



VI CONEPI

V CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO
& PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

ANAIS
2022



ORGANIZADORES:

Rosilene Felix Mamedes

Hermano de França Rodrigues



VI CONEPI -

CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS
INTERDISCIPLINARES

ANAIS
2022

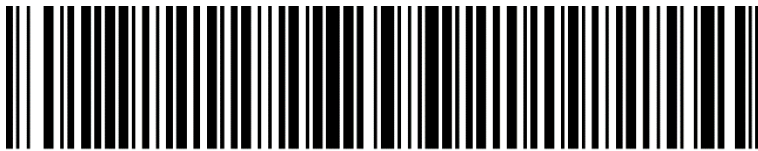
Organização:

Rosilene Félix Mamedes
Hermano de França Rodrigues

VI CONEPI

CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO & PRÁTICAS
INTERDISCIPLINARES

ISBN: 978-65-5886-228-4



978-65-5886-228-4

Ficha catalográfica:

MAMEDES, Rosilene Felix; RODRIGUES, Hermano de França (Org.) **Anais do VI Congresso Nacional de Educação e Práticas Interdisciplinares.** ISBN: 978-65-5886-228-4. João Pessoa, PB. 2022.

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

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 VI CONEPI em nome de toda a equipe agradece a todos os participantes e colaboradores pela importante colaboração e apoio, na edição do evento de 2022.

À 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 VI CONEPI.

Atenciosamente,

Rosilene Felix Mamedes (Doutora Letras-UEPB /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

VI CONEPI

O VI CONEPI - Congresso Nacional de Educação de Práticas Interdisciplinares

O CONEPI (Congresso Nacional de Educação e Práticas Interdisciplinares) é um evento acadêmico que está em sua 6ª edição, tendo a função de discutir a educação em seu contexto interdisciplinar. Dessa forma, congregamos grupos de trabalhos, minicursos, oficinas de modo a propiciar o debate sobre educação em seu caráter interdisciplinar.

O VI CONEPI - Congresso Nacional de Educação de Práticas Interdisciplinares

O Conepi, em 2022, tem como tema a **Educação e Interdisciplinaridade: novas perspectivas para ressignificar a práxis educativa**. O tema em questão visa discutir a educação e a ressignificação da prática pedagógica para atender às novas demandas educacionais no contexto atual. Nesse sentido, sabemos que a educação sempre foi um dos grandes problemas sociais do Brasil, somos detentores de baixos resultados nas avaliações de larga escala, ausências de políticas públicas que impactam na qualidade educacional, além da falta de investimentos e valorização dos professores. Somada a todas essas problemáticas, em 2020, a pandemia da Covid 19 chega para fazer com que esse cenário fosse ressignificado, a escola deixou de ser o lugar do aluno. O professor ficou ausente "do chão da escola", e, com isso, a educação passou a ter um novo desenho e a ser ressignificada para atender às novas exigências dos decretos que visavam garantir à segurança da sociedade, bem como de toda a comunidade escolar.

Aos poucos, em 2021, a escola foi voltando a ser ocupada com os seus agentes educacionais, com a Vacina e com a Pandemia sendo controlada, os professores puderam voltar às suas salas de aulas, e passaram a lidar com o "novo normal". Se antes já tínhamos uma série de problemática que assolava a escola, após esse distanciamento das aulas, e com o modelo do ensino remoto, seguido pelo modelo híbrido, passamos a ter problemas de ensino-aprendizagem que impactam no rendimento educacional, e, conseqüentemente, fazendo com que seja preciso que a práxis docente seja ressignificada para atender essas novas exigências, que vão desde à ausência de habilidades necessárias para a leitura, por exemplo, até a escassez de conteúdos

necessários, haja vista muitas crianças foram promovidas para uma nova série/ano letivo apenas pelo fato de não poder reprovar, em atendimento às orientações das secretarias educacionais.

É nesse contexto de incertezas e da necessidade de se refletir a prática pedagógica e o ensino-aprendizagem, que o CONEPI de 2022 chega como uma forma de somar nesse momento de transição do ensino híbrido (que muitos estados e/ou cidades) para o 100% presencial.

Assim, colocamos em cena o debate não apenas das dificuldades presentes nos espaços educacionais, mas sobretudo, de darmos evidências as práticas exitosas que vêm sendo espalhadas ao longo de todo o Brasil. Dessa forma, propiciar tal debate é antes de tudo uma forma de fazer pesquisa, de mostrar que os educadores do nosso país se reinventaram, ressignificaram suas práticas e estão à deriva em um contexto novo, repleto de incertezas, mas motivados a fazer o melhor, estando como sempre no seu lugar, “no chão da escola”, prontos para acolher, ressignificar e reaprender uma nova forma para "as velhas" práticas terem sentido nesse novo normal.

Em 2022 o CONEPI traz como tema norteador para a VI EDIÇÃO:

Educação e Interdisciplinaridade: novas perspectivas para ressignificar a praxis educativa.

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 congregar 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 congregar 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 biológicas 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 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

PROJETO DE NIVELAMENTO DA APRENDIZAGEM “INTERVIR PARA AVANÇAR” EM TURMAS DE 6º ANOS EM SOBRADO-PB NO PÓS PANDEMIA: um relato de experiência exitosa para alunos que apresentam baixos padrões de aprendizagem em língua portuguesa e matemática	16
TDAH E INCLUSÃO: OS DESAFIOS DOS ALUNOS PERANTE A METODOLOGIA ESCOLAR.....	25
NEUROCIÊNCIA E COMPORTAMENTO HUMANO	38
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PREVENÇÃO ESQUISTOSSOMOSE.....	50
RASTREANDO PRODUÇÕES SOBRE CURRÍCULO E IMIGRAÇÃO	59
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA: A AÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO FUNDAMENTAL	65
O LIVRO DIDÁTICO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DA SEQUÊNCIA PROPOSTA PELO LIVRO DIDÁTICO DO 5º ANO BURITI.....	79
PRODUÇÃO E REESCRITA TEXTUAL NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA	91
A CONTRIBUIÇÃO DAS RELAÇÕES DIALÓGICAS NOS CONTO DE FADAS DE CHAPEUZINHO VERMELHO NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO COMO SER SOCIAL E DA PROFICIÊNCIA LEITORA.	102
AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO ALIADAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	119
ANÁLISE DAS ATIVIDADES DA PRIMEIRA UNIDADE DO LIVRO AKPALÔ LÍNGUA PORTUGUESA - 3º ANO	129
AFETAÇÕES PROMOVIDAS POR UM NÚCLEO NEGRO NA VIDA DE UM GRADUANDO	140
TDAH: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	146
AFETAÇÕES PROMOVIDAS POR UM NÚCLEO NEGRO NA VIDA DE UM GRADUANDO	Erro! Indicador não definido.

LEITURA LITERÁRIA: SUGESTÕES DE TRABALHO COM LITERATURA INDÍGENA NO ENSINO FUNDAMENTAL	159
LIVRO DIDÁTICO E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM: ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO ÁPIS PARA 2 ° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS.	168
A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA	184
LETRAMENTO LITERÁRIO: PROPOSTA DE ENSINO DE LITERATURA INFANTIL A PARTIR DOS PARADGIMAS DE RILDO COSSON	196
RELAÇÕES DIALÓGICAS TECIDAS A PARTIR DO TEMA DA CAMPANHA PUBLICITÁRIA OUTUBRO ROSA	206
RESUMOS	223
UM PANORÂMICO SÓCIO-HISTÓRICO DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA ENTRE OS ANOS 60 AOS DIAS ATUAIS NA PERSPECTIVA POLÍTICA DO CICLO DE BALL	224
VELHICE, SEXUALIDADE E QUALIDADE DE VIDA:INTERSECÇÕES.....	227
PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO E AAPRENDIZAGEM DA HISTOLOGIA HUMANA.....	229
SINAIS DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO PERÍODOPRÉ-LEXICAL DE CRIANÇAS INSERIDAS NO BERÇÁRIO E/OU PRÉ-ESCOLA: TRABALHO MULTIDISCIPLINAR	231
A INTERVENÇÃO FONOAUDIOLÓGICA EM CASOS DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E ECOLALIA: REVISÃO DELITERATURA ENTRE 2012 E 2022	233
SEGURANÇA FÍSICA E MENTAL DOS ALUNOS DENTRO DA INFORMÁTICA APLICADA À UDCAÇÃO	Erro! Indicador não definido.
NOTAS DE PESQUISA SOBRE OS DESAFIOS EDUCACIONAIS EM ÁREA DE FRONTEIRA NA PANDEMIA DO COVID-19.....	235
REFORMAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO: EDUCAÇÃO COMPARADA ENTRE BRASIL E BOLÍVIA	238

LEITURAS DA CIDADE: DIMENSÕES DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO URBANO.....	240
A BANDA MARCIAL ALÉM DE UM ESPAÇO MUSICAL PARA O EDUCACIONAL	242



PROJETO DE NIVELAMENTO DA APRENDIZAGEM “INTERVIR PARA AVANÇAR” EM TURMAS DE 6º ANOS EM SOBRADO-PB NO PÓS PANDEMIA: um relato de experiência exitosa para alunos que apresentam baixos padrões de aprendizagem em língua portuguesa e matemática

BANDEIRA, Maria de Fátima Ferreira
Universidade Estadual Vale do Acaraú
fatimafmbandeira@gmail.com

OLIVEIRA, Aldenice Auxiliadora
Universidade Federal da Paraíba
aldenice.auxiladoraufpb@gmail.com

SANTOS, Adevaldo Francisco
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)
adevaldo.ambiental@gmail.com

MAMEDES, Rosilene Felix
Universidade Federal da Paraíba (PPGL)
rosilenemamedes@gmail.com

RESUMO

Este trabalho visa apresentar um relato de experiência enquanto professora selecionada através de uma chamada pública para atuar no projeto de nivelamento da aprendizagem “intervir para avançar” e apresentar os avanços que os alunos dos 6º anos prejudicados pela pandemia da COVID-19 consolidaram. Este projeto está sendo executado em 3 escolas do município de Sobrado-PB, no ano letivo de 2022, esta é a experiência vivenciada pela Escola Municipal José Marinho Falcão. A turma trabalhada passou por diversos testes de leitura, escrita e das noções básicas de matemática pelos professores regentes de Português e matemática. Ao analisar o real estrago causado pela pandemia e a necessidade do resgate da autoestima destes alunos e principalmente suas grandes dificuldades da apropriação da leitura, escrita e das quatro operações matemáticas, foram organizadas propostas pedagógicas de intervenções que viabilizassem essas aprendizagens não consolidadas pelos alunos de 6º anos, com o objetivo primordial reconhecer

a pluralidade dos alunos, seus ritmos de aprendizagem e seus contextos, desta forma torna-se possível uma intimidade com o aluno capaz de possibilitar um acompanhamento e monitoramento que gere o despertar e interesse em descobrir novas maneiras de aprender e mostrar seus saberes e aptidões. Com a rotina ofertada, 16 alunos selecionados para o projeto, estão tendo a oportunidade estudarem com uma metodologia de reforço capaz de desenvolver habilidades básicas não consolidadas em períodos anteriores ao da série, e ano em curso. Em um curto período de aplicação desse projeto, foi possível resgatar a autoestima, e a possibilidade de desenvolver habilidades de pesquisa, escrita e correta do nome, etc. Assim havendo e evidenciando uma evolução qualitativa nas aprendizagens dos alunos.

Palavras-chave: nivelamento da aprendizagem; pós pandemia; autoestima; leitura e escrita.

1 INTRODUÇÃO

Nunca se fez tão necessário abordar temas como leitura, escrita e noções básicas da matemática, como nos dias atuais, após a pandemia da COVID-19, o vírus apresenta trégua, porém estamos vivenciando um dos períodos mais sombrios da educação, e a escola publica como sempre a mais punida. Com o fim das aulas remotas e híbridas a secretaria de Educação de Sobrado/PB, e professores buscaram avaliar as aprendizagens dos alunos e sobretudo os junto às escolas vazios deixados particularmente em cada discente, frente as demandas diagnosticadas, lançaram um Projeto pioneiro que assistiu alunos de 6º anos, o tem como título “Projeto de Nivelamento: Intervir para Avançar, foram três escolas contempladas, os professores foi contratados através de chamada pública.

Esse projeto é fruto de uma intervenção e consiste na implementação de atividades pedagógicas de reforço escolar que promovam a superação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes que apresentaram baixos padrões de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, no 6º ano do Ensino Fundamental, uma forma de intervir para avançar. Com metodologias que visam desenvolvimento de habilidades básicas não consolidadas em períodos anteriores ao da série/ano em curso – tornar o participante enquanto sujeito de sua própria aprendizagem. O professor ministrante é o mediador entre o aprendiz e o objeto de aprendizagem.

As aulas do projeto de Nivelamento, buscou despertar no aluno o interesse em descobrir maneiras novas de aprender e mostrar seus saberes e aptidões. Podemos no decorrer do artigo

provar que essa proposta realizada de trabalho trouxe resultados significativos, que podem ser reproduzidas em outras cidades. Já imaginou como os avanços nas práticas de leitura, escrita e noções básicas matemáticas poderia acontecer sem esse projeto de intervenção?

O objetivo primordial da realização das ações deste projeto é nortear propostas de intervenção pedagógica que possibilitem o avanço dos alunos que apresentaram baixos padrões de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática no 6º ano do ensino fundamental, com o desenvolvimento de habilidades básicas não consolidadas em períodos anteriores ao da série/ano em curso.

Temos como objetivos específicos:

- Mapear as dificuldades dos alunos na série/ano em estudo, para assim propor estratégias pedagógicas e instrumentos de acompanhamento/monitoramento do nivelamento;
- Mitigar o déficit de aprendizagem nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, levando em conta a realidade, o interesse e repertório prévio dos alunos;
- Reconhecer a pluralidade dos alunos, seus ritmos de aprendizagem e seus contextos, e pensar ações que serão aplicadas durante à execução do projeto de nivelamento
- Autores como Soares, Luckesi, Cosson, Oliveira, e Prados, nos orientou nas ações deste projeto e por consequência na construção deste relato de experiência exitoso.

2 ESTRATÉGIAS LANÇADAS NA EXECUÇÃO DO PROJETO DE NIVELAMENTO DA APRENDIZAGEM

No ano de 2022 muitos foram os desafios impostos a serem enfrentadas pelas escolas, mas sobretudo, pelas escolas públicas. A pandemia da COVID-19, arrastou a educação para um regresso nos níveis de aprendizagem dos alunos, comprometendo a escrita, leitura e os conhecimentos das quatro operações matemáticas. Sabendo dos baixos níveis de aprendizagem dos alunos na série/ano em estudo, para assim propor estratégias pedagógicas e instrumentos de acompanhamento/monitoramento do nivelamento, a secretaria de educação do município de Sobrado- PB, por meio da avaliação diagnóstica realizada pelos professores lançou o projeto Intervir para Avançar, o qual alunos dos sextos anos puderam desenvolver habilidades ainda não contempladas, além de estimular a autoestima tão comprometida nesses alunos.

A avaliação nos anos de pandemia foi tarefa difícil de ser realizada, pois, as telas de smartphones, tablets, entre outros, tomou o espaço das salas de aulas e tudo ficou muito resumido e ausente. Luckesi (2011) comprova em seus estudos que a avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar está distanciada da relação professor-aluno, tendo em vista que a relação entre ambos, precisa estar fundamentada na confiança, no respeito mútuo, no diálogo e na cumplicidade. Desta forma a avaliação realizada pelos professores para seleção dos alunos para o projeto não poderia ignorar as razões que os levaram a não aprender, e todo contexto em torno do aluno. Sobre os métodos de alfabetização Soares (2016) mostra sobre o construtivismo.

O construtivismo não propõe um novo método, mas uma nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua escrita. Nesse novo quadro teórico e conceitual, os métodos sintéticos e analíticos, agora qualificados como “tradicionais” são rejeitados, por contrariarem tanto o processo de psicogenético da aprendizagem da criança, quanto a própria natureza do objeto dessa aprendizagem, a língua escrita. (SOARES, 2016, p.21,22)

O projeto tinha o seu principal foco orientar no aluno no processo de leitura e escrita e se apropriar das quatro operações matemática. Os jovens ao iniciar o projeto foram levados a vivenciar aulas com uma metodologia humanizada. Há muito métodos a ser utilizado para se aprender ler e escrever. Há muito que ser compreendido sobre o processo de leitura. O autor Cosson, (2014) cita

Em uma perspectiva tradicional, a leitura começa com o autor que expressa algo em um objeto (texto) que será assimilado pelo leitor em determinadas circunstâncias (contexto). Ler nessa concepção é buscar o que diz o autor, o qual é simultaneamente ponto de partida e elemento principal do circuito da leitura. (COSSON, 2014, p. 37)

Esse conceito trazido pelo autor, foi visto nas aulas ministradas, que é desconhecido pelos alunos, havia muito vazio na compreensão sobre o processo da leitura pelos alunos.

Magda soares nos traz menção de como se dá esse processo de leitura e escrita, e como nós professores devem ter esse conhecimento para que os alunos consigam desenvolvem suas habilidades leitura com eficiência, favorecendo outras áreas do conhecimento.

Na escrita, a criança já tem na mente a palavra que quer escrever, uma cadeia sonora que tem um significado. Representar essa cadeia por grafemas requer sua progressiva segmentação da palavra – sejam sílaba, ou fonemas, nas fases silábico-alfabético e alfabético- e representá-los por grafemas.

Na leitura, ao contrário, a palavra escrita é um conjunto de letras que é preciso decodificar para chegar à cadeia sonora que é a palavra e a seu significado, o que exige partir do conhecimento seqüencial dos grafemas e dos fonemas que eles representam. O produto da escrita é, assim uma palavra, pré existente na fala ou na mente de uma criança, que ela torna visível escrevendo. Já o produto da leitura é o início do processo de alfabetização, resultando do esforço de identificação dos fonemas que as letras representam para chegar a palavra que, então, a criança lê. (SOARES, 2020, p.194)

Os autores Oliveira e Prados (2022) compreende a leitura na perspectiva de quando falamos em leitura, parece que estamos nos referindo a algo subjetivo; no entanto, uma das características da leitura é que ela permite ao indivíduo ter acesso a informações e ao conhecimento produzido no mundo. Diante todos os conceitos vistos, a leitura princípio da alfabetização de ser uma construção prazerosa, para que possa a partir dessa habilidade favorecer a escrita, habilidades matemáticas e em todas as áreas do conhecimento.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto de nivelamento da aprendizagem “intervir para avançar” propôs estratégias que contribuiu com os avanços nas aprendizagens de alunos de 6º anos, uma tarefa desafiadora, mas que se tornou muito gratificante. A organização das horas aulas eram realizadas das seguintes formas: os alunos com déficit de aprendizagem, se ausentava de sua sala, isso acontecia de forma aleatória de disciplinas, e seguia para os acompanhamentos oferecidos pelo reforço, e eram divididos por grupo. Grupo -A alunos com menos dificuldades e B alunos com menos dificuldades. Nosso cronograma foi desenvolvido desta forma:

- Avaliação Diagnóstica;
- Trabalhar as habilidades necessárias; - déficit de aprendizagem - alunos que sabem ler e escrever corretamente, - não conhecem os conceitos básicos de matemática, - distorção idade e série.
- Planejamento mensal;
- Na Rotina diária havia:
- Acolhimento – 5 minutos

O acolhimento é uma ação de suma importância para a comunidade escolar, pois é se fazer presente na vida do estudante para compreender e apoiá-lo nas dificuldades. O acolhimento deve ser realizado diariamente de acordo com a realidade escolar ou da turma, de forma planejada, intencional e fundamentada nos princípios pedagógicos. É importante utilizar em nosso planejamento diário, três princípios básicos para o acolhimento contínuo:

- Escuta ativa
- Empatia
- Equidade
- Atividade de leitura do dia (Gênero textual) – 15 minutos - Leitura pelo professor;

- Exploração do gênero estudado: investigamos o aprendizado prévio do aluno, expusemos o gênero e suas características.

- Atividades sequenciais de alfabetização – 60 minutos

- Objetivamos sequências de atividades que envolviam leitura, reconhecimento/exploração das letras e palavras, leitura silábica (sons das letras), etc.

• Fluência de Leitura – 20 minutos - orientamos à leitura individual de textos trabalhados ajudando o aluno a lê, fazer referências e associações de letras, palavras e sons.

Realizamos um trabalho sequenciado, onde os avanços aconteciam em semanas, era nítido o quando os alunos estavam desestimulados e envergonhados, mas houve empatia entre professo/aluno e os resultados vieram.

Foto 1: escrita do nome dos alunos no início do projeto

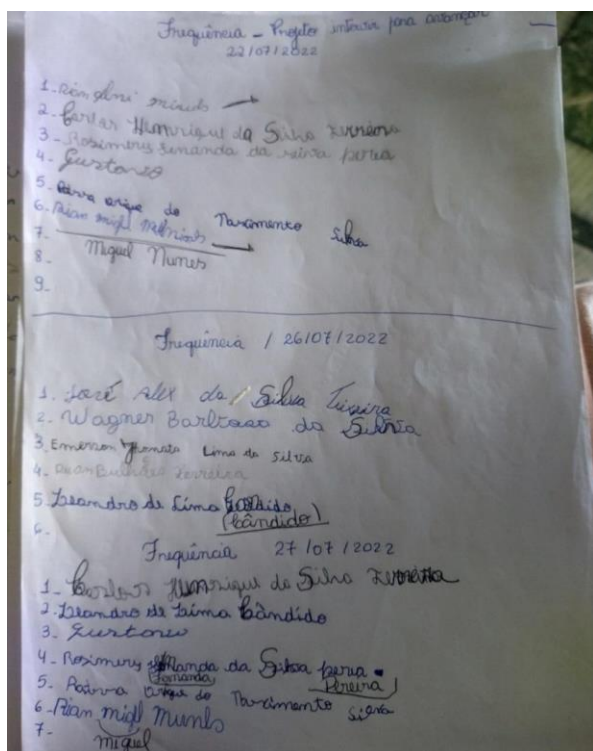
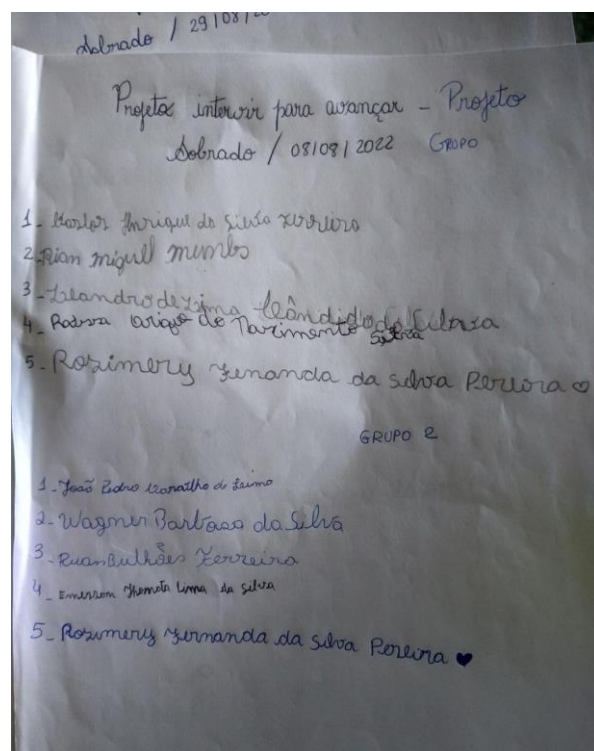


Foto 2: escrita do nome dos alunos após duas semanas de orientação



Vejamos nas imagens abaixo a escrita do nome dos alunos no início das aulas e acompanhamentos propostos pelo projeto e duas semanas após. Ficou muito claro o quanto esses alunos estavam carentes de um orientador, de alguém que não os apontassem apenas os erros, mas os caminhos que os levariam a conquistar seus objetos tão necessários. De fato, o que eles

mais queriam era escrever seus nomes e o reconhecer em qualquer lugar que estivesse exposto, eles desejavam assinar em suas avaliações e não ser mais aquele aluno reprimido e torturado por não ter desenvolvido tal habilidade.

E o que vimos nas fotos 1 e 2, é que os alunos após as intervenções, estímulos e exercício diário puderam escrever seus erros corretamente e reconhecer sua escrita, identificando nome e sobrenome.

Os alunos vivenciavam vários momentos vivenciando situações que os últimos 2 anos a pandemia não permitiu. Havia o desejo de nas aulas de matemática aprender a hora de relógio analógico, de lê e conhecer artigos de opinião, de saber o que aquelas tantas letrinhas no livro dizia, havia desejo de está no 6º ano e com os conhecimentos idênticos a seu nível de ensino. Abaixo na figura-3, mostra um jovem de 15 anos realizando atividades das operações de adição e subtração, um momento de aprender técnicas de cálculos. Já na figura-4, os alunos estavam realizando uma atividade de leitura e escrita, buscando conhecer os conhecimentos prévios dos alunos, a fim de traçar estratégias individuais e coletivas.

Foto 3: atividade de envolvendo adição e subtração

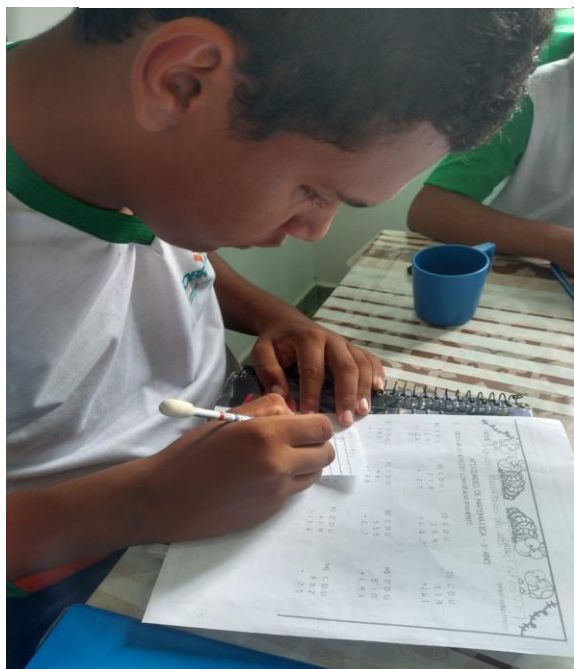
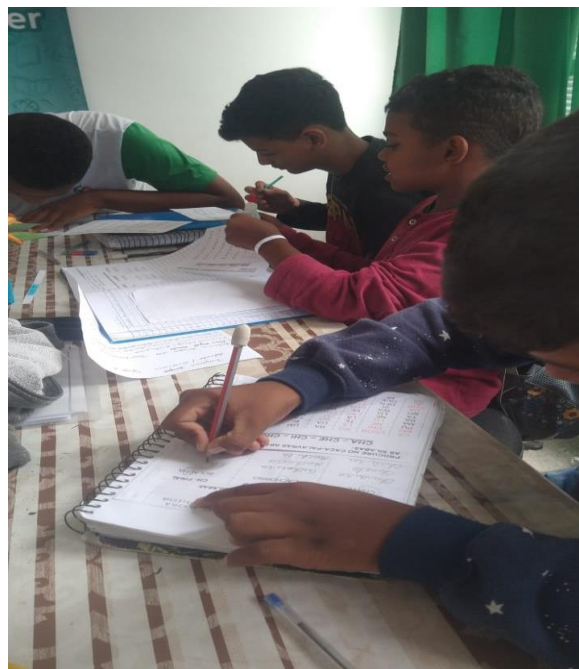


Foto 4: atividade de leitura e escrita



Utilizamos como técnica de avaliação:

- No contexto escolar a avaliação pode ser caracterizada em diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação da aprendizagem e seus acompanhamentos ocorreram de forma contínua e sistemática, possibilitando um olhar sobre a realidade encontrada.

- Este olhar nos levou a compreensão das competências construídas e das habilidades desenvolvidas durante a execução do projeto, de forma a identificar os problemas e os avanços através da compilação dos resultados. Estas informações subsidiaram a prática docente e as ações que foram adotadas para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos envolvidos no projeto foi desenvolvido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi resultado de uma experiência exitosa na Escola José Marinho Falcão, fruto do projeto pioneiro desenvolvido pela Secretária Municipal de Sobrado-PB, que o pós pandemia observou uma diminuição nas aprendizagens dos alunos, e em especial os 6º anos do ensino fundamental II, que saindo dos anos iniciais do ensino fundamental, se viu com baixos padrões de adaptação, fazendo com que se criasse o projeto de Nivelamento “Intervir para Avançar” um projeto que foi posto por chamada pública, e desenvolvido ao longo do ano letivo de 2022, a o intuito de diminuir os estragos percebidos nas escolas públicas deste município.

O alvo deste projeto foi desenvolver métodos facilitadores que levassem esse os alunos a lerem, escreverem e conseguisse ao mínimo efetuar as quatro operações, abertura para aos demais conhecimentos matemáticos. Estando estes alunos com muita dificuldade leitora todas as outras habilidades ficaram comprometidas.

Certos estamos, que nossa rotina diária de aulas ofertados aos nossos alunos, levaram eles a resgatar suas autoestimas e suas capacidades de aprendiz.

Conclui-se que esse trabalho de intervenção, trouxe para nós muitos questionamentos de como estamos alfabetizando nossos alunos? Será que nossos métodos de ensino atendem aos nossos alunos da sociedade contemporânea? Ficam aqui esses questionamentos, para que estudantes de pedagogia e de outras licenciaturas possam desenvolver estudo sobre essa temática, tão necessário para a qualidade da escola pública.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Antonio Deusivam de; PRADOS, Rosália Maria Netto. **O que é Leitura?** Disponível em: <hptt:// file:///C:/Users/Ocielma/Downloads/Conceitos%20de%20leitura-%20(1).pdf.> Acesso: 20 de dez. 2022.

SOARES, Magda, **Alfabetização: a questão dos métodos**. Ed. Contexto. São Paulo. 2016.

SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.



TDAH E INCLUSÃO: OS DESAFIOS DOS ALUNOS PERANTE A METODOLOGIA ESCOLAR

SILVA, Ana Patrícia Cordeiro
UNIasselvi (Graduando em letras-Inglês)
E-mail annapatolika@gmail.com

CAVALCANTE, Maria Gilliane de Oliveira
Universidade Federal da Paraíba (PPGL)
gillianejp@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade analisar os desafios que os alunos com o Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), entendido como um transtorno do neurodesenvolvimento, enfrentam em sala de aula. Segundo o Manual diagnóstico e estatístico de transtorno mentais (DSM-V), o TDAH é geralmente diagnosticado nos primeiros anos de vida escolar da criança, cujos sintomas de desatenção, hiperatividade-impulsividade são observados no ambiente escolar por afetar negativamente o desenvolvimento da aprendizagem e interação social da criança; observando que, as mesmas se deparam com diferentes metodologias de ensino, como do método tradicional ao método de sala de aula invertida. O importante é ressaltar que a política de inclusão dar o suporte para garantir que as necessidades educacionais, represente o ímpeto de entender as concepções e quebrar paradigmas, visando o desenvolver das habilidades e competências. Portanto, a Lei 13.146, de 06 de julho de 2015 de inclusão escolar assegura o direito à igualdade de oportunidades e o atendimento educacional especializado amparado pelo decreto nº 7.611/11 para que esta criança possa conduzir o seu processo de ensino aprendizagem de forma satisfatória e significativa. Para isto, este estudo tem caráter documental e bibliográfico e pretende contribuir para uma reflexão significativa que auxilie educadores e profissionais que atuam com ensino a repensar suas práticas a fim de contribuir para o desenvolvimento destas crianças.

Palavras-chave: TDAH; Diagnostico; Metodologias; Inclusão; Ensino aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu perante a algumas inquietações a respeito de como um aluno com TDAH-Transtorno de Déficit de Atenção e hiperatividade enfrenta perante as metodologias aplicadas nas escolas. Nesta perspectiva, ao refletirmos sobre essa temática temos por objetivo conhecer de que forma as metodologias utilizadas em sala de aula, que influenciam o processo de ensino e aprendizagem no âmbito do currículo de um aluno onde as suas necessidades cognitivas necessitam de um aparato mais diretivo e inclusivo.

No entanto, conduzindo neste desejo de refletir perante as práticas educativas de forma significativa, que é considerada muito importante para o crescimento do aluno com o TDAH e com visão inclusiva para que ocorra uma reflexão no corpo docente, que estão inseridos em uma prática onde ocorra a tentativa de elencar aspectos pertinentes acerca das discussões que permeiam o fazer pedagógico, entrelaçando-se com as necessidades.

Pensar em ensino é refletir a prática das metodologias e estratégias efetivadas pelo corpo docente, que é o mediador do conhecimento. Perante isto, para que os conteúdos sejam ensinados de maneira significativa é necessário a articulação de um conjunto de estratégias, metodologias e ações que possam possibilitar o envolvimento dos alunos nas aulas. Visto que, escola enquanto espaço de construção e difusão do conhecimento deve contemplar uma educação prazerosa.

Se faz necessário observar um aluno com TDAH engajado na inclusão saudável, garantindo acesso igualitário à educação de alta qualidade. Isso ocorre porque a inclusão requer uma mudança na perspectiva educacional porque afeta todos os alunos para que eles tenham sucesso no atual clima educacional em geral. A inclusão também se justifica porque, para muitos alunos, a escola é o único local de acesso ao conhecimento.

É o lugar que vai proporcionar lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente. Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras.

2 TDAH E INCLUSÃO: OS DESAFIOS DOS ALUNOS PERANTE A METODOLOGIA ESCOLAR

O TDAH-Transtorno de Déficit de atenção e hiperatividade é entendido como um transtorno do neurodesenvolvimento é diagnosticado nos primeiros anos de vida escolar da criança; é uma síndrome heterogênea, de etiologia multifatorial, dependente de fatores genéticos-familiares, adversidades biológicas e psicossociais, caracterizada pela presença de um desempenho inapropriado nos mecanismos que regulam a atenção, a flexibilidade e a atividade motora. Seu início é precoce, sua evolução tende a ser crônica, sem repercussões significativas no funcionamento do sujeito em diversos contextos de sua vida.

O transtorno tem sido motivo de discussões entre os professores, pois o mesmo afeta significativamente a fase que se inicia o processo educativo. O processo em que a criança entre em conhecimento com a códigos e linguagens, momento este em que exige uma certa atenção e conexão com o que está sendo exposto para elas, chegando assim a um desenvolver pedagógico significativo. Algo interessante é que nesta fase do processo inicial da escola a criança com TDAH demonstra uma grande probabilidade de repetência, um significado de rendimento bastante promissor, visto que eu os seus relacionamentos entre os demais da sala de aula também é comprometido e o seu comportamento com ordem desorganizada também vem como um fator observador.

O TDAH apresenta alguns sintomas que são participar dele tais como a desatenção, a desorganização, impulsividade, a falta de persistência nas atividades onde a cognição é exigida com um certo grau mais acentuado, a falta de concentração onde tudo que está ao seu redor retira a sua atenção, dispersão, a inquietação com seus membros inferiores e superior, não consegue manter uma quietude, tem a necessidade de responder antes de todos da turma, perde as coisas com facilidade, desmotivado, dificuldade em memorizar, ansioso, irrita com facilidade e tem dificuldade em seguir regras.

E em observância a tais sintomas, podemos analisar o quanto que estas crianças e adolescentes necessitam de um aparato diretivo onde ocorra uma dinâmica inclusiva, participativa e visto que a Lei Brasileira de Inclusão 13.146/15 garante esta acessibilidade respaldada em sua definição no Art. 2ºque:

“Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. (BRASIL, 2015)

Isto demonstra o quanto que estas crianças e adolescentes tem o direito a educação que é uma obrigação do estado assim, como apresenta o ECA-Estatuto da Criança do Adolescente no

seu artigo 54, garantindo o atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino e é posto, tendo assim o seu direito resguardado para uma educação que assegurando o seu desenvolvimento pleno como pessoa, tendo um preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

O processo da inclusão não vem prever a utilização das práticas de ensino específico para cada deficiência, ou dificuldade em aprender, isto é o aluno ele aprende dentro das suas possibilidades isto é se o ensino for de qualidade, se o professor tiver um olhar para observar os limites de cada aluno explorando assim as possibilidades existentes em cada ser. Evidente que, o que apresenta o Artigo 27 do Estatuto do PCD a respeito da educação diz que é sim constituído o direito absoluto de uma pessoa com deficiência, o assegurar sobre o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma que o alcance o maior desenvolvimento possível de suas habilidades e competências sensoriais, intelectuais e sociais segundo as suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

O avanço do sistema educacional tradicional no ato de ensinar é, de fato, uma meta que devemos perseguir com a maior urgência. Devemos ir além do que é ensinado e como é ensinado para garantir que aqueles que o recebem cresçam moralmente corretos, apenas pessoas que serão capazes de mudar a situação em que falhamos em transformá-la: tornar-se um ser humano. Entende-se que a criação desse modelo está relacionada à qualidade educacional oferecida, bem como às metodologias utilizadas, desde as mais tradicionais até as mais contemporâneas, como a sala de aula invertida. Com isso, a escola se destacará pela educação de qualidade, preparando os alunos para atender às necessidades de uma sociedade mais avançada e humana no futuro.

O interessante é compreender que a Educação Especial no âmbito das Políticas de Interesse à Educação da Pessoa com Deficiência no Brasil, mostrou marcos importantes, envolvendo conceitos e perspectivas que demarcaram seus espaços e significações; valendo salientar que esta concepção de Educação Especial que é apresentada no Art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 02/01 traz a ideia que ela complementa, suplementar e promover o desenvolvimento das potencialidades. Para atender às necessidades dos educadores que não conseguem acompanhar seus colegas em grupo por questões que vão desde deficiências a outras dificuldades de ordem relacional, motivacional ou cultural, as escolas que reconhecem e valorizam as diferenças possuem projetos educacionais inclusivos.

A Educação Especial, como modalidade da Educação Básica, compartilha os pressupostos teóricos e metodológicos dos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino apresentados no documento. A proposta está na prática da flexibilização curricular, adequando os objetivos propostos, no adquirir as metodologias alternativas de ensino, usando os recursos e materiais

específicos, no redimensionamento do tempo e do espaço escolar, entre outros; são pontos que são necessários observar para que estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades exerçam o direito de aprender com oportunidades e condições.

Nisto, o avanço da aprendizagem está no explorar os talentos, atualizando possibilidades, no desenvolver predisposições naturais de cada aluno e assim podemos destacar o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que é focar o desenvolvimento de habilidades e competências e tem como objetivo garantindo uma aprendizagem comum, o que pode gerar uma oportunidade de inserir e/ou expandir a inclusão no ambiente escolar. Observando que as dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como geralmente se deixa que aconteça, mas dialoga com o aluno trazendo para ele uma descoberta das suas potencialidades, fazendo-o participante da construção efetiva da sociedade.

2.1 RETROSPECTO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS IMPLANTADAS NAS ESCOLAS

A escola com método tradicional baseava-se em modelos ideias voltadas para o passado, pois procurava transmitir a maior quantidade possível de conteúdos por meio de aulas expositivas, valorizando o espaço intelectual de assimilação, um tipo de ensino intelectualista e livresco. As atividades eram exploradas de forma fragmentada e o professor atuava como o detentor do saber e por meio da fala dizia o que julgava essencial para os alunos, que por sua vez ouviam a exposição e depois realizavam atividades.

Contrapondo-se à proposta de atividades descontextualizadas e fragmentadas, aceita na pedagogia tradicional, vários estudiosos os dos quais são Dewey, Bruner, Piaget e Vygotsky desenvolveram pesquisas que possibilitaram aos educadores repensar a ação pedagógica cotidiana vivenciada na sala de aula, cada um com as suas respectivas diferentes, construindo assim proposta de trabalho pedagógico diferenciadas.

No final dos anos 20 e início dos anos 30 com o surgimento da Escola Nova, os projetos de ação pedagógica eram organizados por métodos e tiveram como base a proposta de Dewey que procurou aproximar a escola da vida diária do aluno. Isto é, faz-se necessário que as vivências em sala de aula partam de uma situação problema e que o processo de aprendizagem esteja vinculado ao mundo exterior da escola, vindo ao aluno a não sentir a diferença entre a vida fora e no interior da escola.

A partir dos anos 60 novas ideias surgem onde os projetos eram feitos através de temas, e as ideias-chaves se consolidavam enquanto condutor da prática educativa fechando assim um currículo em espiral, um encontro com as ideias oriundas das experiências dos alunos. E o professor atuava como facilitador dos materiais e das atividades adequadas, possibilitando que o aluno aprenda por si, desenvolvendo um nível mais elaborado de compreensão.

Nos anos 80, houve várias descobertas no que se refere ao processo de construção do conhecimento, isto é, descoberta na forma de entender o ensino e aprendizagem, e várias mudanças acontecem nas concepções sobre o conhecimento e influência na aprendizagem. E neste contexto, aparecem as propostas de ação com base nos temas geradores em que o trabalho pedagógico tendo como eixo a continuidade, visto a observação constante dos alunos, dramatizações o que é efetivamente significativo para eles.

Valendo ressaltar que esta forma de organizar os projetos de ação pedagógica teve como pressupostos teóricos a abordagem construtivista de Piaget, que destacou a importância da interação aluno-aluno, aluno-professor, aluno-comunidade, aluno-conhecimento, de forma que o aluno possa aprender a pensar criticamente. E o professor deverá situar os conteúdos em relação à cultura levando em consideração a cultura do aprendiz, situando o que ensina para facilitar a aprendizagem, tendo como o fundamento básico,

“A concepção de Piaget era o funcionamento intelectual e do desenvolvimento cognitivo, isto é, o de que as relações entre o organismo e o meio são relações de troca, pelas quais o organismo se adapta ao meio e, e ao mesmo tempo, o assimila de acordo com suas estruturas, num processo de equilíbrazões sucessivas (Fontana e Cruz,1997, p.43-45)

Nos anos 90, com as discussões a respeito à escola enquanto divulgadora e produtora de cultura girando em torno dos trabalhos por projetos, vindo assim a chamar muitos educadores de Pedagogia de Projetos, isto, estamos remetendo ao fato que o aprendiz participa das decisões que serão tomadas em sala de aula, no sentido de externar as suas opiniões sobre o que está sendo discutido, com vista a construir, reconstruir os conceitos a respeito dos temas. O aprendiz que está em processo de formação da sua individualidade, ao se inserir num grupo em que a sua voz será ouvida e contemplada nas discussões.

É nesse processo de elaboração e reconstrução que o aprendiz-aluno vivenciará as hipóteses a respeito do assunto discutido, possibilitando ao professor localizar o nível de desenvolvimento real do educando, fazendo as intervenções necessárias, na perspectiva de diagnosticar o nível do desenvolvimento potencial para que possa desafiar o educando a

problematizar as diferentes situações de aprendizagem, no sentido de provocar o desenvolvimento cognitivo do aprendiz-aluno.

Chegando no ano 2000 até os dias atuais a educação deu um salto significativo enquanto qualidade, e com grandes desafios e propostas onde o aluno é o protagonista, vindo assim a aprender de forma autônoma com o apoio das tecnologias. Inclusive uma nova didática tem tido uma crescente tendência que é a sala de aula invertida. O aluno estuda os conteúdos antes das aulas com recursos que estejam ao seu alcance e em sala de aula o professor aprofunda a temática proposta, trazendo exercícios e estudos de casos, permeado por avaliação para verificar se o aluno leu os materiais indicados, sendo capaz de aplicá-los.

O teórico Vygotsky (1896-1934) já trazia esta visão destacando a importância do processo de interação social para o desenvolvimento da mente; ele defendia na década de 60 uma didática em que o aluno usasse a tecnologia para a construção do conhecimento em seu contexto histórico-cultural. Como enfatiza Rego (1995, p.25):

“Seguindo as premissas do método dialético, procurou identificar as mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social. Vygotsky fez no final da década de 20 e no início dos anos 30, relevantes reflexões sobre a questão da educação e de seu papel no desenvolvimento humano.”

O próprio Paulo Freire aceitava essa ideia de que o professor transformasse a classe num ambiente interativo, usando recursos. A sala de aula invertida valoriza o papel do professor como um orientador dos percursos de pesquisa e mediador entre estudantes e conhecimentos e amplia a acessibilidade de um aluno com algum déficit de aprendizagem possa interagir desenvolvendo as suas competências e habilidades.

Contextualizar o ensino reproduz uma vivência concreta e diversificada, e também incorpora o aprendizado em várias vivências, é uma postura frente ao ensino o tempo todo, não é exemplificar. No construir significados, o professor estará sempre envolvendo o aluno efetivamente, além da motivação intelectual, mais óbvia e conhecida o fazendo participante desta construção.

2.2 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO - A LUTA POR DIREITOS SOCIAIS

Em meados da década 40 após a segunda guerra mundial percebeu-se um certo movimento no qual discutiu-se e ampliou um debate sobre temática a respeito dos direitos

humanos. Visto a isto teve-se a Declaração Universal dos Direitos do Homem em 1948, um verdadeiro marco para a educação, embora não verse exclusivamente sobre pessoas com deficiência, mas é um dos primeiros documentos que universaliza o direito a educação.

Porém uma luta surgiu em causa da pessoa com deficiência, especialmente nas organizações e associações de pais e dos próprios sujeitos, fortalecendo assim suas lutas por educação e outros direitos sociais. E em resposta a essas lutas houve a promulgação de outros documentos como por exemplo a que trata da discriminação de pessoas com deficiência no emprego e na profissão; a declaração dos Direitos do Deficiente Mental em 1971 e a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência de 1975.

Tantos documentos que versam sobre a mesma temática denunciam a presença de organismos articulados em prol da defesa destas pessoas, por um lado, e por outro lado, a ausência de ações efetivas que bastem para a efetivação de políticas reais de inserção. Assim a escolarização das pessoas com deficiência embora tão requisitada ao longo dos anos 70 e 80, não consistia em preocupação pública, nem como fator de ideologização. Vale ressaltar que a partir de 1920 as instituições especializadas ou escolas especiais se espalharam pelo mundo, e passaram a ser questionadas e vistas pelas pessoas como locais inapropriados para sua escolarização.

