnologia beneficia o entrosamento discente e docente, porém, infelizmente esse cenário se alternar, na dificuldade de acesso sofrida por nossos alunos que nem sempre possuem equipamentos condizentes com a tecnologia atual, como também, habilidade para operar. Tudo isso requer do professor um desempenho maior, para também aprender a operar o sistema. Visto que, o professor em sua formação, não foi qualificado em saber executar a tecnologia, na educação remota, como também, nem todos tem o domínio necessário. Sabemos que precisamos fazer muito mais, já que nem todo mundo tem acesso a tecnologia de qualidade, como é o caso de um bom equipamento ou condições em mante-se ao acesso remoto. Tentaremos demonstrar nesse trabalho, os obstáculos, desafios e oportunidades trazida pela pandemia do COVIT-19, que continuamente tem afetado nossos alunos, devido a falta de acessibilidade de um espaço virtual decente, onde os menos favorecidos, nem sempre conseguem acompanhar os estudos e acabam que desistindo. Faremos uma análise de todo aparato vivenciado em dias de pandemia na educação remota e ainda tentaremos motivar a educação a distância em colaboração com os planos de ação em políticas públicas, cujo intuito é conseguir encontrar soluções para esta problemática.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Demonstrar de forma clara e direta, os obstáculos que se apresentaram, a partir da desigualdade tecnológica, identificada na educação remota, com a chegada do COVID-19, no Brasil.

1.1.2 Objetivos específicos

1.1.2.1 Descrever possíveis obstáculos que impedem o bom funcionamento do ensino remoto.

1.1.2.2 Identificar dificuldades tecnológicas encontradas por docentes e discentes.

2 METODOLOGIA

Este trabalho expõe, por meio de métodos e critérios de uma pesquisa descritiva exploratória, a partir de levantamentos documentais e analisando a vertente da desigualdade tecnológica na educação remota, em época de isolamento social. Segundo Gil (2002, p. 41) Pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses. Neste sentido, foram consultados algumas bases de dado que poderiam ajudar na análise, tais como:

(CETIC.BR), Do Centro Regional de Estudos para o desenvolvimento da Sociedade da Informação;

Os indicadores pela pesquisa TIC Educação;

Pnad, (Pesquisa nacional por amostras de domicílios);

IBGE;

(CGI.br) – Comitê Gestor da Internet no Brasil;

Neste levantamentos, podemos perceber que em todas as instâncias, foram direcionadas para as mesmas hipóteses, configurando que a desigualdade tecnológica, abrangem a mesma problemática quando se trata de acesso as plataformas digitais. Problemas pelo qual se agravam ainda mais, quando se trata da desigualdade social no Brasil.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A aula é uma constatação da prática real e o professor assume a prática posição de mediador do conhecimento, promovendo que seu aluno participe em seu processo de aprendizagem. Uma escola que direciona a educação a enfrentar os problemas sociais sem se desvincular do saber científico, valoriza a escola como instrumento de apropriação do conhecimento, contribuindo para torná-la democrática com difusão de conteúdos vivos, concretos e vinculados a realidade social. Certo que, a educação não muda quem muda são os alunos e suas realidades. Segundo Edgar Morin (2000): Para o conhecimento ser pertinente,