A questão foi que o questionamento apontava para os próprios locais com relação ao isolamento que eles proporcionavam e os interesses assistencialistas que se mantinham, pois isto estava longe de garantir para o indivíduo chances de inserção social, profissional e educacional. Contudo, o discurso pelos direitos sociais deu força para que os desfavorecidos e vitimados viessem se organizar em prol das suas demandas, ao ponto de as reivindicações chegarem ao reconhecimento especialmente nos países desenvolvidos. Então, na década de 40 surgiu nos Estados Unidos a primeira organização de pais de criança com paralisia cerebral-New York State Cerebral Palsy Association, cuja finalidade é de engarhar fundos para centros de tratamento e pesquisas.

Na Tailândia em 1990 ocorre a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e na oportunidade foi apresentado a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, um documento que é uma combinação de pesquisas, reformas e inovações a fim de se garantir educação básica para todos os homens, mulheres e incluindo-se às pessoas com deficiência. Trazendo um conjunto de objetivos, estratégias para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem oriundos de forças cujo propósito é de desenvolver políticas eficazes para os grupos excluídos socialmente da escola, em específico nos países pobres onde os índices de evasão, repetência e exclusão eram alarmantes.

O ponto central da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no tocante a educação de 1948, em específico a educação reconhece ainda a inacessibilidade, o analfabetismo e a interrupção do ciclo como um dos pontos cruciais decorrentes do século XX. Nisto a Declaração Mundial sobre Educação para Todos universaliza o acesso promovendo a equidade, desenvolvendo assim uma política contextualizada de apoio nos setores social, cultural e econômico. E isto e na tentativa de minimizar os efeitos perversos da exclusão social pautada nos interesses de classe a resposta concedida as pessoas deficientes.

A temática sobre inclusão veio a ser discutida na década de 80 sobretudo ela foi marcada pelos movimentos antissegregacionistas na década de 60 e veio ao Brasil a partir da criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e as preocupações permaneceram as mesmas, das inconstâncias governamentais e também a incansável luta dos próprios sujeitos que por inúmeras circunstâncias sofriam de preconceito. Só em 1994 que o governo espanhol junto a Unesco realiza uma nova conferência acontece intitulado-se de Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais e nesta ocasião é elaborada a Declaração Salamanca que foi um verdadeiro marco na história da inclusão, pelo fato de ter oficializado o termo no campo da educação.

A declaração retoma o compromisso que garante os direitos educacionais para todos os cidadãos, que as escolas ajustem as necessidades dos alunos quais quer que sejam as suas condições físicas, sociais e linguísticas visando assim uma educação de fato para todos. E é enfático enquanto ao processo metodológico venha a ser diversificado a fim de não excluir nenhum aluno. E o principal ponto a ser destacado na Declaração de Salamanca partindo do ponto que:

“Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.” (1994, p.1)

No entanto, a Declaração Salamanca que foi implantada na maioria dos países as políticas públicas de inclusão no ensino regular de alunos com deficiência e outras diferenças, visto que no âmbito da educação a expressão pessoa com necessidade especial foi bem-vista. Somente no final do século XIX iniciando o século XX podemos observar os registros das ações das políticas brasileira com respeito a educação, pois foi durante o século XIX que existia uma considerável população de iletrados, poucas escolas e uma elite cultural e econômica responsável pelos destinos do país.

Só mais à frente no século XX que outras iniciativas são vistas como nomes da história de atendimento aos indivíduos com deficiência no Brasil e assim temo A educação das crianças anormais e A educação das crianças mentalmente atrasadas na América Latina por Basílio de Magalhães; Infância Retardatária por Norberto de Souza Pinto. Um outro momento marcante da educação especial no Brasil teve como início no ano de 1957, o país passava por mudanças no setor econômico, nas funções dos poderes e também enquanto as funções do estado que agora recebe a seletividade na força trabalhista e também a disposição da educação escolar.

E neste meio aponta-se momentos de ações por parte do próprio estado trazendo incentivos para a educação e também para a reabilitação, como por exemplo a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes mentais- a Cademe em 1960 e houve apoios importantes de movimentos e documentos em defesa dos direitos sociais.

2.3 O PAPEL DO PROFESSOR EM UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

O professor é um elemento importante na condução do processo pedagógico. Ele é responsável por guiar e orientar as atividades dos alunos durante todo o percurso e essa abordagem de ensino em busca de garantir condições de aprendizagem significativa, onde ocorra a valorização da diversidade humana. Contudo, durante muito tempo estes mediadores vivenciaram a escassez de informações importantes sobre o que seja esta educação inclusiva.

E um bom profissional não se faz da noite para o dia, ele precisa ter acesso às informações, orientações pois isto é essencial para a constituição de um bom professor. É preciso que os professores reflitam sobre o que seja inclusão, entendendo a cada necessidade para que a construção do saber venha ser de forma ímpar e aí encontramos a importância da formação continuada. O planejamento é uma ferramenta indispensável para que o professor venha olhar os alunos que estarão sob a sua responsabilidade enquanto construção e os façam entender o que está sendo proposto sobre determinada temática.

Nisto um planejamento de um professor para a educação especial não deve ser oposto ao que ele planeja para os seus alunos comuns, pois deve-se entender que a metodologia aplicada para o compartilhar do conteúdo ou o destrinchar da temática venha a atender a todos, averiguando cada necessidade e sempre com um olhar do refazer para que o ensino aprendizagem venha ser efetivado. Uma formação adequada ela é uma alavanca na viabilização de condições metodológicas e atualizadas em aparelhamento a sala de aula, que é o lugar da difusão do saber.

É um desafio imenso para os professores este processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais, pois o saber construir novas propostas de ensino deve-se estar na sua condução na sala de aula, sendo ele o agente facilitador deste processo de ensino e aprendizagem, muito embora alguns professores possuam uma certa resistência ao não transformar para o acesso significativo. No entanto, o receio deste processo é muitas das vezes é a insegurança neste processo mediador devido a sua inexperiência, uma vez que na graduação o mesmo só lida com a teoria e não houve a acessibilidade enquanto prática pedagógica.

O importante é entendermos que a educação mudou, e ela está cada vez mais desafiadora e requer do profissional uma abordagem concreta, lúdica e inclusiva. É esse novo olhar que cabe ao professor procurar uma postura, explorar novas habilidades que venham permitir o compreender, intervir nas diferentes situações que se deparam perante o auxílio da construção de uma proposta inclusiva direta e eficaz, fazendo com que ocorra uma promoção de um ensino igualitário e sem desigualdade.

Um elemento que devemos observar é que na própria Constituição Federal de 1988 traz como um dos principais objetivos o “promover o bem a todos sem preconceitos”, visto a isso o artigo 205 vem garantir a educação como um direito e o pleno desenvolvimento da pessoa, seguindo assim no artigo 206 incisos I onde garante a igualdade de permanência na escola como um dos alicerces para o ensino. É a compreensão da diversidade que deve impulsionar o professor a buscar elementos que o auxiliem na propagação do saber, é nele que os pilares do saber serão edificados mediante a sua exposição; ele será o facilitador para que essa promoção do direito pleno venha ser consolidada de forma eficaz.

Devemos entender que a atuação pedagógica é um processo e que os tripés escolas-famílias-comunidades devem ser participantes do desenvolver da educação inclusiva, pois as ampliações das possibilidades ficam bem maiores, gerando assim novas formas de atividades e afetividades fortalecendo assim a ponte que caminha para o desenvolvimento do aluno, lembrando que o aprendizado deste aluno se dá no cotidiano por meio da praticidade que se constrói por meio do conhecimento.

Por causa desta linha de construção que a formação continuada dos profissionais da educação é tão importante, pois o seu objetivo está no processo permanente e constante em busca de aperfeiçoamento dos conhecimentos necessários, assegurando um ensino de qualidade cada vez amplo aos alunos que necessitam de uma atenção perante as suas dificuldades enquanto aprendizagem.

O desenvolvimento da escola se dar pelo interesse no desenvolver profissional que acontece ao longo do processo pedagógico do professor, possibilitando assim um novo sentido à

prática pedagógica, contextualizando novas circunstâncias. O professor ele deve ser investigativo, sempre instigando a sua inteligência abrindo-se para o saber a respeito do mundo, da cultura para que o mesmo venha suprir supostas carências que venham a aparecer no cotidiano do aluno em sala de aula; ser também um bom leitor, pois além de dialogar, esteja a compreender, desvendando os vários sentidos possíveis de um texto. E a inclusão nada mais é do que esse processo de inovação que exige do profissional um esforço de reestruturação e fazendo assim haverá um certo desenvolver mediante o fazer.

Esta visão de modificação que faz na cultura, no próprio currículo de uma escola é devidamente orientada para facilitar a prática dos professores em sala de aula, isto é, as atitudes dos professores dependem, portanto, de sua competência e da sua segurança profissional. As práticas de um profissional da educação perante um aluno com necessidades especiais vão além, precisa-se deste fazer diferenciado; cada sintoma de algum transtorno que o aluno possa apresentar o professor deve parar para analisar e se colocar no lugar da família daquele aluno, não tratando ele como um ser atípico, mas olhando que é um ser que é capaz de avançar e ampliar as suas habilidades e competências.

O lecionar de um professor é um verdadeiro legado que se estrutura por meio de um rigor metodológico com uso de fórmulas já preestabelecidas, decodificadas e espontâneas e esta incessante leva-o ao reconhecer que ele precisa seguir rumo ao superar características essenciais do tornar-se professor. Ressaltando que a escola que é o ambiente onde este professor e o aluno se encontram deve ser um local para incluir, apoiar, ajudando no seu desenvolver, assumindo o compromisso de fazer acontecer o que ampara as leis em vigor a respeito da inclusão.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho mostrou o quanto que as crianças e adolescentes com TDAH (Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade) possuem impactos negativos e significativos no âmbito da aprendizagem. Por isso, pensar o futuro da educação inclusiva depende da rápida expansão de projetos genuinamente imbuídos do compromisso de transformar a educação para que seja o mais adequado aos novos tempos, bem como da qualificação de profissionais da educação para que os mesmos têm pleno acesso a como gerir de forma harmoniosa e inclusiva.

Para que estes impactos possam ser transformados mediante a um acompanhamento metodológico adaptado e direcionado mediante a uma prática pautada nas diretrizes da inclusão, visando a prática da lei 13.146, de 06 de julho de 2015. Também perceptível que o professor é o

mediador para que esta educação inclusiva aconteça de forma integral ,com acessibilidade, sólida e contínua; garantindo assim que as práticas pedagógicas venham a ser voltadas de forma acessível e igualitária por meio de formações, fazendo com que este professor mediador possa ter ferramentas possíveis para um realizar amplo na divulgação das temáticas propostas.

Contudo, o professor possui um papel elementar na vida de um estudante com TDAH (Transtorno de Déficit de atenção e hiperatividade), fazendo com que este aluno venha avançar intelectualmente, socialmente rompendo assim barreiras impostas por muitas práticas de exclusão e que hoje diante de fontes de informações estão sendo quebradas por uma compreensão, onde todos somos iguais, podendo sim, fazer o acontecer um processo pedagógico fluir satisfatoriamente com um olhar de inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretária de Educação Especial, Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BEE, Helen. A criança em desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 9ª edição, 2003.

BONETI, R. V. de F. A Aprendizagem da Leitura e da Escrita na Diversidade da Escola Inclusiva: Similaridades e Particularidades da Criança Portadora de Deficiência Intelectual. Anais do II Congresso Ibero-Americano de Educação Especial, Brasília: MEC/SEESP, v.2, p.372-375, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

CAMBI, Franco. História da Pedagogia. Tradução de Alvaro Lorencini. São Paulo: fundação Editora UNESP, 1999.

GORAYEB. Ricardo, TEODORO, Maycon. PROPSICO Programa de Atualização em Psicologia Clínica e da Saúde: Ciclo 3. Porto Alegre: Artmed, 2019.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Editora Vozes,1995.

TISSER. Luciana. Transtornos psicopatológicos na infância e na adolescência. Novo Hamburgo: Sinopys, 2018.



NEUROCIÊNCIA E COMPORTAMENTO HUMANO

CUNHA, Janaína Pereira da¹

SANTOS, Adevaldo Francisco dos
Edilene Firmino

MAMEDES, Dra Rosilene Félix

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

rosilenefmamedes@gmail.com

RESUMO

Nosso trabalho apresenta um estudo de observação sobre as principais ideias no que tange às relações entre o desenvolvimento das Funções Executivas - conjunto de aptidões que regulam o comportamento, em resposta às demandas de tarefas complexas e com algum grau de novidade que fazem o indivíduo sair de um modo padrão ou “automático” para um estado consciente de atitude - e a aceleração da aprendizagem, objetivando investigar de que forma essa relação pode contribuir para potencializar o aprendizado nos primeiros anos da vida escolar, numa perspectiva de formação do sujeito enquanto autônomo na produção de sua identidade comportamental e intelectual. Nesse sentido surge a necessidade de embasar a urgência em as instituições de ensino promoverem ações efetivas junto ao trato com a qualidade da interação entre os educandos e os educadores. Esta produção também faz uma análise sobre os fundamentos científicos atestadores de que os esforços educacionais devem se basear no conhecimento dos princípios neurocientíficos e sua aplicação junto aos processos de aprendizagem assim como seus pontos de máxima flexibilidade e adaptabilidade. Concluímos que esta produção contribui como fonte de conhecimento teórico e orientação prática para a constituição de metodologias que permitam ao

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Psicopedagogia; E-mail: 2180570@aluno.uniasselvi.com.br

professor aplicações eficazes no que tange ao funcionamento do cérebro resultando no fortalecimento das conexões neuronais e assim na aprendizagem significativa.

Palavras- chaves: desenvolvimento; educação; neurociência.

1 INTRODUÇÃO

Já nos primeiros anos da vida escolar, as crianças são expostas a exigências das mais variadas naturezas. Fazer anotações, desenvolver projetos, realizar atividades de compreensão textual, resolver problemas matemáticos, levar tarefas para casa e administrar o tempo de realização dessas atividades. Além disso, precisam apresentar um comportamento disciplinado, mostrarem-se atentas durante as aulas formais, devem sem engajar em interações sociais e trabalhos em grupo, lembrar de datas de provas e trabalhos e manter uma boa quantidade de informações na memória enquanto o professor explica a matéria associando aos conhecimentos anteriores a outras disciplinas. Tudo isso pode ser de uma complexidade acentuada para algumas crianças, surgindo assim, dificuldades em lidar com as diversas demandas que o ambiente escolar e a aprendizagem formal exigem, principalmente com as fases de transição, como da aprendizagem informal em casa versus a educação infantil e desta para o início do Ensino Fundamental anos iniciais, da fase da unidocência para a multidocência a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, e assim por diante.

Nesse contexto, fica evidente o quanto torna-se inevitável que a criança se depare com o enfrentamento de situações novas e complexas, exigindo adaptação rápida e flexibilidade às mudanças no ambiente. Em termos gerais, tais situações demandam o recrutamento de um conjunto de habilidades cognitivas que estão envolvidas na organização e regulação do comportamento, de modo a planejar estratégias para solucionar problemas. Em crianças, elas são necessárias para regular o comportamento em situações sociais ou acadêmicas e para regular comportamentos impulsivos como seguir a orientação de pais ou professores (VOLCKAERT & NOËL, 2015).

O presente trabalho foi organizado em fundamentação teórica com um resgate das teorias apontadas por Piaget, Vygotsky, Ausubel, Dewey e Wallon relacionando – as ao que os estudos neurocientíficos têm mostrado como evidências de observações feitas por esses teóricos. Ademais, apresentamos os aspectos referentes às Funções Executivas e a importância de os educadores conhecerem sobre como ocorre o desenvolvimento dessas funções ao longo da infância e a possibilidades de estimulá-las.

A produção também aponta no tópico “vivência do estágio” e “impressões do estágio” detalhes sobre a rotina da escola onde foi realizado Estágio Curricular Obrigatório II, colégio AZ João Pessoa, da rede particular de ensino na cidade de João Pessoa, PB. A instituição apresenta todos os ciclos da educação básica – desde a educação infantil até o ensino médio. A sequência revela entrevista, observação e anamnese referente à etapa deste estágio realizadas junta à psicóloga e orientadora educacional, a qual atua em todos os segmentos da escola em questão, à professora J. C. e ao aluno A. A. do 5º ano. Trata-se de uma produção que reúne informações relevantes sobre os impactos promovidos pela aplicação de programas estruturados na estimulação das funções executivas a todos os alunos.

2 NEUROCIÊNCIA E COMPORTAMENTO HUMANO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O desenvolvimento humano, sobretudo na infância, surpreende muitas vezes pela velocidade com a qual se revela. Entretanto esse processo normalmente segue um fluxo de estágios cognitivos. A mais referente teoria sobre esse desenvolvimento foi criada por Jean Piaget (1896-1980). Para o biólogo as estruturas cognitivas do sujeito não nascem prontas. Elas são construídas ao longo do desenvolvimento e passam por quatro estágios diferentes. Também segundo Piaget, crianças e jovens na idade escolar não se encontram no mesmo ponto de desenvolvimento cognitivo e não aprendem da mesma maneira e no mesmo ritmo (PIAGET, 1978). De fato, alguns estudos da Neurociência demonstram, por meio de técnicas como eletroencefalografia (EEG), avaliação de funções mentais em diferentes idades e medida de velocidade de condução em feixes de axônios, que o cérebro não nasce pronto, modificando-se em contato com o meio durante toda a vida (CORSSLAND, 2015). Eles confirmam que há variações na maturação cerebral em crianças de mesma idade e que existem períodos cíclicos nos quais há uma estabilidade da estrutura e das funções cerebrais, seguidos de períodos de mudanças cerebrais (reestruturação cerebral) que resultam em melhor desempenho funcional (FISCHER, 2008).

Outra perspectiva defendida por Piaget diz respeito à existência do conflito cognitivo como processo fundamental para construção de um novo conhecimento. Isso se deve à imposição de novos padrões de organização cerebral que modificam a estrutura física do cérebro, impulsionando a aprendizagem (DANEK, FLANAGIN, 2019).

Nesse contexto, o presente trabalho desenvolvido junto à área de concentração “*Neurociência e comportamento humano*”, explorando o tema “*Neurociência aplicada à*

educação: as funções executivas na construção do comportamento”, apresentará algumas referências de significativos estudos neurocientíficos e pesquisas acadêmicas revelando que, quando as funções executivas são devidamente exploradas no contexto escolar, a vida das crianças e jovens é impactada positivamente influenciando seu desenvolvimento, suas decisões para a vida dentro e fora da escola. Nesse diálogo, entendemos que esta produção acadêmica se justifica haja vista a necessidade de disseminação dessa perspectiva no cotidiano escolar para que a atuação pedagógica seja estruturada com explícita intencionalidade, o que requer inovações, não apenas na estrutura curricular e de recursos educacionais, mas também na formação de professores e na construção de estratégias didáticas eficazes. Nesse sentido, os estudos da Neurociência continuam estabelecendo diálogos entre os princípios básicos das ideias de Piaget e de outros estudiosos na área como Vygotsky, Ausubel, Dewey e Wallon, destacando a relevância para suas reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Vygotsky, toda aprendizagem é necessariamente mediada pela cultura e pelas relações sociais. Suas ideias, baseadas na concepção da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e na compreensão de que a comunicação com outra pessoa é crucial para a constituição social da mente de uma criança, têm sido retomadas a partir dos estudos das conexões entre o cérebro e o cerebelo (Vygotsky, 1989). O cerebelo, além de sua função motora, participa de funções mentais que possibilitam à criança aprimorar sua capacidade de lidar com problemas novos e mais complexos que surgem a partir das interações com as pessoas e com a cultura (VANDERVERT 2017). Essa constatação confirma a importância do contexto lúdico e de exploração da imaginação promovido pelo papel do brincar, das relações afetivas junto ao vínculo entre o professor e o estudante e de toda interação dos estudantes nos espaços escolares para o processo de aprendizagem.

Na perspectiva de Ausubel, a aprendizagem é significativa quando a nova informação é associada a um conhecimento prévio (AUSUBEL, 1968). De acordo com estudos da Neurociência, novas conexões cerebrais se organizam e são mais consistentes se forem construídas sobre conexões já existentes. Por isso, para a aprendizagem de determinados conceitos, são necessárias a compreensão e a consolidação de dada informação para que seja possível, posteriormente, o registro de uma nova informação mais complexa.

Para Dewey, a aprendizagem é mais efetiva quando há integração entre teoria e prática. O estudante deve ser continuamente estimulado por meio de atividades práticas que favoreçam a experiência e a resolução de problemas (DEWEY, 1976). Nesse sentido, a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem tem sido destacada no campo de pesquisa da Neurociência. Os estudos demonstram que a aprendizagem é baseada em experiências que levam

à reorganização das conexões entre neurônios e que ela se beneficia de experiências multissensoriais - a estimulação dos distintos órgãos dos sentidos – produzida pela relação física do indivíduo com o objeto de aprendizagem. Assim, ocorre a ativação de diferentes circuitos neurais, produzindo uma representação mental mais consistente da experiência de aprendizagem.

De acordo com Wallon, o desenvolvimento da criança depende de fatores internos e externos que se entrelaçam. O desenvolvimento da autoconsciência e o reconhecimento dos limites entre a criança e o outro ocorre na interação social. Nessa interação, a imitação, a consciência corporal e as emoções recíprocas desencadeadas (contágio emocional) são fundamentais para as modificações da estrutura mental da criança (Wallon, 1968). Dessa forma, a identificação de um sistema de neurônios espelho, constituído de circuitos neurais nas regiões frontal e parietal do cérebro, envolvido com o desenvolvimento da autoconsciência e com a imitação, a empatia e outros aspectos da cognição social, são evidências dos estudos da Neurociência que nos remetem às proposições de Wallon. Além disso, Wallon afirma que o desenvolvimento emocional precede o desenvolvimento cognitivo e que eles são processos são indissociáveis, sendo um tão importante quanto o outro. A Neurociência, desse modo, por meio de estudos de neuroimagem, tem esclarecido as bases neurais dessa associação entre emoção e cognição mostrando, por exemplo, as conexões recíprocas entre as áreas cerebrais que processam emoções e as que processam memória de trabalho e tomada de decisão.

Diante de tantas evidências neurocientíficas comprovando o que as maiores referências sobre os princípios teóricos do desenvolvimento humano apontaram sobre como ocorrem os processos cerebrais responsáveis pela aprendizagem, a presente produção se justifica pela constatação do evidente papel das Funções Executivas no controle e regulação do comportamento, que inclui pensamentos e emoções, de modo a se reconhecer que a relevância de tais habilidades ultrapassa o contexto escolar: amplia-se para o universo social.

Levando em consideração que intervenções no campo educativo são capazes de alterar modos de aprender, comportamentos e ampliações nas construções cognitivas, construindo novos significados, reordenando ou organizando elementos subjetivos – é consenso no campo da educação e, mais especificamente, da neuroeducação, que a plasticidade cerebral ou neuroplasticidade é também responsável pela estruturação do controle e regulação do comportamento, o que sequentemente se relaciona com os processos de aprendizagem. Nesse sentido, além da compreensão dos conteúdos acadêmicos (leitura, matemática), os estudos na área da psicologia cognitiva apoiados em evidências neurocientíficas apontam que são necessárias cinco habilidades especiais para a aprendizagem escolar formal: criatividade, memória de trabalho, flexibilidade, autocontrole e disciplina (relacionada à habilidade de adiar recompensa) (ARRUDA, 2015). As quatro últimas integram as referidas Funções Executivas (FE), que se constituem um conjunto de habilidades que regulam o comportamento em

resposta às demandas de tarefas complexas (BLAIR, 2002; DINAMOND, 2002, 2013, 2015). Mesmo a criatividade, apesar de não ser considerada uma FE propriamente dita, está relacionada a estas habilidades, assim como à parte mais influenciável da inteligência, conhecida como fluida (DINAMOND, 2013).

No campo da neuropsicologia algumas intervenções ganham denominações de especificidade haja vista a natureza de funcionabilidade dos processos cognitivos. Reabilitação se refere a um procedimento que objetiva restaurar ou readaptar pessoas que apresentem sequelas devido a alguma lesão ou disfunção cerebral (LABOS, 2008; MATTER, 2003). Quando os déficits cognitivos não surgem em decorrência de um quadro neurológico ou psiquiátrico, a intervenção é chamada de habilitação. Esta se propõe a auxiliar na aquisição e no desenvolvimento de habilidades que ainda não foram desenvolvidas pelo indivíduo ou que se encontram com o desempenho abaixo do esperado frente às demandas do ambiente (GINDRI, 2012). Outro tipo de intervenção neuropsicológica, que se mostra bastante apropriada a ser implementada no contexto da sala de aula e que é para nós o objeto de maior destaque de observação para promoção interventiva é a precoce-preventiva a qual pretende estimular as funções executivas em indivíduos saudáveis, um pouco antes ou concomitante ao período típico esperado para a revelação de traços de seu desenvolvimento. Desse modo, um conjunto de estratégias técnicas buscam estimular os processos cognitivos de modo a impulsionar sua potencialização; conseqüentemente há a contribuição na melhora da autonomia, regulação do comportamento e ampliação da metacognição (LUBRINI, PERIANEZ & RÍOS-LAGO, 2009).

Tomando como pressuposto o fenômeno da plasticidade cerebral – resposta adaptativa dada pelo sistema nervoso central às mudanças ambientais – e ao efeito de transferência maneira como uma aprendizagem prévia interfere/afeta novas aprendizagens ou desempenho, mesmo que estas não sejam estimuladas direta e especificamente (GEUSGENS, 2007; GINDRI, 2012), a aplicação de programas de estimulação cognitiva com foco nas funções executivas toma um caráter de urgência no que tange à construção de um contexto educacional significativo e eficaz, sobretudo levando em consideração três eixos norteadores de necessidades. O primeiro diz respeito a de maior interface entre neurociência e educação, de modo a proporcionar o contato dos educadores com as recentes descobertas neurocientíficas, possibilitando o maior desenvolvimento e contextualização de habilidades cognitivas. A segunda está direcionada ao investimento em programas destinados às FE, haja vista que evidências científicas mostram que as funções executivas estão associadas a uma maior competência cognitiva, emocional e social, além de estarem relacionadas a aspectos da saúde mental e física, qualidade de vida, sucesso acadêmico e profissional (DINAMOND, 2013). Por fim, a necessidade de intervenções precoce-preventivas afim de fortalecer e potencializar os processos cognitivos e emocionais de indivíduos

considerados saudáveis, de modo que haja aperfeiçoamento e manutenção dos níveis de saúde e bem-estar.

Assim, diante das justificativas apontadas anteriormente infere-se a importância de se investir no desenvolvimento de programas inovadores e com técnicas adequadas. Como ponto de destaque na estimulação das funções executivas, propomos uma abordagem junto a um componente fundamental que se combina intimamente com a memória de trabalho, uma das habilidades centrais que constitui o conjunto das Funções Executivas, a atenção sustentada ou executiva. Ao considerarmos os processos da aprendizagem é inevitável relacioná-los à memória, sobretudo porque nada é registrado na memória consciente sem antes passar pelo filtro da atenção.

Sobre os processos atencionais e sua regulação, segundo Ramon M. Cosenza:

A todo momento somos submetidos a uma enorme quantidade de informações. Podem ser estímulos externos que chegam aos órgãos sensoriais e daí são levados até o cérebro, ou processamentos internos – pensamentos e sentimentos – que bombardeiam nossa consciência, reclamando o nosso cuidado. Muitas dessas informações não têm relação direta com nossas necessidades ou com a conduta de um determinado momento. Por isso é vantajoso selecionar quais são úteis e quais podem ser descartadas, uma vez que o cérebro tem capacidade limitada para processar informações de forma consciente. (COSENZA, 2021, p. 9)

Nesse sentido, seria um enorme desperdício de energia processar conscientemente informações irrelevantes, e por isso o filtro da atenção é tão importante. Entretanto, mesmo reconhecendo esse papel tão importante na determinação do que percebemos do ambiente, não raro passamos despercebida a influência da atenção executiva para regular também nosso comportamento, pois ela nos conecta ao mundo, moldando e definindo a nossa experiência. Entretanto, a contemporaneidade tem sido marcada por uma quantidade e velocidade de informações sem precedentes, jamais vista na história humana. Tal aspecto sinaliza um contexto ameaçador haja vista que a informação demanda, em última análise, é a dedicação da nossa atenção. Existem dados que apontam a diminuição da capacidade atencional voluntária das pessoas nos últimos anos. Quando se trata das crianças, o momento é ainda mais preocupante. Para Daniel Goleman:

As crianças de hoje estão crescendo numa nova realidade, na qual estão conectados mais a máquinas e menos a pessoas de uma maneira que jamais aconteceu antes na história. Isso é perturbador por diversos motivos. Por exemplo: o circuito social e emocional do cérebro de uma criança aprende através dos contatos e das conversas com todos que ela encontra durante um dia. Essas interações moldam o circuito cerebral. Menos horas passadas com gente – e mais horas olhando fixamente para uma tela digitalizada – são o prenúncio de déficits. (GOLEMAN, 2014, p. 13)

O empobrecimento da atenção pode ser um preço muito alto a se pagar junto ao desenvolvimento das funções executivas, gerando comportamentos desleixados que vão desde a seleção de e-mails por assunto – o que pode soar a princípio como uma falsa espécie de organização – até o acelerar das mensagens de voz no WhatsApp. Segundo Goleman, “não é que tenhamos desenvolvido hábitos de atenção que nos deixam menos eficientes, mas que o peso das mensagens nos deixa muito pouco tempo para simplesmente refletir a respeito do que elas realmente significam”. O autor ainda afirma que:

Existem os fundamentos da atenção, o músculo cognitivo que nos permite acompanhar uma história, concluir uma tarefa, aprender a criar. De algumas maneiras, como veremos, as intermináveis horas que os jovens passam olhando fixamente para aparelhos eletrônicos pode ajudá-los a adquirir habilidades cognitivas específicas. Mas há preocupações e questões sobre como essas mesmas horas podem levar a déficits de habilidades emocionais, sociais e cognitivas essenciais. (GOLEMAN, 2014, p. 14)

Assim, mais especificamente, dentro do contexto escolar, as possibilidades de intervenção para estimulação das funções executivas – enfatizando a relevância de um processo de resgate e proteção da atenção junto às crianças – no que tange ao excesso de exposição às modalidades de propagação de informações e demandas do mundo digital contemporâneo – , considerando o amplo curso de desenvolvimento destas habilidades, é possível na infância e adolescência, sobretudo com a escolha de estratégias sistemáticas incorporadas a rotinas consistentes. Além disso, há um crescente número de estudos demonstrando que um bom funcionamento executivo está relacionado a uma maior competência escolar, social e emocional (GARLSON, MOSES & CLAXTON, 2004), e tem um papel crucial para desfechos ao longo da vida, como sucesso na carreira (PRINCE, 2007), saúde física (FALKOWSK, 2014) e mental (SNYDER, 2013) e desenvolvimento de psicologias (SNYDER, MIYAK & HANKIN, 2015). Em resumo, em etapas precoces do desenvolvimento, têm sido consideradas como basais para o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo (CENTER ON THE DEVELOPING CHILD AT HARVARD UNIVERSITY, 2011). Nessa perspectiva, este trabalho reafirma a importância das funções executivas para diferentes áreas, com intervenções tanto em casa como na escola, que visam potencializar e promover melhores habilidades executivas.

3 VIVÊNCIA DO ESTÁGIO

O Estágio Curricular Obrigatório II foi realizado na escola AZ João Pessoa, da rede particular de ensino, na cidade de João Pessoa, PB. A instituição tem uma estrutura que agrega todos os ciclos da educação básica – desde a educação infantil até o ensino médio, é composta por um quadro de 450 colaboradores - em variadas categorias de atuação. A entrevista foi

realizada com a professora Maristelli Ferreira, que leciona no segmento do Ensino Fundamental Anos Iniciais e observação e intervenção foram referentes à etapa deste estágio foram realizadas com a turma do 4º ano do Ensino. Já a anamnese foi realizada com a aluna Giselly Maria Pereira da Cunha Martins, do 4º ano. Além disso, houve o acompanhamento da psicóloga e orientadora educacional que atua nos dois turnos, manhã e tarde, períodos os quais foram explorados para as vivências do estágio.

Nossa observação teve início em 4 de outubro de 2022, no período da manhã, com atenção voltada para os alunos do ensino fundamental anos iniciais, se estendeu até 18 de novembro e se deu sobre os aspectos característicos da rotina dos alunos bem como a disposição do ambiente (móveis, cartazes, objetos eletrônicos). Verificamos que os primeiros momentos da aula são comumente dedicados a algum tipo de acolhimento para inserção das crianças no tema do dia e, em seguida, à correção de atividades para casa. As aulas seguiram com variações que envolviam o resgate de aspectos das tarefas de casa antes do avanço para novos conteúdos. A prática pedagógica observada também revelou etapas bem definidas sobre o que seria realizado durante a aula. Assim, reconhecemos a presença de estratégias de categorização de atividades (obrigações e diversão), uso de esquemas diários além de plano do dia com informações sobre as atividades contribuem para um ambiente mais seguro para que as crianças se sintam confiantes em percorrer o caminho de alcance de cada objetivo diário. Estudos científicos apontam que o uso dessas estratégias de forma combinada pode promover a melhora nas habilidades executivas.

Observamos que enquanto a professora se dispunha ao quadro para as correções, as crianças apresentavam uma maior predisposição para circularem no ambiente, resistindo a permanecerem em seus lugares dedicando atenção às explicações da professora. Ademais, havia os constantes apelos para que as crianças voltassem para seus lugares e prestassem atenção ao que estava sendo orientado. A necessidade de conversar com os colegas bem como a facilidade de se ater a elementos distraidores se destacou com o avançar do tempo da aula. Alguns alunos também demonstravam dificuldades em seguir uma sequência de orientações que apresentasse duas ou mais ordens de comando para realizar.

Durante uma semana de observação foi possível verificar que em atividades que exigiam maior engajamento e protagonismo das crianças, a atenção dedicada às orientações se revelou um tanto mais significativa. Foi possível verificar maior dificuldade de manutenção da atenção em momentos de aula expositiva. A partir da segunda semana, em concordância com a professora, passamos a implementar 10 minutos da prática de Mindfulness, haja vista esta fazer parte do grupo de intervenções propostas por Diamond e Lee (2011) que melhoraram as Funções Executivas em crianças, e por ser a intervenção mais alinhada ao desenvolvimento da atenção

executiva segundo estudos científicos como o realizado na Universidade da Califórnia em Santa Barbara, em que alunos voluntários em uma instrução de oito minutos de Mindfulness da respiração revelaram uma melhora na concentração bem como a diminuição da divagação na mente, o que para as crianças da série em observação corresponderia a “quebra de permanência” em uma atividade iniciada.

O primeiro contato com a prática se deu com algumas perguntas com intuito de revelação de algum conhecimento prévio das crianças. Em seguida, elas foram orientadas a procurarem um lugar de preferência na sala e uma posição na qual se sentisse confortável. Na sequência iniciamos uma prática guiada para a atenção voltada para a respiração. Como era de se esperar, alguns alunos revelaram dificuldade em manter os olhos fechados e a concentração no momento. Esse contexto se repetiu no segundo encontro, mas a partir da terceira prática já era possível perceber uma adesão maior ao estado de concentração. Mantivemos a prática nas semanas seguintes acrescentando ao final dos dez minutos um momento reflexivo em que os alunos puderam comentar sobre a sua experiência no primeiro encontro em comparação ao momento presente. As crianças revelaram consciência de mudança de postura bem como desenvoltura para expressar suas emoções relacionadas especificamente à prática incorporada à rotina escolar.

A partir da terceira semana, já era possível perceber um comportamento coletivo mais centrado nos momentos de aula expositiva, bem como uma maior adequação às orientações para e durante a prática de Mindfulness. Nessa etapa mantivemos os momentos de reflexão sobre como as crianças se sentiam depois da meditação, a fim de desenvolver em ampliação a capacidade metacognitiva junto à experiência vivida. Ao final do período de seis semanas, a professora já podia perceber maior engajamento dos alunos no período de aulas expositivas e pronta disposição para os momentos de meditação.

Nossa escolha de fundamentação teórica foi relacionada à vivência do estágio, sobretudo, pelas demandas de fragilidades atencionais – o que tem preocupado pais e educadores haja vista os prejuízos trazidos pelos excessos no uso das mídias digitais, com destaque para os dispositivos móveis. Na intervenção também podemos perceber que as questões emocionais, as quais interferem na construção dos traços de personalidade por toda a vida de um indivíduo e que estão muito relacionadas aos circuitos atencionais, também revelaram alteração no que tange as relações empáticas e colaborativas. Assim, entender o quanto a instituição de estimulações cognitivas adequadas promove o efetivo desenvolvimento das crianças em idade escolar ficou ainda mais fortalecido com a prática de observação e intervenção que promovemos.

4 IMPRESSÕES DO ESTÁGIO (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

Os fenômenos que envolvem os mecanismos de construção da atenção são objeto de análise de inúmeros estudos, sobretudo aqueles que se relacionam com a aprendizagem. “Aprender e criar memórias”, assim como afirmou Erik Kandel. Porém, o filtro da atenção é o princípio desse construto. Nesse sentido, entendemos que para que se possa melhorar a performance de aprendizado nas crianças, o estímulo das funções executivas deve ocorrer de forma precoce. Propusemos então uma perspectiva de observação e interventiva em que a atenção executiva pudesse ser estimulada a fim de que os ganhos dessa estimulação fossem também transferidos para outras habilidades cognitivas.

Apesar de sabermos que programas de estimulação cognitiva com foco em funções executivas precisam de mais tempo e ferramentas para consolidação de seus efeitos, a intervenção proposta – a prática de Mindfulness por 10 minutos, três vezes na semana, promoveu uma mudança de contexto atencional e de engajamento junto aos alunos do 4º ano. As crianças revelaram diminuição de momentos de distração nos períodos expositivos de aulas, além de maior engajamento durante a prática meditativa à medida em que a rotina semanal avançava. Entendemos que é ainda necessário uso de instrumento medidores dos efeitos desse tipo de intervenção – a implementação de testes psicométricos – e da formação dos professores junto às estratégias de amplo alcance e aplicação de estimulação das funções executivas.

Assim, acreditamos que a vivência do estágio curricular obrigatório II contribuiu para nossa formação de tal modo a instituir o quanto é imprescindível a propagação de programas de estimulação neuropsicológica com foco nas funções executivas para a potencialização da aprendizagem ao longo da educação básica. Desse modo, é imprescindível conhecer como ocorre o desenvolvimento dessas funções ao longo da infância e a possibilidades de estimulá-las. Assim, diante do contexto de exigências sobre competências intelectuais e socioemocionais do século XXI, pretendemos por meio desta produção contribuir para uma atuação estratégica dos participantes do cenário educacional no que tange a efetivação da prática pedagógica estruturada na construção de conhecimentos e aprendizado significativo.

REFERÊNCIAS

COSENZA, Ramon M. **Neurociência e Mindfulness**: meditação, equilíbrio emocional e redução do estresse. Porto Alegre: Artmed, 2021.

DIAMOND, Adel. (2013). **Executive functions**. Annual Review of Psychology.

DIAMOND, Adel; LEE, K. (2011). **Interventions shown to the Executive Functions development in children 4 to 12 years old.** Science.

GOLEMAN, Daniel. **Foco: a atenção e seu papel fundamental para o sucesso.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

KEROMNES, G. et al. (2019). **Explorando a autoconsciência a partir do reconhecimento de auto e de outras imagens no espelho: Conceitos e avaliação.**

LIU, Z.-X. et al. (2017). **O efeito do conhecimento prévio na conectividade cerebral pós-codificação e sua relação com a memória subsequente.**

MAVILIDI, M. F. et al. (2018). **Uma revisão narrativa da atividade física baseada na escola para melhorar a cognição e a aprendizagem: A importância da relevância e da integração.**

VAN KESTEREN, M. T. R. et al. (2020). **A congruência e a reativação auxiliam a integração da memória por meio do restabelecimento do conhecimento prévio.**

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PREVENÇÃO ESQUISTOSSOMOSE

SANTOS, Adevaldo Francisco
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)
adevaldo.ambiental@gmail.com

BANDEIRA, Maria de Fátima Ferreira
Universidade Estadual Vale do Acaraú
fatimafmbandeira@gmail.com

OLIVEIRA, Aldenice Auxiliadora
Universidade Federal da Paraíba
aldenice.auxiladoraufpb@gmail.com

CUNHA, Janaína Pereira da
UNIASSELVI
janndt@gmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende analisar as possíveis causas do avanço da esquistossomose no município de Alhandra- PB, Identificar e analisar a série temporal dos casos de esquistossomose nos anos de 2011 a 2021; descrever os fatores socioambientais (local de procedência e de naturalidade, renda, gênero, profissão, escolaridade, condições sanitárias dos locais de procedência e naturalidade) de indivíduos infectados pelo *S. mansoni* com diferentes padrões de Fibrose Periportal (FPP); Caracterizar o perfil clínico (forma da doença, tratamentos, antecedentes clínicos pessoais, comorbidades, padrão e grau de fibrose) de indivíduos infectados pelo *S. mansoni* com diferentes padrões de FPP; Propor ações integradas de educação ambiental e sanitárias em Escolas estaduais e municipais da Rede de Ensino Público do município de Alhandra – PB; Mapear áreas de riscos com ausências de saneamento básico que possam impactar no avanço da esquistossomose; Descrever como os sujeitos da área ribeirinha tem acesso ao consumo de suas águas, como por exemplo, com a lavagem de roupa, tendo contato, infectando-se, assim, pelo contato com água em áreas contaminadas pelo molusco; Identificar a área do rio que há a presença do molusco e propor ações que minimizem o impacto da contaminação na área ribeirinha.

A esquistossomose mansônica é uma doença infecto parasitária provocada por vermes do gênero *Schistosoma*, que têm como hospedeiros intermediários caramujos de água doce do gênero *Biomphalaria*, e que pode evoluir desde formas assintomáticas até formas clínicas extremamente graves. Segundo VERONESI (2010),

O Maior objetivo deste trabalho sensibilizar e prevenir alunos, familiares e a comunidade no entorno quanto aos riscos da esquistossomose mansônica O intuito é realizar palestras em escolas públicas do município de Alhandra-PB; participarão apenas alunos devidamente matriculados. A fim de identificar o nível de conhecimento dos mesmos sobre a doença, serão realizados testes (pré e pós) durante as atividades, onde não serão solicitados nomes, idade ou qualquer outra informação pessoal. Portanto, serão entrevistas sigilosas por meio de questionários simplificados contendo perguntas objetivas (fechadas), que apesar de ter o aspecto negativo da limitação das possibilidades de respostas, restringindo as possibilidades de manifestação do participante (Chaer et. al, 2011), é uma forma rápida de levantamento de dados a pesquisa. Após a realização do pré-teste serão iniciadas as ações integradas de educação ambiental e sanitárias por meio de palestras, oficinas e atividades lúdicas levando em consideração os eixos homem, água, saneamento e saúde, a fim de capacitar alunos como multiplicadores de conhecimento referente a atividades preventivas e profiláticas envolvendo a esquistossomose.

Após a realização deste trabalho, espera-se que com os produtos desta pesquisa seja possível identificar, compreender e apresentar fatores que possam estar relacionados com a persistência da Esquistossomose mansônica ao município de Alhandra – PB. Ademais, identificar as áreas de maior incidência no município por meio das análises da série temporal dos casos de esquistossomose nos anos de 2011 a 2021.

Além destes, mostrar que ações integradas de educação ambiental e sanitárias em Escolas da Rede de Ensino Público do município de Alhandra - PB, mostram-se eficientes para trazer clareza sobre o equilíbrio que precisa existir na relação do homem com o ambiente, sendo este um meio de prevenir danos à saúde do homem.

Pretende-se, ainda, obter dados que possibilitem produção técnica com submissão de artigos em revistas com um alto fator de impacto na Área de Engenharia I.

Palavras-chave: Esquistossomose; Município de Alhandra-PB; Avanço da Esquistossomose.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende analisar as possíveis causas do avanço da esquistossomose no município de Alhandra- PB, Identificar e analisar a série temporal dos casos de esquistossomose nos anos de 2011 a 2021; descrever os fatores socioambientais (local de procedência e de naturalidade, renda, gênero, profissão, escolaridade, condições sanitárias dos locais de

procedência e naturalidade) de indivíduos infectados pelo *S. mansoni* com diferentes padrões de Fibrose Periportal (FPP); Caracterizar o perfil clínico (forma da doença, tratamentos, antecedentes clínicos pessoais, comorbidades, padrão e grau de fibrose) de indivíduos infectados pelo *S. mansoni* com diferentes padrões de FPP; Propor ações integradas de educação ambiental e sanitárias em Escolas estaduais e municipais da Rede de Ensino Público do município de Alhandra – PB; Mapear áreas de riscos com ausências de saneamento básico que possam impactar no avanço da esquistossomose; Descrever como os sujeitos da área ribeirinha tem acesso ao consumo de suas águas, como por exemplo, com a lavagem de roupa, tendo contato, infectando-se, assim, pelo contato com água em áreas contaminadas pelo molusco; Identificar a área do rio que há a presença do molusco e propor ações que minimizem o impacto da contaminação na área ribeirinha.

Nosso maior objetivo é sensibilizar e prevenir alunos, familiares e a comunidade no entorno quanto aos riscos da esquistossomose mansônica. O intuito é realizar palestras em escolas públicas do município de Alhandra-PB; participarão apenas alunos devidamente matriculados. A fim de identificar o nível de conhecimento dos mesmos sobre a doença, serão realizados testes (pré e pós) durante as atividades, onde não serão solicitados nomes, idade ou qualquer outra informação pessoal. Portanto, serão entrevistas sigilosas por meio de questionários simplificados contendo perguntas objetivas (fechadas), que apesar de ter o aspecto negativo da limitação das possibilidades de respostas, restringindo as possibilidades de manifestação do participante (Chaer et. al, 2011), é uma forma rápida de levantamento de dados a pesquisa. Após a realização do pré-teste serão iniciadas as ações integradas de educação ambiental e sanitárias por meio de palestras, oficinas e atividades lúdicas levando em consideração os eixos homem, água, saneamento e saúde, a fim de capacitar alunos como multiplicadores de conhecimento referente a atividades preventivas e profiláticas envolvendo a esquistossomose.

Após a realização deste trabalho, espera-se que com os produtos desta pesquisa seja possível identificar, compreender e apresentar fatores que possam estar relacionados com a persistência da Esquistossomose mansônica ao município de Alhandra – PB. Ademais, identificar as áreas de maior incidência no município por meio das análises da série temporal dos casos de esquistossomose nos anos de 2011 a 2021.

Além destes, mostrar que ações integradas de educação ambiental e sanitárias em Escolas da Rede de Ensino Público do município de Alhandra - PB, mostram-se eficientes para trazer clareza sobre o equilíbrio que precisa existir na relação do homem com o ambiente, sendo este um meio de prevenir danos à saúde do homem.

Pretende-se, ainda, obter dados que possibilitem produção técnica com submissão de artigos em revistas com um alto fator de impacto na Área de Engenharia I.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com a (UNICEF, 2019), todos os anos 297 mil crianças menores de 5 anos morrem por diarreia devido ao contato e consumo de águas contaminadas, saneamento deficiente e higiene inadequada. Tais causas, também estão ligadas à transmissão de doenças como cólera, disenteria, hepatite A, febre tifoide e esquistossomose, doenças facilmente evitáveis, relacionadas com o saneamento precário e o consumo de água sem qualidade. A fim de reduzir as desigualdades globais, foram instituídos os novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), dentre os 17 ODS, destaca-se o ODS 6 que consiste em garantir a disponibilidade e a gestão sustentável da água e do saneamento para todos com meta de realizar este objetivo até 2030.

Em 2018 foram registrados quase 240 milhões de pessoas no mundo necessitando de tratamento (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2018). Segundo o Ministério da Saúde² a **esquistossomose está presente no Brasil de forma mais intensificada em 19 Unidades Federadas**. Nestas localidades são áreas com transmissão endêmicas que compreendem os Estados de Alagoas, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraíba, Sergipe, Espírito Santo e Minas Gerais, com predominância no norte e nordeste deste estado. No Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul, Goiás e no Distrito Federal, a transmissão é focal, não atingindo grandes áreas. Estima-se hoje um número de casos entre 6 e 8 milhões de pessoas infectadas com 25 milhões em risco de contrair a doença. Historicamente a região nordeste possui os maiores números de casos da doença, destacando-se a Paraíba como um dos estados com maior prevalência (AMORIM *et al.*, 2014; KATZ, 2018).

Para combater a esquistossomose é necessário que a população entenda os males que essa doença pode causar, repensando seus hábitos e buscando uma saúde melhor. Entretanto, até que a população tome consciência disto os governos tentam medidas diversas para combater essa epidemia por meio de campanhas e programas. Kubo *et al* (2003) destacam que ações de educação ambiental e sanitárias em saúde é considerada como responsabilidade fundamental. Essa atividade tem entre seus objetivos, ensinar sobre a transmissão e evolução da esquistossomose,

² Fonte: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/e/esquistossomose>

esclarecer as principais dúvidas, favorecer a troca de experiências e enfatizar a importância da conscientização da população.

Dentro dos caramujos, os miracídios se multiplicam e se transformam em outras larvas, essa forma infectante larvária que sai do caramujo é a cercaria. Ela penetra nas pessoas (hospedeiro definitivo) atravessando a pele e/ou mucosas, após atravessarem as cercárias perdem a cauda e se transformam em esquistossômulos (BRASIL, 2018). Em apenas 24 horas os esquistossômulos se adaptam às condições fisiológicas do organismo, caindo assim na circulação sanguínea alcançando o coração e pulmões sendo lançados, por meio das artérias, aos pontos mais diversos do organismo, sendo a veia porta no fígado, o órgão preferencial de localização do parasito. No fígado, as formas jovens se diferenciam sexualmente, alimentam-se de sangue e crescem, migram para as veias do intestino, onde alcançam a forma adulta e se acasalam. Após o acasalamento os vermes iniciam a postura de ovos, e um novo ciclo recomeça após cerca de 40 dias da infecção (LARA, 2013; BRASIL 2018). Ao suspeitar a doença é recomendado identificar seu estágio, se é aguda ou crônica. Além disso é necessário da atenção na realização da anamnese dos pacientes referindo a proveniência, os costumes e contato com águas (banho trabalho, lazer, pescaria). Os exames laboratoriais são os mais indicados para obter maior precisão no diagnóstico (NEVES, 2011).

Além do diagnóstico clínico e epidemiológico recomendado o exame parasitológico de fezes podendo ser adotado os métodos diretos e indiretos. No método direto observa-se a presença dos ovos do *Schistosoma mansoni* nas fezes ou nos tecidos em que se pesquisa a presença de ovos nascimento dos miracídios, biopsia retal e biópsia hepática. Os métodos indiretos são amparados em métodos imunológicos acompanhados ou não exames de fezes que consiste na identificação do antígeno e anticorpos e mostrar indicadores bioquímicos patológicos (NUTES-PE, 2015).

A presença da doença nos pacientes se dá com a existência de ovos do parasito nas fezes. Com prescrição médica o tratamento é realizado com o praziquantel que é um medicamento com baixa toxicidade, sendo disponibilizado pelo Ministério da Saúde, gratuitamente, por meio das secretarias municipais de saúde para ser utilizado nos serviços locais de saúde (BRASIL, 2018).

Para combater a esquistossomose é necessário que a população entenda os males que essa doença pode causar, repensando seus hábitos e buscando uma saúde melhor. Entretanto, até que a população tome consciência disto os governos tentam medidas diversas para combater essa endemia por meio de campanhas e programas.

KUBO et al (2003) destacam que ações de educação ambiental e sanitárias em saúde é considerada como responsabilidade fundamental. Essa atividade tem entre seus objetivos, ensinar

sobre a transmissão e evolução da esquistossomose, esclarecer as principais dúvidas, favorecer a troca de experiências e enfatizar a importância da conscientização da população.

Após o acasalamento os vermes iniciam a postura de ovos, e um novo ciclo recomeça após cerca de 40 dias da infecção (LARA, 2013; BRASIL 2018). Ao suspeitar a doença é recomendado identificar seu estágio, se é aguda ou crônica. Além disso, é necessário da atenção na realização da anamnese dos pacientes referindo a proveniência, os costumes e contato com águas (banho trabalho, lazer, pescaria). Os exames laboratoriais são os mais indicados para obter maior precisão no diagnóstico (NEVES, 2011).

Além do diagnóstico clínico e epidemiológico recomendado o exame parasitológico de fezes podendo ser adotado os métodos diretos e indiretos. No método direto observa-se a presença dos ovos do *Schistosoma mansoni* nas fezes ou nos tecidos em que se pesquisa a presença de ovos e nascimento dos miracídios, biopsia retal e biópsia hepática. Os métodos indiretos são amparados em métodos imunológicos acompanhados ou não exames de fezes que consiste na identificação do antígeno e anticorpos e mostrar indicadores bioquímicos patológicos (NUTES-PE, 2015). A presença da doença nos pacientes se dá com a existência de ovos do parasito nas fezes. Com prescrição médica o tratamento é realizado com o praziquantel que é um medicamento com baixa toxicidade, sendo disponibilizado pelo Ministério da Saúde, gratuitamente, por meio das secretarias municipais de saúde para ser utilizado nos serviços locais de saúde (BRASIL, 2018).

A esquistossomose mansônica é uma doença infecto parasitária provocada por vermes do gênero *Schistosoma*, que têm como hospedeiros intermediários caramujos de água doce do gênero *Biomphalaria*, e que pode evoluir desde formas assintomáticas até formas clínicas extremamente graves. Segundo Veronesi (2010), a doença apresenta duas fases, uma inicial que costuma ser despercebida e outra crônica, na qual podem aparecer consequências mais graves como a Fibrose Periportal (FPP) cujo diagnóstico pode ser realizado por meio de ultrassom, além de marcadores biológicos. Os agentes causadores da esquistossomose são platelmintos (vermes achatados), da classe dos trematódeos, possui sexos separados, com nítido dimorfismo sexual. O *S. mansoni* é um verme de cor esbranquiçada ou leitosa, que geralmente é hóspede das vênulas tributárias do sistema porta, especialmente das veias mesentéricas superiores e inferiores, do plexo hemorroidário e mesmo da porção intra-hepática da veia porta. No interior desses vasos, encontram-se geralmente o macho e a fêmea, acasalados. Geralmente esses vermes realizam migrações dentro do mesmo vaso ou de um para outro, através de anastomoses (BRASIL, 2018).

E ainda, segundo Lara (2013) além da existência deste molusco, é necessário que haja condições ambientais apropriadas para o seu desenvolvimento, como pH, temperatura e

luminosidade hídrica. Em condições favoráveis, o *S. mansoni* completa seu ciclo biológico em aproximadamente 80 dias. Como o caramujo *Biomphalaria* é um hospedeiro intermediário, o *S. mansoni* utiliza outros mamíferos como reservatórios. O homem é o principal reservatório, mas pode-se encontrá-lo ainda em roedores selvagens, primatas, marsupiais, camundongos e hamster, cães, gado, búfalo, porcos, ovelhas e cabras, porém apenas no homem é que *S. mansoni* se desenvolve como doença (SOUZA, 2011 apud LARA, 2013).

Dentro dos caramujos, os miracídios se multiplicam e se transformam em outras larvas, essa forma infectante larvária que sai do caramujo é a cercária. Ela penetra nas pessoas (hospedeiro definitivo) atravessando a pele e/ou mucosas, após atravessarem as cercárias perdem a cauda e se transformam em esquistossômulos (BRASIL, 2018). Em apenas 24 horas os esquistossômulos se adaptam às condições fisiológicas do organismo, caindo assim na circulação sanguínea alcançando o coração e pulmões sendo lançados, por meio das artérias, aos pontos mais diversos do organismo, sendo a veia porta no fígado, o órgão preferencial de localização do parasito. No fígado, as formas jovens se diferenciam sexualmente, alimentam-se de sangue e crescem, migram para as veias do intestino, onde alcançam a forma adulta e se acasalam. Assim, a esquistossomose é uma enfermidade que requer programas de políticas públicas que possam combater a causa e não apenas lidar com as ausências de um trabalho eficaz, que comprometa a saúde da população, bem como acabe por acarretar custos com a saúde pública.

3 CONCLUSÃO

A esquistossomose possui veiculação hídrica cuja transmissão ocorre quando o indivíduo suscetível entra em contato com águas onde existem cercárias livres. Em síntese, ocorrem as seguintes etapas, primeiro o agente etiológico *Schistosoma mansoni* entra em contato com o hospedeiro definitivo homem (mais importante do ponto de vista epidemiológico) obtendo como hospedeiros intermediários os caramujos de água doce. A fonte de infecção ocorre via hospedeiros definitivos, quando eliminando ovos viáveis de *S. mansoni* via de eliminação de fezes. O veículo de contaminação para os hospedeiros intermediários é água contaminada com larvas de *S. mansoni*, na fase denominada miracídio. Souza et al (2011) destacam que, os miracídios podem penetrar indistintamente em moluscos vetores, não vetores e até mesmo em girinos após serem formados. Porém, apenas os miracídios que penetrarem nas espécies suscetíveis de *Biomphalaria*, hospedeiros intermediários, poderão se desenvolver.

Dessa forma, é essencial programas não apenas de educação ambiental, mas como de enfrentamento da ausência do saneamento básico para que a população possa ser liberta de endemias provocadas pela ineficiência do setor público para com as políticas públicas.

REFERÊNCIAS

AMORIM, R.F. et al. Schistosomiasis in the Northern State of Espírito Santo, Brazil. **Rev Patol Trop.**, v.43,n.3, p.323-231, 2014.

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

BARRETO, A.V.M.S.B.; MELO, N.D.; TORRES, J.V.; SANTIAGO, R.T.; SILVA, M.B.A. Análise da positividade da esquistossomose mansoni em Regionais de Saúde endêmicas em Pernambuco, 2005 a 2010. **Epidemiol. Serv. Saúde**, v.24, n.1. 2015.

BARRETO, Mariana Sena; GOMES, Elaine Christine de Souza; BARBOSA, Constança Simões. **Turismo de risco em área vulnerável para transmissão da esquistossomose e Mansônica no Brasil**. Caderno de Saúde Pública. Rio de Janeiro. mar. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE. DEPARTAMENTO DE VIGILÂNCIA DAS DOENÇAS TRANSMISSÍVEIS. **Educação em saúde para o controle da esquistossomose**. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância das Doenças Transmissíveis. Brasília - Ministério da Saúde, 2018.

CARVALHO, L. M. de; TOMAZELLO, M. G. C.; OLIVEIRA, H. T. de. Pesquisa em educação ambiental: panorama da produção brasileira e alguns de seus dilemas. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 13-27. 2009.

DE MATOS, Rigoberto Moreira et al. Caracterização e aptidão climática de culturas para o município de Alhandra Pb, Brasil. **Revista Brasileira de Agricultura Irrigada**, v. 9, n. 3, p. 183, 2015.

DRAPER, William H. and others, 1959. "Composite Report of the President's Committee to Study the United States Military Assistance Program (The Draper Report)," Vol. 1. **Washington, D.C.: United States, Office of the President**.
situation of schistosomiasis and new approaches to control and research. **Acta tropica**, [S. l.], v. 82, n. 2, p. 139–146, 2002. ISSN: 0001-706X.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GRIMES, J.E.T. et al. The Relationship between Water, Sanitation and Schistosomiasis: A Systematic Review and Meta-analysis. **PLoS Negl Trop Dis.**, v.8, n.12,p.1-12, 2014.

IBGE. **PESQUISA NACIONAL DE SANEAMENTO BÁSICO 2017**. [s.l.] : PESQUISA NACIONAL DE SANEAMENTO BÁSICO, 2017. ISBN: 9786587201115.

KATZ, Naftale. **Inquérito Nacional de Prevalência da Esquistossomose mansoni e Geohelmintoses**. Belo Horizonte., 2018. Disponível em: <http://www2.datasus.gov.br/datasus/index.php?area=0208>>. Acesso em: 12 de Ago. de 2019.

LARA, F. Esquistossomose, uma doença no contexto da saúde pública brasileira. **NOV@: Revista Científica**, Contagem – MG, mar. 2014. Disponível em: <<http://187.32.20.193:83/index.php/NOVA/article/view/52>>. Acesso em: 28 nov. 2020.

MASSARA, C.L. et al. Ocorrência de moluscos do gênero *Biomphalaria* em parques da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. **Rev Patol Trop.**, v.41,n.4, p.471-479, 2012.

MORAIS, P.S.A. et al. Educação ambiental como estratégia na atenção primária em saúde. **Polêmica**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3. 2014.

NEVES, D. P.: **Parasitologia Humana**. 12. ed. São Paulo: Atheneu, 2011.

NOMURA, Y. M. et al. Esquistossomose mansônica em Carajás, Pará, Brasil: estudo retrospectivo realizado no hospital Yutaka Takeda. **Cadernos de Saúde Coletiva**, v. 15, n. 4, p. 531-542, 2007.

PORDEUS, L. C. et al. A ocorrência das formas aguda e crônica da esquistossomose mansônica no Brasil no período de 1997 a 2006: uma revisão de literatura. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 17, n. 3, p. 163-175. 2008.

SANTOS, A. **A educação ambiental como instrumento de integração educação-saúde-ambiente**. 2008. Tese (Doutorado). Instituto de biociências da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2008.

SOUZA, F.P.C; VITORINO, R.R.; COSTA, A.P.; JÚNIOR, F.C.F; SANTANA, L.A., GOMES, A.P. Esquistossomose mansônica: aspectos gerais, imunologia, patogênese e história natural. **Rev Bras Clin Med**. v. 9, n.4, p. 300-307. 2011.

SOUZA, Felipe Pereira Carlos de et al. Esquistossomose mansônica: aspectos gerais, imunologia, patogênese e história natural. **Rev Bras Clin Med**, v. 9, n. 4, p. 300-7, 2011

UNICEF & WHO. **Progress on household drinking water, sanitation and hygiene, 2000-2017**. [S. l.], p. 140, 2019. ISBN: 978-92-806-5036-5.

UNICEF. **1 em cada 3 pessoas no mundo não tem acesso a água potável, dizem o UNICEF e a OMS**. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/1-em-cada-3-pessoas-no-mundo-nao-tem-acesso-agua-potavel-dizem-unicef-oms>>. Acesso em: 6 nov. 2021.

UNICEF. **2,1 bilhões de pessoas não têm acesso a água potável em casa, e mais do dobro de pessoas não tem acesso a saneamento seguro**. 2017. Disponível em: <https://www.unicef.org/angola/comunicados-de-imprensa/21-bilhoes-de-pessoas-nao-tem-acesso-agua-potavel-em-casa-e-mais-do-dobro>. Acesso em: 7 nov. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Schistosomiasis: progress report 2001-2011, strategic plan 2012-2020**. [S. l.], 2018. ISSN: 9241503173.



RASTREANDO PRODUÇÕES SOBRE CURRÍCULO E IMIGRAÇÃO

MARCONDES, Julia

Jiacometi Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Ilha Solteira
julia.marcondes@unesp.br

GONÇALVES, Harryson Júnio

Lessa Livre-docente em Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Ilha Solteira
harryson.lessa@unesp.br

RESUMO

O presente trabalho é parte de uma dissertação de mestrado, cujo tema de pesquisa é *como uma escola pública da cidade de São Paulo concebe e viabiliza políticas educacionais para povos imigrantes em sua prática educativa, em especial no ensino de ciências e matemática de crianças bolivianas?* A dissertação tem como pilares teórico-conceituais as/os autoras/esda decolonialidade – Grupo Modernidade/Colonialidade. Especificamente neste trabalho abordaremos uma parte da pesquisa, que é a revisão sistemática de literatura a partir de Sampaio e Mancini (2007). Assim, a revisão tem como objetivo identificar as produções de teses e dissertações defendidas nos últimos 10 anos que envolvem a temática de diretrizes curriculares voltadas aos povos imigrantes, foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nela foram encontradas 34 teses e dissertações e selecionadas apenas 6.

Palavras-chave: Currículo; Decolonialidade; Interculturalidade; Diretrizes Curriculares.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos. A dissertação parte do seguinte problema de pesquisa: *como uma escola pública da cidade de São Paulo concebe e viabiliza políticas educacionais para povos imigrantes em sua prática educativa, em especial no ensino de ciências e matemática de crianças bolivianas?*

Além disso, tem como objetivo geral: discutir – a partir da cartografia da comunidade de imigrantes da cidade de São Paulo, bem como das políticas educacionais/curriculares destinadas ao atendimento dessas comunidades – a prática educativa de uma escola pública municipal da cidade de São Paulo e a sua ação docente diante do ensino de Ciências e Matemática, em relação ao atendimento de alunas/as bolivianas/os.

Abordaremos nesta dissertação como referencial teórico-conceitual as/os autoras/es da decolonialidade – Grupo Modernidade/Colonialidade – em especial nas discussões de Catherine Walsh referentes à Interculturalidade – a ser explorado em um dos capítulos do trabalho.

Em seus aspectos teórico-metodológico, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, de cunho exploratório e descritivo. Assim, de acordo com Gonsalves (2001), a pesquisa de cunho exploratório é aquela que desenvolve ideias, a fim de oferecer uma visão panorâmica sobre determinado fenômeno, já a pesquisa descritiva tem como base descrever as características do objeto de estudo.

Ainda, quanto aos aspectos metodológicos, essa investigação é do tipo Estudo de Caso. Essa categoria de construção de dados tem enfoque em um caso particular, onde uma unidade é vista como suficiente para análise do fenômeno investigado (GONSAVES, 2001).

Para a análise dos dados produzidos, nos guiaremos pela Análise Textual Discursiva. Esse tipo de análise de dados movimenta-se a partir da Análise de Conteúdo e Análise do Discurso, abordagens importantes para a pesquisa qualitativa (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Dessa maneira, neste trabalho abordaremos uma parte da pesquisa, que é a revisão sistemática de literatura a partir de Sampaio e Mancini (2007).

2 OBJETIVOS

Identificar as produções de teses e dissertações defendidas nos últimos 10 anos que envolvem a temática de diretrizes curriculares voltadas aos povos imigrantes.

3 METODOLOGIA

Para realizar a revisão, nos apoiamos em Sampaio e Mancini (2007). Segundo os autores a RSL é um tipo de pesquisa, na qual a fonte dos dados é a literatura acerca do tema escolhido e esse tipo de pesquisa nos concede um resumo do que tem sido produzido sobre o tema, assim podemos entender o que tem sido produzido e quais as lacunas que encontramos ao longo do percurso.

Dessa forma, construímos a Revisão Sistemática de Literatura por meio das seguintes etapas propostas por Sampaio e Mancini (2007): i) definir a pergunta, ii) buscar a evidência, iii) revisar e selecionar os estudos, (iv) apresentar os resultados.

Com o intuito de compreender quais são os principais estudos realizados sobre as diretrizes curriculares e os povos imigrantes no Brasil, bem como o que tem sido produzido a partir dessa temática, foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), que será apresentada no decorrer desse trabalho.

Já para a segunda etapa proposta pelos autores, entendemos este como o momento da revisão onde deveríamos buscar estratégias para que todas as teses e dissertações importantes fossem incluídas na pesquisa. Dessa forma, selecionamos como base de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), plataforma gratuita que integra no portal de buscas as teses e dissertações que são defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa, trazendo visibilidade para a produção científica do Brasil

Assim, ainda sobre a segunda etapa da RSL, depois de escolhido o banco de dados, realizamos a busca com os seguintes descritores: “currículo AND imigrantes”, como filtro utilizamos “todos os campos” que inclui título, autor e assunto, dando assim maior dimensão para a revisão.

Outra estratégia de busca que utilizamos para a segunda etapa foi definir o filtro do período de publicação. Achamos pertinente para essa revisão definir o período de publicação dos últimos 10 anos e selecionamos também como filtro as teses e dissertações.

Já na próxima etapa da revisão, etapa onde revisamos e selecionamos as teses e dissertações encontradas, ao realizarmos a busca pelos descritores “currículo AND imigrantes”, a partir dos filtros citados anteriormente, foram encontrados: 34 teses e dissertações.

Dessa forma, definimos os seguintes critérios para a seleção dos trabalhos encontrados: tratar sobre currículo e povos imigrantes no Brasil e que esses povos imigrantes tenham o recorte

de terem migrado de países da América Latina. Esses critérios foram estabelecidos primeiro por entendermos o recorte contundente com a temática do trabalho, bem como para que principalmente o recorte dos povos bolivianos fosse atendido.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para essa primeira análise realizamos a leitura dos resumos dos textos encontrados, assim, foram excluídos aqueles que fugiam do tema proposto por esse trabalho ou que não atendiam aos critérios estabelecidos. Dessa forma, das 34 teses e dissertações encontradas, foram selecionadas apenas 6 para a próxima fase da revisão.

Assim, os trabalhos excluídos que tinham como temática central a imigração, falavam sobre a imigração da Europa ou Ásia sem o recorte do Currículo, Diretrizes Educacionais ou a área da Educação de forma geral. Outros trabalhos que apareceram nessa busca mas foram excluídos, foram os que tratavam de Tecnologia na Educação mas sem qualquer tipo de recorte com povos imigrantes.

Tabela 1: Artigos selecionados a partir dos descritores “currículo AND imigrantes”.

Autoria/Ano	Tipo de Trabalho	Título	PPG	UF	Orientação
Suyeyassu (2019)	Tese	Currículo e Interculturalidade: imigrantes no ambiente multicultural em uma escola na cidade de São Paulo	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	SP	Alípio Casali
Braga (2019)	Tese	Imigrantes latino-americanos na escola municipal de São Paulo: <i>sin pertenencias, sino equipaje</i> - formação docente, o currículo e cultura escolar como fontes de acolhimento	Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura	SP	João Clemente Neto
Oliveira (2019)	Tese	Imigrantes, xenofobia e racismo: uma análise de conflitos em escolas municipais de São Paulo	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	SP	Alípio Casali

Masella (2019)	Dissertação	Diferença cultural, políticas e representações sobre inclusão escolar de imigrantes bolivianos no Município de São Paulo	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	SP	Nadia Dumara Ruiz Silveira
Alves (2019)	Dissertação	A escola como lugar e o ensino de geografia para os imigrantes bolivianos em São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Geografia.	PR	Jeani Delgado Paschoal Moura
Santos (2018)	Tese	Narrativas silenciosas: identidade e imigração na educação infantil	Programa de Pós-graduação em Educação	SP	Emerson de Pietri

Fonte: Elaborado pela autora.

5 CONCLUSÃO

Assim, concluímos que a grande maioria dos trabalhos encontrados e selecionados são do Estado de São Paulo, sendo 3 deles advindos do mesmo programa de pós-graduação. Além disso, não observamos nenhum trabalho que tenha como foco aspectos semelhantes ao problema de pesquisa tecido na dissertação que orienta esse trabalho. Dessa forma, destacamos a relevância do desenvolvimento de trabalhos sobre essa temática.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Adriana de Carvalho Alves. **Imigrantes latino-americanos na escola municipal de São Paulo: sin pertenencias, sino equipaje - formação docente, o currículo e cultura escolar como fontes de acolhimento.** 2019. 290 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

GONSALVES, Elisa Pereira. Conversas sobre iniciação à pesquisa científica. Campinas -SP: **Alínea**, 2001.

MASELLA, Ana Paula Ignacio. **Diferença cultural, políticas e representações sobre inclusão escolar de imigrantes bolivianos no Município de São Paulo.** 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstitutivo de Múltiplas Faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: encurtador.com.br/qrsAU. Acesso em: 21 de janeiro de 2022.

OLIVEIRA, Leila Maria de. **Imigrantes, xenofobia e racismo: uma análise de conflitos em escolas municipais de São Paulo.** 2019. 228 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. V. 11, n. 1. São Carlos-SP: **Revista Brasileira de Fisioterapia**, p. 83-89, 2007.

SUYEYASSU, Sueidy Pithon. **Currículo e Interculturalidade: imigrantes no ambiente multicultural em uma escola na cidade de São Paulo**. 2019. 203 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA: A AÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO FUNDAMENTAL

Edilene Araújo Firminio da Silva

*“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida,
é a própria vida.”*

John Dewey

1 INTRODUÇÃO

O ato de ler é importante, pois proporciona ao indivíduo a inserção do mesmo no meio social, o hábito de ler se dá a partir da entrada da criança no âmbito escolar. Logo nos primeiros anos de escolarização os discentes devem e precisam ser incentivados e instigados a ler, para que se torne um leitor autônomo e criativo.

Segundo, Freire (1989) em suas análises e reflexões sobre “a importância do ato de ler”, nos faz pensar sobre nossa própria prática pedagógica e nossa maneira de olhar a realidade que vivemos, tentando cada vez mais melhorar as condições de vida dos nossos alunos e alunas, buscando estimulá-los para que, assim possam compreender melhor as percepções e visões do mundo em que vivem. A leitura do mundo foi sempre fundamental para a compreensão da importância do ato de ler, de escrever, de reescrever e transformar, através de uma prática consciente, ou seja, através da leitura compreender de forma mais ampla possível o meio sociocultural em que cada sujeito está inserido.

E sem dúvidas a atuação de um profissional deixa a aprendizagem do hábito de ler mais claro e objetivo, no período de iniciação da alfabetização dos alunos os professores têm a dinâmica e a desenvoltura para realizar as atividades aplicadas na rotina dentro da sala de aula. Haverá ou não uma maior probabilidade de sucesso dos alunos na prática da leitura, por existir ainda uma limitação de alguns alunos na hora de aprender a ler no final da primeira série, quando o aluno já reconhece as palavras.

Ainda existem professores sem a experiência didática, que acabam enfrentando algumas dificuldades por não ter um preparo para ensinar a ler, os professores precisam ser leitores críticos com uma bagagem cheia de ótimas leituras para que seu trabalho dentro da sala de aula seja

realizado com sucesso. Um professor sem leitura dificulta o processo inicial de aprendizagem da leitura

A dificuldade do hábito de ler de alguns professores principalmente nos anos iniciais é fator que atrapalha bastante no processo de alfabetização acarretando problemas futuros, mais precisamente em provas seletivas, quando o aluno justifica seu mau desempenho por não ter entendido sobre o que o texto tratava. Ainda não há uma metodologia certa para cada professor atuar com os seus alunos dentro da sala de aula, mas existem tentativas e formas adequadas de se trabalhar a leitura em sala de aula, mostrando o quanto é importante uma boa leitura para ajudar os professores expressar-se melhor.

Tendo como hipótese responder as perguntas acerca das dificuldades dos professores principalmente dos anos iniciais, será que eles têm dificuldades por não terem o hábito de ler, o que eles costumam ler ou por outro lado tem dificuldades de como manter as estratégias de leituras dentro da sala de aula. Diante os questionamentos feitos acima, observou-se que existe uma grande preocupação em saber como está a leitura dos professores a sua estratégia de ensino.

Partindo da problemática em estudo, o trabalho justifica-se em identificar e compreender a dinâmica, rotina e quais os tipos de leituras os professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Maria Tavares Freire do município de Pitimbu – PB.

1.1 OBJETIVO GERAL

Compreender a dinâmica, rotina e os tipos de leituras dos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Tavares Freire do município de Pitimbu-PB.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Identificar quais os materiais de leitura dos professores, com qual frequência e a finalidade dessa leitura;
- ✓ Compreender como funciona a dinâmica de leitura realizada pelos professores e quais suas motivações.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

Nenhuma dificuldade se vence com método mirabolante. O melhor caminho, no caso da leitura, é o entendimento linguístico, por parte dos docentes e discentes, do fenômeno linguístico que subjaz ao ato de ler. Ler é uma habilidade linguística e traz, por isso, todas as vicissitudes da linguagem verbal (SISTOS, 2001).

Segundo Padro (1996), assegura que o principal desafio dos governos, estabelecimentos de ensino e docentes, no meio escolar, é o de levar o aluno ao aprendizado da leitura, escrita. O que deveria ser básico no processo ensino-aprendizagem se tornou um desafio aparentemente complexo para os educadores do século XXI: assegurar ao educando a aprendizagem escolar.

Além disso quando fala em leitura, prontamente vem a nossa mente a leitura de um livro, folheto, jornal, revista. Mas o mais comum é associarmos a ideia ao livro. Sem dúvida o ato de ler estar sempre relacionado às palavras escritas, e o leitor é geralmente visto como um decodificador da letra. Mas alguém sabe que existem várias formas de leitura como: ler a mão ler o olhar de alguém, ler o espaço (MARTINS, 2003).

Segundo Gomes (2014), diz que a leitura é uma das preocupações com a atividade pedagógica. Para as crianças esta prática é muito importante, assim o professor deve estimular na criança o ato da leitura, propiciando este contato com o mundo das letras, o professor estará contribuindo para a formação de leitores críticos.

Corroborando com os autores acima citados, a leitura é o único meio responsável para formação de indivíduo dentro de uma sociedade capaz de interpretar qualquer coisa sobre todos os assuntos diversificados. É por meio do texto que se adquire e formata-se posicionamentos, questionando acerca da potencialidade e opiniões de autores e assim refletir e formar nossos próprios conceitos e conseqüentes ilações.

Freire (1981) assevera que a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá partir de palavras e de temas significativos, a experiência comum dos alfabetizando e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador ou educadora. Na década de 1960, Paulo Freire levantou uma questão interessante para a educação de jovens e adultos que foi a utilização de temas significativos para os educandos e educandas, denominado de “temas geradores” de aprendizagem, através dos quais os professores e professoras e os alunos e alunas se debruçam sobre aspectos do cotidiano, interligando-os ao universo conhecido dos alfabetizando (as) e ao impulso para novas descobertas.

Paulo Freire mostra o quão importante é a prática da leitura em muito das suas obras, mostrando toda a dinâmica pedagógica da realidade de quem faz o bom uso da leitura, assim o

sujeito que se diz e que mostra ser um bom leitor, mergulha no processo de produção dos sentidos e na dimensão das agilidades humanas, onde as atividades humanas podem ser pronunciadas como uma linguagem de recursos para que o homem entre no universo da cultura tornando-se um cidadão culto, racional e pensante.

Só através do ato da leitura que ajuda o cidadão a melhorar no que se diz respeito ao conhecimento em geral, assim dando subsídios a refletir sobre o mundo e as condições da vida humana.

2.2 O PAPEL DO PROFESSOR NA LEITURA ESCOLAR

Pileti (2000), o diálogo do professor com a classe é importante, porque vai estabelecer um caminho de mão dupla, isto é, a troca de experiência entre professor aluno, fazendo com que cresçam juntos.

De acordo Yunes (1985) mostra que além das técnicas didáticas dos professores com prática de leitura, é importante ressaltar que um aspecto muito relevante na formação de um leitor é a importância da família nesse processo fazer uma boa leitura, sabendo que quando de lê sem um objetivo pré-determinado, temos a dar pouca ênfase ao que se está lendo, passando os olhos por cima, para cumprir meramente o papel leitor.

O professor deve se empenhar para que com o meu empenho e com o empenho dos alunos formarei leitores críticos capazes de responder às suas necessidades pessoais, ter desempenho melhor nas demais disciplinas com as quais tem contato na escola. (GOMES, 2014).

Ainda segundo Gomes (2014), a formação docente é um dos principais entraves a uma prática educativa de qualidade, especialmente no que se refere ao ensino da leitura, pois o que se percebe é certo conformismo e desgosto pela leitura presente na comunidade escolar, tornando-a, assim, uma prática desmotivadora tanto para o educador quanto para o educando.

Mesmo que todos os quesitos ideais necessários a uma prática de ensino da leitura fossem efetivados na escola, seria indispensável à presença de professores leitores, que sentissem prazer na leitura, que fossem bem-informados e instrumentalizados para tal prática.

O professor na leitura, o diálogo do aluno é com o texto é também leitor, e sua leitura é uma das leituras possíveis. Se considerarmos algumas posturas ante a leitura de um texto, talvez a sua prática na escola cumpra a verdadeira interlocução com seus aceitáveis leitores e colabore para um “incentivo à leitura”. (GERALDI, 2004).

O professor como mediador no processo de transformação de um bom leitor deve explicitar que ao ler os alunos realiza o exercício amplo de raciocínio lógico. Sem sombra de dúvida o professor por sua vez tem a missão de formar e de ser um cidadão leitor para que tanto ele enquanto profissional e pessoa de direitos e deveres possa usufruir do exercício de uma cidadania crítica e justa.

O professor ao buscar novas práticas de leitura, ele obterá sempre mais oportunidades de redefinir seu conhecimento literário, com a escolha de bons livros sempre que possíveis bons livros literários que possa favorecer sempre na sua capacidade de criar sua individualidade cultural.

Gomes (2014) e o papel da escola são fundamentais nesse processo, no qual o professor, sendo o principal agente no processo de melhoria da qualidade do ensino, poderá realizar uma série de atividades que favoreçam a aproximação do educando com a leitura. Para que essa prática se torne interessante ao outro, ela deve ser introduzida de maneira agradável e estimulante e não de maneira autoritária e em forma de obrigação, pois ela é a condição essencial para o bom desempenho da linguagem oral e escrita.

2.3 AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS PROFESSORES

A construção da leitura depende de muitos pressupostos e, acima disso, de uma mudança de foco/objetivo por parte do professor, pois a leitura é constante e não estática, seu processo de aprendizagem não se esgota, se aperfeiçoa. Muitos educadores ainda praticam uma educação tradicional – formalista e robotizada, sistemática –, ou seja, ensinam seus alunos através da decodificação de signos linguísticos, pois ele (o professor) é quem tudo sabe, esquecendo-se de questionar o porquê, o como e o para que um texto está sendo lido. Esses professores resistem a adaptar-se às necessidades da criança; esperam que ela se adapte à sua metodologia. (ALBURQUEQUE, 2010).

Ainda Gonçalves (2014), os professores enfrentam um grande desafio: construir uma nova versão fictícia da leitura, uma versão que se ajuste melhor a prática social que tentamos comunicar e permita a nossos alunos apropriarem-se efetivamente dela. Articular a teoria construtivista da aprendizagem com as regras e exigência institucionais está longe de ser fácil: é preciso encontrar outra maneira de administrar o tempo, de criar novos modos de controlar a aprendizagem, de transformar o contrato didático, de conciliar os objetivos institucionais com os objetivos pessoais dos alunos.

A falta de leitura principalmente por parte de alguns profissionais da educação reflete no desempenho dos seus alunos, sabe-se que a carência da leitura traz muitos problemas dentro do âmbito escolar como a não assimilação da nova norma linguística assim impedindo o não entendimento dos textos, o desinteresse pela matéria mostrando dificuldades na escrita, logo dando dificuldade no processo da leitura e na aquisição do saber. A dificuldade na expressão oral e também na expressão do lido e a verbalização impossibilita as próprias necessidades que comprometem a atuação do aluno dentro e fora do âmbito escolar.

O professor precisa ter um apoio teórico e metodológico para que o seu trabalho possa ser realizado com sucesso e suas salas de aulas sejam as mais produtivas possíveis, garantindo o alcance dos objetivos na formação de um bom leitor. E sim as metodologias usadas no processo da leitura e da escrita foram voltadas especialmente para facilitar uma melhor aprendizagem, tornando-os capazes de se tornarem bons leitores (as) críticos, os conhecimentos adquiridos juntamente com a sua vivência, o seu mundo podem discernir o melhor para a sua vida e compreender não só os outros como a si mesmos. (GOMES, 2014). Um bom professor precisa ter conhecimento para selecionar textos e também saber introduzir de modo correto sem ocasionar espanto e assustar os educandos e sim consiga romper as expectativas do saber.

2.4 A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Carvalho (2006) afirma que quando o leitor competente executa um trabalho de construção do significado, utilizando-se de estratégias como seleção antecipação, inferência e verificação. A formação de leitores competentes, como processo anterior ao da formação de escritores, exige a participação do professor, enquanto promotor de uma intertextualidade organizada em torno da diversidade de textos que circulam socialmente o aluno. Preparar este leitor é um trabalho que pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente.

O educador deve proporcionar atividades diversificadas – visuais orais e escritas. Desse modo, deve propiciar primeiro a leitura do mundo, onde o aluno lê o que vê, relacionando com o que não vê – a imaginação. Só depois deve conduzir para a leitura da palavra, que une o emocional e o intelectual. E ainda ressalta que aluno pode expressar sua leitura de mundo através da fala, ou até mesmo de um desenho, quando, por exemplo, o professor proponha a leitura silenciosa e depois em voz alta de um texto; e após aplique perguntas orais que *vinculem*, de alguma maneira, a hábitos, costumes que, provavelmente, o aluno já tenha visto, anteriormente, ou que os colegas consigam explicar e construir o sentido. (ALBURQUEQUE, 2010).

Fica cada vez mais claro a importância do professor no contexto educacional para desempenho e desenvolvimento de uma criança no início da sua vida acadêmica, a utilização de recursos pedagógicos enriquece e dá potencialidade na qualidade das intervenções dos professores. O professor está sempre preocupado com a formação dos alunos no ensino fundamental para que ele não chegue ao nível médio com nenhuma dificuldade na leitura. Assim o professor deve proporcionar várias atividades inovadoras e sempre procurando conhecer os hábitos de cada aluno.

Em estudos realizados por Gomes (2014), mostra o papel da escola é fundamental nesse processo, no qual o professor, sendo o principal agente no processo de melhoria da qualidade do ensino, poderá realizar uma série de atividades que favoreçam a aproximação do educando com a leitura. Para que essa prática se torne interessante ao outro, ela deve ser introduzida de maneira agradável e estimulante e não de maneira autoritária e em forma de obrigação, pois ela é a condição essencial para o bom desempenho da linguagem oral e escrita.

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa será de campo e com caráter qualitativo. A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995).

Segundo Minayo (2002), pesquisas essencialmente qualitativas se insere no campo das ciências sociais. Deste modo, optou-se, neste trabalho, pela pesquisa qualitativa, tendo em vista que essa modalidade de investigação apreende, melhor, a multiplicidade de sentidos, presente no campo educacional.

Foi realizada uma pesquisa exploratória para possibilitar o levantamento de dados referentes ao objeto proposto, à delimitação da metodologia e do instrumento de coleta de dados à compreensão mais concreta, do objeto de pesquisa.

Para Gil (1999), as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos

ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores, ou seja, estabelecer maior familiaridade com o problema.

3.2 UNIVERSO E PARTICIPANTES

A escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Maria Tavares Freire, está localizada no município de Pitimbu-PB, com uma população de 17.032, dado pelo o último censo demográfico do IBGE 2010, fazendo vizinhança aos municípios de ao Norte-Leste, Caaporã e Alhandra.

Visando o melhor entendimento dos objetivos do estudo, definiu-se como participantes os professores dos anos iniciais da educação básica do ensino fundamental os quais trabalham com crianças de 7 a 10 anos de idade.

Houve um interesse em desenvolver a pesquisa na referida escola primeiramente pelo contato escolar (sobretudo dos gestores escolares) com a pesquisadora e também o contato dos professores com o polo da universidade no município, bem como a disponibilidade da equipe docente em colaborar com este trabalho. Entendemos que o professor deve estar consciente de motivar e incentivar a criança para. Optamos por considerar na nossa pesquisa a escola como mediadora nesse processo de ensino-aprendizagem, e que através de suas práticas pedagógicas pode colaborar significativamente para as mudanças necessárias no hábito de ler dos alunos.

3.3 PROCEDIMENTO E TÉCNICAS E INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

Para esta pesquisa, foi definido o questionário como instrumento para recolher as informações necessárias para construção do trabalho. O mesmo foi aplicado com professores dos anos iniciais escola no município de Pitimbu: Escola Municipal Maria Tavares Freire.

Para o desenvolvimento do trabalho houve primeiramente um contato com a coordenadora pedagógica da escola, para que houvesse a autorização da coleta dos dados que se deu através dos questionários.

Foram aplicados os questionários com seis professores dos anos iniciais da escola em estudo, logo as análises e discussão dos dados colhidos levou em consideração a fundamentação teórica previamente exposta no trabalho.

O questionário foi constituído por 10 questões com o objetivo de investigar como os professores estão desenvolvendo suas atividades de leitura ou sua rotina e a importância da realização desta pesquisa e o preenchimento correto de cada item no questionário, foi explicitado

a cada um dos professores. Em concordância com o professor, durante o período de aplicação, foi necessária a presença da pesquisadora em sala para esclarecimento de possíveis dúvidas. O período de aplicação durou cerca de 20 minutos em cada turma.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para melhor interpretação do conteúdo desta pesquisa, os questionários foram organizados de acordo com os objetivos da pesquisa para que houvesse uma visão mais clara buscando extrair conclusões e as informações foram coletadas cuidadosamente para evitar interpretações precipitadas sem o devido cuidado no tratamento dos dados obtidos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo esclarecida a metodologia empregada no presente trabalho este ponto tem como objetivo descrever os resultados da análise realizada, em função dos objetivos propostos para este estudo. Foram escolhidos os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, onde eles se mostraram empolgados em fazer parte desta pesquisa e poder contribuir com engrandecimento desta pesquisa. O nome dos professores não será apresentado de acordo com o termo assinado pelos mesmos, onde confirma a não exposição da identidade dos mesmos. Por tanto, os resultados serão apresentados abaixo.

4.1 PESQUISA COM PROFESSORES

Ao aplicar os questionários sobre A importância da leitura: a ação do professor no ensino fundamental. Foram entregues aos professores para que eles pudessem responder a cada pergunta, onde agora serão digitadas as respostas conforme o cada um respondeu. Os questionários na íntegra constam dos Anexos.

De acordo com as respostas dos questionários todas as professoras possuem pós-graduação na área de educação.

4.2 ATRELADO AOS OBJETIVOS EM IDENTIFICAR COM QUAL FREQUÊNCIA E A SUA FINALIDADE DESSA LEITURA PARA OS PROFESSORES SEGUE AS ANÁLISES

Quando questionadas sobre o gosto pela leitura, foram unânimes em afirmar que gostam sim de realizar leituras, e os motivos de maneira geral sinalizam seu compromisso com a atuação docente.