se faz necessário que ele caminhe pelas dimensões do contexto do complexo, do global e do multidimensional. Observamos então que, a dificuldade trazida pelo Covid-19 e que atingiu, além da educação, todas as áreas profissionais pode ser vista, como a oportunidade da educação remota, ser repensada de forma a desenvolver um conteúdo, mais aprimorado, gerando maior credibilidade e multidimensional, sob o critério de acrescentar a sociedade e transformar o mundo ao seu redor. Sabemos que o ensino a distância já existe, porém, nem todas as pessoas acreditam no seu potencial. Neste sentido, Morin (2003) afirma que: “É necessário mostrar em todos os domínios, sobretudo na história, o surgimento do inesperado”. A educação do futuro deve ser voltada para as incertezas ligadas ao conhecimento. A pandemia pode ser caracterizada como o inesperado, por nos trazer dificuldades. Desde quando ocorreu a interrupções das aulas presenciais, em consequência do Corona vírus, a rede de ensino, vem enfrentando dificuldades, para tentar erguer a educação a partir da implantação de uma nova forma de ensino, sem contato físico presencial. Pensando nisso, as escolas de todo Brasil, adotaram a educação pelo acesso remoto, ou seja, a educação a distância. De imediato, esta tem sido até hoje o procedimento mais viável, na intenção de amenizar a ausência das aulas presenciais. Evitando assim, que os alunos percam o interesse pelos estudos e o engajamento por conhecimentos futuros, já que estamos vivendo, em um tempo tão castigado. Segundo afirmou o reitor da (UFBA) e presidente da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), João Carlos Salles, “A desigualdade é muito forte. Desigualdade de recursos, de condição para estudar, de tempo, dedicação. Tudo isso, é claro, afeta a educação”, afirma Salles. Sabemos que precisamos fazer muito mais, já que nem todo mundo tem acesso a tecnologia de qualidade, como é o caso de um bom equipamento ou condições em mante-se ao acesso remoto. Para Salles, o uso das tecnologias digitais usada na implementação da educação remota, não terá a mesma qualidade das aulas presenciais. Neste sentido, podemos citar como exemplo, as aulas EAD, cuja necessidade, nos pede, o uso de um bom equipamento, uma boa banda larga que possa transmitir e receber os conteúdos escolares sem interferência. No entanto, aqui no Brasil, nossos alunos da rede pública, muitas vezes não possuem um equipamento que atenda essa necessidade. Estudos mostram que metade das famílias com renda de até um salário, não conseguem navegar na rede em casa. E com esta perspectiva, nossos alunos das escolas pública seguem: Sem internet, sem merenda e por mais, que a rede de ensino busque alternativas para suprir essa dificuldade, a deficiência chega prejudicando o aprendizado do aluno, impedindo que eles possam acompanhar sua rotina de estudos. E talvez, provoque o desinteresse e desmotivação desse aluno a novos conhecimentos dentro da escola. Os

indicadores desenvolvidos pela pesquisa *TIC Educação 2019*, mostram que 40% dos alunos das escolas públicas e 9% dos alunos das escolas particulares, não tem computador, nem outro dispositivo, para estudar em casa. A pesquisa também revelou uma queda considerável desses dispositivos nos domicílios brasileiros. Esses dados, foram coletados entre agosto e dezembro de 2019. E Segundo, Alexandre Barbosa, gerente do Centro Regional de Estudos para o desenvolvimento da Sociedade da Informação o (CETIC.BR), afirma que a infraestrutura tecnológica e o acesso à internet das escolas públicas e privadas, pelos estudantes em áreas urbanas e rurais, apresentam desigualdades refletida na educação no decorrer da pandemia. Além da desigualdade tecnológica, identificada na pandemia do Corona vírus, podemos perceber, também, o surgimento de novos obstáculos, presentes na educação a distancia. Tais impedimentos envolvem questões socioeconômicas, políticas públicas e também de caráter educacional. Visto que, entrelaçam ainda mais a questão dessa problemática. Um exemplo, temos: A moradia precária, sem nenhuma estrutura e a falta de espaço em casa para estudar. Estes, são alguns dos empecilhos que prejudicam o aluno na absorção do conhecimento. ensino Segundo o Pnad, (Pesquisa nacional por amostras de domicílios), afirmam que existem residências abrigando 6 ou mais pessoas, como também, há mais de 2 moradias por domicílios. Isso significa, que o aluno não vai ter o silêncio que precisa para estudar e se concentrar, sem levar em consideração o uso do celular que muitas vezes estar com os pais e este aluno só terá acesso ao equipamento depois que os pais chegarem do trabalho. Outro agravante, é a falta da internet, que muitas vezes, falta também dinheiro para comprar os dados moveis. Até mesmo os professores estão tendo dificuldades em operar a tecnologia, apesar da ajuda do governo em disponibilizar ferramentas para facilitar a educação a distancia, através de aplicativos que simulam uma sala de aula virtual mesmo assim esse profissional precisa se desdobrar em salas virtuais, ministrar aulas mas criativas e mensagens positivas que estimulem seus alunos. Segundo a produtora de conteúdo e jornalista Victoria Oliveira (2020):

“Os professores, por exemplo, em razão da suspensão das aulas por conta do distanciamento social, precisam lidar com a pressão de adaptar-se a ferramentas virtuais, preparar atividades que mantenham os alunos estimulados e, ao mesmo tempo, estar disponíveis para esclarecer dúvidas. Também se preocupam com o bem-estar e alimentação dos alunos, além de questões como conectividade para que ninguém fique para trás durante a suspensão das aulas”