Segundo a professora A. N. S “*Sim, eu gosto de ler foi exatamente o gosto pela leitura que optei por um curso de licenciatura.*” Entretanto, outra professora (M. F.M. F. L, 2017) aponta que a situação da leitura não é uma constante

“*Sim, eu gosto de vez em quando.*”

Segundo. J. L. S (2017) “*Sim, eu leio porque é necessário está atualizada.*” O que está de acordo com as posições de outras duas professoras, que indicam o gosto pela leitura relacionado à necessidade da sua atuação profissional. De acordo com E.A.S (2017) “*Sim, pois preciso estar sempre adquirindo mais conhecimentos.*” Segundo E.F.S (2017) “*Eu gosto de ler e mais ainda com a profissão que tenho, preciso estar sempre ligada ao mundo da leitura.*”

A. N. S (2017) “*Eu leio um livro por semana, pois ler abre caminhos para novos olhares que antes não eram vistos. Ler torna uma ideia espontânea em uma possibilidade.*”

M. F.M. F. L (2017) “*Eu leio artigos relacionados à educação esporadicamente.*”

Segundo. J. L. S (2017) “*Eu leio livros com assuntos relacionados à formação de professores geralmente uma vez por semana por duas horas.*”

E.A.S (2017) “*Leio os jornais todos os dias, pois fico atualizada em todos os sentidos.*”

E.F.S. (2017) “*Leio sempre artigos e projetos relacionados a educação para que eu possa ter ideias para levar para dentro da escola que trabalho.*”

A. N. S. (2017) “*Costumo ler uma vez ou outra agora mesmo estou lendo o livro Conversas com quem gosta de ensinar de Rubem Alves, pois o autor aborda alguns pontos essenciais como a importância da satisfação no ato de ensinar, a necessidade de se investir na figura do educador, as diferenças entre ser professor e educador. Além disso, reflete sobre o papel do educador que, menos que um mero transmissor de um conhecimento acabado, deve ser visto como um mediador que permite aos educandos buscar ferramentas para empreender novas formas de saber e conhecer o mundo.*”

M. F.M. F. L. (2017) “*Costumo ler livros onde aborde assuntos que me ajude na prática pedagógica como agora eu estou lendo O trabalho do professor na Educação Infantil de Zilda Ramos de Oliveira. Eu gosto dessa obra porque aborda o planejamento das práticas pedagógicas, a construção de ambientes significativos e ricos de intencionalidade, a saúde, os cuidados e interações entre infância e cultura e reflete sobre o papel do adulto mediador.*”

J. L. S. (2017) “*Leio sempre livros relacionados à educação infantil como posso citar dois que li recentemente, As cem linguagens das crianças: a experiência de Reggio Emilia, de Carolyn*

Edwards, Lella Gandini e George Forman. Professora Sim, Tia Não – Cartas a Quem Ousa Ensinar, de Paulo Freire. Pois, para ser um bom professor, não basta ter domínio de um conteúdo: você precisa escutar e compreender seus alunos.”

E.A.S. (2017) “Os livros que costumo ler são os clássicos dos contos infantis, pois gosto muito de trabalhar com os meus alunos esses tipos de contos e histórias infantis porque desperta bastante a imaginação deles. Em um último projeto que fiz na escola onde trabalho li a História de João e Maria, onde foi feita uma peça em cima da leitura feita desse livro.”

E.F.S. (2017) “Eu amo ler os livros de Paulo Freire, mesmo antes de fazer meu curso em licenciaturas já lia bastante os livros dele, na verdade as leituras feitas nos livros dele foi o que me levou mais a hoje estar dentro da sala aula. O último livro dele que li e um dos meus favoritos é a Pedagogia do Oprimido.”

As respostas das professoras foram todas iguais, no qual disseram que leem por conta própria.

A. N. S. (2017) “Sim pelo fato de toda semana ler para me manter sempre atualizada em todos os aspectos voltados a educação.”

M. F.M. F. L (2017) “Sim apesar de ler esporadicamente.”

J. L. S. (2017) “Sim apesar de ler pouco, pois, acredito que e necessário o educador manter-se sempre atualizado.”

E.A.S. (2017) “Sim, eu preciso estar sempre atualizada a minha profissão exige isso de mim e por me deixar uma mais intelectual.”

E.F.S. (2017) “Sim, me considero uma leitora.”

A. N. S. (2017). “Gosto de ler obras que apresente propostas pedagógicas que visam munir os professores das ferramentas necessárias para construir a autonomia dos alunos através da educação.”

M. F.M. F. L. (2017) “Gosto livros que apresente assuntos relacionados à cultura e diversidade, pois temos possibilidade de ter contato com culturas diferentes para compreendemos melhor o outro quando passamos, a saber, a história de vida que o cerca que naturalmente ajuda na convivência no meio educacional de uma forma geral.”

J. L. S. (2017) “Gosto de ler tudo relacionado à educação infantil principalmente que aborde como se dá a construção social e cultural da infância, pela perspectiva da criança, através das suas ações como a brincadeira, a imitação, a repetição e a interação social, enfocando como ela significa o mundo através da produção simbólica.”

E.A.S. (2017) “Como já falei anteriormente, gosto de ler contos e histórias infantis.”

E.F.S. (2017) “Todas as obras de Paulo Freire.”

Através das respostas, pode afirmar que o professor precisa estar em total harmonia com o hábito da leitura, para que possa proporcionar condições favoráveis para os seus alunos dentro da sala de aula, valorizando a interação com os outros e a interdisciplinaridade dos conteúdos. É o professor que possui o compromisso e o comprometimento em desenvolver suas atividades acadêmicas com as habilidades de cada aluno se torne um cidadão autônomo e feliz.

Segundo Jolibert (1994), É lendo que nos tornamos leitores e não aprendendo primeiro para ler depois; não é legítima instaurar uma defasagem nem no tempo, nem na natureza da atividade entre com aprender "ler e ler".

Ainda dentro desse contexto o professor precisa ter uma preparação teórica e metodológica para trabalhar a leitura na escola a partir de uma experiência vivenciada pelo próprio aluno. Existem várias formas de o profissional fazer com que os alunos se adaptem ao setor acadêmico, a participação do professor como mediador no processo de construção cognitiva é de suma importância, por isso ele deve saber como vai trabalhar com a leitura para ajudar o aluno sobre essa reflexão crítica.

Para Piletti (2000), estimular no aluno o gosto pela leitura, cabe ao professor oferecer oportunidades destes conviverem com textos de fácil entendimento levando-os a refletir cada vez mais sobre as situações propostas no texto, relacionando-o ao ambiente em que está inserido. O diálogo do professor com classe é importante, porque vai estabelecer um caminho de mão dupla, isto é, a troca de experiências entre professor e alunos, fazendo com que cresçam juntos.

A função do profissional da educação não seria precisamente a de ensinar a ler, mas de forma dinâmica criar condições para os alunos realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigência que a realidade lhe apresenta.

5 CONCLUSÃO

Bem como atrelados aos objetivos dessa pesquisa, conseguiu alcançar todos, podendo identificar a rotina da leitura dos professores dentro e fora da sala de aula e a participação do professor como mediador no processo de construção cognitiva é de suma importância, por isso ele deve saber como vai trabalhar com a leitura para ajudar o aluno sobre essa reflexão crítica. É com base na qualificação dos professores que os alunos irão compreender e dialogar com melhor diante da sociedade o hábito da leitura dos professores é uma atividade essencial na vida dos seus alunos, assim dando uma ampla visão do mundo sem contar que o hábito que se adquire não só

em sala de aula, mas, em meio a toda sociedade. Bem como também as suas dificuldades em manter o hábito da leitura e como manter uma dinâmica frente as dificuldades de cada aluno.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. P. **A leitura e a atuação do professor das séries iniciais**. Trabalho de conclusão apresentado com requisito parcial e obrigatório para aprovação no curso de letras-licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto alegre, 2010.

CARVALHO, S. O. “A importância da leitura e da produção textual na proposta das séries iniciais”. **In: Cadernos da Aplicação**. Porto Alegre vol. 19, n. ½ (jan./dez. 2006), p. 77-79.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1ªed. Buenos Aires, 1981.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo, 23 ed. São Paulo, 1989.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas,

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, G. D. **O papel do professor (a) na leitura e na escrita na alfabetização: 3º ano do ensino fundamental**. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Especialista. João Pessoa – Pb 2014.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras de texto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Profa**. Língua Portuguesa; Escrita e Leitura (1ª a 4ª série) fundamental- DF.(2001.p,53).

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002.

PRADO, Maria Dinorah Luz do. **O livro infantil e a formação do leitor**. Petrópolis: Vozes, 1996. 76 p.

PILETTI, Claudino **Didático Especial**. São Paulo: Ática 2000.

SISTOS, F. F. Dificuldades de aprendizagem. In F.F. Sisto, E. Boruchovitch; L. D. T. Fini; R. P. Brenelli, & S. C. Martinelli (Orgs.), **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001b, p. 19-39.

Yunes, Eliana. “A leitura e o despertar do prazer de ler”. **Leitura: Teoria e Prática**. Campinas, SP. Revista Semestral da Associação de Leitura do Brasil; Mercado Aberto; Ano 4; Dezembro/1985 – N. 06.

O LIVRO DIDÁTICO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DA SEQUÊNCIA PROPOSTA PELO LIVRO DIDÁTICO DO 5º ANO BURITI

PEREIRA, Janaina Freire

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I

Graduação em Pedagogia (CE)

janainapereira1808@gmail.com

ALCÂNTARA, Luana dos Santos

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I

Graduação em Pedagogia (CE)

luanaana4@gmail.com

Orientadora: MAMEDES, Rosilene Félix

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

rosilenefmamedes@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo avaliar o livro didático do 5º ano “Buriti mais português”, da editora Moderna de 2015. Para isso, busca-se verificar se há convergência com a Base Nacional Comum Curricular (2017). Ademais, almeja-se entender como se apresenta a sequência didática nas unidades propostas no livro didático (LD), considerando a sua importância para o ensino-aprendizagem dos educandos e para o contexto da sala de aula. Assim vamos analisar a estruturação das unidades propostas descrevendo como se apresenta a organização, identificando os gêneros textuais presentes, como também verificar a articulação da obra com a BNCC. Dessa forma, como metodologia, utilizou-se de uma pesquisa explicativa e bibliográfica com um estudo de caso de forma qualitativa, usando como fundamentação teórica a BNCC (2017), Soares (2020) e Moraes (2006). Por isso, essa pesquisa traz a compreensão a respeito se o material didático é suficiente para garantir a aprendizagem efetiva e se há adequação postulada pela BNCC para a faixa etária, de acordo com a proposta da linguagem enquanto interação. Em suma, esperamos que este artigo traga uma reflexão sobre o modo em que está sendo utilizada a BNCC,

e que essa análise contribua para que se tenha uma visão crítica reflexiva a respeito do uso do livro didático e qual a finalidade do mesmo para o ensino.

Palavras-chaves: Livro didático; Letramento; BNCC; Interação.

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho foi desenvolvido como reflexão fundamental para a formação pedagógica, em vista que os futuros e atuais pedagogos devem visar o livro didático como um dos métodos a serem utilizados em sala de aula, em que é necessário desenvolver cotidianamente um pensamento crítico reflexivo sobre o que é proposto e como deve ser utilizado. Busca-se uma interligação de um ensino contextualizado, aumentando a probabilidade de interesse dos alunos na utilização do material didático nos assuntos ministrados em sala de aula.

Tendo em vista que o livro didático pode ser utilizado como um guia e um auxílio do educador para a viabilização da aprendizagem e não o único material que deve ser consultado para a aprendizagem dos estudantes, Martins (2022) afirma que a sala de aula deve ser considerada um lugar privilegiado de sistematização do conhecimento e o professor um articulador na construção do saber. Além disso, o professor deve buscar ser um mediador do conhecimento, desse modo, permitindo a possibilidade dos estudantes experimentarem e vivenciarem ações que façam o educando visualizar além do que é mostrado em seu cotidiano.

Sendo assim, o artigo apresentará o livro didático como objeto de análise, foi construído e o que nele se apresenta, buscando apontar estratégias que o educador pode utilizar para trabalhar com o material, a partir da interação social com o livro didático, mostrando os objetivos que podem ser alcançados com matérias de fácil acesso. Sabendo disso, o texto contém como fundamentação a Base Nacional Comum Curricular (2017) e autores como Soares (2020) e Moraes (2006).

Mediante ao que foi exposto, esse estudo de caso, tem como objetivo analisar o livro didático do 5º ano “Buriti mais português” da editora Moderna de 2015 e verificar se há convergência com a BNCC (2017). Dessa forma, tem como objetivos específicos analisar a estruturação das unidades propostas; descrever como se apresenta a organização estrutural das unidades; identificar os gêneros textuais presentes e verificar a articulação da obra com a BNCC.

2 METODOLOGIA

Partindo do pressuposto que os livros didáticos fazem parte do dia a dia das salas de aula, instrumento utilizado por alunos e professores, busca-se analisar esse material utilizado por diversas salas de aula, dessa forma, Minayo (2002) informa que: as questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses, e circunstâncias, socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e objetivos. As autoras desse trabalho, como futuras pedagogas, serão submetidas pelas instituições de ensino ao uso do material didático, diante disso, é de grande interesse entender como se apresenta a sequência didática, considerando a sua importância para o ensino-aprendizagem dos educandos e para o contexto da sala de aula.

O presente trabalho, tem como finalidade de estudo a análise do livro didático com articulação da concepção de letramento, através de uma pesquisa explicativa qualitativa, partindo do pressuposto de Minayo (2002):

pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (p.21-22. 2002)

Nesta pesquisa, não busca entender como se dá os diversos livros, nem entender a quantidade de crianças que são alfabetizadas e letradas, não é quantificar os gêneros textuais presentes, e sim quais os gêneros são apresentados, não é a quantidade de unidades é como se dar a estruturação das unidades propostas descrevendo como se apresenta a organização estrutural das unidades, buscando entender como se pode dar esse processo, a partir da concepção de que o livro didático é um dos instrumentos utilizado para o ensino-aprendizagem. Dessa forma, será levado em conta as opiniões, conhecimentos e experiências dessas autoras, de autores renomados da educação a respeito desse tema e a Base Nacional Comum Curricular (2017) que deve nortear a proposta do livro didático.

Mediante a isso, a problemática inicial para esse estudo de caso, se deu a partir de uma provocação e reflexão em sala de aula da disciplina obrigatória Ensino de Português, ofertada no curso de licenciatura em Pedagogia no turno matutino. Durante o curso, são solicitados a realização de planos de aula, trabalhos acadêmicos, entre outros como método avaliativo, todavia muitas dessas avaliações não existe base em um livro didático, tendo como consequência discentes

que muitas desconhecem o aprofundamento da forma que seja um livro didático, podendo causar um estranhamento quando se tornarem educadores.

Por essa razão, em sala de aula surgiram inquietações a respeito da construção da aquisição da linguagem a partir do livro didático e a BNCC (2017), proporcionando o contato direto aos livros didáticos, com uma análise minuciosa com questões a respeito da estruturação do livro. Além disso, foi realizado um planode aula a partir do livro didático, citado ao longo desta pesquisa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tomando como ponto de partida, para realização deste estudo, foidesenvolvido uma pesquisa teórica, a respeito do letramento para a língua portuguesa no ensino fundamental, conforme a BNCC (2017) deve-se:

proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (p.67-68. 2017)

Tendo isso em vista, o professor deve estar apto para o exercício com a pluralidade de concepções e ideias dos educandos, compreendendo a escola como espaço social. Dessa maneira, sempre quando realizado os planejamentos e organização das aulas, deve-se buscar um ensino contextualizado com representatividade cultural, social e econômica dos educandos, não se faz possível uma educação que não envolva o sujeito social.

Desse modo, o pedagogo em sala de aula tem diversas responsabilidades, dentre elas proporcionar uma metodologia capaz de proporcionar a todos os seus alunos em sala de aula a aprender, a aprendizagem muitas vezes vai além dos campos de experiência e habilidades, principalmente na língua portuguesa, em que o ensino deve ir além de só saber escrever, visto que:

Se o sistema de escrita alfabético é um objeto de conhecimento em si, é necessário desenvolver metodologias de ensino que levem o aprendiz a, quotidianamente, refletir sobre as propriedades do sistema e, progressivamente, aprender e automatizar suas convenções. A compreensão das propriedades da escrita alfabética requer o desenvolvimento de habilidades fonológicas que a escola deve promover em lugar de esperar que os alunos, sozinhos, as descubram. A promoção da consciência fonológica (e não só fonêmica) pode ser realizada num marco mais amplo de reflexão sobre as propriedades do sistema alfabético, sem assumir o formato de “treino” e deve beneficiar-se, obviamente, da “materialização” que a escrita das palavras (sobre as quais reflete) propicia ao aprendiz. Isto se aplica tanto à alfabetização de crianças como à de jovens e adultos (MORAIS, 2006, p.12 apud MORAIS, 2005 b, MORAIS & LEITE, 2005).

Posto isso, ainda é possível ver em sala de aula, algumas metodologias consideradas antiquadas, como exemplo, a cópia, em que gera desinteresse podendo haver uma baixa aprendizagem com o movimento de repetição de tirar palavras do quadro ou do livro e colocar no caderno, sem compreensão do sentido proposto, então cabe ao professor um exercício cotidiano reflexivo a respeito de quais metodologias utilizar em sala de aula, pois a metodologia escolhida pode resultar em uma aprendizagem significativa.

Ademais, em sala de aula deve proporcionar o alfaletramento, em que se tenha a alfabetização como processo de aprendizado da leitura e escrita e o letramento como processo de aquisição da educação escolar com o aprendizado das experiências do cotidiano, sendo definido por Soares (p.27, 2020):

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização-a aquisição da tecnologia da escrita não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (p.27)

Portanto, segundo a BNCC a língua portuguesa deve reunir dois processos que se desenvolvem simultaneamente, alfabetizar e letrar, alfabetização e letramento. Dessa maneira, a língua portuguesa, faz parte da área de linguagem pela BNCC (p.63, 2017) no ensino fundamental com:

A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (p.63)

Assim sendo, vemos a importância da educação infantil para a alfabetização, compreendendo que na educação infantil há campos de experiência para guiar e auxiliar os professores dando a eles um início para que as crianças possam aprender e se desenvolver, é um ponto, pé inicial para alfabetização. Desse modo, quando os alunos chegarem no ensino fundamental já poderão ter conhecimentos prévios e campos de experiências desenvolvidos para auxílio na alfabetização.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, antes de iniciar especificamente a análise da sequência proposta, iniciaremos com uma reflexão sobre a capa do livro, compreendendo que a série do 5º ano é voltada para crianças de 10 anos, isto é, crianças que estão na pré-adolescência. Dessa forma, na capa apresenta uma criança em um avião, no fundo, um céu azul e areia, compreendemos que é um pouco fora de contexto para o público-alvo, do 5º ano.

Sendo assim, com essa capa as crianças podem interpretar que há infantilidade, logo não gerarão um interesse de aprender e descobrir o que o livro propõe, pois, pode não haver uma identificação, desse modo podendo deixar a entender que são coisas de crianças mais novas e por essa razão já têm o conhecimento, sendo assim, fica a indagação de como está sendo proposto a ludicidade.

Em suma, segundo Santos (2010): a metodologia, de forma lúdica e prazerosa, proporcionará, com a aprendizagem, à criança estabelecer relações cognitivas junto às experiências vivenciadas. Dessa forma, o livro didático deve trazer características pertinentes às experiências dos alunos, ou puderem fazer refletir, tendo em vista que a capa de um livro não é meramente decorativa, para chamar atenção, mas que proporcione ao leitor um interesse pelo conteúdo, principalmente pelo fato de que o livro é utilizado cotidianamente, por essa razão a capa deve estar conectada com o texto.

Além disso, na capa revela que o livro integra o PNLD (Programa Nacional de Livro e Material didático) voltado para ser utilizado de 2019 a 2022, mas o livro foi criado em 2017, ano em que segundo o site do MEC: foi publicada a Resolução CNE/CP n.º 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. O PNLD é:

é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (Site oficial do MEC)³

Mediante ao que foi exposto, o livro também informa que a venda é proibida, por conta de ser um livro aprovado para utilização em escolas públicas, acobertado pela PNLD. Posto isso, a nossa análise da sequência didática proposta para instituições de rede públicas, a partir da nossa atual experiência como estagiárias.

³ Site oficial do MEC: <http://portal.mec.gov.br/>

O livro é composto de oito unidades, cada unidade tem as suas duas primeiras páginas como abertura com imagens de obras de arte, ilustrações, ou fotografias, e dois tópicos com apenas seis perguntas: o que eu vejo e o que sei, com questões a respeito de observar a imagem proposta de modo a refletir e exercitar a oralidade, por meio das experiências e conhecimentos prévios. Logo em seguida, já vem outro texto, não é explorado tanto a imagem, cabe ao professor, o que realizar a partir dessa imagem, proporcionar às crianças a fazerem desenhos, pesquisa, textos, entre outros, como introduzir uma nova unidade, um novo tema.

Seguidamente, é proposto pelo livro, um texto de um gênero textual com tópicos para compreensão de palavras, depois vem questões de interpretação textual para conversa e não escrita, inclusive não se tem espaço para responder, em seguida, vem um pequeno quadro explicando o que é o gênero e perguntas para serem respondidas sobre o texto interligando com o gênero textual. Logo depois, já é colocado outro quadro sobre gramática, com outro texto e novas perguntas de interpretação do texto interligando com a gramática.

Dessa maneira, podemos ver que se tem uma fragmentação, pelo que é proposto no livro, tem a parte do gênero e a parte da gramática, mas é possível com a primeira imagem a utilização do gênero, a gramática, a interpretação textual e a interdisciplinaridade. Um exemplo de como pode ser trabalhado é, nas páginas 104 e 105 do livro, em que se apresenta a pintura: *Feira livre*, de Mara D. Toledo, 2007, trazemos um plano de aula exemplificado como utilizar a arte citada anteriormente em contexto de aprendizagem.

Vale destacar que a imagem faz entender que é em uma zona rural, por causa das montanhas ao fundo, além de se entender que aparece ser em uma praça devido ao local em que a feira acontece aparentar ser redonda, além do que as bancas são feitas de madeiras e lonas, ou seja, podendo ser removível. Há uma grande variedade de produtos à venda, mas todos são relacionados ao alimento, além disso, a pintura traz consigo pessoas, todavia, o rosto das representações das pessoas não tem foco, em que todas as pessoas na pintura são negras, desde os feirantes aos compradores. Ainda em destaque, a pintura aparenta não retratar a atualidade, já que as roupas, o automóvel e as brincadeiras das crianças representadas na pintura retratam outra época, utilizado na pintura cores vivas e fortes, deixando assim a tela colorida e divertida, porém as cores que predomina é o cinza e o marrom.

Desse modo, o objetivo da aula seria vivenciar a propaganda a fim de identificar a finalidade e refletir sobre o consumismo, como metodologia explicar sobre o ir às compras, questionando aos educandos o que eles entendem por comprar e provocar uma observação da pintura a ser explorada, ser realizados questionamentos para interpretação, com ajuda dos tópicos o que vejo e o que eu sei, e com explicação da imagem: ano, nome, quem é a artista, instigando

minuciosamente cada detalhe e características presentes. Após isso, explicar a respeito do gênero textual: propaganda, qual o papel da propaganda para realização das compras, explicando a respeito da temática do consumismo, para que possam refletir o que consomem.

Logo em seguida, a sala seria dividida em grupos, os grupos de venda e o grupo de compra, cada um terá recursos disponíveis, variando conforme os materiais que o educador tem a disposição, por exemplo: os de venda pode ser utilizado papel e lápis para aceitar o pagamento via pix, além de maquineta para aceitar cartão e dinheiro de papel, como também materiais recicláveis disponíveis, como caixa de leite, garrafa pet e diversas embalagens, já os de compra utilizaram o dinheiro de papel, o celular para uso do pagamento via pix e o cartão. A partir disso, deixar os alunos livres para que possam realizar estratégias de vendas e estratégias de consumismo. Após esta ação, com perguntas de provocações fazer com os alunos possam refletir sobre o consumo e a respeito da experiência de vender algo.

Mediante ao que foi exposto anteriormente, podemos ver no plano de aula explicado anteriormente, com objetivo de proporcionar uma experiência prática da feira da pintura do livro didático, proporciona uma interdisciplinaridade, principalmente com a matemática, no uso de cálculos para venda e compra, como propõe a BNCC na habilidade: (EF05MA07) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.

Portanto, podemos compreender que o livro traz uma imagem (que é um gênero textual, a pintura citada), em seguida já se passa para outro gênero textual (um exemplo de propaganda). Após essa aula exemplificada pode-se voltar ao livro e apresentar o outro gênero textual proposto, podendo gerar mais facilidade a compreensão dos educandos, pois já se foi utilizado pelos mesmos as estratégias que desejarão, com o objetivo de venderem todos os produtos e comprar o que se tem interesse, a partir disso, é possível entender as funções da propaganda.

Dessa forma, entende-se que no plano foi utilizado o livro como base, mas não como recurso único, a partir dele foi feito um resgate na memória acerca das experiências dos alunos, uma vivência prática e só assim retomado ao livro. Destarte, podemos ver na prática a aplicação do conceito citado anteriormente dos processos cognitivos e linguísticos: alfabetização e letramento.

Sendo assim, ao analisar o livro didático em sua totalidade, nota-se que ele apresenta os três tópicos sobre a atividades de leitura: ler por prazer, consiste em textos: dramático, crônica, poema visual, história em quadrinhos que se busca divertir, emocionar, sonhar e se distrair; ler para se informar, com resenha, reportagem, entrevista, artigo de opinião para se informar sobre

diversos temas, em que os educandos ficam sabendo a respeito do que se acontece no Brasil e no mundo, além de desenvolver o senso crítico; ler para aprender, em que consta textos expositivos, de dicionários e da Internet, com esses textos, se estuda para a prova, faz as lições e faz pesquisas para conhecer mais sobre um assunto ou para fazer os trabalhos de escola, aprende as regras de um jogo e a montar brinquedos, etc.

Desse modo, entende-se que o livro apresenta diferentes formas de leitura, contudo, quando se analisa o livro criticamente observa-se que o texto apresentado é discutido, mas não se retoma, o gênero é intitulado como parte da unidade e não se tem uma junção em outros temas de outras unidades. Ademais, depois se apresenta um novo gênero de leitura sem se aprofundar no que exatamente é aquele gênero textual, foca apenas nas perguntas ao que foi apresentado no texto, as imagens das pinturas não são exploradas, ficando apenas com questões rasas que não fazem o aluno refletir sobre aquela representação de uma tela, entendendo-se assim que poderia ser incluso a interdisciplinaridade e a intertextualidade.

Portanto, como será a compreensão dos educandos para um gênero citado apenas uma vez durante o livro, em que se tem a importância aqui também do papel do professor, da retomada do assunto, da exploração do gênero mais de uma vez, a interligação com outras unidades do livro de português e outros componentes curriculares.

Por essa razão, compreende-se que no livro é encontrado um tripé da leitura, com a ordem do leitor, texto e autor, ou seja, em que é composto pelo leitor e é ele quem recebe a informação passada pelo texto, em que o autor escreveu. Isto é, o autor escreve o texto, mas é a partir da interação do leitor com o texto que haverá uma transformação, aprendizagem. Sendo assim, Candido (2005, p. 178) afirma: "Quando digo que um texto me impressiona, quero dizer que ele impressiona porque a sua possibilidade de impressionar foi determinada pela ordenação recebida de quem o produziu." Desse modo, desde que o autor organiza a escrita e a ordena de forma a impressionar o leitor, a escrita impressiona.

Mediante a isso, esta é a concepção de leitura, já que se entende que a leitura reage com o meio, pois parte do princípio de que o sujeito é alguém social e a leitura vem da interação do sujeito com o meio social. Dessa forma, a interação é o emissor, em que neste caso é o autor ou o texto, mandando uma mensagem para

o receptor, neste caso o leitor, é ele que faz a codificação da leitura, em que sofre influência do seu contexto.

Vale destacar que ao longo do livro didático, os gêneros textuais apresentados são: texto dramático, crônica, poema, poesia, visual, história em quadrinhos, resenha, reportagem, entrevista, artigo de opinião, textos expositivos de dicionário e textos expositivos da internet.

Dentro de cada unidade, há diversas formas de trabalhar, gerando assim uma interação entre aluno, autor e texto, através de perguntas e respostas, orais e escritas, individuais e coletivas. Contudo, se o educador usa o livro não como um norteador, mas como um ditador das aulas, o sentido dos gêneros pode vir a se perder.

Entretanto, após as leituras, têm a interpretação textual, logo em seguida já é observado a atividade linguística com outro assunto e outro texto. Um ponto negativo é que o texto relacionado à leitura foi descartado no momento da linguística, assim, dando pouca importância para ele, resultando em uma fragmentação de leitura e linguística, mas um ponto positivo é que o gênero textual apresentado é utilizado como base para realização da atividade. Entretanto, o livro se demonstra imparcial, isto é, o livro didático traz textos que não romantizam como também não crítica ou leva ao pensamento crítico com perguntas ao longo da leitura para que para haver um aprofundamento da leitura dos textos.

Segundo a BNCC (p.63, 2017),

“As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.” (p.63)

A partir do exposto, entende-se que somos seres múltiplos, isto é, podemos aprender de várias maneiras e por vários meios, sendo por meio do diálogo, da busca independente por mais conhecimento ou ainda em conjunto, ou seja, a interação social. Porque como,

VYGOTSKY salienta que as possibilidades que o ambiente proporciona ao indivíduo são fundamentais para que este se constitua como sujeito lúcido e consciente, capaz, por sua vez, de alterar as circunstâncias em que vive. Nesta medida, o acesso a instrumentos físicos ou simbólicos desenvolvidos em gerações precedentes é fundamental. (MARTINS. p.114. 2022)

Posto isso, cabe ao professor proporcionar um espaço harmonioso em que se tenha inclusão dos alunos, provoque uma reflexão crítica, e poderem compreender a instituição como espaço aberto para o diálogo, resultando assim em uma aprendizagem significativa e contextualizada. Destarte, o professor também deve ser reflexivo da sua atuação, a respeito do planejamento, metodologias que irá desenvolver e também do uso de recursos, para que o livro didático não assuma um papel central e único em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, na análise desenvolvida conseguimos perceber que no livro didático há uma fragmentação, se tem na abertura da unidade uma imagem que exercita a oralidade, logo em seguida já vem outro gênero textual com questões de interpretação textual para conversa e não escrita, depois vem outro gênero textual com novas questões sobre o gênero. Dessa forma, como os gêneros textuais se apresentam gera uma descontinuidade, com o princípio de que aquele texto é utilizado para um assunto específico, e o outro texto já é utilizado para outro assunto.

Dessa maneira, compreende-se que o livro didático é um recurso que deve ser utilizado em sala de aula, mas que deve se ter um cuidado para o modo como é utilizado, principalmente se seguir a sequência proposta e se apenas for utilizado o livro. Isto é, o livro pode ser utilizado para o ensino aprendizagem, mas não como forma única de recurso ao professor.

Sendo assim, a partir do livro o professor deve buscar uma intertextualidade, mesmo que seja o livro da língua portuguesa, pode se ter uma junção com outros livros de outros componentes curriculares, com outros recursos, com o uso conjuntoda comunicação oral, comunicação escrita, a leitura, gramática e a ortografia, compreendendo que não deve cada um ter seu momento, mas que podem ser desenvolvidos em simultâneo. Assim sendo, como já foi exemplificado anteriormente no plano de aula desenvolvido.

Por essa razão, é notório que em alguns casos os livros didáticos tragam alguns exemplos e citações que não são conhecidas em determinada região, ocasionando com que o educador tenha que buscar além do livro didático para explicação de alguns assuntos, com isso a importância do professor ver o livro didático como um dos materiais a serem trabalhados em sala de aula e não como um recurso a não ser explorado.

Portanto, a obra articula a sua proposta com o que é proposto pela teoria do letramento dos autores citados anteriormente e da BNCC (2017), articula com perguntas reflexivas a respeito do conhecimento prévio dos alunos, a interpretação dos diversos textos, então há durante a obra uma grande diversidade textual que se apresentam por imagens e textos escritos. Tendo em vista que atualmente, a educação formal, isto é, a educação ministrada em escolas tem como guia a BNCC (2017), buscando uma padronização visando a igualdade de oferta da educação.

Por fim, há também uma importância da disciplina de Ensino de Português, em ter proporcionado aos discentes em sala não só o contato com o livro didático, mas também olhá-lo com uma visão crítica reflexiva e é isso que deve ser realizado cotidianamente pelos atuais professores, um pensamento crítico reflexivo a respeito do uso do livro didático.

REFERÊNCIAS

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

Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>.

Acesso em: 11 de nov. de 2022.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura e outros ensaios**. Angelus Novus. 2005.

MARTINS, João Carlos. **Vygotsky e o Papel das interações Sociais na Sala de Aula:**

Reconhecer e Desenvolver o Mundo. Doutorando da Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP. 2022.

GOV BR. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**.

2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>> Acesso em: 9 de dezembro de 2022.

GOV BR. Ministério da Educação. **PNLD**. 2018 Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>> Acesso em: 9 de Dezembro de 2022.

JACCAUD, Mylene; MAYER, Robert. A pesquisa Qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos. **A observação direta e a pesquisa qualitativa**. EDITORA Y VOZES. Petrópolis. 2008.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis –Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

SANCHEZ, Marisa Martins. **Buriti mais: Português, 5º ano**. Ensino fundamental. Anos iniciais. 1 edição, São Paulo. Editora Moderna, 2017.

SANCHEZ, Marisa Martins. **Buriti mais: Português, 5º ano**. Ensino fundamental. Anos iniciais. Manual do professor. 1 edição, São Paulo. Editora Moderna, 2017.

SANTOS, Simone Cardoso. **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM**. Santa Maria, RS, Brasil. 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.



PRODUÇÃO E REESCRITA TEXTUAL NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

SOUSA, Marinalva de
Universidade de Pernambuco - UPE
marisousa_letras@hotmail.com

CAVALCANTE, Maria Gilliane de Oliveira
Universidade Federal da Paraíba. PPGL/UFPB
gillianejp@hotmail.com

OLIVEIRA, Aldenice Auxiliadora de
Universidade Federal da Paraíba
aldenice.auxiliadoraufpb@gmail.com

MAMEDES, Dra Rosilene Félix
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
rosilenefmamedes@gmail.com

RESUMO

A presente proposta visa dialogar com as discussões atuais acerca dos comandos de produção escrita e da necessidade da prática de reescrita textual para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental. Para tal, recorreu-se aos documentos oficiais que regem o ensino de língua portuguesa em nível nacional – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e Parâmetros para a Educação Básica do estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2012), bem como aos principais estudiosos que discorrem acerca dessa temática, tais como: Therezo (2012); Marcuschi (2000) e Koch; Elias (2015). Uma vez que

resultados de instrumentos avaliativos de larga escala da Educação Básica apontam que muitos aprendizes têm concluído essa etapa do ensino sem as competências básicas em escrita. Chama-se a atenção para a necessidade de sistematização das atividades de reescrita, vinculadas a comandos claros de produção textual, para que os aprendizes percebam exatamente em que pontos estão precisando melhorar, possibilitando-lhes formas de aperfeiçoar sua produção textual, através da reescrita. Para isso, são apresentados modelos de grades de correção textual baseados em Therezo (2012), que podem atender aos objetivos pretendidos em diferentes produções textuais. Por fim, é proposta uma oficina didática para professores dos anos finais do Ensino Fundamental e um ciclo de aprendizagem de base sistêmico-funcional (BUNZEN, 2003) voltado à escrita de gêneros, levando em consideração a produção inicial e a reescrita. Espera-se com essa proposta contribuir com a formação continuada dos professores e assim aperfeiçoar as habilidades de produção escrita dos aprendizes de forma reflexiva.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem; Escrita; Reflexão; Reescrita.

1 INTRODUÇÃO

Desenvolver de forma eficaz a habilidade dos aprendizes de redigirem textos coerentes, coesos e, principalmente, adequados aos gêneros e com respeito às convenções ortográficas, nas séries finais do Ensino Fundamental, é um dos grandes desafios da prática docente Segundo Koch (2015, p.37):

Escrever é uma atividade que exige do escritor conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua, adquirido ao longo da vida nas inúmeras práticas comunicativas de que participamos como sujeitos eminentemente sociais que somos e, de forma sistematizada, na escola.

Segundo o postulado pela autora, o ensino e a aprendizagem da escrita requerem reflexão gramatical, bem como, conhecimento lexical. Logo, é urgente que a escola dimensione as dificuldades relativas à habilidade de produção escrita dos aprendizes e lance mão de estratégias emergenciais, de modo a minimizar as dificuldades desses em produzir textos de diferentes gêneros textuais.

A presente pesquisa visa contribuir com o ensino de produção de textos na escola. Especificamente, preocupa-se em ajudar o professor a instrumentalizar-se melhor diante da tamanha importante tarefa de corrigir redações. Pois, não basta apenas apontar os desvios

linguísticos dos estudantes, antes de tudo é preciso ajudá-los a alcançar meios capazes de moldar seus textos levando-os a refletir a respeito do que foi escrito.

Para tanto, pretende-se discutir e refletir acerca da posição dos alunos quando diante de uma atividade de escrita e como esses se utilizam do aparelho formal da língua para se marcar e constituir-se a partir do seu dizer. Dessa forma, este artigo, inicialmente, delinea ações de escrita e, posteriormente, de reescrita, presentes na produção textual e entendidas como operações linguísticas necessárias à construção do texto.

De início é apresentada uma base teórica com considerações dos principais estudiosos que discorrem sobre o ensino de português, especificamente sobre as práticas de produção escrita, tais como: Therezo (2012); Marcuschi (2000) e Koch; Elias (2015) entre outros. Em seguida, são apresentadas algumas considerações sobre o ensino de gêneros através do Ciclo de Aprendizagem. Em sequência é apresentada metodologia da pesquisa com o Ciclo de Aprendizagem e a proposta didática, bem como a discussão das propostas e, por fim, as considerações.

2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRODUÇÃO ESCRITA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), que somam quase vinte anos, já apontavam que, para uma prática de produção escrita eficaz, faz-se necessário lançar mão de três estratégias básicas: revisão, reelaboração e reescrita. Conforme o documento, a escola deveria garantir que, no decorrer das séries finais do Ensino Fundamental, o aluno perceba que é preciso “revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento.” (BRASIL, 1998, p.80).

A ajuda a que se refere o documento significa apontar fragilidades na produção escrita do aluno e oferecer estratégias que o leve a melhorar seu texto. Tudo isso pressupõe o ensino dos elementos constituintes do texto, bem como da estrutura e funcionamento do gênero solicitado. Entretanto, muitas vezes, o trabalho da escola, nesse sentido, limita-se a apontar irregularidades gerais, sem apresentar problemas pontuais, nem tão pouco mostrar caminhos para revertê-los.

Resultados de avaliações nacionais que aferem a produção escrita de estudantes da Educação Básica como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), apontam que muitos estudantes brasileiros têm concluído essa etapa escolar cometendo erros primários de escrita. Esses dados sugerem que a escola tem deixado a desejar quanto ao ensino da escrita.

O texto, como afirma Koch (2002), é a unidade comunicativa fundamental sendo, dessa forma, uma unidade de sentido que preenche uma função comunicativa reconhecível e

reconhecida. Logo, é preciso que o aluno aplique os recursos necessários ao texto escrito para que haja clareza e compreensão do leitor. De acordo com Therezo (2012, p. 132):

O ato de escrever caracteriza-se pelo cuidado com a clareza da exposição. Ao destinatário que está longe de nós é preciso oferecer ideias muito claras, pois, no momento da recepção, ele não tem acesso aos recursos da oralidade, quando, desde o timbre de voz até a gestualidade e a mímica do emissor são complementos para a compreensão do texto.

As orientações curriculares de Pernambuco chamam a atenção, nesse sentido, para o ensino centrado nos gêneros textuais e para a forma como esses são tratados na escola “a apropriação dos gêneros textuais se dá à medida que os estudantes vivenciam situações mediadas pelo texto escrito e são lavados a refletir sobre essas situações e a estrutura dos textos nelas produzidos.” (PERNAMBUCO, 2012, p.105).

Por isso, é papel da escola propor aos alunos atividades diversificadas que constituam um desafio, permitindo o desenvolvimento de sua competência escrita, pois de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a produção de texto não acontece no vazio. Desta forma, é resultado do que outrora fora produzido. Nessa perspectiva, deve também ser privilegiada a correção de textos em sala de aula. Afinal, o trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita. Pois o produto final é o resultado de um processo de muitas revisões.

A reescrita valoriza o aprendiz como sujeito do processo de produção textual, não somente no momento da escrita do texto, mas também na fase de revisão de seu trabalho escrito. Para isso, espera-se que o aluno identifique no texto os aspectos que comprometem a coerência, a coesão textual e os elementos inadequados ao seu objetivo, de forma a melhorá-los. Assim, a refeitura do texto, além de permitir a reformulação de passagens ambíguas em relação à coerência e coesão, permite identificar problemas funcionais ou relativos à estrutura do texto.

Desta forma, essa refacção/reescrita passa a ser não apenas um domínio do professor, mas uma parceria entre professor e estudante. Como apontam Leal e Brandão (2006), o texto escrito não é gerado numa única tentativa, pelo contrário é algo que precisa ser lapidado de forma a melhorá-lo, pois é o processo de revisão que constitui a atividade escrita.

Ainda segundo Leal e Brandão (2006), “revisar um texto é torná-lo objeto de nossa reflexão, é pensar sobre o que foi ou está sendo escrito e encontrar meios de melhorar o dizer o que se quer dizer, reelaborando e reescrevendo o já escrito”. Logo, o impacto da revisão faz-se necessário para que o estudante perceba que é preciso escrever melhor e que todo ato de escrever passa por etapas até chegar a sua edição final.

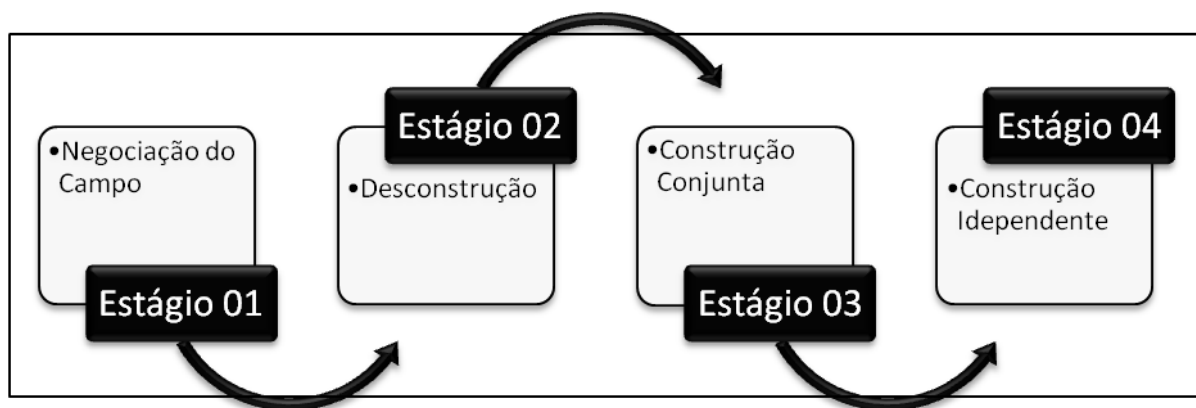
Desta forma, o professor pode alertar o aluno para rever aspectos gramaticais, ortográficos, de concordância e até mesmo do reconhecimento das características específicas do gênero textual

produzido. Para isso, é importante que o estudante compreenda que a escrita exige uma reescrita automática, a qual deve ser vista como uma etapa de aperfeiçoamento. Pois o texto não é um produto acabado. O aperfeiçoamento da escrita vem com o tempo, e, à medida que o aluno adquire um bom repertório de recursos linguísticos, melhora a sua produção.

3 CICLO DE APRENDIZAGEM

Os gêneros textuais são os instrumentos básicos da comunicação humana, é através deles que a língua funciona. Sendo assim, torna-se indispensável que o ensino de línguas se estruture a partir dos diferentes gêneros que circulam socialmente. Para tanto, faz-se necessário um direcionamento metodológico que considere tanto as questões estruturais quanto as inerentes à organização linguística dos textos.

Nesse sentido, é válido considerar a proposta metodológica da escola de Sidney, teoria Linguística Sistêmico-Funcional, para o estudo de gêneros, o Ciclo de Ensino ou Ciclo de Aprendizagem proposto por Rothery (1996) e discutido por Bunzen (2003). Objetiva-se através dessa que os aprendizes sejam submetidos a atividades de leitura e escrita, a fim de promover a melhoria de ambas as habilidades. A estrutura do Ciclo pode ser observada no quadro abaixo:



Distribuição dos Estágios do Ciclo de Aprendizagem (baseado em BUNZEN, 2003).

O primeiro estágio, conforme Bunzen (2003), caracteriza-se pela negociação entre professores e alunos a respeito do tópico a ser abordado na produção do gênero. No segundo estágio o aluno tem acesso ao modelo do gênero que irá produzir, a fim de conhecer a sua estrutura linguística e organizacional, ocorre aqui, segundo o autor, a desconstrução do texto, uma vez que o professor deverá apresentar cada estágio do texto minuciosamente aos aprendizes. Entretanto, não é só estrutura o que se observa, a função social do gênero também deve ser explorada detalhadamente nesse momento. No terceiro estágio ocorre o trabalho conjunto entre professor e aluno a fim de que os aprendizes pratiquem o que vem sendo construído nas etapas anteriores com

o auxílio de um escritor experiente que terá o papel de moldar “o modo oral dos enunciados produzidos pelos alunos” (BUNZEN, 2003, p.5). No último estágio, o aluno deverá estar apto a produzir um texto de forma independente. Até atingir a versão final, o aprendiz deverá revisar sua produção escrita e reescrevê-la, se necessário, para conseguir um produto que seja adequado ao gênero sugerido em todos os aspectos.

4 METODOLOGIA E DISCUSSÃO

Nessa seção serão apresentadas uma oficina didática com vistas a levar o professor a refletir sobre a organização do trabalho docente no que se refere ao ensino da escrita e uma proposta metodológica respaldada na Linguística Sistêmico-Funcional a fim de oferecer mais um recurso didático aos docentes. Tais atividades compõe o percurso metodológico desse trabalho. A medida em que os passos da oficina e do ciclo de aprendizagem forem apresentados, será realizada uma discussão acerca dos mesmos.

- **Oficina didática**

A oficina didática aqui proposta tem como público-alvo professores de língua portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental. Ela encontra-se dividida em 3 etapas, conforme expostos a seguir:

1ª Etapa:

1. Exibição de síntese sobre concepções de língua e ensino com base no texto *O papel da linguística no ensino de línguas* (MARCUSCH, 2000).

Objetivo:

Promover uma discussão teórica acerca da prática de produção escrita enquanto produtor e enquanto requerente com base nas concepções de língua e ensino.

A condução da discussão, nessa etapa, será norteada pelos questionamentos: 1. Na época em que vocês eram estudantes da educação básica como se davam as orientações e a avaliação das atividades de produção escrita? 2. O que essa prática revela sobre as concepções de língua e ensino adotadas nesse período? 3. Qual a relevância de revisitar as concepções de língua e ensino para a sua prática docente?

Espera-se com esses questionamentos que haja uma discussão sobre a configuração do ensino de língua portuguesa nos últimos 30 anos, uma vez que o público docente deve ser variado, tanto professores iniciantes quanto mais experientes.

2ª Etapa:

1. Análise de uma narrativa produzida por um estudante do ensino fundamental disponibilizada por Therezo (2012, p.72-73):

A Ceia de natal
(A.C.M.-3ª Série)

Jorginho era um menino que tinha ideias. Ele era muito criativo, mas, de vez em quando, inventava ideias malucas.

Na casa de Jorginho ia ter uma ceia de natal. Jorginho era o decorador. Fez peixes de isopor, docinhos em forma de camarões, salgadinhos em forma de baleia...tudo parecendo oceano.

Estava tudo indo bem quando a mãe de Jorginho lembrou que não tinha feito o bolo. E o pior que a festa já tinha começado.

Então, Jorginho, por sua vez, inventou a “Caça ao bolo”: enquanto as pessoas o procuravam, a sua mãe ia tendo tempo de fazê-lo e, depois, o esconderia. Por fim, deu tudo certo e a mãe ficou orgulhosa de Jorginho.

2. Socialização das impressões dos docentes sobre o texto apresentado e a possibilidade de atribuição de nota a ele;

3. Discussão acerca de como corrigir uma redação conduzida pelos questionamentos a seguir:

- Quais critérios devem ser utilizados durante a correção?
- Como deve se dar a atribuição de nota?
- Como podem ser conduzidas as atividades de revisão, reelaboração e reescrita e qual a relevância dessas para o processo de produção textual?
- O que deve ficar claro para o aluno desde o comando de produção?

4. Apresentação dos recursos da eficiência textual --adequação ao tema; adequação ao gênero textual; adequação ao nível de linguagem; Coesão e coerência. -- (THEREZO, 2012).

5. Identificação da presença e ausência dos recursos da eficiência textual no texto analisado.

Espera-se que, nessa etapa, os professores percebam a importância de analisar os textos produzidos na escola a partir de critérios pré-estabelecidos e compreendam a atividade de escrita como um processo que deve ser construído em parceria entre docente e discente.

3ª etapa

1. Apresentação de um modelo de grade de correção textual

1. Quanto ao gênero Valor: 1,25	2. Quanto ao Tema Valor: 1,25	3. Quanto à linguagem Valor: 2,5	4. Quanto à coesão Valor: 2,5	5. Coerência: Valor: 2,5
Gênero textual: Estrutura <input type="checkbox"/> adequa-se totalmente <input type="checkbox"/> Adequa-se parcialmente <input type="checkbox"/> Foge totalmente	<input type="checkbox"/> segue totalmente. <input type="checkbox"/> foge parcialmente. <input type="checkbox"/> foge totalmente	Gramática: <input type="checkbox"/> ortografia. <input type="checkbox"/> pontuação. <input type="checkbox"/> concordância verbal e nominal. Vocabulário: <input type="checkbox"/> adequação do vocabular.	<input type="checkbox"/> Frases soltas, uso incorreto de conectivos . <input type="checkbox"/> frases incompletas e repetição de palavras. <input type="checkbox"/> repetição de ideias. <input type="checkbox"/> frases claras. <input type="checkbox"/> uso inadequado de conjunções e pronomes .	<input type="checkbox"/> falhas de coerência externa <input type="checkbox"/> falhas de coerência interna

GRADE DE AVALIAÇÃO (Proposta pelas autoras -- modelo 1)

Essa grade de correção é totalmente adaptável a qualquer atividade de produção escrita, cabe ao professor fazer as adequações necessárias no que se refere ao gênero textual trabalhado.

- **Ciclo de aprendizagem**

Para o Ciclo de Aprendizagem aqui apresentado optamos pela produção de uma narrativa a partir de uma tirinha sem informação verbal. Até chegar ao comando de produção é necessário que seja negociado com os aprendizes o campo temático, que se conheça detalhadamente o gênero a ser construído, que se produza esse gênero em conjunto com o professor e, por fim, a produção independente contemplando as etapas de produção inicial, revisão, reelaboração e reescrita com vistas à editoração.

Estruturação do Ciclo de Aprendizagem:

Estágios	PERÍODO	ATIVIDADES	CICLO DE ENSINO (FASES)
Estágio (01)	1 aula	•	NEGOCIAÇÃO

Estágio (02)	4 aulas	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da narrativa “Os três porquinhos” • Especificação dos estágios de uma narrativa (campo, modo, relações); • Desconstrução da narrativa utilizada como modelo. 	DESCONSTRUÇÃO
Estágio (03)	3 aulas	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de uma narrativa em conjunto (professor e alunos). 	CONSTRUÇÃO CONJUNTA
Estágio (04)	6 aulas	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de grade para correção e avaliação textual; • Produção independente de uma narrativa que respeite os estágios presentes no texto base; • Revisão, reelaboração e reescrita da narrativa organizada pelo aluno; • Editoração dos textos (publicação das narrativas produzidas pelos alunos). 	CONSTRUÇÃO INDEPENDENTE

A negociação do campo é o momento de apresentar aos estudantes a atividade de linguagem a ser desenvolvida. É nessa etapa que os alunos tomam conhecimento que produzirão um gênero oral ou escrito, ou seja, essa é a primeira tentativa de realização do gênero. Para tanto, é importante que se faça um diagnóstico dos conhecimentos prévios que os alunos têm acerca do gênero a ser trabalhado, bem como, as situações sociais em que tais textos são produzidos e em que suporte este gênero pode ser encontrado.

Nessa etapa, faz-se necessário oferecer informações que possam contribuir para com a informatividade do texto. Após a apresentação da situação inicial, os estudantes elaborarão um primeiro, que pode ser oral ou escrito, para esse ciclo contemplaremos o texto escrito, e deve estar relacionado ao gênero a ser abordado.

Essa etapa permite ao professor observar as dificuldades apresentadas pelos discentes de modo a adequar as atividades às necessidades dos estudantes.

(mais detalhamento do ciclo)

A orientação para a produção do gênero deve ter por base a grade de correção apresentada a seguir e o aluno deve ter acesso a ela, a fim de que compreenda em que pontos será avaliado.

1. Quanto à composição Valor: 2 pontos	2. Quanto ao Tema Valor: 1 ponto	3. Quanto à linguagem Valor: 2, 5 pontos	4. Quanto à coesão Valor: 2 pontos	5. Coerência: Valor: 2,5 pontos
--	--	--	--	---

<input checked="" type="checkbox"/> Gênero <input type="checkbox"/> estrutura <input type="checkbox"/> função <input checked="" type="checkbox"/> Organização textual <input type="checkbox"/> letra legível <input type="checkbox"/> sem rasuras	<input type="checkbox"/> Segue totalmente <input type="checkbox"/> informatividade <input type="checkbox"/> Originalidade	<input checked="" type="checkbox"/> Gramática <input type="checkbox"/> Ortografia <input type="checkbox"/> Acentuação <input type="checkbox"/> Pontuação <input type="checkbox"/> Concordância nominal <input checked="" type="checkbox"/> Vocabulário <input type="checkbox"/> Adequado	<input type="checkbox"/> emprego satisfatório de pronomes pessoais	<input checked="" type="checkbox"/> Interna <input type="checkbox"/> Continuidade <input type="checkbox"/> Não contradição <input checked="" type="checkbox"/> Externa <input type="checkbox"/> compatibilidade com a realidade analisada
--	---	--	--	---

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que a escola tem como principal papel proporcionar momentos aos discentes que oportunizem o ensino e a aprendizagem. O aluno precisa compreender que expressão típica da oralidade pode prejudicar o seu texto quando este exigir o uso da norma culta, por exemplo. É importante que ele saiba quais as melhores formas de expressão em cada circunstância comunicativa.

O professor precisa compreender que corrigir redação não se restringe à correção de erros gramaticais, mas em levar o educando a refletir acerca da interferência deles na coesão e coerência comprometendo a clareza do texto.

Enquanto mediador, o docente precisa entrar no mundo do estudante e levá-lo a pensar no escrito. A tarefa de corrigir redação muitas das vezes não tem sido fácil e requer direcionamentos capazes de indicar aos estudantes os caminhos para a reescrita dos textos produzidos, com vistas ao aprimoramento da expressão verbal enxergando a correção como um gênero especial de discurso.

A inovação na maneira de corrigir redação é necessária, assim não basta apenas indicar palavras, frases ou períodos que apresentem problemas, não fazendo interferências no texto do aluno. É preciso que o professor direcione o estudante a realizar a correção do texto a partir das indicações oferecidas, o qual poderá combinar previamente com os alunos alguns códigos a serem considerados e utilizados. Pois “um texto não é simplesmente uma sequência de frases isoladas, mas uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas” (KOCH, 1989, p. 11), logo a análise da produção deve ser priorizada, e essa está muito além das questões gramaticais e ortográficas.

A maneira mecanizada de corrigir textos deve ser reelaborada pelas escolas e, por ser um processo lento, requer inovações que garantam um ensino significativo. Por isso, é preciso que o docente demonstre empenho na grande tarefa de penetrar no mundo do discente e utilize dos seus conhecimentos teóricos para auxiliá-lo.

A proposta didática adotada tenta orientar, através de um modelo de ensino, uma forma de como se pode corrigir a redação do estudante sob uma perspectiva interativa. A discussão mostra caminhos diferentes a serem tomados, os quais apontam para um ensino centrado nas práticas de produção textual e de refeitura (reescrita).

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (Língua Portuguesa)** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

KOCH, I.V. **A Coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O papel da linguística no ensino de línguas**. Universidade Federal de Pernambuco, 2000. Disponível em: lumarc@elogica.com.br

_____. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. Minas Gerais: CAED/UFJF, 2012.

THEREZO, G. P. **Como corrigir redação**. Campinas, SP: Editora Alinea, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



**A CONTRIBUIÇÃO DAS RELAÇÕES DIALÓGICAS NOS CONTO DE FADAS DE
CHAPEUZINHO VERMELHO NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO COMO SER
SOCIAL E DA PROFICIÊNCIA LEITORA.**

LUNA, Morgana Farias de
Universidade Federal da Paraíba UFPB: Proling
morganalunafarias@hotmail.com⁴

ARAÚJO, Marinalva Pereira de
Universidade Federal da Paraíba UFPB: Proling
marinalvaojuara84@gmail.com⁵

MOURA, Kelly Dias
Universidade Federal da Paraíba UFPB: Proling⁶
fgakellydias@gmail.com

MAMEDES, Rosilene Felix
Universidade Federal da Paraíba (PPGL)
rosilenefmamedes@gmail.com⁷

⁴ Mestranda (PROLING-UFPB), Graduada em Pedagogia (UEPB), Especialista em Psicopedagogia (UEPB).
E-mail: morganalunafarias@hotmail.com

⁵ Mestranda (PROLING -UFPB. Graduada em Pedagogia (UFRN), Pós-graduanda em Psicopedagogia
Clínica e Institucional. E-mail: marinalvaojuara84@gmail.com

⁶ Mestranda (PROLING-UFPB) Pós-graduanda em Distúrbios de Fala e Linguagem; Psicanálise Graduada
em Fonoaudiologia (UFPB), e-mail: fgakellydias@gmail.com

⁷ Orientadora, Professora doutora em Linguística (PROLING-UFPB); – Mestre em Linguística
PPGL/UFPB/CNPq - E-mail: rosilenefmamedes@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise dos contos de fadas, como gênero textual, colabora para a construção do sujeito como ser social e da proficiência leitora e a partir do dialogismo linguístico. Ao praticar a contação de história em minha sala de aula, percebi que os alunos tinham mais interesse quando a história era um conto de fada. A concentração deles é perceptível em relação às outras histórias infantis. Sendo assim, esta pesquisa surgiu da observação do comportamento dos meus alunos quando ouviam um conto de fada. Neste sentido, a contação de história (dos contos de fadas) se torna uma ferramenta 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. Além de propiciar que seja explorado valores morais e éticos... Este artigo apresenta uma proposta fundamentada em uma pesquisa bibliográfica de autores que acreditam que os contos de fadas são de suma importância para o incentivo à leitura como também colabora para o desenvolvimento do ser social. Para tanto esta pesquisa pautou-se nos seguintes autores: Bakhtin (2006) que traz reflexões sobre o dialogismo presente nos contos de fadas. E autores que tratam da importância dos contos de fadas no desenvolvimento sociocognitivo das crianças como: Nelly Novaes Coelho (2000), de Bruno Bettelheim (2021) e Abravomich (1995) e outros. Destacando o conto de Chapeuzinho Vermelho, sendo analisado as versões seguintes obras: Chapeuzinho Vermelho (Charles Perrault) A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho (Agnese Baruzzi), Chapeuzinhos Coloridos (José Roberto Torero) e Chapeuzinho Vermelho (Irmãos Grimm).

Palavras-chave: Contos de fada; Chapeuzinho Vermelho; Relações dialógicas.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma proposta fundamentada em uma pesquisa bibliográfica de autores que acreditam que os contos de fadas são de suma importância para o incentivo à leitura como também, colabora para o desenvolvimento do ser social. Para tanto esta pesquisa pautou-se nos seguintes autores: Bakhtin (2006) que traz reflexões sobre o dialogismo presente nos contos de fadas. E autores que tratam da importância dos contos de fadas no desenvolvimento sociocognitivo das crianças como: Nelly Novaes Coelho (2000), de Bruno Bettelheim (2021) e Abravomich (1995) e outros. Destacando o conto de Chapeuzinho Vermelho, sendo analisado as

versões seguintes obras: *Chapeuzinho Vermelho* (Charles Perrault) *A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho* (Agnese Baruzzi), *Chapeuzinhos Coloridos* (José Roberto Torero) e *Chapeuzinho Vermelho* (Irmãos Grimm).

Através desta pesquisa pretendemos analisar como o conto de fadas, como gênero textual, em especial a história de *Chapeuzinho Vermelho*, colabora para a construção do sujeito como ser social e da proficiência leitora a partir do dialogismo linguístico. Partindo da premissa que se os alunos que são colocados em contato com as histórias infantis especialmente os contos de fada e com o universo enunciativo que elas possibilitam para eles, o quanto sujeitos agentes e protagonistas da sua aprendizagem, esses alunos desenvolverão as habilidades linguísticas da oralidade e da escrita com mais facilidade a partir da ludicidade da contação de história, e, sobretudo, construirão vínculos afetivos mais sólidos com os sujeitos envolvidos nesse ato dialógico, pois, para Bakhtin o dialogismo está presente em todo discurso que envolve o homem.

Já como relevância da pesquisa, ao observar o interesse dos meus alunos por contos de fada percebi o quão é importante termos conhecimentos sobre o que a análise do discurso traz por trás dos contos de fada, para podermos a partir desse conhecimento trabalharmos esse gênero em sala de aula de forma reflexiva e discursiva.

Sabemos que o uso da linguagem está ligado a toda atividade humana e é concretizada quando há uma comunicação dialógica entre os sujeitos. Para Bakhtin (2003), o sujeito adquire conhecimento no ato da interação verbal, seja lendo ou ouvindo ele é capaz de refletir e argumentar a partir do pensamento e da troca de informações do outro. Desta forma percebe-se então o dialogismo presente na comunicação. Sendo assim, concordamos com Faraco quando afirma que, “o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem” (2020).

Partindo do pensamento de Bakhtin e Faraco percebe-se que a comunicação ocorre no interior das relações entre as pessoas, onde momentos são falantes e outro ouvintes e nessa troca de experiência participam da construção da língua. Sabemos que incentivar a leitura às crianças desde cedo é de suma importância, principalmente, nas séries iniciais. Como afirma Kriegl quando diz que: “Ensinar o prazer da leitura e também se apresentar as crianças como alguém que gosta de ler e que ganham com isso. Quem se sente bem com o livro nas mãos deve-se exibir orgulhosamente” (KRIEGL, 2002, p.10). É notório que o ambiente letrado contribui para o gosto da leitura, e que isso facilita para que a criança tenha o hábito de ler, haja vista que 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.

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.

Assim, conforme Krielgl (2002, p. 10) “é indispensável deixar que toquem o livro, virem à página para ver a ilustração seguinte, sintam a textura do papel e a harmonia das letras... Vale até atizar a curiosidade e sua vontade de ver a história escrita”. 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.

Desta forma, a leitura de histórias infantis (em especial os contos de fada) passou a ter um espaço de destaque em nossas aulas. Percebi que com a inclusão da leitura a partir dos contos de fadas se tornou possível envolver os alunos em prática dialógicas, sendo oportuno tratar de temas relativos a questões morais de valores, já que os contos de fadas influenciam na formação da personalidade infantil, porque é possível assimilar os conteúdos das histórias aprendendo que é possível vencer obstáculos e que na vida real sempre vai existir o bem e o mal. Os contos de fadas também despertam a curiosidade, instiga a imaginação e a criatividade, promovendo o enriquecimento interior da criança, auxiliando-a compreender melhor suas emoções.

Além disso, a partir da óptica do discurso pode se estabelecer análises sob os preceitos de Bakhtin, autor este, que aborda alguns conceitos linguísticos que estão presentes no ato da contação de história como: língua, linguagem, sujeito, enunciado, dialogismo e responsividade.

No momento da contação criam-se vínculos entre o ouvinte/contador da história/ autor, transformando esse momento em uma enunciação a partir de um dado fim, pautado em um gênero discursivo que é de acordo com a faixa etária e conforme o que postula a BNCC. Sendo assim, oportunizar tais momentos às crianças fez com que elas, enquanto sujeitos discursivos, se tornassem parte do contexto enunciativo, como agentes do seu próprio aprendizado, já que elas se envolveram a partir das interações linguísticas entrelaçando o eu e o tu.

Na perspectiva discursiva bakhtiniana a fala ganhou um destaque especial, se, pois, percebe que a linguagem vista como interação entre os falantes, a partir da função comunicativa e social, ou seja, o ser humano usa a linguagem para se comunicar com seus semelhantes em diversas situações de uso com diversos objetivos. Apresentando uma função social que sempre há um objetivo, alguma intenção. Dessa forma o homem age sobre o outro sujeito através da linguagem, o que Bakhtin chama de diálogo. Só há língua se houver possibilidade de interação social.

Os enunciados ou atos da fala são sempre motivados pela intenção entre os sujeitos falantes. Estes, estão inseridos num contexto sócio- cultural e econômico, que o motivam em construir junto com o outro essa interação.

Com esses conceitos de interação e diálogo na abordagem bakhtiniana, a linguagem oral e escrita passa a ser entendida como intermediária para realizar essas interações sociais. Para Bakhtin a linguagem é permeada por aspectos ideológicos que vão condicionar essa produção verbal/oral. A ideologia é um reflexo das estruturas sociais. Se houver mudança na ideologia daquela classe social, haverá mudança na linguagem daquela sociedade.

Neste sentido, a contação de história (dos contos de fadas) se torna uma ferramenta 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. Além de propiciar que seja explorado valores morais e éticos....

Assim, 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 leitura concebida por nós está alicerçada na terceira concepção da linguagem que conforme Koch (2008) a leitura é vista como interação se alicerça no tripé: autor/texto/leitor que estimula o diálogo entre o autor/leitor, em que o sentido do texto leva em consideração não só o conhecimento linguístico do leitor, mas, como também o conhecimento de mundo. Para Almeida (2004, p.68), [...] “o ato de ler consiste numa atividade realizada na interação entre o escritor, o leitor e o texto, no qual o significado resulta de uma transação ou encontro e não pode existir fora dessa relação” [...].

De acordo com a autora percebemos então que a leitura é um processo que envolve a interação entre sujeitos (autor/texto/leitor) para que haja um diálogo levando à compreensão do texto. Corroborando com tal pensamento como afirma Koch afirma 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)

Para alcançar os objetivos realizamos uma pesquisa bibliográfica para aprofundamento no que se refere aos contos de fada. Porém, como arcabouço teórico principal nos deteremos a investigar como os contos de fadas podem contribuir para o desenvolvimento da oralidade e escrita e, sobretudo, de Bakhtin para compreender o universo dos contos de fada e as possibilidades linguísticas possíveis no ato da contação de história. Além de trazer autores que dialoguem com o autor, como por exemplo, Fiorin (2020); Beth Brait (2020), os documentos oficiais: PCNs

(1998) e a BNCC (2017). Traremos também autores que abordam sobre contos de fadas como: Abravomich (1995), Tatar (2013) Coelho (2000) e Bettelheim (2021).

Como metodologia para esta pesquisa foi realizada uma pesquisa descritiva, sob a óptica da análise do discurso a partir dos preceitos bakhtinianos, onde abordaremos os conceitos de língua, linguagem, dialogismo e responsividade a partir dos contos de fada em contexto de aprendizagem.

Assim, como objeto de pesquisa desse estudo procurou investigar como os contos de fadas colaboram para a construção social dos alunos. Para isso, foi realizada uma análise à luz da teoria da Análise do Discurso de algumas obras de Chapeuzinho Vermelho dos seguintes autores: Irmãos Grimm, Charles Perrault, Agnese Baruzzi e José Roberto Torreno. Através desta análise pretendemos identificar os tipos de discursos evidenciados nas diferentes versões do conto de Chapeuzinho Vermelho.

Ao praticar a contação de história em minha sala de aula, percebemos que os alunos tinham mais interesse quando a história era um conto de fada. A concentração deles foram perceptíveis em relação às outras histórias infantis. Sendo assim, este estudo surgiu da observação do comportamento dos meus alunos quando ouviam um conto de fada. Partimos da premissa que se os alunos que são colocados em contato com as histórias infantis especialmente os contos de fada e com o universo enunciativo que elas possibilitam para eles, o quanto sujeitos agentes e protagonistas da sua aprendizagem, esses alunos desenvolverão as habilidades linguísticas da oralidade e da escrita com mais facilidade a partir da ludicidade da contação de história, e, sobretudo, construirão vínculos afetivos mais sólidos com os sujeitos envolvidos nesse ato dialógico, pois, para Bakhtin o dialogismo está presente em todo discurso que envolve o homem. Para este autor, “a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio. a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer ser vivo” (BAKHTIN,1988. p. 88).

Nesse sentido,

Como afirma Bakhtin (2006, p.125) quando diz 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. 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.

Ao perceber o interesse dos meus alunos por contos de fada percebi o quão é importante termos conhecimentos sobre o que a análise do discurso trás por trás dos contos de fada, para podermos a partir desse conhecimento trabalharmos esse gênero em sala de aula de forma reflexiva e discursiva.

2 MARCO TEÓRICO

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 que estão presentes no nosso cotidiano quando nos expressamos verbalmente e utilizamos a escrita. (BAKHTIN, 2016, p.11). Sendo assim, o ensino da Língua portuguesa nos primeiros anos do Ensino fundamental, que é a base do desenvolvimento da leitura e escrita, tem como objetivo dar continuidade ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil, como podemos constatar em (BRASIL,2017,p.44) quando diz que : “... o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários...” é fundamental para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita no processo de alfabetização e letramento, através da literatura infantil. Afirma ainda que:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2017, p.63).

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 do saber a partir de situações comunicativas que possibilitem o dialogismo. 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. Assim, 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.

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. Assim, é a partir das palavras que a comunicação se materializa e ganha escopo. Nesse sentido

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/VOLOSHINOV,2006, p.127)

O ato de contar história para a criança é benéfico para a formação de sua personalidade principalmente se for compatível com a faixa etária e com situações lúdicas que as envolvam. Os contos de fadas por exemplo, trazem enredos que apresentam fatos do cotidiano de forma fantasiosa, mas que permite que dialogue com o autor da história. Nesse universo da contação da história a criança passa a interagir de forma dialógica com diversos enunciados, conhecendo novas linguagens e emergindo no mundo da leitura por meio do lúdico. Segundo, 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.

O homem se humaniza por meio das linguagens existentes no seu cotidiano. Apropria-se dos discursos que circulam na sociedade elaborando ideias, pensamentos, interage, cria e recria através de práticas sócio interativas. Fiorin (2020) afirma que “o dialogismo são as relações de sentido e se estabelecem entre dois enunciados”. É através do diálogo que as pessoas se relacionam por meio do exercício constante e contínuo de interação com os enunciados individuais tornando assim possível a comunicação. O autor ainda afirma que:

O sujeito vai constituindo-se discursivamente apreendendo as vozes sociais que compõem a realidade em que está imerso e ao mesmo tempo suas inter-relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas a voz social, mais várias que estão em relações diversas entre si. portanto o sujeito é constitutivamente dialógico. (FIORIN,2020. p.61).

Percebemos então que é no interior das relações que a comunicação é construída entre os indivíduos por intermédio da fala, onde em determinado momento um é ouvinte em outro é o falante. E nesta necessidade de se comunicarem transmite seus pensamentos, emoções, cultura e estilo de vida ao qual está inserido.

São momentos desta ação simultânea que os sujeitos instituem a língua, sendo assim, historicamente, a comunicação vive evoluir sofrendo modificações, adaptando-se dia mais necessidades individuais de forma dinâmica e criativa, nunca neutra e acabada.

O círculo bakhtiniano nos mostra que a construção da língua está baseada no dialogismo, o autor afirma que tendo um locutor e um objeto do discurso para que ela exista, e ocorrendo a compreensão do discurso entre os sujeitos a comunicação é realizada. Segundo Bakhtin:

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado ao vivo é sempre acompanhada de uma responsiva ativa [...] Toda a compreensão é preche de resposta e, de uma forma ou de outra forçosamente a produz: o ouvinte se torna o locutor. (BAKHTIN 2003, p.32)

Desta forma compreendemos então, que o discurso é sempre inacabado, pois compreendemos a língua por meios de enunciados concretos que são produzidos na comunicação verbal diariamente por meio de diversos gêneros discursivos e que reproduzimos a comunicação verbal no nosso cotidiano. Podemos frisar na fala de Bakhtin (2016, p.39) que: “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez, a comunicação discursiva seria impossível”.

Percebemos então, que pelo poder da linguagem mediado pela palavra e pelos sentidos da audição é possível ativar outros domínios linguísticos, possibilitando que este sujeito aprendente aja em seu meio através da linguagem, além de favorecer as relações dialógicas, que contribuem para a aquisição da proficiência leitora.

3 A DIALOGICIDADE BAKHTINIANA NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA A PARTIR DO CONTO DE FADAS

A prática da contação de histórias surgiu desde a antiguidade. Os indivíduos tinham o hábito de contar histórias mesmo antes do surgimento dos livros. Elas são contadas de geração em geração. “O homem é por natureza e essência sujeito da narrativa, portanto um contador de histórias” (CAVALCANTI, 2002, p.63). Por meio das narrativas os homens interagem no seu meio social transmitindo a própria história e a do meio em que vive. Podemos afirmar então que todos os campos das atividades humanas dependem da linguagem, e de acordo com Bakhtin (1997, p.261):

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se e forma de enunciados, *(orais e escritos) concretos e único, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.

Desta forma, percebemos então que nas diferentes formas de comunicação na história, sempre haverá a interação entre a linguagem e o modo de viver do homem tanto para a transformação da história como para sua sobrevivência. Bakhtin (1997) afirma que a língua é formada através de enunciados, e a contação de história apresenta como um valor cultural oral.

Sabemos que a oralidade é uma das primeiras formas de comunicação entre os indivíduos. Todas as informações eram repassadas por meio da palavra. A escrita só surgiu por volta de 2.500 anos a.C. Até então, tudo transmitido por intermédio do diálogo.

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.

Sendo assim, podemos perceber que no ato da contação de história o ouvinte não está face a face com autor da história, mas ao ouvi-la é capaz de expressar seus sentimentos através de gestos como: espanto, admiração, medo, se emocionar, dar boas risadas, etc. E até mesmo emitir opiniões a respeito do que acabou de ouvir.

A BNCC (BRASIL,2017, p.44) também enfatiza a necessidade de se realizar momentos de interação entre os sujeitos em sala de aula desde à Educação Infantil e se prolongando no Ensino Fundamental:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

São nos momentos dessa interação simultânea que os sujeitos constituem a língua, sendo assim, historicamente, a comunicação verbal vive e evolui sofrendo modificações, adaptando-se de acordo com as necessidades individuais de forma dinâmica e criativa, nunca neutra e acabada.

Para Bakhtin (2003), é na troca da interação verbal que o sujeito adquire o conhecimento, pois quando ouve ou lê uma história é capaz de refletir, questionar e expressar sua opinião à cerca do que ouve ou está lendo.

De acordo com o círculo bakhtiniano, o dialogismo é a base central para a construção da língua, o autor afirma que basta ter um locutor e o objeto do discurso para que ela exista, e havendo a compreensão do discurso entre os envolvidos a comunicação é efetuada. Bakhtin (2003, p.32) afirma que, “A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma resposta ativa [...] toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor.

Desta forma, compreendemos então, que o discurso é sempre inacabado, pois compreendemos a língua por meios de enunciados concretos que são reproduzidos na

comunicação verbal diariamente por meio de um grande repertório de gêneros discursivos e que reproduzimos na comunicação verbal no nosso cotidiano. Podemos frisar ainda que, segundo Bakhtin (2016, p.39) “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez, a comunicação discursiva seria impossível”. É por meio dos processos interativos que os gêneros discursivos são adquiridos como formas comunicativas:

Os gêneros discursivos como formas comunicativas são adquiridas por meio de processos interativos, isto é, pela interação entre sujeitos historicamente situados. São construídos socialmente e efetivados em práticas comunicativas cotidianas e variadas, visto que “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV 2006, p. 44). ((Isso ocorre porque “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Sabemos que os gêneros textuais possuem uma função social de acordo com a situação comunicativa, ou seja, cada texto é produzido em função ao que se deseja comunicar esperando produzir efeito ao interlocutor.

No Brasil, o ensino de línguas a partir dos gêneros discursivos foi introduzido na década de noventa, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Estes documentos apresentam práticas e estratégias de ensino de línguas para todo território brasileiro. De acordo com os PCNs (1998, p.21) “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das interações comunicativas, como parte das condições de produção de discursos, as quais geram usos sociais que os determinam.” PCNs (1998, p.23) E ainda afirma que:

Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc.

Segundo Bettelheim (2002) os contos de fadas enfatizam a dicotomia entre bem e mal, sendo estes presentes e relacionados à valores morais e éticos:

Ao contrário do que acontece em muitas estórias infantis modernas, nos contos de fadas o mal é tão onipresente quanto a virtude. Em praticamente todo conto de fadas o bem e o mal recebem corpo na forma de algumas figuras e de suas ações, já que bem e mal são onipresentes na vida e as propensões para ambos estão presentes em todo homem. É esta dualidade que coloca o problema moral e requisita a luta para resolvê-lo (BETTELHEIM, 2002 p. 7).

Para Bettelheim, através do conto de fadas é possível compreendermos o que se passa no interior da alma do homem, compreendendo seus problemas mais íntimos, e, direcionando ao contexto escolar permite resgatar o educando, contribuindo para o processo ensino aprendizagem.

Portanto, é visível que a apresentação dos estudos e ressignificação do conto de fadas como perspectiva de incentivo a aprendizagem tende a ampliar a capacidade de interpretação do educando, incentivando a prática constante da leitura e da produção textual, assim como de integração crítica e autônoma a vida social e cultural.

4 APRESENTAÇÃO DAS OBRAS:

41. CHAPEUZINHO VERMELHO (CHARLES PERRAULT)



Em 1967, Charles Perrault adicionou na sua coleção de contos populares a publicação do conto de Chapeuzinho Vermelho, numa versão adaptada para o público infantil. A história de Chapeuzinho originou-se de uma versão oral (O conto da avó) registrada na França no final do século XX. A versão original registrava fatos em que Chapeuzinho Vermelho não tem nada de ingenuidade e muito menos indefesa. O enredo é cheio de elementos obscenos e violentos, e até mesmo cenas de canibalismo. Na versão original a Chapeuzinho é uma adolescente trapaceira. Ela faz strip-tease diante do lobo e faz perguntas referente às partes do corpo dele. Em algumas versões orais Chapeuzinho mata o lobo e come sua carne com vinho.

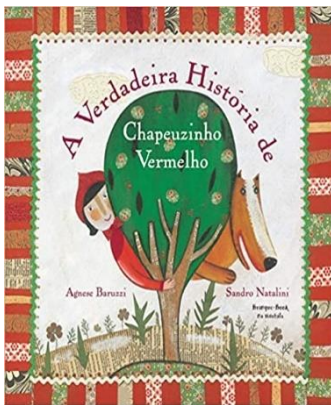
Como o intuito de Perrault era atingir o público infantil, modificou toda história, mas mantendo os personagens (A menina, a mãe, a avó e o lobo). Mesmo fazendo alterações, a história adaptada por ele registra um fim trágico onde o lobo devora a vovó e a Chapeuzinho Vermelho. Mas o fato dele apresentar a Chapeuzinho Vermelho com a personalidade de uma menina ingênua e indefesa fez com que agradasse um pouco ao público infantil tornando a história menos aterrorizante.

4.2 CHAPEUZINHO VERMELHO (IRMÃOS GRIMM)



No ano de 1812, os irmãos Grimm reformularam a história para que ela ficasse menos aterrorizante, mais adaptável para o mundo infantil. Acrescentando o personagem do caçador como herói, mostrando que nem todos os homens são perigosos e maus como o lobo. Além disso, o enredo apesar de ainda ter momentos de violência; apresenta um final ao contrário da história de Perrault, onde quem morre desta vez é o lobo mau. Mostrando que o bem sempre vence o mal e quem o pratica será punido.

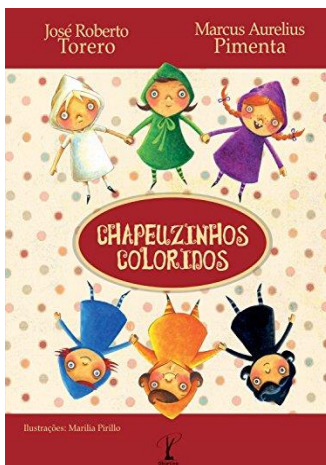
4.3 A VERDADEIRA HISTÓRIA DE CHAPEUZINHO VERMELHO (AGNESE BARUZZI)



Foi escrito originalmente no Reino Unido em 2007 por Agnese Baruzzi e traduzido por Índigo.

Apresenta todos os personagens da história tradicional, porém de forma inversa, onde o Lobo escreve à Chapeuzinho Vermelho pedindo que o ensine a ser bom e ela fica eufórica com a ideia. Mas, assim que o Lobo, agora bonzinho, torna-se uma celebridade, Chapeuzinho Vermelho, ciumenta, decide inverter a história fazendo com que o final da história seja a continuação da história tradicional.

O autor inicia a história de forma bem inusitada. Ao iniciarmos a leitura nos deparamos com um lobo querendo ser bonzinho e o local onde ocorre os fatos não é na floresta. Podemos observar que a trama envolve sentimentos como: arrependimento, solidariedade, companheirismo, ciúme, raiva e inveja. Invertendo os papéis dos protagonistas da história tradicional onde o Lobo se torna o mocinho da história e a Chapeuzinho a vilã.



4.4 CHAPEUZINHOS COLORIDOS (JOSÉ ROBERTO TORERO)

Este livro é bastante interessante, pois apresenta várias histórias de Chapeuzinho. Em cada história a personagem de Chapeuzinho apresenta uma personalidade diferente. Estimulando assim, a imaginação dos leitores. Quem imaginaria Chapeuzinho Vermelho de outra cor? O lobo sendo vítima da vovó? Chapeuzinho querendo ser Pop Star? O lobo sendo o bichinho de estimação da Chapeuzinho? O

autor mantém todos os personagens da história da Chapeuzinho Vermelho dos irmãos Grimm. (A menina, a mãe, a avó, o lobo e o caçador) o ambiente também permanece o mesmo (a floresta) e acrescenta também musiquinhas divertidas. O enredo de cada história nos surpreende e instiga a imaginação dos leitores a criar outras Chapeuzinhos de cores diferentes. Qual seria a cor da sua chapeuzinho?

5 REFLEXÕES DAS OBRAS:

CARACTERÍSTICAS DOS PERSONAGENS DO LIVRO: CHAPEUZINHOS COLORIDOS

COR	MENINA	MÃE	AVÓ	LOBO	CAÇADOR
AZUL	enganadora	cuidadosa	caçadora	ingênuo	Protetor dos animais
COR DE ABÓBORA	Gordinha e ingênuo	cuidadosa	ingênuo	guloso	empático
VERDE	mesquinha	cuidadosa	avarenta	vigarista	oportunista
BRANCO	solitária	cuidadosa	solitária	emotivo	romântico
LILÁS	exibida	cuidadosa	fofoqueira	ingênuo	herói
PRETO	displícite	cuidadosa	conformista	sagaz	pessimista

Ao analisarmos as características dos personagens do livro de José Torero percebemos que apresentam diferentes personalidades e bem diferentes dos personagens da versão tradicional. Nas versões de Perrault e os irmãos Grimm as características dos personagens permanecem: a Chapeuzinho (ingênuo), a mãe (cuidadosa), a avó (indefesa), o lobo (malvado) e o caçador o (herói). Já na versão de Agnese a os protagonistas apresentam personalidades totalmente inversa à história tradicional onde a Chapeuzinho se torna malvada e o lobo bonzinho.

Trazendo para a nossa realidade a mensagem cada história, percebemos que as personalidades dos personagens apresentadas em cada versão as encontramos no nosso dia a dia e acabamos identificando algumas delas em nós mesmo ou em alguém que conhecemos. Através desses contos é possível passar ensinamentos que ajudarão às crianças a compreenderem o que é amor, empatia, carinho, solidariedade e outros sentimentos que fortalecem a formação da personalidade. Como também saber lidar com situações que geram medo, desconfiança, maldade, impunidade e violência.

No geral a história de Chapeuzinho Vermelho transmite para as crianças os seguintes ensinamentos:

1. Sempre desconfiar de estranhos:

Chapeuzinho por ser ingênua acredita nas palavras do Lobo e não desconfia de suas más intenções. Na vida real as crianças devem aprender que por mais que algum estranho lhe pareça ser amigo não se deve confiar.

2. Não revelar informações pessoais para desconhecidos:

Na história, Chapeuzinho responde tudo a que o Lobo pergunta de forma bem espontânea contribuindo para que ele chegue consiga chegar até a casa da vovozinha. Esta atitude revela o quão é perigoso para as crianças conversarem coisas pessoais com desconhecidos.

3. Ser obediente aos pais:

O fato de Chapeuzinho ter dado ouvidos ao Lobo foi um ato de desobediência à mãe, pois a mesma, havia lhe orientado a não se desviar do caminho, trazendo-lhe consequências desagradáveis para a menina. Desta forma esse trecho da história mostra que a obediência aos pais sempre deve prevalecer.

4. Cuidado com os idosos:

Mesmo a avó morando longe, Chapeuzinho sempre está disposta a ir até a casa dela levar guloseimas para a velhinha. A mãe de Chapeuzinho demonstra preocupação com sua própria mãe e pede para a filha ir até a casa da vovó para saber como ela está. Este ato de carinho ensina às crianças a serem cuidadosos com seus avós e com qualquer idoso que conheçam.

O conto de Chapeuzinho Vermelho não traz ensinamentos apenas para as crianças. Para os pais fica a seguinte lição: Mesmo que sejam orientados, os filhos poderão cometer erros. E por meio de experiências negativas que eles se aperfeiçoam. Por isso é importante uma relação afetiva saudável entre pais e filhos para que haja um ele de confiança em contar seus erros e pedir ajuda quando necessário.

Percebemos então que através da literatura infantil, especialmente nos contos de fadas o indivíduo é capaz de enriquecer suas experiências de vida, sentimentos e emoções. Como afirma a autora Nelly Coelho quando diz que:

Na verdade, 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).

Os contos de fada sempre deixam uma lição de vida que contribuem para nossa formação como ser social, favorecendo ao desenvolvimento intelectual tornando o indivíduo crítico e reflexivo perante as adversidades que a vida nos traz.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os irmãos Grimm nos deixaram seu maior legado literário, em que uniram os universos da cultura popular e o infantil, sendo possível o aprofundamento nos estudos do gênero. As adaptações realizadas pelos autores das obras aqui citadas e analisadas são de suma importância para a construção do ser social. Percebemos que a mesma história narrada em diferentes épocas sempre traz à tona reflexões relacionadas às emoções e fatos do nosso cotidiano como: paixões, medo, esperteza, violência, desobediência e outros. Percebemos ainda que, embora com tanta importância para a formação cultural, os contos de fadas ainda não são tão valorizados como deveriam ser. A sua contribuição na construção do ser social são pouco valorizados por parte das escolas, lugar fundamental para a formação cidadã. Outro fator importante é que os contos de fadas encantam as crianças fazendo com que tenham interesse em ouvir ou ler a história e conseqüente este gênero quando trabalhado em sala de aula proporciona uma aprendizagem significativa. Mas para isto é necessário que os professores tenham conhecimento mais aprofundado no que se refere aos contos de fadas. Seleccioná-los de acordo com a faixa etária de seus alunos, fazendo uma leitura compartilhada, ajudando-o a se aprofundar na história e refletir sobre a mensagem de vida que o conto nos traz.

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

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

BETTELHEIM, BRUNO, 1903-1990. **A psicanálise dos contos de fada/ Bruno Bettelheim**: tradução: Arlene Caetano- 41. Ed- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

BNCC <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

COELHO, Nely Novais. **Literatura Infantil :Teoria, análise e didática** / Nely Novais Coelho – 1. Ed. – São Paulo. Moderna. 2000.

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.

KRIEGL, Maria de Lourdes de Souza. **Leitura: um desafio sempre atual**. Revista PEC, Curitiba. 2002.p.10

TATAR, M. Contos de fadas: edição comentada & ilustrada. Rio De Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2013.



AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO ALIADAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

SANTOS, Maria Emília Bezerra.
Faculdade Três Marias
mariaemilia.0112@hotmail.com

SANTOS, Niédja Ferreira
Universidade Federal da Paraíba (PPGE)
niedjafsantos@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre algumas dificuldades enfrentadas pelos professores ao utilizar as metodologias ativas em sua prática pedagógica. As tecnologias presentes no cotidiano das pessoas facilitam a vida como um todo e pela facilidade ao acesso, às novas gerações crescem conectadas diretamente com o mundo virtual. Esse meio tecnológico é um entre as diversas formas de utilizar as metodologias ativas no ambiente escolar, na qual será o assunto central deste estudo. Além disso, vivenciamos no ano de 2020 e ainda estamos com resquícios da pandemia que acometeu o mundo, o Coronavírus, modificou muitas dinâmicas na educação, especialmente no que se refere a forma de dar aulas com isso, o uso das metodologias ativas se fez necessária e urgente. Além de, verificar as contribuições das metodologias ativas enquanto recurso pedagógico analisando o papel do professor no contexto de utilização e apropriação das novas TIC's; e compreender como a educação por meio das metodologias ativas pode ser significativa para todos. O referencial teórico apoia-se em Masseto (2013) e Moram (2018), que abordam questões relacionadas aos métodos de ensino que facilitam o processo de ensino e incentivam a aprendizagem. A metodologia utilizada baseia-se na pesquisa bibliográfica segundo Severino (2013, 2016) e Gil (2002). Foi possível perceber que apesar dos grandes benefícios que

as metodologias ativas trazem para o fazer pedagógico, os docentes ainda enfrentam diversas dificuldades ao apropriar-se dos recursos metodológicos que elas oferecem.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Ensino; Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil por ser um país de grande diversidade cultural e racial interfere diretamente nas formas que os habitantes organizam sua vida social e política. Atualmente, os desafios vivenciados pela sociedade têm influenciado diretamente na educação, visto que as relações interpessoais permeiam o processo educativo e nesse sentido, todas as mudanças e alterações sociais geram impacto no processo de ensino aprendizagem.

As tecnologias presentes no cotidiano das pessoas facilitam a vida como um todo e pela facilidade ao acesso, às novas gerações crescem conectadas diretamente com o mundo virtual. Esse meio tecnológico é um entre as diversas formas de utilizar as metodologias ativas no ambiente escolar, na qual será o assunto central deste estudo. Além disso, vivenciamos no ano de 2020 e ainda estamos com resquícios da pandemia que acometeu o mundo, o Coronavírus, modificou muitas dinâmicas na educação, especialmente no que se refere a forma de dar aula e com isso, o uso das metodologias ativas se fez necessária e urgente.

Diante disso, o objetivo principal da pesquisa é refletir sobre algumas dificuldades enfrentadas pelos professores ao utilizar as metodologias ativas em sua prática pedagógica. E, especificamente, verificar as contribuições das metodologias ativas enquanto recurso pedagógico; analisar o papel do professor no contexto de utilização e apropriação das novas TIC's; e compreender como a educação por meio das metodologias ativas pode ser significativa para todos.

Para alcançar os objetivos expostos, faz-se necessário refletir: Quais dificuldades os professores enfrentam na utilização das metodologias ativas em sua prática pedagógica? A abordagem da temática é de suma importância, pois além de ser muito recorrente nos dias de hoje, o uso dessa prática pelos professores, faz com que o aluno sinta prazer na busca pelo conhecimento, deixando de ser uma metodologia de repasse mecânico de conteúdo, ou uma recepção passiva, para ser mais participativa e atraente para os discentes. De acordo com Oliveira e Pontes (2011), a educação passa por um período de transformação que busca inovação, qualidade no ensino, desenvolvimento de novas habilidades e novas metodologias, visando preparar os

educandos para a vida na sociedade, cada vez mais competitiva e com novas tecnologias envolvidas.