As salas virtuais permite que aluno e professores se comuniquem, os alunos podem receber as tarefas, estudarem e fazerem provas. Tudo isso requer do professor um desempenho maior, para também aprender a operar o sistema. Visto que, o professor em sua formação, não foi qualificado em operar a tecnologia na educação remota, e nem todos tem o

domínio necessário. E este desdobramento contínuo, trás como consequência o cansaço físico e mental desse profissional. Todavia estes recursos promove para o profissional de educação enriquecimento profissional e resiliencia neste cenário tão dificio fazendo assim uso de novos saberes, novas tecnologias sendo assim protagonista do seu conhecimento nesta pandemia.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando a questão da desigualdade tecnológica na educação, o primeiro dado que configura essa problemática é que nem todos alunos possuem equipamentos condizentes com a tecnologia atual. Outros fatores que também estão atrelados a esse caso, envolvidos na discussão são a falta de dinheiro para comprar uma internet de qualidade, que se junta a outros agravantes sociais a este pacote, como a moradia precária em que o aluno não tem privacidade e o silêncio, durante as aulas e apenas um aparelho por domicilio, compartilhados por pais e filhos com finalidades profissionais e educacionais. Visto que, alguns casos o alunos só podem fazer uso desse aparelho, quando os pais chegam do trabalho. Outros problemas em discursão esta na parte operacional da tecnologia que muitas vezes é deficiente por parte de docente e discente. Muitos professores nunca foi capacitado para operar tais ferramentas por falta de qualificação direcionada a tecnologia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o fechamento das escolas, ocasionado pela pandemia da Covid-19, a educação a distância se tornou propenso, como ação imediata para dar prosseguimento ao calendário escolar e não deixar nossos alunos desamparados. No entanto, revelou-se uma disparidade na desigualdade tecnológica, nunca percebida antes e que atingiu tanto a rede de educação a distância, como também, toda uma sociedade dos menos favorecidos, motivado por questões econômicas, social e educacional. Neste contexto da desarmonia tecnológica, encontramos inúmeras situações que caracterizam a desigualdade tecnológicas, tais como, podemos citar: Alunos, professores e escolas fazendo uso de ferramentas com tecnologias avançadas, enquanto, outras instituições de ensino, estão sem computadores, sem internet. Observamos também, alunos e professores com aparelhos defasados e internet de baixa qualidade. Durante esse estudo, percebemos que, alguns discente e docentes, não possuíam, domínio tecnológico e despreparo para operar, os recursos tecnológicos e ferramentas disponíveis. Interessante pensar que, quantos alunos e professores, e porque não dizer, toda uma sociedade, se achavam ter domínio tecnológico e só após a chegada da pandemia do Covid-19, se viu perdido, sem saber como fazer uso de suas ferramentas, nesse novo normal,

que passamos a conviver. Este estudo mostrou com clareza todas as dificuldades passadas por alunos, professores e escolas diante dos problemas relacionados a falta de inclusão digital, desigualdade tecnológica e social que afetaram o processo de aprendizagem, durante a pandemia e com certeza deixará experiências marcantes de que a educação não pode parar mais necessita de metodologias novas e novos canais para se levar conhecimento.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marco A. F. et al. **Implicações Pedagógicas da Ead e o contexto da Pandemia de COVID-19**. 2020. Disponível em <http://katharineninive.blogspot.com/2020/07/implicacoes-pedagogicas-da-ead-e-o.html>. Acesso em 20/10/2020.

BRASIL. IBGE. (2018) PNAD – **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2017**. Brasília: IBGE.

FRAGRA César. **Desigualdade expõe limites da EAD**. Jornal Extra Classe, Farroupilha, 8 de junho de 2020, Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/06/desigualdade-expoe-limites-da-ead/> >acesso em 22-07-2021 as 21:30hs

FLORES, Natália. **Desigualdade social e tecnologia: o ensino remoto serve para quem?** Documento disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/covid-19/desigualdade-social-e-tecnologia-o-ensino-remoto-serve-para-quem/> >acesso em: 19-07-2021 as 15:22 hs

MOREIRA, E. S.; LIMA, E.O.; BRITO, R.O. (2019). **Estudo comparado das políticas públicas educacionais de inclusão digital: Brasil e Uruguai**. Revista da Faculdade de Educação.

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

O uso das tecnologias da Informação e comunicação na prática pedagógica da escola. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1381-8.pdf>, acesso em: 21-07-21 as 21:02 hs

SANTOS, Marcos Pereira; et al, **Metodologias ativas e ensino híbrido potencialidades e desafios / organização** Campina Grande: Editora Amplla, 2021. (*E-book*)

VICTÓRIA OLIVEIRA, Maria. PorVir. Pesquisa mostra sentimento de professores em meio à pandemia do coronavírus [2020]. Disponível em Acesso em: 19-07-2021 as 20:15 hrs.



V CONEPI

V CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO
& PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES



 conepi.contatosempreendimentos.com.br