Dessa forma, a finalidade deste estudo é refletir sobre as contribuições das metodologias ativas no cotidiano escolar, apontando que por meio dela os professores podem minimizar as dificuldades de aprendizagem existentes em sala de aula podendo conseguir melhores resultados no desempenho dos alunos tendo em vista que se trata de um método que faz do ensino algo instigante e atrativo.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Ao longo da história o homem busca modos de transmitir conhecimentos de forma rápida, eficaz e precisa, com os modelos convencionais o professor era o transmissor de saberes e o aluno adotava a postura passiva, ou seja, apenas o sujeito que recebe as informações passadas. Com o avanço e as novas demandas da sociedade, foi aumentando a necessidade de se atualizar e, através dos meios tecnológicos essa transmissão tornou-se mais fácil. Desse modo, foi havendo diversos questionamentos relacionados ao ensino tradicional e a busca por formas ativas de aprender e ensinar foi sendo ampliada, visto que a metodologia escolhida e utilizada no processo pedagógico é de grande importância pois é a forma principal que auxilia o professor no seu processo de ensino aprendizagem.

Com isso, o pensamento de Masseto (2013) complementa, que a abordagem tradicional, baseada unicamente na transmissão de conteúdo pelo professor, precisa dar lugar às práticas de ensino inovadoras, buscando métodos de ensino que facilitam e incentivam o discente a desenvolver um perfil inovador e solucionar problemas de uma forma facilitadora e prazerosa, como é o caso das metodologias ativas. Segundo o mesmo autor, o professor ao incluir essas tecnologias no ambiente escolar objetiva além de renovar e adaptar sua metodologia com recursos e instrumentos mais atuais, como fazer com que o aluno sinta prazer na busca pelo conhecimento e tornando-se também um agente ativo e participativo no processo de ensino e aprendizagem. Utilizar recursos que fazem parte do cotidiano dos alunos torna o ensino mais atrativo, com significado e pode ser um eficiente aliado nos processos de dificuldade de aprendizagem.

As metodologias ativas são desenvolvidas por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem e torná-la mais interessante. Caracterizam-se pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola. O pensamento de Moram, (2018) confirma ao falar que “as metodologias ativas são

estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida.”

Dessa forma, percebe-se que essa é uma maneira do aluno sair totalmente da passividade e o professor deixar de ser o transmissor de saberes para tornar-se o mediador, aquele que irá identificar as barreiras, avaliar as habilidades do educando e pesquisar recursos possíveis para proporcionar motivação, inclusão e interesse em sala de aula.

No que se refere a metodologia deste estudo apontamos Severino (2013) onde afirma que o método científico é um elemento fundamental para o processo do conhecimento na qual realizado pela Ciência, diferenciando-a do senso comum e das modalidades de expansão da subjetividade humana. Por outro lado, Gil (2002) define pesquisa como “o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Seguindo esse pressuposto, o presente estudo foi elaborado por meio de pesquisa bibliográfica que, segundo Severino (2016) “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc”.

3 METODOLOGIAS ATIVAS: ALGUNS APONTAMENTOS

As metodologias ativas surgiram por meio da Escola Nova, movimento organizado nos fins do século XIX que propunha uma nova compreensão das necessidades da infância e questionava a passividade na qual a criança estava imersa pela escola tradicional, ela visava a renovação da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas. Tinham os pensadores William James, Jonh Dewey e Édouard Claparède como defensores da metodologia de ensino centrada na autonomia do aluno, sendo ele (aluno) o próprio responsável por seu ensino aprendizagem.

Na ótica do trabalho pedagógico com a metodologia da problematização, ensinar significa criar situações para despertar a curiosidade do aluno e lhe permitir pensar o concreto, conscientizar-se da realidade, questioná-la e construir conhecimentos para transformá-la superando a ideia de que ensinar é sinônimo de transferir conhecimento. (BACICH; MORAN, 2018, p.18). Corroborando com os autores, é de suma importância que as necessidades atuais de formar os professores seja cumprida para que se adaptem e consigam relacionar da melhor forma as tecnologias e os métodos ativos, integrar teoria e prática sem deixar os alunos distantes de suas realidades e não ser apenas transmissor de conteúdo, pois segundo Freire (2005) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Porque é importante utilizar as metodologias ativas no contexto educativo? Segundo Babel (2011) as metodologias ativas utilizam-se de experiências reais ou simuladas, visando as condições de resolução de problemas, de modo satisfatório, desafios esses oriundos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. Diante disso, Santos (2015) complementa esse pensamento ao falar que as metodologias ativas adquirem função importante no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que proporciona ao estudante oportunidades de intervenção na realidade concreta, seja individual ou coletivamente.

Dessa forma, os profissionais ao acompanhar os avanços tecnológicos e científicos conseguem fazer a integração destes na sala de aula buscando assim, facilitar o processo de ensino e aprendizagem, pois deixam os alunos mais motivados e interessados visto que as práticas pedagógicas com os métodos tradicionais sozinhas, não têm conseguido suprir as necessidades de aprendizagem existentes no ambiente escolar. Gemignani, afirma:

A educação avança na promoção do desenvolvimento com inclusão social, inserção no contexto da globalização e redes de integração entre o mercado de trabalho e a formação acadêmica. Deste modo, será necessário que as políticas educacionais e institucionais proporcionem cenários de aprendizagem por meio de abordagens inovadoras, com enfoque construtivista. (GEMIGNANI, 2012.)

Dessa forma, utilizar as metodologias ativas na prática pedagógica é contemplar as reais necessidades da sociedade atual e colaborar para uma educação inclusiva, diversificada e atualizada.

Algumas das características das metodologias ativas são facilmente identificadas no perfil do aluno e do professor. O aluno é ativo e autônomo, e o professor é cuidador e orientador. Ou seja, o docente adota uma postura de mediador, ele é responsável por mediar o conteúdo até o aluno e saber o momento certo de intervir. Por sua vez, o aluno agora é o principal responsável pela sua aprendizagem. Ele busca meios de resolver situações- problemas através de leituras, pesquisas e observações como forma de alcançar conhecimentos e habilidades.

O trabalho em equipe, a reflexão e a problematização da realidade são outras características presentes nas metodologias ativas, o conteúdo é problematizado a partir da realidade dos sujeitos e não apenas transmitido de forma engessada como acontecia na escola tradicional. Através da interação entre aluno, professor, colegas de classe, família e comunidade o aluno sente mais interesse na busca dos resultados, visto que eles entendem do seu cotidiano e esses resultados vem acompanhado de autonomia e maturidade nos sujeitos pesquisadores.

Diante disso, muitos docentes, principalmente aqueles que desenvolvem mais os métodos tradicionais se questionam sobre como utilizar as metodologias ativas, sabemos que existem diversas estratégias que podem ser utilizadas com a finalidade de superar a pedagogia tradicional e, conseqüentemente, alcançar novas formas de instigar o aluno em seu processo de aprendizagem. Dentre as múltiplas maneiras, Anastasiou e Alves (2007) descreve algumas que podem ser utilizadas em diversos níveis de ensino. Sendo: aula expositiva dialogada, estudo de texto, estudo de caso, júri simulado, ensino com pesquisa, fórum, oficinas (laboratórios ou workshop), seminário, dramatização, mapa conceitual, portfólio, tempestade cerebral⁸ e phillips⁹.

Além dessas, também pode-se utilizar a aprendizagem baseada em projetos ou problemas, sala de aula invertida e exposições interativas. Todas essas são formas diferentes de abordar as metodologias ativas na educação, que ajudam o professor a estimular a criatividade dos docentes e a capacidade de pensar, organizar e apresentar suas ideias conforme o contexto trabalhado visto que através destes é possível alcançar uma aprendizagem significativa e autônoma. É importante ressaltar que o uso de cada recurso baseado na metodologia deve ser posto de acordo com a realidade e necessidade de cada turma, pois, cada contexto requer uma ação planejada.

Podemos citar alguns benefícios dessa metodologia no processo de ensino aprendizagem, onde o professor ao apropriar-se dessas estratégias de ensino corrobora com o desenvolver das habilidades cognitivas e socioemocionais dos educandos. Moram (2017) fala que a aprendizagem ativa aumenta a flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetos e de adaptar-se a situações inesperadas. Dessa forma, a utilização dessas metodologias possibilita inúmeros benefícios aos estudantes, como o desenvolvimento da autonomia, o rompimento do modelo tradicional, o trabalho em equipe, a associação entre teoria e prática, e o desenvolvimento de uma visão crítica acerca da realidade.

⁸ 1 “Na técnica da tempestade cerebral, também conhecida como Brainstorm, o professor apresenta um tema para a classe sobre o qual cada participante vai falar algo, sem se preocupar se está ou não falando algo correto.” Disponível em: [Brainstorm - Tempestade Cerebral: em sala de aula: como trabalhar | Cursos à Distância CPT](#). Acesso: 05/07/2022.

⁹ 2 “Essa técnica consiste na divisão de um grupo grande de alunos em pequenas frações de seis membros, que discutem um assunto durante seis minutos. A técnica se aplica especialmente em ocasiões em que o número de alunos é muito elevado e seria impraticável a discussão em pequenos grupos de tipo normal. Ela é também adequada para casos em que as cadeiras são fixas e não permitem a composição de grupos de trabalho prolongado. A técnica é útil para obter informação rápida dos alunos sobre seus interesses, problemas, sugestões e perguntas.” Disponível em: [Phillips 66 | Referencias \(ufrgs.br\)](#). Acesso: 06/07/2022.

No que se refere ao uso das tecnologias nas metodologias ativas, percebemos atualmente que os estudantes sentem prazer ao utilizarem as tecnologias devido sua expansão no dia a dia e ao serem incluídas na metodologia de ensino do professor, os alunos são cativados e sentem mais interesse e envolvimento por seus estudos.

Existem algumas formas de levar a tecnologia para o ambiente educacional, mesmo antes da emergência do Ensino remoto como consequência da pandemia, já existiam vários recursos e programas tecnológicos que eram usados como aliados em âmbito educacional. Uma das mais conhecidas e utilizadas no Brasil é chamada de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Nesta, é possível encontrar a disponibilização de múltiplos recursos importantes para a educação, como: livros virtuais, bibliotecas online, jogos pedagógicos e atividades personalizadas. Através dela também é possível adequar a disponibilidade de cada aluno, sendo assim, uma ferramenta pedagógica que potencializa a aprendizagem, uma vez que oferece diversas formas de abordar e trabalhar conteúdos, sendo capaz de tornar a educação mais rápida e acessível.

O uso das tecnologias além de tornar o ensino mais atrativo e instigante é capaz de transformar o ambiente de aprendizagem e de forma bem positiva, pois oferece diversas fontes e formas de complementar e/ou passar o conteúdo estudado.

É inegável que o professor ao incluir essa tecnologia em seu método de aula deve preparar-se dentro e fora do ambiente escolar pois, unir educação e tecnologia não é um serviço fácil, exige bastante preparo e força de vontade. Barros (2019) afirma “o ambiente digital pode torna-se um empecilho para o aprendizado, cabendo ao educador fazer inclusão de conteúdo pertinente à disciplina ministrada” continua ao falar que “é dever do educador planejar e desenvolver a melhor maneira de adequar a tecnologia aos seus métodos de ensino”.

Desse modo, o professor tem um papel de grande responsabilidade uma vez que deve integrar as tecnologias com o conteúdo estudado sem fugir da grade curricular e com bastante atenção para os alunos não ficarem dispersos e levarem a atenção a outras vias que não estejam interligadas com o plano de aula. Por isso, é necessário ter um objetivo de aprendizagem, ou seja, o docente não pode apenas levar o meio tecnológico para o ambiente escolar de qualquer forma visto que é possível alcançar inúmeros benefícios quando utilizadas com objetivo e intenção pedagógica corretos.

Nessa perspectiva vale apontar ainda como inserir a avaliação no contexto das metodologias ativas, sabendo que ela, ainda hoje é causadora de muito medo por parte dos alunos e, em alguns casos, dos professores. Com isso, nos valeremos de Luckesi onde explica que constantemente há uma grande confusão entre os termos avaliar e verificar. Luckesi (2011) define que "o processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados

ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando”. Respectivamente, ele afirma que:

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configura o objeto de avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. (LUCKESI, 2011, p.52).

Segundo o mesmo autor, o termo verificar é uma ação que acontece apenas no momento da prova com intuito de suprir as necessidades burocráticas institucionais. Em sequência, avaliar é ação utilizada para alcançar um objetivo de aprendizagem, em outras palavras, uma forma de analisar o que o aluno aprendeu – ou não – e, conseqüentemente, fazer o professor repensar sua didática dependendo dos resultados.

Luckesi (2011) complementa, “a verificação é uma ação que congela o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação”. Ou seja, a verificação tem sido utilizada como algo que desenvolve um ciclo de medo nos estudantes constantemente pelo receio da reprovação. Enquanto a “avaliação manifesta-se como processo de compreensão dos avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para atingir seus objetivos educacionais” explica o mesmo autor.

Atualmente, as escolas tem se apropriado das verificações nomeando como avaliação. E, a avaliação no contexto das metodologias ativas avalia além dos alunos, todo um conjunto, como: “as aulas, a maneira de trabalhar em sala, as estratégias de ensino, as concepções e fundamentos da disciplina ministrada e, ainda, se o caminho adotado está adequado” afirma Castellar; Moraes (2016). Assim, é inegável que a avaliação quando voltadas ao contexto das novas metodologias assemelha-se ao termo avaliar, segundo Luckesi. Então, é necessário que as escolas e, conseqüentemente, os professores adotem a avaliação e deixem de lado a verificação.

O professor deve adotar formas com o propósito de deixar os alunos familiarizados com a avaliação para que no dia da atividade avaliativa, eles estejam sem medo e confiantes que aquilo é apenas um rito proposto burocrático que deve ser cumprido. Dessa forma, a avaliação quando feitas alinhadas as metodologias ativas torna a relação entre realidade e objetivo pedagógico a ser cumprido mais tranquilo e proveitoso.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização das metodologias ativas deve transformar a sala de aula em lugar de debate, investigação e exploração cultural na medida que respeita e favorece as peculiaridades de cada

educando, tornando o aprendizado acessível para todos, sem exceções. O educador como planejamento alinhado às metodologias ativas conseguem desenvolver a melhor forma de utilização das estratégias em sala de aula, objetivando sempre uma aprendizagem significativa que inclua os aspectos éticos, morais, culturais e sociais.

Por meio desse auxílio, é possível enfatizar o interesse pelo desconhecido e facilita o processo de inclusão, interesse e socialização. Dessa forma, contribuindo com a formação de indivíduos capazes de transformar o meio em que vivem, sem deixá-los distantes das suas realidades.

Evidentemente, a vida cotidiana dos educandos é rodeada por tecnologias e diariamente torna-se indispensável. Por meio do assunto abordado, fica visível a importância das novas metodologias ativas e, conseqüentemente, as tecnologias no âmbito escolar, principalmente, quando utilizadas em conjunto para dominar as dificuldades existentes.

Dessa forma, é inegável o quanto as metodologias ativas podem ser úteis no campo educacional, visto que há diversas maneiras para auxiliar o professor na construção de uma aprendizagem significativa e inclusiva, na medida que complementa e proporciona saberes de forma diversificada e instigante para todos.

Portanto, conclui-se que apesar dos incontáveis benefícios ao serem utilizados em sala, os docentes enfrentam diversas dificuldades ao apropriar-se das metodologias ativas. A falta de preparo, o uso inadequado de recursos tecnológicos e o déficit de formação continuada são alguns dos grandes desafios encarados pelos professores brasileiros. O que, infelizmente, contribui para que as novas estratégias de ensino sejam pouco ou quase não utilizadas na educação. Mesmo que a realidade educacional do país não favorece todo potencial que deveria, o professor ao conseguir incluir as ferramentas que estejam em seu alcance e ao utilizá-las e apropriar-se das mesmas a seu favor, agregando seu papel de mediador entre aluno e conteúdo sempre com o intuito de alcançar novos resultados positivos de forma leve, instigante e prazerosa.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. São Paulo: Penso, 2018.

BARROS, A. F. **O Uso Das Tecnologias Na Educação Como Ferramentas De Aprendizado**. Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXIX, Nº. 000156, 07/02/2019. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/o-uso-das-tecnologias-na-educacao-como-ferramentas-de-aprendizado>. Acesso em: 07/07/2022.

BEI EDUCAÇÃO. **Método tradicional de ensino e metodologias ativas: conheça as principais diferenças.** Disponível em: <https://beieducacao.com.br/metodo-tradicional-de-ensino-e-metodologias-ativas-conheca-as-principais-diferencas/>. Acesso em: 09 maio 2022.

CASTELLAR, S. M. V.; MORAES, J. V. **Metodologias ativas: introdução.** Introdução. 2016. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Metodologias-Ativas-1-FTD-INTRODUCAO.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

GEMIGNANI, E. Y. M. Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Fronteiras da Educação** [online], Recife, v. 1, n.2, 2012. Disponível em: <http://www.frenteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14>. ISSN 2237-9703.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 27 jun. 2022.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEZES, E. T. V. Escola Nova. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/escola-nova/>. Acesso em 09 mai 2022.

SANTOS, T. S. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem.** 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/565843/2/CARTILHA%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%20DE%20ENSINO-APRENDIZAGEM.pdf>. Acesso em: 26 maio 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2013.

Souza, Aliny Leda de Azedo Souza; VILAÇA, Argicely Leda de Azevedo; TEIXEIRA, Hebert Balieiro. **A metodologia ativa e seus benefícios no processo de ensino aprendizagem.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.7.n.1, Jan. 2021. ISSN - 2675 – 3375. p. 307-323.



ANÁLISE DAS ATIVIDADES DA PRIMEIRA UNIDADE DO LIVRO AKPALÔ LÍNGUA PORTUGUESA - 3º ANO

MARIANO, Larissa Carlos
Universidade Federal Da Paraíba (UFPB)
larissacmariano@outlook.com

SILVA, Ismael Belo da
Universidade Federal Da Paraíba (UFPB)
ismael.belo01@hotmail.com

SILVA, Samara Maria da
Universidade Federal Da Paraíba (UFPB)
samaramaria5544@gmail.com

MAMEDES, Dra Rosilene Félix
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
rosilenefmamedes@gmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende analisar a importância da ludicidade no contexto educacional, em relação à questão sobre como são apresentadas as atividades propostas do livro didático pedagógico Akpalô de língua portuguesa, obra pedagógica entregue para as escolas no ano de 2019. Além disso, também será feita a análise das atividades propostas, buscando compreender se condizem ou não com os textos presentes nas unidades escolhidas para análise. Dessa forma, para melhor detalhamento, será analisada todas as unidades do livro, intitulado como “Uma flor e sua história”, explorando dois diferentes gêneros, a história em quadrinhos (HQ) e a lenda folclórica. Nesse sentido, iremos observar questões como a estruturação da unidade, como se apresenta a parte pedagógica da obra para as atividades de leitura, de língua (ensino da estrutura da língua) e a produção textual. Após o mapeamento e a análise iremos discutir os gêneros presentes nos textos,

identificando se há uma conexão entre todas as partes do livro pedagógico, bem como as propostas de leitura, língua e produção de texto. Para a fundamentação teórica, este trabalho estará baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e na teoria dos Letramentos e dos gêneros textuais. E, para estruturação completa do presente artigo foi realizada a metodologia qualitativa, visto a necessidade de compreender a estruturação do livro como um todo, de forma macro, para a partir dessas análises obtidas, pensar no micro. Portanto, o artigo conta com a análise estrutural do livro pedagógico, visando discutir os pontos positivos e negativos, e as possíveis interdisciplinaridades a partir das propostas apresentadas nas unidades. Corroborando dessa forma para o favorecimento da discussão entre professores e profissionais da educação sobre como trabalhar o livro pedagógico em sala de aula, a fim de promover um amplo desenvolvimento do aluno do segundo ano do ensino fundamental, alcançando suas potencialidades esperadas no estágio no modo operatório concreto (dos 7 aos 12 anos), segundo Piaget, trazendo como principal característica o equilíbrio das trocas cognitivas entre a criança e a realidade.

Palavras-chaves: Proposta; pedagógica; Livro didático; Professor; Letramento.

1 INTRODUÇÃO

Com base na extrema importância da escola no processo de leitura e escrita, se faz necessário a utilização de práticas pedagógicas que estimulem esse amplo desenvolvimento, bem como atividades lúdicas e prazerosas para que o aluno tenha o desejo intrínseco ao realizar as atividades propostas durante todo o ano letivo. Porém, ainda existe uma discrepância entre o mundo ideal x o mundo real, dessa forma, ao adentrarmos nas instituições escolares logo percebemos que as atividades disponibilizadas aos alunos continuam sendo na maioria das vezes propostas monótonas, que seguem a mesma sequência

no cotidiano escolar, que por consequência acaba por desestimular o aluno, fazendo com que ele perca o interesse nos conteúdos oferecidos em sala de aula, cada vez mais rápido.

Dessa forma, como todos os conteúdos do ensino fundamental, bem como o livro didático analisado neste presente artigo, o livro didático da coleção Akpalô - língua portuguesa do 3º ano, é uma importante ferramenta para desenvolver as habilidades dos alunos para se inserirem na sociedade, emergindo dos bens culturais, sociais e econômicos para construção do ser. Sendo assim, o professor em sala de aula acaba optando, em consequência de inúmeras variáveis bem como o tempo estipulado, sobrecarga e grande quantidade de alunos em sala de aula, seguir

especificamente apenas as atividades que estão presentes no livro didático, fazendo com que esse meio pedagógico seja o principal, ou até mesmo o único recurso, no processo de leitura dos alunos, para fins gramaticais e ortográficos. Ou seja, é o LD que acaba por contribuir com boa parte do processo do ensino-aprendizagem em sala de aula.

Dessa forma, o LD é um meio que possibilita ir muito além do conteúdo, visto que ele já traz em suas metodologias propostas interativas que conduzem o docente para estratégias pedagógicas pautadas, não apenas na BNCC (2017), mas com possibilidades que surgem através de cada unidade, como por exemplo, a realização de projetos interdisciplinares e execução de aulas dinâmicas que vão de encontro às atividades monótonas, que devem ser extintas por inviabilização escolar, visto que desestimula o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Dessa forma, é necessário que haja livros didáticos pedagógicos com atividades que utilizem corretamente a sequenciação didática em cada unidade do livro, a fim de trazer constantemente os alunos para o mundo letrado, utilizando das mais variadas atividades lúdicas que proponham o amplo desenvolvimento do aluno e desenvolvem diferentes habilidades através da interdisciplinaridade. Por isso, é de suma importância a escolha de um Livro didático adequado e de acordo com a especificidade do aluno.

Diante da problemática exposta, é necessário que haja uma ampla discussão sobre as propostas de atividades incluídas nos livros didáticos, bem como compreender como os gêneros estão inseridos em cada unidade, se existe ou não um diálogo e relação entre os textos e as propostas de atividades de língua e escrita. A fim de que essa discussão haja maior conscientização entre professores e profissionais que trabalham no âmbito escolar para promover aulas diferenciadas, promovendo, assim, a inserção dos alunos no mundo das letras, por meio do desenvolvimento do alfaletar, além de desenvolver estratégias de argumentação e espírito crítico. Este trabalho busca desenvolver uma análise das unidades do livro didático Akpalô de língua portuguesa, do 3º ano do ensino fundamental, como forma de alcançarmos os objetivos propostos, utilizamos da pesquisa de caráter qualitativo e bibliográfica para obter uma maior aproximação com a temática do livro didático, neste levantamento bibliográfico utilizamos como principais referências teóricas a Construção do real na criança de Piaget, a Base Comum Curricular (BNCC), e os seguintes textos da disciplina Ensino de Português: as Concepções e metodologias de alfabetização : por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? de Moraes, a reinvenção da alfabetização de Magda Soares e Alfabetizar letrando: o desenvolvimento da leitura e da escrita por meio da cantiga de roda de Oliveira.

2 OBJETIVO

Objetivo geral:

Analisar o livro didático da coleção Akpalô do 3^a ano a partir da óptica do letramento e da BNCC (2017).

Dessa forma, pontuamos três objetivos específicos para melhor entendimento do artigo:

Descrever como se apresenta a organização estrutural da primeira unidade do livro Akpalô;

Identificar os tipos de gêneros utilizados como propor atividades interdisciplinares a partir desses gêneros expostos no livro;

Avaliar se a sequência didática está de acordo com o gênero proposto na unidade.

3 METODOLOGIA

Para a estruturação deste artigo foi analisado de forma detalhada toda primeira unidade do livro, bem como os gêneros apresentados e os tipos de atividades propostas, logo após a utilização dos textos, avaliando se estão ou não em consonância para o terceiro ano do ensino fundamental. Com o tipo de pesquisa qualitativa e referências bibliográficas apresentando os conceitos, para melhor compreender a utilização do livro didático, além da utilização de fontes secundárias a partir dos referenciais teóricos. Dessa forma, através desse tipo de metodologia escolhido, Silva e Menezes (2000) destacam o seguinte:

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 básicos no processo qualitativo. 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. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA, MENEZES, 2000. p. 20).

Sendo assim, foi necessário utilizar abordagem qualitativa para compreender a organização do livro (objetivo), bem como pode ser utilizado no mundo real (âmbito escolar).

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise das unidades da obra Akpalô tem como interesse possibilitar uma investigação nos textos e atividades de leitura e escrita, já que segundo Oliveira (2017, p. 6) é preciso que haja

uma reconstrução da leitura e da escrita, é preciso que os livros didáticos fujam das práticas tradicionais, já que os textos estudados estavam tão longe do cotidiano do aluno, que causavam uma indiferença aos seres estudados. Por esse motivo é necessário alfabetizar letrando, já que por meio desta prática os alunos vão ler e produzir textos de situações reais das suas vidas, assim, tendo mais sentido e aproximando a alfabetização do cotidiano dos alunos.

Essa ideia de alfabetizar letrando pode ser vista tanto na unidade 1, quanto nos outros capítulos do livro através da variedade de gêneros textuais, que propiciam um desenvolvimento da oralidade e da escrita através da cultura do aluno, para Marcuschi (2003, p. 5):

Por outro lado, é de se indagar se há gêneros textuais ideais para o ensino de língua. Tudo indica que a resposta seja não. Mas é provável que se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante.

A variedade de tipos e gêneros textuais fazem parte da vida das pessoas, por isso é de grande importância que ela seja trabalhada no livro didático, assim, estimulando para que o aluno tenha um maior interesse na busca pela leitura.

Para SOARES (2013, p. 19) para os alunos aprenderem a ler e a escrever é preciso que tenha essa interação com o objeto de conhecimento, junto de uma orientação sistemática e progressiva, para isso os textos estudados não podem ser "partilhados" ("a vaca voa, ivoviu a uva"), já que são produzidos artificialmente, e por isso são descontextualizados, como se fossem apenas um amontoado de frases. Para haver uma alfabetização ligada ao letramento é preciso que sejam estudados textos reais, que interagem com o cotidiano da criança, e essa diversidade de texto pode ser vista claramente no livro didático.

Essa pluralidade acontece visto que o mesmo está atualizado conforme a BNCC (2017, p. 89) "as diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games..." a partir dessa perspectiva os textos, atividades, brincadeiras e jogos do livro didático buscam a inserção na vida social do aluno, utilizando os aspectos orais e escritos para desenvolver a consciência e o aperfeiçoamento das práticas estabelecidas, contribuindo assim para a participação significativa e crítica do aluno em várias práticas sociais que a linguagem proporciona. Com isso em vista, cabe analisar a real importância do livro didático, os pontos positivos, negativos, como ele se configura para desenvolver as práticas de aprendizagem e a visão que o professor deve ter ao utilizá-lo em sala de aula.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com o sumário do livro didático intitulado como Akpalô de língua portuguesa do 3º ano do ensino fundamental, as unidades sempre seguem o mesmo padrão em sua estruturação, visto que cada uma das 9 unidades possui dois textos, com diferentes tipos de gêneros textuais, trabalhando elementos verbais e não verbais, seguidos por dois tipos extensos de atividades. Assim, primeiramente o estudo de texto, desenvolvendo habilidades orais e pensamentos críticos dos alunos e, posteriormente, o estudo da escrita, relacionado às habilidades da ortografia e gramática portuguesa, com palavras ou frases que remetem a textos anteriormente estudados, fazendo com que as atividades tenham sentido ao aluno. E, ao final de cada unidade é disponibilizado uma revisão com mais atividades sobre os textos estudados, sendo esse intitulado como “revisão do que aprendi”. Desse modo, veremos a seguir, um pouco mais detalhadamente sobre como se dá cada unidade do livro.

A unidade 1 está nomeada como “uma flor e sua história” apresenta inicialmente um texto, no formato de quadrinhos, intitulado como “papa-capim em flor difícil” de Maurício de Souza. Dessa forma, a atividade se apresenta a partir da estruturação do texto narrativo,

apenas com elementos não verbais, porém é desenvolvido um enredo, envolvendo tempo, espaço, personagem e ação, com desenvolvimento, clímax e desfecho. Contando, a história de um menino chamado papa-capim e sua dificuldade de possuir uma flor, encontrada entre a montanha. Em relação às atividades, o estudo do texto tem como principal objetivo a interpretação do texto; o foco em habilidades da escrita; desenvolver noções sobre os sons nasais e quando escrever M ou N nas palavras. Já o segundo texto intitulado como

“vitória-régia” de Silvana Salerno, tem como objetivo principal a lenda, com texto descritivo sobre a lenda da vitória-régia. Em seguida apresenta uma atividade sobre o estudo do texto sobre a lenda e seus personagens, a partir de atividades de escrita com ênfase nos dígrafos CH, LH e NH, além de uma produção textual sobre alguma lenda.

Na unidade 2 o primeiro texto intitulado como “tamanduá-mirim é capturado passeando pelas ruas de Uberlândia” de Pedro Ferreira, trazendo como estruturação o gênero da notícia, a partir de suas características: tempo, espaço, personagens e fatos com narração em terceira pessoa. E logo após, atividades relacionadas ao estudo de texto e da escrita referente aos tipos de sílabas e suas classificações, e, por fim, é trabalhada a oralidade com uma dinâmica de um telejornal realizado em sala de aula.

Em relação ao segundo texto “zoológico” da Enciclopédia Escolar Britannica, é trabalhado o verbete de enciclopédia com estudo de texto e escrita, produção de texto e revisão do que foi estudado anteriormente. E, esse texto propõe como estudo do gênero textual o verbete, sendo um texto impessoal com linguagem mais formal. Seguido por atividades de texto e de escrita com ênfase na ortografia e no uso do S e SS, e por fim, traz atividades de revisão sobre o que foi estudado, além das dicas de filmes e textos para aprofundamento do tema.

A unidade 3 está intitulada como “criança tem direito”, com texto do tipo documento com a declaração de direitos das crianças, com teor mais formal na linguagem e precisão nas palavras, seguido por um poema “mais respeito, eu sou criança” de Pedro Bandeira, composto por versos e estrofes. Nesse sentido, o estudo de texto, bem como o estudo da escrita de palavras com R e RR, e acentuações gráficas de monossílabas terminadas em A, E,

O. Ademais, também contam como uma produção de um poema e a exploração da oralidade dele em sala de aula. E no final da unidade, traz revisão dos assuntos, junto a indicações de outros documentos e poemas para aprofundamento da temática.

Unidade 4: Está intitulada com a temática "cuidar da natureza", a unidade aborda o gênero textual reportagem, explicando sobre a regeneração da mata atlântica. Como atividade do estudo do texto sobre o que é, e como fazer uma reportagem. Além disso, o aluno também realizará o estudo da escrita com a letra R no final das sílabas. Na unidade também podemos encontrar o texto instrucional, gênero textual que tem como principal característica informações de modo que instrua o leitor. O segundo texto aborda a preservação da água, trazendo dicas para os alunos economizarem água. E logo em seguida os alunos são direcionados para o estudo do texto, no qual devem localizar informações explícitas no texto, permitindo assim trabalhar a cópia e a escrita. No final, a unidade traz uma proposta de produção textual em grupo, em que eles irão elaborar um folheto com dicas de alimentação e após esse contato inicial será feita uma produção de vídeo dialogando com o gênero folheto. Essa proposta permite trabalhar a oralidade, escrita, trabalho em grupo, sendo possível até pensar em uma publicidade de propaganda por exemplo. Ao término, a unidade traz uma revisão dos assuntos estudados anteriormente e uma indicação de leitura de livros e um filme para a turma.

Unidade 5: A temática em questão é "da boca para fora", sendo trabalhado o gênero textual fábula, permitindo desenvolver a formação ética e moral dos alunos. A fábula trabalhada é "a raposa e o corvo", e logo em seguida os alunos farão o estudo do texto. Os alunos também estão direcionados ao estudo da escrita com atividades que trabalham os sinais de pontuação, com a possibilidade de explorar um pouco mais sobre a fábula e os verbos da unidade. Em seguida, a

unidade traz uma proposta para desenvolver a oralidade por meio de debates, relacionada à fábula já vista. A unidade aborda também o conto acumulativo, que é um gênero literário, marcado pela presença de repetições nas ações e falas. Os alunos irão ler o texto "A mosca e a moça" e depois farão o estudo dele, trabalhando a sua escrita. Logo após farão o estudo da língua com o conteúdo pronomes pessoais. Logo depois a unidade traz outra proposta de produção textual em grupo onde eles irão criar um conto acumulativo. Ao término, a unidade vem revisar tudo aquilo que eles viram, trazendo também indicações de livros caso os alunos queiram aprofundar a leitura.

Unidade 6: Intitulada como "que história é essa?", com a presença do gênero textual história em quadrinhos (HQs), apresentando a linguagem verbal e não verbal, com presença das narrativas dos personagens através de balões de fala e onomatopeias. Em seguida teremos estudo do texto, com releitura da história em quadrinho, e estudo da escrita com o conteúdo sujeito e predicado, sinônimos e antônimos. A unidade também aborda o gênero textual conto popular, trazendo a história Africana "por que o cachorro foi morar com o homem", fazendo uma leitura individual, para que assim possam fazer o estudo do texto. E, posteriormente, fazer o estudo da língua, revendo o objeto direto. A unidade conta com a proposta de produção textual dando um enfoque na relação de intertextualidade e narrativa baseada em contos populares. Sendo assim os alunos irão criar um conto com base no conto popular que foi trabalhado anteriormente. Por fim, a unidade revisa tudo o que foi trabalhado anteriormente, e traz dicas de livros e filmes para os alunos.

Unidade 7: Tem como nome "boa viagem!", abordando desta vez o gênero textual texto dramático, seguido por uma atividade que demonstra que o propósito do texto dramático é escrito para ser encenado, seguida de uma breve apresentação sobre o teatro para dar continuidade ao texto, e uma atividade de gramática com o foco nos pronomes possessivos. O segundo gênero textual trabalhado, nesta unidade, é o anúncio, e como visto anteriormente é seguido atividades de estudo do texto, e estudo de escrita de gramática, nesse momento, o foco é para o uso dos pronomes demonstrativos. E, consecutivamente há uma produção de texto, para os alunos produzirem seus próprios anúncios, com temas e objetivos distintos. Finalizando a unidade com atividades de revisão geral e indicações de livros e filmes.

Unidade 8: Nesta unidade com o tema "comunicação" seguida do primeiro texto que é um recorte de um artigo de divulgação científica sobre os pombos correios, após o texto tem atividades do estudo do texto, e estudo da escrita com atividades de gramática, focando nos

prefixos, seguido por uma produção textual, em que os alunos deverão fazer uma pesquisa e um relatório oral. Além disso, o segundo gênero textual trabalhado é a carta do leitor, seguida novamente de 3 atividades:

Estudo do texto: em que é estudado a forma em que esse gênero da carta do leitor é estruturado e focado em explicar os pontos mais importantes que o texto apresenta.

Estudo da escrita: que se foca no uso dos sufixos, porém utiliza outro texto do gênero cantiga para apresentar as questões.

Produção textual: Em que os alunos terão que escrever uma carta de leitor, antes da produção o livro traz algumas dicas de como essa produção deverá ser feita, trazendo outro exemplo do mesmo gênero textual, além de indicar uma revisão por parte dos colegas ou professor.

Finalizando com atividades de revisão e indicação de livros e filmes.

Unidade 9: Tem como tema a "alô, alô! É a cultura popular", trazendo o poema de cordel com foco na oralidade, após, o trabalho da oralidade, há novamente as atividades estudo do texto e a atividade de gramática, agora, sobre adjunto adnominal. Já no segundo texto aborda novamente o gênero textual notícia que foi desenvolvido na unidade 2, explorando a evolução dos telefones seguida de atividades, a primeira sendo estudo do texto, logo após estudo da escrita, com os sons da letra C, e por fim uma produção de texto que tem como tema as brincadeiras e a exposição oral, finalizando com a revisão geral e indicação de dois livros e um site com brincadeiras educativas que se tem em todas as unidades.

Após a análise descritiva de todas as unidades do livro didático Akpalô Língua Portuguesa, foi possível perceber que no primeiro texto, as atividades de linguística dialogam, sim, com as atividades de leitura, visto que o texto se trata de elementos não verbais, porém mostra a busca incansável do papa capim atrás de sua bela flor encontrada nas montanhas. Desse modo, tanto as atividades de texto, bem como as de escrita estão intrinsecamente relacionadas. E, tendo como foco o estudo de escrita, que traz como assunto os sons nasais, é trabalhado os sons do papa capim, elementos da natureza onde a flor foi encontrada e separação das sílabas dessas palavras, como por exemplo: campo, onça e mato, sendo um ponto positivo na atividade. Já em relação ao segundo texto da primeira unidade essa relação é inexistente, visto que o texto trata de uma lenda com os principais personagens folclóricos conhecidos, um tema muito rico para se trabalhar com as crianças e infelizmente não foi aproveitado. Pois, as atividades de escrita que desenvolvem a consciência silábica das palavras, trazem figuras como caderno, anel e balde, totalmente desconexo com o texto, causando desinteresse da criança ao realizar as atividades propostas, sendo esse um dos pontos negativos para as atividades. E, outro que é necessário destacar se dá em relação a quantidade de exercícios propostos no livro didático, sendo exorbitante para crianças do 3º ano, que podem cansar com maior facilidade.

Já sobre a proposta de produção textual acontece em todas as unidades e é nítida a articulação que existe entre as atividades do texto, atividade de escrita e produção textual, possibilitando o uso do gênero textuais e suas funções, isso mostra ao aluno que os textos produzidos não são apenas redações escolares, mas tem relação com as práticas sociais que o mesmo pode encontrar no cotidiano, trazendo uma reflexão no aluno sobre as características do gênero que ele irá produzir. Assim, é possível observar que o livro tem um bom recurso para o ensino de produção textual, já que proporciona uma pluralidade de gêneros textuais e tipos textuais, utilizando a escrita e a leitura para o estudo de suas características, além ao final de produção sempre indicar um processo de reescrita dos textos a partir de uma revisão por parte do autor, dos colegas ou professor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo precípua analisar as atividades da primeira unidade do livro didático Akpalô de língua portuguesa para o terceiro ano do ensino fundamental e controlá-lo com a BNCC (2007), por meio de análise descritiva e qualitativa. As atividades na primeira unidade estão subdivididas em: estudo do texto e estudo da escrita. O estudo do texto conta com interpretação e observação do texto, já no estudo da escrita trabalha questões para os alunos dominarem a ortografia. Além disso, pretendeu observar como se apresenta a organização estrutural da unidade, identificar os gêneros textuais utilizados e analisar se a sequência didática dialoga com o gênero textual presente na unidade.

Os questionamentos que direcionaram a pesquisa são: (1) As atividades do estudo do texto e estudo da língua estão ou não em consonância para os alunos do terceiro ano do ensino fundamental? (2) As atividades e textos dialogam com os gêneros textuais na unidade?

(3) As atividades se dão de formas isoladas e descontextualizadas da proposta de leitura?

A fim de responder a essas perguntas, foram levadas em consideração toda fundamentação teórica com base nos autores: Piaget e a BNCC (2007). Levamos também em consideração as afirmações presentes no prefácio do livro didático.

Em seu prefácio, a autora enfatiza que o livro foi pensando em você que gosta de aprender e saber o porquê das coisas, nele os alunos lerão textos divertidos, poéticos, curiosos e cheios de informações. Tem por objetivo ajudar os alunos a desenvolver de forma divertida os conhecimentos da língua portuguesa de maneira que eles possam interagir com as pessoas, através da fala e da escrita, usando adequadamente os recursos da língua portuguesa.

Partindo-se para a análise do livro, observa-se que as atividades se estruturam a partir dos diversos gêneros textuais disponibilizados nas unidades, durante todo o livro didático. Sendo perceptível perceber a interação entre aluno, autor e texto, visto que nas atividades os alunos sempre são postos a reler e reescrever os textos, bem como elaborar novas propostas a partir do gênero discutido na unidade. Dessa forma, fica claro notar a presença dos gêneros textuais dialogando com as atividades propostas o tempo todo. Um ponto importante é que as atividades do livro didático Akpalô, mantém consonância com a série selecionada. Entretanto, não podemos dizer que em todas as atividades do livro Akpalô de língua portuguesa existe uma coesão entre o texto estudado, em relação aos exercícios propostos para os alunos. Porém, se analisarmos de forma ampla há, sim, uma relação entre as práticas de leitura, interagindo com a proposta das atividades. Nas atividades de gramática percebemos que há também um diálogo com a proposta de leitura, as atividades não se dão de forma isoladas ou descontextualizadas analisando de modo rápido. Mantendo sempre uma ligeira conexão entre as atividades e textos (às vezes mais e em outros momentos nem tanto), desta maneira não existe uma fragmentação exorbitante, de modo geral as partes dialogam entre si.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF. 2017.
- PIAGET, J. **A Construção do real na criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1970
- SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. Ed. Florianópolis: laboratório de Ensino a Distância (LED) da UFSC, 2000.
- SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. presença pedagógica. v.9 n.52. jul./ago. 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais 1 : definição e funcionalidade**. 2003.
- OLIVEIRA, Andréia Cosme. **Alfabetizar letrando: o desenvolvimento da leitura e da escrita por meio da cantiga de roda**. 2. ED. Tropos: Comunicação, Sociedade e Cultura, 2017.
- MORAIS, Artur Gomes. **Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?**. XIII ENDIPE. 2006.



AFETAÇÕES PROMOVIDAS POR UM NÚCLEO NEGRO NA VIDA DE UM GRADUANDO

PAVANI JUNIOR, Alexsander¹

Graduando em Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Campus de Ilha Solteira (UNESP – FEIS)

a.pavani@unesp.br

MARTINS, Igor Micheletto²

Doutorando em Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Campus de Bauru (UNESP – FC)

igor.micheletto@unesp.br

GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa³

Livre-docente em Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Campus de Ilha Solteira. (UNESP-FEIS)

harryson.lessa@unesp.br

RESUMO

O presente texto busca evidenciar as motivações e importância do Núcleo Negro de Pesquisa e Extensão Universitária (NUPE) do campus de Ilha Solteira da UNESP, especificamente as experiências vivenciadas no Núcleo Afro-Brasileiro e Indígena de Ilha Solteira (NABISA) durante o ano de 2022. Tal como o nome, o núcleo levanta discussões específicas voltada às pessoas negras e a cultura afro-brasileira e africana. No decorrer do trabalho, apresenta-se os objetivos gerais e específicos da criação desse núcleo apresentadas pela própria universidade, bem como suas adaptações de acordo com as especificidades da realidade da UNESP campus de Ilha Solteira. Ainda, relata-se sobre as atividades ocorridas na condição de retorno pós-isolamento causado pela Covid-19, como as adaptações para o ambiente virtual, as sessões de estudos

mediadas pela internet e ações de retorno as atividades presenciais. As discussões destas temáticas foram e ainda são necessárias aos alunos da universidade, considerando que o campus onde o núcleo surgiu é majoritariamente voltado as áreas de Ciências Exatas aplicadas (engenharias) e que acabam por não abordar tais discussões em suas atividades curriculares. Como a atuação num núcleo negro pode contribuir para formação de um educador, e como foi e continua sendo fonte de formação e reflexão sobre as relações que afetam a realidade da universidade e sociedade brasileira.

Palavras-chave: Experiências; Formação; Relações Étnico-Raciais; Educação.

1 INTRODUÇÃO

O presente relato busca descrever o período em que estive como bolsista discente do Núcleo Negro de Pesquisa e Extensão (NUPE) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e sobre o próprio Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão Universitária (NUPE) em si, o qual na unidade de Ilha Solteira é chamado de Núcleo Afro-Brasileiro e Indígena de Ilha Solteira (NABISA). Quando passei a participar do NABISA, o núcleo já completava seu quinto ano em execução, tendo em vista que suas atividades iniciaram em 2016. O núcleo é fomentado pelo edital da Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX) e vinculado ao Programa de Integração Social Comunitária (PISC). Apesar de suas atividades acontecerem dentro da UNESP e majoritariamente por estudantes “unespianos”, o núcleo é aberto a toda comunidade, desde professores, alunos, funcionários e pessoas que não estão vinculadas a universidade.

Faz-se presente e se manifesta em ações, discussões e reuniões, compondo o processo formativo daquelas pessoas que participem das tarefas, formando pessoas para compreensão das pautas de diversidade étnico-raciais, história afro-brasileira, africanidades que se fazem presentes no cotidiano, a questão da pessoa indígena no contexto brasileiro e da pessoa negra na sociedade, o combate às violências contra pessoas negras durante o exercício da profissão, educação inclusiva e dentre outras perspectivas pautadas no espaço de temáticas de diversidade e cultura.

A importância da existência de um NUPE se faz pautada na realidade brasileira, residente em território nacional, em que mais da metade da população brasileira se identifica como negra de acordo com o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Tecendo um cenário de emergência frente a necessidade de uma escola inclusiva para esta parcela

da população, de modo a fazer sentir-se pertencente, que fuja do longo histórico de segregação proporcionado pela instituição escola (BRASIL, 2010; MARTINS, 2018).

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A história de criação do NUPE de Ilha Solteira não se distancia tanto do geral histórico de toda a educação brasileira, no aspecto o qual as políticas de acesso à educação – pela parcela da população mais pobre e de pessoas negras – só foram contemplar de forma mais justa o ingresso na universidade pública, de qualidade e gratuita a poucos anos atrás, com o implemento da Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012).

O núcleo surgiu de um movimento dos alunos atravessados por discussões levantadas durante algumas disciplinas ofertadas para o curso de Ciências Biológicas da UNESP – como, por exemplo: História e Filosofia da Educação; Currículo, Cultura e Sociedade e Tópicos Especiais em Teorias do Currículo. Devido à ausência de espaço voltado para esta temática no campus de Ilha Solteira, percebeu-se a necessidade de embarcar enquanto parte do processo formativo nas discussões a respeito da relações étnico-raciais na escola e na sociedade. Estas discussões foram potencializadas quando ocorreu a interação com o Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (GEPAC). E como pontapé inicial de experiências e trocas para formação do núcleo e realização de ações e projetos, houve também a parceria com Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Relações Étnico-Raciais, Movimentos Sociais e Educação (N’UMBUNTU) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) (UNESP, 2016; MARTINS, 2018).

Nesta esteira, dentre objetivos propostos há também de se relembrar a importância da Lei 10.639/2003 e sua ampliação promovida pela Lei 11.645/2008, conquistada pelo esforço e pressão exercida por movimentos sociais. Essas leis garantem a obrigatoriedade da inclusão no currículo da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (BRASIL, 2008). Para maior compreensão do impacto do núcleo, destaco o trabalho feito por Silva, Gonçalves e Boni (2021).

Devido o retorno do isolamento, causado pela pandemia mundial de Covid-19, as atividades desenvolvidas pelo grupo foram re-delegadas no mês de março deste ano seguindo o calendário proposto no ano anterior e foram intercalados os encontros que ocorriam semanalmente, em encontros de estudo e encontros de pauta. Os encontros de estudo servem ao propósito de aprofundar e compartilhar conhecimentos entre os membros do grupo – funcionamento similar a um grupo de leitura e discussão – enquanto os encontros de pauta são dedicados a organização para efetivação das ações do núcleo. Ações que são previstas nos editais

anuais e são determinadas a serem desenvolvidas no seguinte. Portanto, o cronograma de ações do ano de 2022 foi previsto em 2021. Por vezes, as ações precisam ser reorganizadas ou redistribuídas devido aos imprevistos que afetam os membros do núcleo, demarcando o caráter flexível do planejamento das ações.

Ainda em 2022, estudou-se de diversos autores, afim de aprofundar o conhecimento sobre as temáticas da cultura, das africanidades, da causa indígena, etc. Os estudos perpassaram por autores de perspectivas teóricas decoloniais e pós-estruturalistas, desde que em seus ensaios e trabalhos tenham contemplado a perspectiva das relações étnico-raciais. Assim, discutimos as produções de Lélia Gonzalez (1980), da pedagoga brasileira Nilma Lino Gomes (2003), do educador brasileiro Gersem Baniwa (2016) e do psiquiatra e filósofo martinicano Frantz Omar Fanon (1968).

A estruturação do calendário de estudos é definida nos primeiros encontros de cada semestre, demarcando estudos quinzenais. O calendário é organizado a partir de uma tabela digital que indicará os textos sugeridos a serem discutidos. As reuniões de estudos duram cerca de uma hora, podendo se estender caso as discussões sejam mais complexas. As ações do núcleo – cine-debates, saraus, cursos de extensão, palestras, mesas-redondas e entre outras – são atividades que demandam mobilização, organização e maior comprometimento, por geralmente envolver pessoas externas ao NUPE.

Em 2022 foi realizado também uma outra ação que possa servir de exemplo para nos auxiliar a imaginar como tem se desenrolado o NABISA, que se deu através da apresentação de cinco curtas metragens no anfiteatro da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (FEIS), onde destes curtas dois foram desenvolvidos por estudantes da graduação da universidade e outros três seriam de um projeto cultural realizado pelo SESC Sorocaba. A proposta desta ação era enxergar os diferentes locais de manifestação e produção cultural. Neste evento estava presente uma estudante que foi responsável pela criação de um dos curtas apresentados e pode-se desenvolver a discussão que contava também com a participação e mediação de outros pesquisadores parceiros do núcleo. A seleção dos curtas foi realizada pelos membros do núcleo.

No mês de maio deste ano, o NABISA foi convidado a ministrar duas palestras para turmas de Ensino Médio do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – Campus Avançado de Ilha Solteira. As palestras abordaram as temáticas de multiculturalismo e o acesso à universidade e foi viabilizada por três pessoas que participam do núcleo. Destaca-se o engajamento dos alunos e professores do IFSP durante a discussão, endossando a promoção de um espaço confortável para compartilhar saberes, conhecimentos e experiências.

3 CONCLUSÃO

O núcleo se configurou desde 2016 como um espaço em que as pessoas se sentem confortáveis para dialogar e compartilhar saberes, conhecimentos e experiência. Suas ações possibilitam a promoção da cultura e história afro-brasileira e indígena, conforme as medidas previstas pela Lei n. 11.645 (BRASIL, 2008). Para além desses aspectos mais nítidos apresentados no relato, o NABISA/NUPE também se moldou enquanto um espaço de acolhimento para pessoas negras e indígenas, especialmente aquelas que estão enquanto estudantes da UNESP de Ilha Solteira. É válido destacar que este campus da UNESP oferece predominantemente cursos de engenharia que tem suas vagas ocupadas majoritariamente por pessoas brancas e de classe média/alta.

Além disso, o espaço confortável fomentado pelo grupo possibilita que pessoas brancas participem e compreendam os papéis da branquitude na reiteração de estruturas racistas e coloniais, especialmente aquelas presentes na universidade brasileira. Neste sentido, considero que a minha experiência no núcleo foi e continua sendo muito enriquecedora para a minha formação enquanto futuro educador e professor de Ciências e Biologia – uma disciplina que possui diversas bases, porém algumas delas são marcadamente racistas e homogeneizadoras.

REFERÊNCIAS

- BANIWA, G.L. A inclusão da temática indígena na escola. In: RUSSO, K.; PALADINO, M.; **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil: Subsídios e debates a partir da lei nº 11.645/2011**. Rio de Janeiro, 2016, Cap. 3, p 73-103.
- BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.
- BRASIL.Casa Civil. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos **Lei n. 12.711**, de 29 de Agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: 2012.
- FANON, F.O. Sobre a Cultura Nacional. In: FANON, F.O. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira S. A., 1968, p. 169-197.
- GOMES, N. L. Educação e diversidade étnico-racial. In: **MEC. Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: MEC, 2003

GONZALEZ, L. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Águas de São Pedro, 1984, p. 223-244. Disponível em: <<https://bit.ly/3tTX6B8>>. Acesso em 21 nov. 2022.

MARTINS, I.M. GONÇALVES, H.J.L. O núcleo afro-brasileiro de Ilha Solteira (NABISA): Um relato de experiência. In: LUIZ, J. M.; MONTEIRO, A. C. G; LIMA, I. C. **Educação das relações étnico-raciais e interdisciplinaridade**: experiências de ensino, pesquisa e extensão do N'UMBUNTU, Itacaiunas, v1, 2018. p 59-65.

SILVA, M. A.; GONÇALVES, H. J. L.; RAFAELA BONI, B. A construção do protagonismo negro: a importância do núcleo afro-brasileiro e indígena de ilha solteira (nabisa) na formação de uma bióloga. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 46, n. 3, p. 1413–1428, 2021. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67957>>. Acesso em: 13 out. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” – UNESP. Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira. **Relatório Projeto Anastácia – Núcleo Afro-Brasileiro de Ilha Solteira (NABISA)**. Ilha Solteira: SP, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3XqWLng>>. Acesso em 21 nov. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” – UNESP. Pró-Reitoria de Extensão Universitária. **Resolução n. 43, de 22 de março de 2012**. Regulamento do Projeto “Núcleo Negro da Unesp para Pesquisa e Extensão” (NUPE). Disponível em: <<https://bit.ly/3ECafnq>>. Acesso em 21 nov. 2022.



TDAH: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

BAPTISTA, Wesley¹⁰

Doutorando em Educação (PPGSS/USF-Itatiba/SP)

Professor na graduação em Pedagogia – Faculdade XV de Agosto

wesbaptista@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho aborda o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), um transtorno do neurodesenvolvimento classificado pelo trio sintomatológico, hiperatividade, desatenção e impulsividade, diagnóstico que tem contribuído para a explicação de comportamentos disruptivos e insucesso acadêmico de crianças e adolescentes no ambiente escolar. Deste modo, o artigo visa, em uma perspectiva inclusiva, conceituar e caracterizar o TDAH, bem como refletir sobre possíveis estratégias pedagógicas que contribuam para o manejo em sala de aula. A pesquisa, de abordagem qualitativa de cunho bibliográfica, tomou como arcabouço teórico, principalmente, as contribuições do *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* ([DSM-5] APA, 2014) na conceituação e classificação do transtorno do neurodesenvolvimento e as indicações e recomendações de Stival e Minetto (2010), Freitas (2014), Trevisan *et al.* (2015) no que tange as estratégias e intervenções pedagógicas. Destarte, a pesquisa possibilita a instrumentalização da escola e professores na identificação dos principais

¹⁰ Doutorando e Mestre em Educação na linha Educação, Sociedade e Processos Formativos (PPGSS-USF/Itatiba-SP), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Licenciado em Pedagogia pela Universidade São Francisco, Especialista em Educação Inclusiva, Neuropsicopedagogia, Psicomotricidade e Atendimento Educacional Especializado (FCE), Psicopedagogo na Rede Municipal de Educação de Pinhalzinho-SP e na Rede Pública Municipal de Educação de Tuiuti - SP, Professor na graduação em Pedagogia e pós-graduação Lato Sensu na área de Educação na Faculdade XV de Agosto em Socorro - SP.

sintomas do TDAH e em estratégias básicas de intervenção e auxílio à criança ou adolescente com o transtorno visando garantir ao discente desenvolvimento de suas capacidades de aprendizagem e ao professor práticas, estratégias e metodologias que possam aprimorar o trabalho desenvolvido no ambiente escolar, em destaque na sala de aula, corroborado na dinâmica entre professor, aluno e o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: TDAH; Estratégias inclusivas; Inclusão; Transtorno do neurodesenvolvimento; Dificuldade de aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)¹¹ caracteriza-se por um transtorno do neurodesenvolvimento definido pela interferência direta no comportamento e prejuízos nas funções atencionais e da memória, funções que estão intimamente ligadas ao processo de aprendizagem, logo, seu diagnóstico tem contribuído de forma considerável para a explicação do fracasso escolar (FREITAS, 2014) e desenvolvimento de transtornos específicos da aprendizagem (DIAS; MECCA, 2015) em crianças e adolescentes.

A falta de conhecimento sobre este transtorno pelo professor/escola pode acarretar diagnóstico tardio e a utilização de práticas pedagógicas insipientes para o desenvolvimento acadêmico de alunos com a síndrome, distanciando a escola da perspectiva inclusiva de ensino que deve ser pautada em proporcionar melhorias na qualidade de ensino, condições de desenvolvimento integral e oportunidades de ser e de viver dos alunos (MANTOAN, 2003).

Assim, este trabalho, por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, visa apresentar de forma geral o TDAH e suas características e, de forma específica, objetiva-se, delinear estratégias para a prática pedagógica, buscando desta forma contribuir para a ampliação do conhecimento sobre o transtorno bem como instrumentalizar a prática docente.

2 TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE

¹¹ Rhode *et al* (2000) destacam que a nomenclatura que caracteriza os transtornos hipercinéticos sofreu alterações constantes desde as primeiras referências na literatura médica no meio do século XIX, para este trabalho será utilizada a nomenclatura especificada no *Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais* ([DSM-5] APA, 2014), “Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade” a menos que seja indicado o contrário.

As primeiras referências da literatura médica que caracterizam e nomeiam os transtornos hipercinéticos datam de meados do século XIX, e foram sofrendo alterações através dos tempos. Atualmente, como sistemas classificatórios vigentes do campo da psiquiatria, são utilizados a CID-10¹² e o DSM-5, que apesar de utilizarem nomenclaturas diferentes (transtornos hipercinéticos e transtorno de déficit de atenção/hiperatividade) convergem para as mesmas características sintomatológicas clássicas: alterações da atenção, hiperatividade e impulsividade (ROHDE *et al*, 2000; VICTOR *et al*, 2005).

Para tanto, o conceito de TDAH utilizado neste trabalho fundamenta-se, sobretudo, no DSM-5 (APA, 2014) que postula a síndrome como um transtorno do neurodesenvolvimento com padrão persistente e prejudicial de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade, seus sintomas têm início na infância com sintomas presentes antes dos 12 anos de idade e que costumam permanecer na vida adulta o que pode gerar prejuízos sociais, acadêmicos e profissionais.

A desatenção tem como principal manifestação a divagação em tarefas, a falta de persistência, a dificuldade de manter o foco e a organização no desenvolvimento de tarefas e no seguimento de instruções, principalmente em atividades que pareçam monótonas. No âmbito escolar os sintomas se manifestam na dificuldade do aluno em focar a atenção na realização das atividades e conteúdos trabalhados pelo professor, desorganização dos materiais escolares e cadernos, no pular folhas e/ou deixar tarefas incompletas, se esquecer com frequência dos materiais de uso pessoal ou de tarefas importantes escolares, bem como parecer estar com a mente em outro lugar, distante não escutando o que lhe é falado (APA, 2014; FREITAS, 2014).

A hiperatividade, sintoma, geralmente, de maior ênfase (FREITAS, 2014) é definido por uma atividade motora excessiva (remexer, batucar, manipular excessivamente objetos), a dificuldade de permanecer em uma mesma posição, local ou ambiente por muito tempo, gerando incômodo e inquietude extrema. Na sala de aula o sujeito com sintoma de hiperatividade não consegue ficar quieto por muito tempo, levanta-se e fala demasiadamente, está sempre correndo, mudando de atividade, não consegue concluir o que começa quando esta atividade exige foco atenção, concentração ou paciência como nos jogos, leitura, realização de cálculos. Apresenta dificuldade em realizar atividades silenciosas ou que demandam ficar em silêncio, geralmente

¹² Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), documento publicado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) que visa padronizar a nomenclatura das doenças e enfermidades. O número 10 faz referência à sua décima versão, publicada em 1992.

suas brincadeiras são agitadas e rotativas, (APA, 2014; FREITAS, 2014) parece ser uma criança desastrada e desajeitada, derruba coisas e esbarra nas pessoas e móveis com frequência.

O terceiro sintoma diagnóstico do TDAH é a impulsividade, que se apresenta como ações precipitadas e não premeditadas, que podem apresentar um potencial de risco pessoal elevado (APA, 2014), comportamentos impulsivos como intromissão social, interrupção excessiva do outro e prejuízos nas tomadas de decisões importantes sem realizar prognóstico de suas consequências. Na escola desvela-se na dificuldade de cumprir regras, dar resposta antes da pergunta ser finalizada, falar demasiadamente em momentos inoportunos, em interromper professor e colegas, em não conseguir esperar a sua vez na fila ou ficar impaciente em momentos que precisa aguardar, não tem paciência com pessoas mais lentas e geralmente entra em conflitos sociais e se perde ao falar (APA, 2014; FREITAS, 2014).

2.1 SUBTIPOS, CRITÉRIOS DIAGNÓSTICOS, PREVALÊNCIA E ETIOLOGIA

De acordo com o DSM-5 (APA, 2014) o TDAH pode ser classificado em três subtipos: Desatento, Hiperativo/impulsivo e Combinado. Cada um destes subtipos possui critérios diagnósticos específicos que auxiliam no enquadramento classificatório do transtorno.

No tipo Desatento destaca-se sintomas voltados para a desatenção por, no mínimo, um período de 6 meses e a baixa incidência ou ausência de sintomas de hiperatividade/impulsividade, este subtipo é mais frequente no sexo feminino e apresenta taxa mais elevada de prejuízo acadêmico (ROHDE, 2000; APA, 2014; TREVISAN *et al*, 2015). São critérios diagnósticos da desatenção:

1. Frequente falta de atenção à detalhes ou cometer erros por descuido em tarefas escolares, trabalho ou em outras atividades;
2. Apresenta, com frequência, dificuldade em manter a atenção em tarefas lúdicas;
3. Com frequência parece não escutar quando lhe dirigem a palavra;
4. Frequentemente perde o foco, não segue instruções até o fim e não consegue concluir tarefas escolares, domésticas ou laborais.
5. Tem dificuldade em organizar tarefas e atividades frequentemente;
6. Com frequência evita ou é resistente em se envolver em tarefas que demandam esforço mental constante;
7. Perde com frequência coisas necessárias para desenvolver tarefas ou atividades;
8. Se distrai facilmente com estímulos externos;
9. Com frequência apresenta esquecimento em atividades e tarefas cotidianas.

O tipo Hiperativo/impulsivo apresenta quadro sintomático por, no mínimo 6 meses de comportamentos hiperativos e impulsivos, com baixa incidência ou ausência de sintomas de desatenção. Crianças com este quadro sintomatológico geralmente são mais agressivas do que sujeitos com os outros dois tipos e possuem tendência a taxas mais elevadas de impopularidade e rejeição pelos pares (ROHDE, 2000; APA, 2014; TREVISAN *et al*, 2015). São critérios diagnósticos da desatenção:

1. Com frequência batuca, agita mãos e pés ou se remexe na cadeira;
2. Se levanta da cadeira com frequência em momentos que deveria permanecer sentado;
3. Frequentemente, em situações inapropriadas, corre e/ou sobe nas coisas;
4. Apresenta dificuldade em realizar e se envolver em atividades de lazer de forma calma ou silenciosa;
5. Frequentemente é agitado, se sente desconfortável em ficar parado por muito tempo;
6. Fala em demasia com frequência;
7. Frequentemente responde precipitadamente antes da pergunta ser concluída;
8. Tem dificuldade em esperar sua vez;
9. Interrompe ou se intromete em assuntos alheios com frequência.

No subtipo Combinado, o sujeito apresenta sintomas dos dois critérios diagnósticos, desatenção e hiperatividade/impulsividade por, pelo menos, um período de 6 meses. Sujeitos com TDAH do tipo combinado são mais suscetíveis à conduta de oposição e desafio, bem como maior prejuízo no funcionamento global (ROHDE, 2000; APA, 2014; TREVISAN *et al*, 2015).

A prevalência do TDAH, segundo levantamentos populacionais de incidência sugerem que 5% das crianças e 2,5% dos adultos sejam acometidos pelo transtorno que é mais frequente no sexo masculino, com uma proporção de 2:1 nas crianças e de 1,6:1 nos adultos (APA, 2014).

Estudos nacionais e internacionais indicam que a prevalência do TDAH em crianças em idade escolar varia de 3% a 6% (ROHDES *et al*, 2000; SMITH, 2007). Dados de prevalência do TDAH em estudos transculturais realizados na população escolar aferiu na Alemanha 9% dos alunos enquanto nos Estados Unidos uma variação de 3% a 15%, na proporção de 1 menina para cada 4 meninos chegando à 1 menina para cada 9 meninos (MINETTO; FACION, 2010).

As causas do TDAH ainda são desconhecidas, porém existem hipóteses relacionadas ao transtorno que balizam seus estudos, dentre eles estão: defeitos orgânico-cerebrais, fatores neuroquímicos, fatores genéticos e fatores alergênicos (MINETTO; FACION, 2010).

Trevisan *et al* (2015) destacam que estudos genéticos apresentam resultados de herdabilidade de 76% e uma diversidade de polimorfismos em genes que estão relacionados aos

sistemas, serotoninérgico, dopaminérgico e noradrenérgico, neurotransmissores que atuam de forma direta na equilibração das funções cognitivas relacionadas ao aprendizado (FREITAS, 2014).

Para além da falta de regulação dos neurotransmissores químicos no sistema nervoso central, ondas cerebrais mais baixas que o normal e outras alterações nas regiões frontais do cérebro são fatores identificados como potencializadores de sintomas como incapacidade de atenção, déficit de memória, falta de autocontrole, dificuldade na organização e planejamento bem como autorregulação e controle inibitório (SMITH, 2007; MINETTO; FACION, 2010),

Apesar de apresentar uma etiologia multifatorial (FREITAS, 2014) há ênfase nos estudos de fatores neurológicos e genéticos, pois demonstram contribuir de forma mais significativa para a explicar os sintomas, porém os fatores ambientais e socioculturais também podem contribuir no surgimento e persistência dos sintomas (TREVISAN *et al*, 2015; SMITH, 2007), apesar do transtorno não ser fator secundário à fatores culturais, familiares ou conflitos psicológicos (MINETTO, FACION, 2010).

3 O ALUNO COM TDAH E A ESCOLA

O TDAH não é um transtorno de aprendizagem, mas sim um transtorno do neurodesenvolvimento, porém devido o trio sintomatológico e transtornos comórbidos¹³ há uma propensão da criança ou adolescente obter baixo desempenho escolar caso não seja adequadamente assistido pela escola e pelo professor. Rotta *et al* (2006, cf. FREITAS, 2014) apontam que cerca de 70% das crianças com diagnóstico de TDAH apresentam transtorno de aprendizagem como comorbidade.

Segundo o DSM-5, uma atividade motora excessiva, sintoma do TDAH, pode ser observada desde quando a criança começa dar os primeiros passos, porém este sintoma é de difícil distinção, pois a hiperatividade motora apesar de ser um sintoma do TDAH é um comportamento típico e altamente variável em crianças pré-escolares (APA, 2014).

O professor, geralmente, é o primeiro a observar os sinais do transtorno, por isso “deve estar capacitado a perceber e distinguir características comuns aos sintomas específicos da

¹³ Comorbidades são condições associadas à um transtorno ou doença primária que não correspondem a um sintoma dela. No TDAH, algumas condições comórbidas que podem estar presentes são: transtornos específicos de aprendizagem (dislexia, discalculia, disortografia), transtorno de humor, transtorno de conduta, depressão, transtornos ansiosos, transtorno opositor desafiador, atrasos linguísticos, motor ou sociais, problemas de memória e nas funções executivas, risco aumentado de suicídio na vida adulta (APA, 2014).

síndrome” (FREITAS, 2014, p. 141), porém não cabe a ele o diagnóstico, mas, sim, à uma equipe multidisciplinar formada pelo professor, neuropediatra, psicopedagogo, psicólogo e outros profissionais que se fizerem necessários.

Não obstante antes mesmo da criança entrar na escola ser possível identificar traços sintomatológicos é durante o Ensino Fundamental e Ensino Médio que os sintomas de desatenção ficam mais acentuados (APA, 2014; TREVISAN *et al*, 2015).

Durante a adolescência comportamentos relacionados à hiperatividade motora que eram frequentes durante a infância, tais como correr e subir nas coisas, são minimizados, havendo uma maior incidência de comportamentos impulsivos, de inquietude, nervosismo ou impaciência, para além da proeminência da desatenção (APA, 2014).

Na escola, as dificuldades e comportamentos dos alunos com TDAH são compreendidas “muitas vezes como ‘bagunça’, ‘desorganização’, ‘desleixo’, ‘desinteresse’, entre outros problemas” (TREVISAN *et al*, 2015, p. 228). A baixa concentração os impele à comportamentos contrários do esperado em sala de aula, como contorcer-se na cadeira de forma inquieta, ser impaciente ou ficar “no mundo da lua” (FREITAS, 2014, p. 149) como muitos professores observam o que os leva a receber rótulos de crianças “preguiçosas, mal-educadas, imaturas, entre outras denominações” (MINETTO; FACION, 2010, p. 225).

Esta percepção somada as dificuldades de alcançar as metas e objetivos escolares, comprometem a autoestima das crianças e adolescentes com TDAH, desvelando dificuldade de adaptação, sentimentos de incapacidade, baixa motivação e frustração (TREVISAN *et al*, 2015; SMITH, 2007), o que faz a escola ser um lugar de grande angústia, onde eles não desejam estar.

Gómez e Terán (2009), destacam que alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem tendem a escondê-las sendo o palhaço da sala, fugindo da responsabilidade, demonstrando desinteresse ou em casos mais críticos reagindo com mau comportamento, adoecendo ou isolando-se. Segundo as autoras, estes comportamentos correspondem à mecanismos de proteção utilizados para evitar a designação de incapazes, lentas, intratáveis e, assim, evitar se magoarem.

Para tanto, é imprescindível que o professor, para além de ter conhecimento sobre o quadro clínico, tenha uma postura de tolerância, compreensão e ações pedagógicas efetivas para que a criança ou adolescente tenha avanços em seu desenvolvimento (FREITAS, 2014).

3.1 A INCLUSÃO ESCOLAR: O PAPEL DO PROFESSOR

É muito comum a queixa de professores sobre o quadro comportamental do sujeito com TDAH, bem como, o cansaço, a falta de paciência e nível elevado de estresse (STIVAL; MINETTO, 2010, p. 225), porém como já pontuado anteriormente é imprescindível a compreensão e tolerância por parte do profissional, pois os comportamentos inadequados não são propositais, mas frutos da disfunção neurobiológica ou mecanismos de defesa.

Assim, é importante o profissional ter consciência de seu empenho e condições de atuação com as crianças que apresentam TDAH (STIVAL; MINETTO, 2010), pois sua ação de *feedback*, frente as necessidades de intervenção à criança ou adolescente com a síndrome, pode contribuir ou não para a autoconfiança, a motivação escolar, o sentimento de segurança no ambiente escolar e o sentimento de prazer na experiência da aprendizagem (GOMÉZ; TERÁN, 2009).

Stival e Minetto (2010), apresentam cinco perfis de professores encontrados no contexto educativo de sujeitos com TDAH que podem ser identificados como: autoritário, hipercrítico, pessimista, impulsivo e democrático.

O professor autoritário é aquele que valoriza somente as necessidades acadêmicas do aluno, intolerante e rígido, tem o foco na produção das atividades escolares e pode tornar-se impaciente quando suas expectativas não são correspondidas.

O hipercrítico corresponde ao professor, ameaçador que ‘nunca erra’ que se frustra com as dificuldades da criança com TDAH em realizar mudanças adequadas rapidamente.

O professor pessimista, apresenta uma perspectiva categórica dos comportamentos inadequados e das tarefas inacabadas, tomando-os como propositais, impedindo-o desta forma de estabelecer um relacionamento próximo com a criança ou adolescente com TDAH, assim como o professor impulsivo, temperamental e desorganizado, pois possui comportamento similar àquele apresentado pelo sujeito com a síndrome.

Segundo as autoras o professor que parece se ajustar de maneira mais eficiente às necessidades dos alunos com TDAH é o democrático, capaz de demonstrar compreensão, solicitude, otimismo e empatia, pois este direciona de forma mais assertiva os comportamentos inadequados, sem a manifestação de raiva ou verbalização de insultos, consegue organizar, gerir e flexibilizar o tempo e a realização das tarefas, é estimulador de formas diversificadas do aluno alcançar seus objetivos e metas.

A partir destas considerações observa-se a relevância que o professor tem no processo educativo e o quanto é importante um ambiente escolar preparado, pois ao oferecer à criança ou adolescente um ambiente respeitoso e compreensivo de suas necessidades, estes são impulsionados à se sentirem confiantes, aceitos e acolhidos, certos do auxílio aos seus limites e do estímulo de suas possibilidades (STIVAL; MINETTO, 2010).

4 ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS: AÇÕES E ORIENTAÇÕES

A inclusão dos alunos com dificuldade de aprendizagem em ambiente escolar, é complexa e exige competências específicas (FREITAS, 2014) segundo Stival e Minetto (2010), não satisfaz somente a permanência dos alunos no ambiente escolar, mas o romper com paradigmas que vão desde a relação de ensino e aprendizagem que se estabelece entre professor e aluno às organizações curriculares e avaliativas necessárias.

O modelo educacional atual exige que o aluno se mantenha parado e concentrado em assuntos que geralmente não são interessantes, o que gera o recrudescimento da desatenção, inquietude e apatia (FREITAS, 2014), ao que está sendo apresentado, podendo até intensificar para um quadro de comportamento desafiador (STIVAL; MINETTO, 2010).

Neste sentido, é necessária uma revisão de conteúdo, objetivo e métodos, pois como assevera Neto (2010) é comum observar crianças e adolescente com TDAH que conseguem manter atenção em atividades com mais estímulos.

Entretanto, é imprescindível ter em mente que

Não existe ‘receita’ ou solução para tratar os problemas de aprendizagem. Quando se fala em TDAH, encontramos uma diversidade extensa, pois o número de combinações entre os sintomas é diverso. Além disso, existem as particularidades inerentes a cada caso. Contudo, pode-se pensar em estratégias que certamente auxiliarão a criança na adaptação ao universo escolar, contribuindo também para o avanço cognitivo e comportamental de todo o grupo. Pensar a inclusão é pensar de forma sistêmica (FREITAS, 2014, p. 146).

Assim, podemos considerar que o manejo em sala de aula pode ser pautado minimamente em dois pontos estratégicos de intervenção: o ambiental e o pedagógico que contribuirão não só para a criança ou adolescente com TDAH, mas para o grupo como um todo, incluindo neste grupo a equipe pedagógica e operacional da escola.

4.1 INTERVENÇÕES AMBIENTAIS

Conforme defende Freitas (2014) não existe uma instituição ideal para crianças e adolescentes com TDAH, mas aquela que demonstra boa vontade e articulação de critérios e ações que contribuem para o sucesso acadêmico e social do sujeito.

Um destes critérios é o número de alunos em sala de aula, é comum encontrarmos, principalmente na rede pública de educação, turmas com mais de 15 alunos, o que interfere na

atenção sustentada, prejudicando tarefas e avaliações individuais em que se exige atenção e foco, bem como a dificuldade do professor oferecer maior atenção individualizada ao aluno, neste caso é importante avaliar a possibilidade de turmas com número reduzido de alunos ou a contratação de um professor auxiliar/tutor para acompanhar o aluno (SMITH, 2007; FREITAS, 2014).

É necessário, também, se atentar para o número de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em cada turma, pois devido as dificuldades de aprendizagem e demandas específicas é indicado que o número de alunos com NEE em cada turma não ultrapasse a dois, e, evitando-se deixar duas crianças com TDAH na mesma turma (FREITAS, 2014).

Stival e Minetto (2010) apontam que é importante minimizar no espaço da sala os estímulos visuais e auditivos. Organizar o ambiente de forma que o aluno fique sentado próximo à carteira do professor, fora do campo de visão de portas, janelas e estímulos exteriores, visto que, pequenas ações como estas contribuem para que não haja dispersão, assim como permite o acompanhamento pontual das necessidades do aluno pelo professor.

A organização do tempo escolar também é de suma importância, é interessante elaborar rotinas diárias de forma clara e objetiva, o mais bem organizado possível, (STIVAL; MINETTO, 2010) o que auxilia o sujeito com TDAH em sua auto-organização e desenvolvimento das relações espaço-temporais.

4.2 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

É consenso entre diversos autores (SMITH, 2007; STIVAL; MINETTO, 2010; FREITAS, 2014; TREVISAN *et al*, 2105) a relevância da flexibilização de conteúdo, métodos e objetivos no atendimento de crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem, em especial o TDAH.

A rigidez de ações frente à alunos com dificuldade de aprendizagem podem ser “fatal” de acordo com Smith (2007), pois impedem seu progresso, atitudes inflexíveis do professor no que tange as tarefas escolares e de casa podem leva-los a serem ridicularizados ou penalizados por seus fracassos, o que contribui para a desmotivação escolar e baixa autoestima.

Em turmas onde o professor atua de forma criativa e flexível, planejando atividades condizentes com o nível de prontidão e estilo de aprendizagem do aluno com TDAH é possível observar uma melhora acentuada das suas dificuldades ou mesmo seu desaparecimento (SMITH, 2007).

Segundo Stival e Minetto (2010), as propostas de atividades devem ser sempre bem planejadas e organizadas de forma sequencial em uma estrutura lógica de fácil assimilação pelo aluno, aumentando sua dificuldade gradativamente conforme seu avanço. Não é infantilizar o

aluno ou facilitar atividades, mas, sim, propor atividades condizentes com suas capacidades cognitivas capazes de estimular avanços acadêmicos significativos.

Como as atividades nem sempre são prazerosas, as autoras propõem que sejam intercaladas atividades com maior nível de exigência com atividades que sejam atraentes para os alunos, evitando o excesso de informações, pois pode corroborar para a dificuldade de compreensão e fixação do que realmente é pertinente.

Neste sentido, Freitas (2014) defende que uma abordagem com a utilização de uma linguagem direta, objetiva e recursos visuais para a apresentação de novos assuntos contribuem de forma significativa, sendo importante o professor explicitar ao estudante quais são as expectativas esperadas para cada atividade proposta.

Devido a auto-organização prejudicada no estudante com TDAH, o auxílio na organização de seu material é necessário, identificando o que será utilizado para a realização da tarefa. Com o apoio do professor suas chances e possibilidades de avanço e sucesso acadêmicos são maiores (FREITAS, 2104).

Smith (2007) adverte que crianças com TDAH geralmente necessitam de orientação e tempo extra para consolidarem as aprendizagens, porém após consolidadas demonstram a mesma competência cognitiva de um aluno com desenvolvimento típico. Para tanto, o ensino de bons hábitos de estudos e de estratégias de memorização como rimas e truques mnemônicos, são estratégias de grande valia para serem passados aos alunos para fortalecer o processo de construção de conhecimentos.

Elaborar um plano de atendimento, focando as necessidades educacionais do aluno com TDAH, é de extrema relevância para que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivo, porém não se deve estigmatizar a criança ou adolescente na turma, por isso o planejamento, assim como as orientações dadas devem ser integradas à turma como um todo, pois contribuem, não só para o estudante com TDAH, mas a todos os alunos com ou sem dificuldades de aprendizagem.

Ao professor, é importante ter em mente que a aplicação das estratégias pelos alunos nem sempre é de fácil ou rápida assimilação, assim, caso ele não consiga colocá-las em prática não se deve fazer críticas ou cobranças exageradas, pois sujeitos com TDAH tendem a buscar satisfação imediata e possuir um limiar baixo de paciência, tolerância e frustração, o que contribui para a desmotivação e sentimentos de não ser capaz (STIVAL; MINETTO, 2010; FREITAS, 2014).

Trevisa *et al* (2015, p. 230), defendem que caso o aluno não consiga colocar as estratégias em prática, o mais indicado é “investigar e descobrir qual foi a etapa em que ele encontrou dificuldades e buscar estratégias para superá-las”. Ouvir a criança ou adolescente e oferecer a ele momentos de reflexão e possíveis soluções pode contribuir nestes momentos (FREITAS, 2014).

O professor é um dos principais agentes no contexto adaptativo do aluno com TDAH no ambiente escolar, visto que é ele o responsável por oferecer o feedback sobre a frequência e intensidade dos sintomas, por organizar o ambiente pedagógico e principalmente por oferecer acolhimento às necessidades apresentadas pelos alunos.

Assim, concluímos que a organização e estruturação do ambiente e das práticas pedagógicas para além de auxiliar o aluno em suas necessidades acadêmicas, contribui para o sentimento de pertencimento na escola, regulação emocional e motivação, respeitando e validando sua forma particular de ser, estar e aprender.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e/ou dificuldades de aprendizagem é um contínuo desafio devido as políticas de inclusão, apesar de seu grande avanço no Brasil, serem ainda insipientes e muitas vezes não respeitadas, porém o empenho e interesse da uma instituição escolar e de professores comprometidos com a aprendizagem de seus alunos podem fazer toda a diferença, independente destes aspectos burocráticos.

Neste sentido, este artigo cumpre seu propósito de arguir sobre o TDAH, um transtorno do neurodesenvolvimento, trazendo à baila a sintomatologia que o identifica, características e possíveis estratégias que contribuem para a prática em sala de aula, tomando a perspectiva inclusiva como referência, no que tange as contribuições para a organização do ambiente e pedagógica.

A possibilidade de instrumentalizar o professor no (re)conhecimento da síndrome contribui para a identificação e diagnóstico precoce o que colabora de forma significativa para as devidas intervenções, seja ela no contexto de encaminhamentos a serem realizados como no contexto pedagógico prático.

Destarte, concluímos, concordando com José Pacheco (2007) que alcançaremos um ambiente inclusivo quando formos capazes de preparar um ambiente estruturado e professores habilitados, com práticas e estratégias colaborativas que permitam todas as crianças aprenderem e se desenvolverem em seu contexto biopsicossocial.

REFERÊNCIAS

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FARIA, Maria S. Rodrigues de; GUIMARÃES Margarida M. S. O “novo” perfil psicológico. In: CAMARGOS, Walter Jr; HOUNIE, Ana G. **Manual Clínico do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. Nova Lima – MG: Editora Info Ltda, 2005. p. 390-408.

FREITAS, Ivana Braga. TDAH: contribuições para o desenvolvimento acadêmico. In: FREITAS, Ivana Braga; SAMPAIO, Simaia. (org.) **Transtornos e dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. P. 131-162.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. **Dificuldades de aprendizagem: detecção e estratégias de ajuda**. [s.l.]: Equipe Cultural, 2009.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim. FACION, José Raimundo. Transtornos de comportamento disruptivo. In: MINETTO. M. de F. J. *et al* (org). **Dificuldades de aprendizagem**. Curitiba: IESDE, 2010. P. 171-184.

STIVAL, Márcia Maria; MINETTO, M. F. J. Diversidade na sala de aula. In: MINETTO. M. de F. J. *et al* (org). **Dificuldades de aprendizagem**. Curitiba: IESDE, 2010. P. 221-235.

NETO, L. M. R. **TDAH: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROHDE, Luis Augusto et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *Brazilian Journal of Psychiatry* [online]. 2000, v. 22, suppl 2 [Acessado 19 Julho 2021] , pp. 07-11. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000600003>>. Epub 24 Jan 2001. ISSN 1809-452X. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000600003>.

ROTTA, T. N.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtorno da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SMITH, Corinne. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TREVISAN, Bruna Tonietti; SACARPATO, Bruno Sini; BERBERIAN, Arthur de Almeida. Intervenções em funções executivas no Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade no contexto escolar. In: DIAS, Natalia Martins; MECCA, Tatiana Pontrelli. (org.) **Contribuições da neuropsicologia e da psicologia para intervenção no contexto educacional**. São Paulo: Memnon, 2015. p. 225-232.

VICTOR, Marcelo; GREVET, Eugênio; ABREU, Paulo Belmonte de; Histórico e epidemiologia do TDA/H. In: CAMARGOS, Walter Jr; HOUNIE, Ana G. **Manual Clínico do Transtorno de Déficit de atenção/hiperatividade**. Nova Lima-MG: Editora Info Ltda, 2005. P. 18-54.



LEITURA LITERÁRIA: SUGESTÕES DE TRABALHO COM LITERATURA INDÍGENA NO ENSINO FUNDAMENTAL

OLIVEIRA, Aldenice Auxiliadora
Universidade Federal da Paraíba
aldenice.auxiladoraufpb@gmail.com

CAVALCANTE, Maria Gilliane de Oliveira
Universidade Federal da Paraíba (PPGL)
gillianejp@hotmail.com

SOUSA, Marinalva de
Universidade de Pernambuco - UPE
marisousa_letras@hotmail.com

MAMEDES, Rosilene Felix
Universidade Federal da Paraíba (PPGL)
rosilenemamedes@gmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende analisar a recepção da literatura de temática indígena em uma escola da Zona Urbana de João Pessoa. O nosso principal objetivo é na perspectiva do letramento literário, desenvolver um trabalho de educação literária a partir da leitura de narrativas Indígena Potiguara da Paraíba. O intuito é promover o conhecimento a cerca da leitura e da escrita a partir das narrativas indígenas. Para isso, pretendemos desenvolver um trabalho com alunos do primeiro segmento da Educação Básica na EMEF Comendador Cícero Leite, localizada na cidade de João Pessoa. Pensando assim, amparamos na da Lei 11.645/2008 que introduziu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Mais do que fomentar o atendimento da legislação, visamos um trabalho de literatura no ensino fundamental levando em consideração toda a contribuição que as obras literárias podem oferecer ao amadurecimento do sujeito e à sua humanização. Para isso, a proposta é uma sequência didática, em diálogo com as narrativas indígenas e com outros gêneros que versassem sobre a cultura indígena, tais como: poesias, lendas, músicas, artes visuais, de modo a enriquecer o universo cultural dos alunos e valorizar a tradição indígena, além de estimular práticas leitoras nesse

aspecto. Pretendemos trazer para dentro da sala de aula a participação de professoras potiguaras que moram na aldeia para compartilhar sua história e sua cultura para os alunos dos centros urbanos. O intuito é enriquecer o universo cultural dos alunos e valorizar a tradição indígena, além de uma atividade que relaciona a leitura literária à reflexão feita de si e do mundo que o cerca, numa tentativa de significar e ressignificar paradigmas, compreendendo o sujeito indígena como um ser social que vê na sua literatura um caminho para sua visibilidade. O trabalho de pesquisa está fundamentado nas considerações encontradas em Cascudo (2006), Bajard (2014), (Lajolo (2010), e como apoio metodológico para o trabalho em sala de aula, Cosson (2006, 2017) entre outros. A realização desse trabalho propõe, além de colaborar para o conhecimento da história, cultura e literatura de tradição oral do povo potiguara, pode ainda desenvolver a leitura e a escrita a partir da literatura de tradição oral.

Palavras-chave: Letramento Literário; Literatura Indígena; Lei nº 11.645/08.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende analisar a percepção da Literatura de temática Indígena em uma Escola da Zona Urbana de João Pessoa. Dessa forma visamos um trabalho com Mitos e Lendas que constituem dentro do território indígena potiguara da Paraíba, uma riqueza imaterial incomensurável para aqueles que os transmitem, creem e o vivem. A cultura indígena é um ponto fundamental na construção identitária do Brasil, quando falamos da literatura de autoria indígena, as narrativas indígenas foram limitadas ao registro. A literatura voltada aos povos indígenas começa a aparecer somente por volta da década de 1980, momento de grandes transformações no Brasil, período em que os movimentos sociais ganham força diante do fim da ditadura militar. É nesse período que os escritores indígenas se lançam no mercado literário.

Nos últimos tempos é perceptível ver a formação de um movimento que busca fomentar essa valorização das culturas indígenas, através da ocupação do espaço literário por escritores indígenas. Essa literatura, segundo Guesse (2011), busca registrar e recriar os mitos orais através de um conceito estético e caráter literário “para serem lidos tanto por um público indígena, quanto por um público “branco”, mesmo que seja em menor escala.” (GUESSE, 2011, p. 1) Dessa forma se torna fundamental o trabalho com a literatura em sala de aula, por ser uma ferramenta que colabora na formação de um leitor multicultural além de outras questões como valores e a identidade. Além disso, quando é abordada essa temática nas escolares é trazer a valorização e representatividade, para os alunos não indígenas no qual construirá o respeito, admiração e valorização dessa cultura tanto no ambiente escolar quanto na sociedade.

Dessa forma quando trabalhamos com literatura de autoria indígena em sala de aula além da formação do leitor, aproxima esses alunos da representatividade cultural, possibilitando que os mesmos possa fazer uma identificação de traços das culturas indígenas existentes na nossa própria cultura sendo fundamental para compreender o significado de identidade cultural e social como também compreender o seu pertencimento dentro de um determinado grupo, pois, “poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo dia.” (MUNDURUKU, 2009, p.16).

Por muito tempo a literária voltados aos povos indígenas foi descrito pelo o olhar do colonizador, era o homem branco escrevendo no lugar do indígena, na contemporaneidade essa realidade tem mudado um pouco, os povos indígenas começam a registrar sua própria história nos livros que são disponibilizados nas escolas. A literatura produzida pelos próprios indígenas apresenta suas crenças e costumes tribais de acordo com a realidade em que vivem. Segundo Thiél (2012, p.47) “as textualidades indígenas têm no índio não só um referente, mas principalmente um agente. Ele escreve tanto para um público-alvo índio, quanto para os não índios”.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Desenvolver um trabalho de Educação Literária a partir da leitura de narrativas produzidas pelos próprios Indígenas.

1.1.2 Objetivos específicos

Promover o conhecimento acerca da leitura e da escrita a partir dessas narrativas.

Contribuir com formação leitora dos alunos.

Estimular um trabalho com a Leitura Literária nas escolas.

2 METODOLOGIA

A metodologia seguirá um modelo de sequência Básica (literária) proposta por Cosson (2014), em que o professor trabalha a Literatura tendo em vista o Letramento Literário como prática social. A sequência básica proposta, o autor propõe as seguintes etapas: Motivação; apresentação, leitura; interpretação e contextualização e por fim o registro. Dessa forma, demonstraremos a seguir os passos a serem seguidos durante as aulas com os textos literários.

O primeiro passo é a motivação, consiste em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro entre o leitor com texto depende dessa motivação. Dessa forma as práticas mais bem sucedidas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto no qual será lido. Esse momento que antecede a leitura, faremos a apresentação de um vídeo sobre a lenda Pai do Mangue, disponível no Youtube. Nesse primeiro momento faremos discursões sobre os conceitos acerca do mito e lenda, fundamentado nos estudos de Brandão (1993, p. 35-36):

Lenda é uma narrativa de cunho, edificante, composta para ser lida ou narrada em público, que tem por alicerce o histórico, embora deformado. [...] mito é um relato de uma história verdadeira, ocorrida em tempos dos princípios, com interferência de entes sobrenaturais.

O Segundo momento será a introdução, faremos a apresentação do autor e da obra. Essa etapa, apesar de ser simples, demanda do professor alguns cuidados. Nesse momento o professor deve fornecer informações básicas sobre o autor, falando da obra e de sua importância, justificando a escolha, sem fazer uma síntese da história. O professor deve apresentar o livro físico, deve-se ler a capa, a orelha e outros elementos paratextuais que introduzem uma obra. Para esse momento escolhemos essas obras o livro lenda e causos dos povos potiguaras organizada por Cássio Marques (2006). E a cartilha lendas indígenas potiguaras, raízes e saberes dos povos potiguaras. Organizada pela professora Larissa Gorgonho (2022).

O terceiro passo é o momento da leitura, faremos a leitura das lendas do Pai do Mangue que estão no livro e na cartilha das obras que selecionamos. Após a leitura faremos discursões mediadas pelo professor relacionado às aspectos históricos e religiosos no qual permeiam as narrativas indígenas. Também solicitaremos que os próprios alunos escolham algumas lendas ou mitos para leitura em sala. Na última etapa corresponde o processo de letramento, chamada de “Interpretação”. Finalmente, este é o momento de exposição no qual o educando apresenta suas interpretações sobre a obra que foi lida.

Já na última atividade corresponde ao registro, será solicitado a produção de um texto escrito sobre as percepções dos alunos sobre a narrativa, evidenciando os aspectos relacionados a cultura e a história indígena. Indo ao encontro do que afirma Cosson (2014), esse último momento não se relaciona a uma atividade com finalidade de medir o desempenho do aluno, mas sim de obter um feedback dos estudantes.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A história dos povos indígenas precede à própria história do Brasil, podemos dizer que, oficialmente, a figura do indígena no Brasil foi retratada no ano de 1500, por Pero Vaz de Caminha, em Carta ao rei Dom Manuel, sobre sua chegada em nossas terras. Essa carta é um marco do processo de colonização do Brasil, a partir desse período, iniciam-se as invasões e perseguição das terras indígenas. Assim teve início também às lutas e resistências para se manter vivos e pertencentes.

As medidas necessárias por uma política pedagógica indígena começaram a ser reconhecida só a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1998), em que abordam os direitos dos povos indígenas e recomendam uma educação que tem como base no reconhecimento e valorização dos saberes desses povos. Entretanto, foi com a publicação da Lei 11.645/2008, que trata da inserção obrigatória do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e indígena em todos os anos de ensino, que tais mudanças passam a ser implementadas.

A Lei mencionada inclui a temática indígena em todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira, vieram complementar o texto do Artigo 26-A da LDBEN, obrigando o ensino na Educação Básica sobre a História e as Culturas afro-brasileiras e dos povos indígenas. Determinou que todas as escolas de Educação Básica pública e privada devem ensinar conteúdos referentes à História e culturas afro-brasileiras e dos povos indígenas no Brasil.

A BNCC (2018) apresenta ainda apresenta o Campo Artístico- Literário com as dimensões formativas importantes na utilização da linguagem dentro e fora da escola. Relacionado ao Campo Artístico- Literário está relacionado “à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas” (BRASIL, 2018, p. 110) O documento orienta ainda como objetivos de conhecimento à formação de leitores literários para os alunos do ensino fundamental. A literatura é parte essencial no processo de aprendizagem das crianças, é partir de diversos textos que elas têm contato com o mundosocial e com a escrita, o contato com a leitura possibilita que as crianças vivenciem diferentes realidades e sentimentos, por isso tornasse uma ferramenta indispensável para seu desenvolvimento. Dessa forma se faz necessário que desde cedo as crianças tenham esse contato com os textos literários, mesmo antes das crianças decifrarem o código, as possibilitarão se alimentarem de prazeres que provocarão a curiosidade em quererem aprender a ler o código e compreenderem o seu sentido.

Mesmo com a obrigatoriedade das referidas lei a presença da temática indígena na atualidade ainda é pouco discutida nas escolas, o ensino voltado aos povos indígenas muitas vezes

ainda remete apenas a conteúdos voltados ao “descobrimento do Brasil”, e ao período colonial, os muitos documentos produzidos pelo europeu retratam os indígenas como pessoas que moram na floresta, vivem de caça, pesca e plantio, um ser bem distante. Segundo Graúna (2014) a literatura indígena faz parte de um mundo que, infelizmente, muitos desconhecem. “Embora seja também espaço para denunciar a galopante violência contra os povos de diferentes etnias, a literatura indígena é de paz. Porque a palavra indígena sempre existiu, uma de suas especificidades tem tudo a ver com a resistência” (GRAÚNA, 2014, p.55).

Essas e outras ideias ainda fazem parte do pensamento de várias pessoas até os dias atuais. Além disso, os textos voltados aos povos indígenas que aparecem nas das escolas, em sua maioria, são fragmentados, sem sentido completo, que direcionam a uma interpretação já pré-fixada. Nesse sentido, faz-se necessário estimular o debate em nas escolas, para romper com antigas visões e, através das discussões, buscar despertar o sentido e o respeito à cultura indígena.

Dessa forma, o professor deve estimular a leitura de obras literárias e promover um diálogo com os alunos em sala de aula, as experiências exposta pela oralidade é primordial na formação dos alunos, pois o leitor não nasce pronto e o seu processo de leitura vai-se construindo, com base nas experiências e relações que estabelecerá, durante sua constituição enquanto leitor, por isso precisamos entender que a criança ao adentrar no universo escolar, carrega saberes da cultura na qual estava inserido. O professor em sua prática escolar deve pensar em ações que estimulem a relação entre o saber escolar e esses tantos saberes que os alunos trazem consigo. Essa troca de saberes pode contribuir para ampliar de maneira significativa o gosto pela leitura. Os leitores crescem, quando o educador, no seu papel de mediador, vai propondo leituras progressivamente mais complexas, pois “é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação dos horizontes de leitura” (COSSON, 2006, p. 35).

A literatura é uma das ferramentas que convida o leitor a conhecer esse mundo criativo e, a partir dela, que criamos possibilidades, ampliando a imaginação, indo de encontro ao que se almeja no processo de leitura literária:

[...] que toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-los sob os mais variados aspectos (COSSON, 2006, p. 29).

A leitura literatura é parte essencial no processo de aprendizagem das crianças, é partir de diversos textos que elas têm contato com o mundo social e com a escrita dessa forma tornasse uma ferramenta indispensável para formação dos alunos. Assim se faz necessário que desde cedo

eles tenham esse contato com os textos literários, mesmo antes de decifrarem o código, as possibilitarão se alimentarem de prazeres que provocarão a curiosidade em quererem aprender a ler o código e compreenderem o seu sentido, de forma que os mesmos ao realizarem uma leitura consigam formar um significado, uma vez que, o ato de ler é entender e dar sentido ao que está sendo lido. Sendo assim, trabalhar com a literatura em sala de aula traz sentido e significado por ser uma importante ferramenta de transformação a partir do seu papel humanizador. O fortalecimento da relação étnico-racial entre os alunos contribui com o processo de respeito, empatia, valor, tolerância. Além disso, contribui com a quebra dos estereótipos que ainda são vistos na sociedade como pessoas pobres, atrasados da mesma forma como se pensava os colonizadores.

O ato de ler é um processo que está em constante construção de significados, o texto dialoga com o leitor, que lhe dá vida por intermédio de seus conhecimentos e relações com o mundo em que vive. De acordo com Isabel Solé (1998, p. 22), é o leitor que constrói o significado do texto, e este sentido irá variar de leitor para leitor, pois o “significado que um escrito têm para um leitor não é a tradução ou réplica do significa que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto e os conhecimentos prévios do leitor. (Solé, 1998, p. 22).

Tendo ciência disso, nossa proposta é desenvolver com alunos do Fundamental I nas escolas urbanas localizadas no município de João Pessoa, buscou desenvolver nos alunos a leitura e a escrita por meio das lendas e mitos partilhados pelos potiguaras.

A| escola é um dos espaços, se não o principal, em que através, por isso o professor deve buscar ressignificar a história dos povos originários, mudando o cenário que ainda está presente no imaginário de grande parte da sociedade em que os povos indígenas ainda são vistos como uma figura mítica e exótica. Faz-se necessário que a escola ofereça condições para que os alunos a partir dos textos literários desenvolva a leitura, mas também a fruição, criatividade, imaginação e as competências necessárias para sua formação. Segundo Souza (2004): [...] a escola, por ser estruturada com vistas à alfabetização e tendo um caráter formativo, constitui-se num ambiente privilegiado para a formação do leitor, [...] a escola, mesmo com suas limitações, mantém-se como espaço reservado à iniciação da leitura. (SOUZA, 2004, p. 63).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Acreditamos que trazer as obras de escritores indígenas que buscam retratar a existência das diversas etnias espalhadas pelo continente brasileiro para as escolas seja relevante para um ensino eficaz referente a esses povos originários. As produções de obras de autoria indígena

reforçam também que os povos indígenas existem e resistem ao processo colonial violento que perdura ainda em nosso século atual.

A inserção da temática indígena no espaço escolar se torna de grande relevância, vem atender a Lei n. 11.645 que altera o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determina a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados (BRASIL, 2008).

Dessa forma reconhece o compromisso da educação com a formação e o desenvolvimento humano contribuindo com a aprendizagem e contribuindo com a visibilidade ao indígena da atualidade e, assim, reforçando o reconhecimento e respeito à diversidade. Nesse sentido, ao reconhecer a importância da cultura na formação integral dos sujeitos, busca-se dar visibilidade ao indígena da atualidade e, assim, reforçar o reconhecimento e respeito à diversidade.

A sequência didática proposta com as narrativas indígenas vem enriquecer o universo cultural dos alunos e valorizar a tradição indígena, além de estimular práticas leitoras nesse aspecto. Trazer para dentro da sala de aula os povos potiguaras para compartilhar sua história e sua cultura para os alunos dos centros urbanos vem contribuir para enriquecer o universo cultural dos alunos e valorizar a tradição indígena numa tentativa de significar e ressignificar paradigmas, compreendendo o sujeito indígena como um ser social, possibilitando um caminho para sua visibilidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi explorado nessa proposta, concluímos que é possível um trabalho em sala de aula que contemplem a cultura e a história dos povos indígenas. O ensino da literatura e das narrativas de tradição oral, em especial as narrativas mitológicas ou lendárias que permeia a maioria das sociedades tradicionais, como as indígenas, se torna essencial para a identidade desses povos, como também promove o desenvolvimento da leitura e da escrita, tendo como princípio o letramento literário como prática social. Partindo desse pressuposto o ensino da literatura e das narrativas indígenas de tradição oral que permeia a maioria das sociedades tradicionais, as indígenas se tornam essenciais para viabilidade e identidade desses povos na escola e na sociedade.

A proposta visa contribuir com a prática docente, a partir de narrativas indígenas, de modo articulado com as novas competências previstas pela BNCC. Por fim, almeja-se que a presente

prática pedagógica contribua para a efetivação de uma pedagogia que visem o reconhecimento e respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Élie. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2014

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

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

_____. *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2017

GRAÚNA, Graça. *Literatura: Diversidade Étnica e outras Questões Indígenas*. Todas as Musas. Ano 05. Número 02. Jan-Jun, 2014b.

GUESSE, E. B. *Da oralidade à escrita: os mitos e a literatura indígena no Brasil*. Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ed. São Paulo: Ática, 2010.

THIÉL, J. C. *A literatura infanto-juvenil indígena brasileira e a promoção do letramento multicultural*. Literartes, n. 5, p. 88-99. 2016.

ZILBERMAN, R. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 2009.



**LIVRO DIDÁTICO E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM: ANÁLISE DO
LIVRO DIDÁTICO ÁPIS PARA 2 ° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS
INICIAIS.**

CRUZ, Gabriela de Oliveira
Universidade Federal da Paraíba
ogabriela522@gmail.com

VIRGÍNIO, Noemir Queren Leite
Universidade Federal da Paraíba
noemir.leite@academico.ufpb.br

GONDIM, Parmênia Maria Guedes Correa
Universidade Federal da Paraíba
parmeniaguedes@gmail.com

Orientadora: MAMEDES, Rosilene Félix.
Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, Graduação em Pedagogia (CE)
rosilenefmamedes@gmail.com

RESUMO

Os livros didáticos são materiais desenvolvidos que se encontram em conhecimentos estruturados a serem transmitidos no ensino fundamental. No entanto, a sua formulação, em alguns casos, não é analisada de maneira adequada. Assim, objetiva-se uma profunda investigação através de uma análise crítica do livro de língua portuguesa, intitulado de: Ápis, da Editora Ática, referente ao 2º ano (segundo ano) do ensino fundamental anos iniciais. Por meio das informações verificadas, foi possível observar pontos positivos e aspectos que necessitam de aprimoramento considerando as habilidades e as competências que os alunos devem desenvolver ao longo daquele ano letivo. A finalidade, desse trabalho, é correlacionar as atividades propostas no material com o processo de ensino-aprendizagem, compreendendo de que maneira elas contribuem para aquisição da leitura e escrita, a partir da proposta do Letramento e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Portanto, o presente artigo tem como base discorrer sobre os gêneros textuais presentes na obra didática e como também estão sendo trabalhados com as crianças dentro de sua sequência didática, a partir do que o livro didático propõe, além disso, será verificado se

há um diálogo entre o lúdico e o conteúdo proposto em cada unidade temática, buscando se relacionar ou não com a inter-relação de conhecimentos requeridos nas diretrizes curriculares. Como base teórica, recorreremos a escritos que discorrem sobre as esferas da escrita e leitura nos anos iniciais observado em Soares (2003) e para embasamento bibliográfico no que diz respeito ao Currículo, nos atemos a BNCC (2017) que define os parâmetros curriculares e conteúdos para cada faixa etária escolar. A execução deste trabalho propõe uma visão analítica sob a alfabetização e letramento, a partir da proposta do Livro de Didático, em questão, salientando a relevância de uma sequência didática que vise a construção do conhecimento de uma maneira integral.

Palavras-chave: Análise. livro didático; Ensino fundamental; Gêneros textuais; BNCC.

1 INTRODUÇÃO

Este texto é o resultado de uma análise realizada através do livro didático *Ápis*, da disciplina de Língua Portuguesa, destinada ao 2º ano do ensino Fundamental anos iniciais, da editora *Ápis*, com ano de publicação em 2017 e escrita por Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. Nesta pesquisa, teve-se como objetivo investigar a estruturação do livro didático desde seu início até o seu fim, portanto, a formação da obra é composta antes do sumário encontra-se duas páginas relatando sobre as partes do livro didático e como os alunos podem nortear-se por elas: Abertura de unidade (traz pistas do que vai ser estudado na determinada unidade), Iniciação - Introdução, Leitura; Interpretação do texto, Produção de texto, Prática de oralidade, Palavras em jogo, Língua: uso e reflexão, Tecendo saberes, Memória em jogo, Assim também aprendo e O que estudamos. Sendo assim, todos esses pontos que forma o livro didático, *Ápis*, dão suporte pedagógico para a formação de tal,

Portanto, o sumário presente no livro didático da *Ápis* (2017) segue um roteiro e se embasa no desenvolvimento da leitura e da escrita da criança e seus diferentes usos. Sendo assim, com base no exposto, os próximos tópicos visam articular as análises que foram desenvolvidas no livro didático e a sua importância para a formação no processo de alfabetização e letramento.

Para a fundamentação teórica, buscamos nos escritos de Magda Soares (2003) sobre alfabetização e letramento, em que observamos que o processo da aquisição da leitura não se resume apenas a compreensão das letras do alfabeto, mas também a todo o contexto em que se está inserido. As orientações e planos descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contribuíram de forma basilar para a fundamentação da nossa pesquisa, tendo em vista as orientações de ensino que são dadas, como também os objetivos que há no ensino da língua.

OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar o livro didático da editora Ápis, referente à disciplina de língua portuguesa do 2º ano do ensino fundamental, anos iniciais. Relacionar as propostas postas nos documentos da BNCC com as atividades propostas no livro analisado. Tal qual, compreender o processo de alfabetização assim como a aquisição do conhecimento proposto por Soares (2003).

1.1.2 Objetivos específicos

Mapear as unidades presentes no livro e como se apresenta sua organização e sequência, assim como também identificar como se desenvolve e apresenta as propostas dos gêneros textuais ao longo das unidades temáticas e por fim relaciona as atividades com os materiais e autores utilizados para a construção deste artigo.

2 METODOLOGIA

A análise atendeu à uma metodologia de pesquisa bibliográfica, documental e comparativa, elaborada a partir do estudo documental das propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), análise do livro didático, do mesmo modo de artigos bibliográficos e autores como, Garcia (1987) e Soares (2003). A partir das informações coletadas, partimos para construção da narrativa e assim procurar responder nossos questionamentos feitos outrora.

Para a metodologia iniciamos a pesquisa a partir da problemática posta em sala pela professora, em que analisamos livros didáticos e comparamos com as propostas na BNCC. Em seguida, foi realizada uma busca mais detalhada em cada capítulo e unidade temática comparando com os textos trabalhados em sala, como também as discussões levantadas enquanto grupo. Assim, nos próximos tópicos será desenvolvido com mais afinco as questões levantadas e possíveis respostas para o desenvolvimento alfabético de forma íntegra.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E BNCC: A LÍNGUA ENQUANTO INTERAÇÃO

A teoria do letramento apesar de muito conhecida ainda há alguns equívocos ao seu respeito, pois, é fato que o letramento vai além da alfabetização. Embora as duas se

complementam em suas funções pedagógicas, o letramento, segundo Soares (2003, p. 23), “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.” A partir disso, é preciso compreender a necessidade de ir além da aquisição do sistema alfabético, mas compreender as nuances da leitura e escrita e seus significados diante da realidade em que está inserido.

Assim, buscamos nos ater a observar tais concepções ao decorrer da obra analisada, visto que o objetivo deste trabalho é analisar um LD de Língua Portuguesa, do 2º ano do ensino fundamental. Para isso, pudemos observar a princípio, que a obra trabalha a alfabetização utilizando leitura, tipos de textos e oralidade. a divisão das unidades é baseada por temas que vão sendo contextualizados com as letras que compõem o alfabeto. É possível observar tal feito na Unidade 7. Neste tópico é abordado o gênero textual “poema”, ao passo que a leitura realizada é “O peixe voador” podemos ver ao decorrer da unidade, a exploração com a oralidade, a produção textual para aprimoramento da escrita e a letra trabalhada é o X e o CH que possuem a mesma fonética, ou seja, o mesmo som. Deste modo, podemos observar que a teoria do letramento está sendo colocada em prática, pois permite que o estudante tenha contato com variações textuais, observe as diferenças entre a escrita e a oralidade e possibilite assimilar diante da realidade em que estão inseridos.

Com relação à apresentação das propostas, analisamos na obra a importância da leitura para uma boa escrita, e aquisição das noções alfabéticas. Em relação à leitura, desde do início do livro é salientada a relevância dela para a aquisição da escrita, visto que, a leitura e a escrita andam paralelamente. Garcia (1967, p.1) afirma que “Aprenda a escrever, aprendendo a pensar.” Logo, para que tal processo seja realizado é necessário realizar a leitura para obtenção de embasamento teórico, neste caso, para assimilação alfabética, da escrita e da leitura é preciso que haja uma interação, desse modo, todo o processo de letramento terá sentido para o educando, pois deve partir do que ele já sabe, tendo em vista que a criança não é uma tábua rasa, mas, tem conhecimentos prévios que os acompanham desde o seu nascimento.

No que diz respeito à língua enquanto interação, o seu ensino tem como objetivo não apenas transmitir o conhecimento da gramática e as noções alfabéticas, mas, sobretudo, o emprego da língua como instrumento de interação social, como também o aperfeiçoamento e desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre o mundo em que está inserido, esse desenvolvimento é estimulado na obra por meio das diversificações de gêneros textuais trabalhados em cada unidade, ao passo que a criança tem contato com a gramática normativa (com um objetivo alfabético) ela absorve diferentes tipos de textos, como rimas e poemas.

Ademais, a linguagem nessa perspectiva não pode ser fragmentada do conteúdo curricular, pois o ensino de português deve ser ministrado de uma maneira contextualizada, a partir da vivência e realidade em que se está inserido. Uma das práticas que contribuem para a contextualização do conteúdo é o desenvolvimento com gêneros conhecidos, ex.: receitas, lista de compras, sabendo que a criança é um sujeito ativo da aprendizagem, como as crianças exploram e aprendem está presente em todos os momentos da aquisição, e como as crianças exploram e aprendem. Neste sentido, a BNCC, traz um ensino da língua por meio de textos, dos gêneros associando-os a uma diversificação da ação cotidiana.

[...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2018, p. 67).

Na busca para estabelecer uma organização desse ensino, a Base Nacional Comum Curricular sugere que o ensino de língua se disponha em quatro eixos que são denominados de práticas de linguagem. São eles: 1) oralidade; 2) leitura/escuta; 3) produção (escrita e multissemiótica) e, 4) análise linguística/semiótica. Podemos observar a aplicação desses eixos ao longo do livro analisado, visto que a oralidade é exercitada por meio da leitura dos gêneros textuais, e o contato com a escrita voltada para estes gêneros que permitem uma maior abrangência com as diversificações linguísticas, como também o aprimoramento analítico linguístico

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 ANÁLISE DA OBRA

Com base no que foi exposto no ponto anterior, partimos para a investigação do livro didático e da interligação dos assuntos abordados em sala com a construção das unidades presentes no livro. Assim, destacamos que a 1ª unidade trata sobre a **Cantiga popular** que visa trabalhar este gênero textual. Dessa forma, a leitura e a escrita são apresentadas a partir da cantiga a barata diz que tem, que faz parte da rotina popular, muito cantada durante a infância e nas brincadeiras de rua. Então, nesta unidade as crianças participam de atividades orais, de leitura, de uma interpretação de uma cantiga popular como também a produção de versos para uma cantiga,

relembrar o alfabeto e ordem alfabética e relembrar as letras B,P,Fe V e os sons que elas representam. A presente unidade, começa pela inicialização com a leitura da cantiga, após a interpretação de texto tem uma atividade que pede que o aluno pinte, circule, marque X, copie, além de questões de escrita e de interpretação, em que o aluno precise se colocar de forma pessoal. Em seguida, vem o tópico “tecendo saberes” que traz uma informação sobre a espécie barata em relação a sua alimentação.

Já no tópico: Aí vem... Cantiga popular, o livro aborda outra cantiga por nome de mestre André, mostrando as especificidades entre as duas cantigas apresentadas. No tópico que fala sobre a prática da oralidade, as crianças devem trabalhar em grupo, em prol de pesquisar e apresentar uma cantiga popular para a turma. Na produção de texto, os alunos precisam relembrar a cantiga: a barata diz que tem, e completar escrevendo as partes que faltam seguindo a ordem cronológica da música.

No outro tópico, palavra em jogo, o livro busca trabalhar a oralidade e a escrita do alfabeto, buscando colocar a ordem alfabética, pela escrita de letras faltando nas atividades e pela interpretação de uma tirinha com a junção da escrita etc. Através da cantiga as crianças podem rememorar as letras B e P, como também as Fe V, utilizando-as nas atividades propostas no livro. No tópico memória em jogo o livro aborda sobre a memorização de um pequeno trecho de uma cantiga popular, envolvendo a “também”, por penúltimo é abordado uma tirinha que mostra o medo de uma garota de barata e, dando fechamento a unidade 1º, o livro elenca sobre a autoavaliação individual, de modo que o aluno atribua seu ponto de vista do próprio aluno sobre a sua aprendizagem trazendo também sugestões de livros para despertar a curiosidade do aluno.

Seguindo para a 2ª unidade apresentada, no livro da Ápis, trabalha o gênero **Lenga- Lenga** com objetivo de levar as crianças a atividades orais, interpretação e leitura, produção, estudar sobre singular e plural das palavras como também as letras D e T e seus respectivos sons e relembrar a separação das sílabas. Para iniciar o trabalho com o gênero Lenga-Lenga, o livro apresenta um intitulado por nome: A casa de seu Damião, abordando os vários animais e as situações dentro da história.

Em seguida, a interpretação textual é posta em prática com atividades orais e escritas relacionadas à leitura do início da aula, já na sequência tecendo saberes traz informações sobre suas espécies de tatu e suas características, sendo o Tatu-Canastra e o Tatu-Bola. Na prática da oralidade as crianças devem conversar com seus colegas para saberes quando fazem também Lenga-Lenga, em seguida, sobre aí vem... Lenga-Lenga a professora trará outro para ser lido e ouvido pelas crianças, sendo a velha Fiar. Na produção de texto devem criar em dupla um lenga-lenga seguindo as características que compõem este gênero.

O tópico Língua com uso e reflexão, os alunos vão trabalhar o singular e o plural seguindo as figuras presentes no livro. Na sequência sobre o tópico das palavras em jogo, o livro trabalha o uso das letras D e T e as sílabas, sendo individualmente e em dupla. No tópico memória em jogo, visa ler e memorizar um trecho de um Lenga-Lenga chamado Tubáe, em seguida o jogo dos 7 erros para que os alunos possam encontrar a discrepância entre suas imagens, por fim o livro encerra a unidade com a autoavaliação dos alunos, em que eles podem apresentar individualmente a seu olhar sobre a sua trajetória de aprendizagem.

A unidade seguinte aborda o **Texto informativo** que tem como objetivo desenvolver com as crianças atividades orais, ler, interpretar e produzir textos formativos, estudar parágrafo e pontuação, reconhecer nomes masculinos e feminino e posteriormente é abordada a letra R e os sons que ela representa e também o R intrometido no caso do uso entre as letras. A unidade se inicia pela leitura de um texto informativo intitulado **“Por que os crocodilos fêmeas são boas mães?”**. Após a interpretação de texto composta por atividade oral e escrita no livro, em sequência é abordado o tópico tecendo saberes sobre as semelhanças e diferenças dos jacarés e crocodilos.

Na prática da oralidade os alunos devem trabalhar em dupla e pesquisarem um texto que falem sobre o animal que eles gostam, buscando trocar as informações presentes no texto de cada um, seguida de uma exposição oral. No que tange ao tópico produção textual, os alunos devem elaborar um painel sobre a zebra com escrita e exposição, na exposição oral o livro objetiva explorar o uso do parágrafo e da pontuação com atividade oral e escrita, além do masculino e do feminino.

Sobre as palavras em jogo, o livro traz um desafio que deve ser realizado em dupla sobre a letra R e o uso do R entre as sílabas. Já no tópico memória em jogo, a criança deve ler e memorizar o pequeno trecho do texto informativo **Bate-Boca** e um pequeno trava-Línguas para dinamizar o conhecimento das crianças. Por fim, o livro aborda sobre a autoavaliação que as crianças devem realizar marcando no livro sobre a trajetória de sua aprendizagem nesta unidade.

A 4ª unidade tem como objetivo trabalhar o gênero textual da **Fábula**, seguindo a mesma estrutura dos tópicos citados acima, como: Atividades orais, ler interpretar, produção de fábula oralmente e na escrita, estudar o uso de sinais de pontuação e de parágrafo, os sinônimos e os antônimos, o uso do R e do RR como também de seus sons podendo ser brando ou forte e por fim o uso do R em final de sílaba.

Para iniciar a unidade é abordado uma fábula chamada **O corvo e a raposa**, trazendou momento de leitura e, como típico do gênero, passando uma lição de moral ao final, em seguida a interpretação de texto fica por conta de atividades envolvendo escrita e a oralidade. No tópico

prática da oralidade as crianças devem conversar entre si sobre perguntas presentes no livro e em sequência recontar a estória seguindo a ordem cronológica da fábula que iniciou a unidade.

O tópico tecendo saberes traz um texto informativo que aborda informações sobre o comportamento do corvo, a partir de duas perguntas embasadas neste texto para os alunos responderem. Já sobre a produção de fábula é apresentada às crianças outra fábula de nome

“**A formiga e a Pomba**”, mostrando outra história e da mesma forma trazendo a moral da história ao final, que é a lição que foi deixada pela fábula. No que tange ao tópico Aí vem Fábula o livro mostra uma imagem de uma outra fábula que tem por título “**A lebre e a tartaruga**” e aborda perguntas sobre a imagem ; no tópico destinado à língua seu uso e reflexão explora o uso da pontuação e parágrafo, a partir de dois textos de diferentes gêneros como O corvo e a Raposa e a A casa do seu Damião, sendo o primeiro a fábula e o outro a Lenga-Lenga, posteriormente, trabalhando sinônimo e antônimo através da fábula da Lebre e da Tartaruga.

Seguindo a sequência, a palavra em jogo visa trabalhar o uso do R em atividades orais e escritas presentes no livro didático, e os sons do R e do RR em atividades em dupla como o uso deste no fim de sílaba com demonstração para atividade de consolidação do que viram. Para a atividade de memorização é exposto um jogo que é abordado um trava Língua do Rei de Roma e o Rato, trazendo assim também aprendo com uma tirinha da turma da Mônica abordando a inteligência do cachorro. Por fim, a autoavaliação está sempre presente no final de cada unidade temática do livro, de modo que o aluno possa fazer uma reflexão sobre a sua aprendizagem, além de sugestões de livros para despertar o desejo de ler na criança.

A 5ª unidade aborda a **História em quadrinhos**, tendo como objetivo trabalhar atividades orais, interpretação e leitura das histórias em quadrinhos. Para a produção há textos produzidos com balões de fala, o uso de sinais e de pontuação como: Ponto final, Ponto de interrogação, Ponto de exclamação e também lembrar o uso da letra L em início de sílaba como sua escrita e seu som, e como o seu som é representado no meio e no fim da sílabas.

No momento inicial o livro didático trabalha a história em quadrinho sobre “**O menino maluquinho**” seguindo para a interpretação textual composta por atividade escrita e oral, já no tópico sobre a prática de oralidade é abordada uma frase muito conhecida popularmente sendo : “Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”, descrevendo quando alguém dá um conselho, mas não o segue. Logo após é realizada a leitura

dramatizada que é feita em trio pelos alunos, buscando dramatizar as ações e falas de cada um personagem da história em quadrinho do menino maluquinho.

Em seguida, o tópico tecendo saberes aborda sobre a historinha em quadrinho no Brasil se referindo ao precursor aqui no país deste gênero e em seguida é abordada a produção textual expondo quatro imagens com balões em branco, para que os alunos possam criar sua história em cima das imagens expostas nos quadrinhos, levando-os a escrever, revisar e apresentar. No que tange ao jogo de memória este aborda com um texto sobre Lenga-Lenga mencionado anteriormente, seguida do tópico assim aprendo abordando o telefone sem fio com mediação da professora para realização da proposta e, por fim autoavaliação que os alunos realizam no livro didático seguindo sua trajetória da aprendizagem.

A 6ª unidade tem como objetivo abordar o gênero **Poema**, tendo por função realizar com os alunos a interpretação deste gênero textual, produzindo rimas para completar versos e estrofes, o reconhecimento das sílabas, a formação de palavras por meio das junções das variadas sílabas, também o emprego da letra H em início de palavras como também o emprego do LH nas palavras e na representação de seu som e por fim as participações em atividades orais.

A princípio a unidade começa trabalhando o poema “**Sopa de letrinhas**” e em seguida a interpretação textual. A partir disso, propõem questões de escrita e de oralidade com propostas que vão desde a entonação vocal e a interpretação, além da estrutura do gênero poema. Posteriormente, o tópico tecendo saberes aborda os nomes diferentes de bichos como Lêmure Aye-Aye e a Salamandra Axolotl. No tópico aí vem... que aborda sobre outro poema por nome “**Velocidade**” e, em outra prática de oralidade na utilização de palavras amáveis, na troca de palavras e na ampliação de poemas.

Já nas palavras em jogo também é composta por atividade oral e escrita, apresenta um desafio para o aluno realizar. Após o trabalho da letra H, a sequência didática se encaminha para as letras LH, no início e no final na palavra com atividade individual ou em dupla. Outro ponto a ser elencado é a memória em jogo levando as crianças a memorizar e praticar a leitura de um pequeno texto que fala sobre uma abelha, posteriormente, o tópico assim também aprendo aborda a criação de uma história divertida e após um jogo em roda com os colegas de turma e finaliza com a autoavaliação presente no fim de cada unidade do olhar do aluno sobre seu desenvolvimento.

Sobre a 7ª unidade ainda trabalhando o gênero **Poema**, o livro, neste capítulo, visa interpretar um poema, recontar história e prosa, diferenciar uso das letras minúsculas das maiúsculas, como também, seu uso no início do nome de pessoas e, por fim, lembrar o uso do X, conhecer a escrita do CH e NH e seus usos e os seus sons. Para inicialização, o livro didático

aborda a leitura de um poema com título **O peixe voador** de Jacqueline Salgado, após encaminha para a interpretação textual com atividades orais e escritas sobre as informações contidas no poema. Já sobre o tópico “tecendo saberes” uma outra história é abordada, sendo a do peixe voador que não voa com as asas mas com suas nadadeiras peitorais, trazendo então um texto informativo sobre esta espécie aquática.

Em seguida, a obra aborda sobre a prática da oralidade com um Sarau em dupla para ouvir e declamar outros variados poemas, seguindo preparação, apresentação e apreciação. Na produção textual pede-se um reconto da história do início da unidade, desta forma, os alunos devem recontar e escrever da maneira que entenderam a história, passando para a sequência seguinte de aí vem... o poema traz a contação de outro poema que deve ser lido pela professora de título A peteca do pinto, fazendo o mesmo processo do reconto.

Na Língua uso e reflexões o uso das letras maiúsculas e minúsculas demonstra os títulos de livros com iniciados com letras maiúsculas e pedem para que as crianças identifiquem as diferenças nos títulos e o que tem de diferente na escrita. Nas palavras em jogo o livro didático traz brincadeiras de identificar palavras, de cruzadinhas com as palavras com uso da letra X e após também da letra CH, X e, por fim, da letra NH com atividades individuais e em dupla. Essa aplicação é seguida pelo tópico memória em jogo que aborda um breve poema sobre a chuva com ilustração e em seguida, no assim também aprendo vem por meio de uma tirinha abordar acerca da galinha que aprendeu várias habilidades como voar, nadar, falar e esquiar e para fechar a unidade a sequência da autoavaliação deve ser realizada pelos alunos sobre o que desenvolveram nesta unidade.

Prosseguindo para a 8ª unidade, abordando sobre **Relato Pessoal** tendo como objetivo trabalhar a interpretação e o relato pessoal, sua produção através de relato oral e escrito, estudar também parágrafo e pontuação no texto e, por fim, o uso de letras maiúsculas no início de palavras e por fim estudar o uso das letras M e N em início e fim de palavras indo para o estudo do Til (~) e seu som nasal na escrita. Para iniciar a unidade, sobre o relato pessoal de título “**Sopa de Baleia**” trazendo informações sobre um dia que viuas baleias. A interpretação textual se embasa como sempre na escrita e na oralidade nas atividades no livro individual e em dupla, passando para o tópico tecendo saberes abordando sobre as variações das baleias que existem e informações importantes sobre sua espécie.

A prática da oralidade aborda sobre o relato oral trazendo algumas perguntas norteadoras, após encaminhando para produção textual partindo do aluno um relato seu para

compartilhar com seus colegas em turma sendo produzido na escrita e na oralidade. Na linguagem uso e reflexão a pontuação é abordada a partir da exclamação e das reticências. Em seguida, o tópico da palavra em jogo aborda sobre a letra M e N no início de sílaba, encaminhando para a letra N no final de Sílaba e após para o mesmo som da letra M no final de sílaba.

Posteriormente, o livro didático trabalha o Til (~) através de palavras que empregam seu uso, como irmã e romã, por exemplo. Já na memória em jogo é apresentado um pequeno texto da menina que anda em corda bamba. Em seguida apresenta a proposta e encaminha a criança para um desafio para formar novas palavras com as letras M ou N, nas respectivas colunas apresentadas no livro didático. Na sequência o tópico assim também aprendo e abordado o trabalho manual de origami, para fazer uma baleia através desta habilidade manual e fechando a unidade com a autoavaliação que deve ser realizada pelos alunos.

Na 9ª unidade, o livro didático aborda o gênero **Conto** tendo como objetivo ler e interpretar, levando a criança a ler um texto teatral e produzir um conto e posteriormente a estudar os usos dos sinais de pontuação, sendo o travessão (-) e os dois pontos (:), passando para trabalhar a letra G e seu som, as diferenças entre os sons da letra G, GE, GI, GUE E GUI. A referida unidade inicia-se pela leitura de um conto com título **A galinha Ruiva**, que tem como enredo um pedido de ajuda para colher os grãos de trigo que plantou é nenhum bicho da fazenda se prontificou a ajudá-la em nenhum de seus processos. Após na interpretação textual os alunos terão que trabalhar na oralidade e na escrita em cima das atividades presentes na unidade, passando para a prática da oralidade é abordado sobre uma conversa com os alunos e seguindo para o tópico seguinte da dramatização teatral em cima da história da galinha ruiva em grupo com cinco participantes para realizar a dramatização.

No ponto tecendo saberes, o texto informativo traz a história informativa de uma galinha na realidade e após para a produção textual do reconto da história que inicia a unidade com a numeração e depois escrita. Em sequência vem o tópico aí vem...o conto que trata de elencar atividades orais através de perguntas e respostas presentes no livro. Na língua seu uso e reflexão trabalha-se o uso do travessão e os dois pontos no texto com atividade também oral e desafio em dupla na escrita de um conto com os usos dos dois sinais.

Passando para as palavras e jogo, o livro aborda a letra G, GE, GI com escrita e desafio em dupla de colocar palavras na geladeira. Em sequência o livro trabalha o GUE EO GUI através um pequeno texto, leitura de palavras e escrita em balões, após, a memória

em jogo aborda sobre viagem, demonstrando o uso do GE no texto curto e, por fim indo para assim também aprendo com uso de varetas para realizar um teatro, mostrando os materiais necessários para realização e o modo de realizar, finalizando a unidade com a autoavaliação do que se aprendeu na unidade na visão do aluno sobre ele mesmo.

A 10ª unidade visa trabalhar **com letra de canção** através de interpretação, leitura, participação oral, organização das letras, versos, estrofes e rimas como também produção desses versos, uso de vírgula e trabalhar a letra C, QUE, QUI, CE, CI, Ç E e O com seus usos e no final de palavras também. Para iniciar esta unidade, começam trabalhando a canção **Feira** e partindo para a interpretação textual com atividades orais e escrita em cima das estrofes da canção, lista de feira e passando para o tópico *ai vem...* a letra da canção que a professora vai trazer para a leitura dos alunos. O quadro tecendo saberes aborda as variedades de frutas existentes sendo nativas do país ou não, na prática da oralidade foca-se na alimentação saudável e segue para a criação de uma canção tendo como tema o mar.

A língua uso e reflexões traz o uso da vírgula, trabalhado o sinal de ponto final na estrofe da canção feira, então, passa para o tópico palavras em jogo trabalhando a letra C através de uma caixa, depois a letra QUE E QUI e seus sons e uso e também CE e Ci, E e O, no fim de palavra encaminhando para o Ç através de palavras e mês do ano.

Em memória em jogo é abordado um pequeno texto que fala sobre brincar de Pique, já no tópico assim também aprendo há uma história em quadrinho realizada por Maurício de Souza denominado *Historinha de uma página*, trabalhando os horários do dia através de vários quadrinhos que relacionam com hora do café, do almoço, lanche e da janta. E por fim a autoavaliação que os alunos devem realizar no fim de cada unidade elencada no livro.

Sobre a 11ª unidade visa trabalhar com a **Carta Pessoal** por meio de atividades orais, de interpretação e leitura, a produção de uma carta pessoal e estudar sobre as letras maiúsculas e as letras S, S com som de Z e estudar S e SS em seus usos. Para iniciar a unidade o livro aborda o gênero Carta Pessoal falando sobre Viviana Rainho do pijama e em seguida vem a interpretação textual com atividades orais e escrita realizada pelos colegas da turma e individualmente também. Sobre o tópico tecendo saberes traz informações sobre o Mapa-múndi e como as cartas percorrem antigamente o país ou o mundo para chegar ao seu destino.

Na sequência da prática da oralidade é elencado a comunicação entre as pessoas por meios eletrônicos como celular, computador e e-mail, por exemplo. Já na produção de texto, a carta pessoal deve seguir um planejamento para ser feita como por exemplo: destinatário, assunto, despedida e assinatura do remetente, seguindo a língua o uso e a reflexão o livro visa trabalhar sobre o uso de letras maiúsculas com atividades orais e escritas presentes no material. Nas

palavras em jogo vai trabalhar a letra S através de quadros e, posteriormente, o S com som de Z remetendo a carta pessoal de Viviana para a girafa, após, no jogo em memória traz um pequeno texto no gênero trava línguas sobre o pássaro e a raposa e finalizando já a unidade o tópico assim também aprendo aborda sobre uma carta enigmática para saber quem ganhou o concurso de pijama realizado por Viviana a rainha do pijama e por último a autoavaliação que os alunos devem realizar ao final de cada unidade do livro didático sobre o que consideram ter aprendido.

Iniciando a última unidade, que aborda sobre o **Gráfico Informativo** através de uma produção de um gráfico com título de Crescimento, estudar também o uso do aumentativo e o diminutivo, recordar a letra Z e o som que ela representa, reconhecer as letras S e Z que representam o mesmo som e por fim estudar sobre essas letras em final de Sílabas.

Começa-se a unidade seguindo o mesmo padrão das anteriores com um gráfico informativo sobre o crescimento das espécies vivas no mundo, contendo imagens, textos e números. Seguindo para a interpretação textual o gráfico é pautado para estudar separadamente as informações contidas nele, através de atividades como identificar porque o título é maior, marcação de X no tema do assunto do gráfico e entre outras. Já sobre o tópico aí vem.. Gráfico informativo é indicado uma leitura de outro gráfico para que possa mostrar às crianças uma outra maneira além daquela inicialmente apresentada na unidade.

Na prática da oralidade, visa-se trabalhar uma exposição oral sobre o ciclo da vida sendo orientada pelo material presente no livro e em seguida a produção de texto de um gráfico informativo sobre linha do tempo da vida em dupla, seguindo, planejamento, elaboração, revisão e exposição. A linguagem seu uso e reflexão teve como incumbência a cargo de trabalhar o aumentativo e o diminutivo como mamãe coelha (Grande) e filhote (bem pequeno), como também, elefantão e elefantinho etc. Já nas palavras em jogo tem como objetivo trabalhar o uso da letra Z, trazendo nomes com que são compostos pela letra Z e a distinção entre o Z e S, que representa o mesmo som.

Ademais, em memória do jogo, o livro traz um texto curto sobre poemas lambuzados e seu personagem principal era o patinho na lagoa. No assim também aprendo é abordado um jogo em trilha sobre o tempo de vida dos animais, para ser jogado em dupla e utilizando materiais como botões, feijões ou tampinhas de garrafa para percorrer o caminho da trilha, então, a unidade é finalizada com a autoavaliação sobre sua aprendizagem nesta unidade temática referente ao assunto gráfico informativo.

Diante da análise da estruturação de cada unidade, podemos constatar que seguem um roteiro com eixos orientadores chaves, porém, a cada unidade muda-se o tema e os assuntos apresentados e as interligações presente entre as unidades com informações enriquecedoras para os alunos, trazendo também a ludicidade para dinamizar a metodologia trabalhada. Então o livro didático de língua portuguesa da Ápis, tem como foco a alfabetização, o letramento e também a apropriação sobre os gêneros textuais e os usos dos sinais gráficos e também das letras em diferentes contextos, como som e uso no final, meio e começo de sílabas.

Consideramos, que a forma como o livro aborda os assuntos a cada unidade parte demais simples para a mais complexa, objetivando levar ao aluno uma construção adequada de conhecimento, respeitando o processo de amadurecimento da criança e a construção das camadas de desenvolvimento da escrita e da alfabetização, como bem aborda Magda Soares ao destacar a importância de trabalhar a psicogênese, saber identificar as fases que os alunos estão e auxiliá-los em sua escrita e leitura.

Segundo Soares (2003) a psicogênese da língua escrita considera o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança ao longo da aprendizagem da escrita, sendo então uma teoria baseada em camadas/estágios pelos quais todas as crianças passam no processo de alfabetização, e estes estágios são: A icônico; garatuja; escrita com letras; silábico sem valor sonoro; silábico com valor sonoro; silábico-alfabético e ortográfico. Portanto ao trabalhar os gêneros ao caminhar das unidades com leitura, escrita e produções textuais que os alunos devem realizar, o material didático aborda sobre o alfaletamento ideia precursora da autora citada acima, pois a importância do desenvolvimento da consciência fonológica e da atenção aos traços que compõem as letras para o seu reconhecimento norteiam esta teoria pedagógica.

4.2 PROPOSTA PEDAGÓGICA: LEITURA, LÍNGUA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Como visto na análise acima de cada unidade, há uma divisão para elaboração de cada conteúdo visando o desenvolvimento da leitura e escrita, podemos ver tal estímulo por meio da colocação para os alunos que se dar através da leitura de uma cantiga popular, intitulada por nome a barata diz que tem, algumas características devem ser pontuadas, a cantiga são ensinadas oralmente, pois, são canções que perpetuam todo o Brasil, são bastantes semelhantes com outra cultura popular, que é o folclore, contém rima, e as letras são de fácil compreensão e leitura.

Na cantiga popular escolhida como proposta, está estruturada em parágrafos, há o texto escrito, e uma ilustração do personagem principal (a barata), e há o momento da parte

cantada, que será feita em sala de aula. Há também uma história em quadrinho, escrita por Ziraldo, que traz a personagem (a barata) no enredo de uma outra história, mas que resgata a cantiga popular.

Dessa maneira, podemos notar que há um diálogo, pois as atividades propostas resgatam versos, partes da cantiga, personagem e objetos do texto. Quando a questão pede para que o aluno pinte uma determinada parte do texto, requer que faça uma leitura por parte do aluno, mesmo havendo um momento oralizado (trabalhando a oralidade dos alunos), que seria o texto cantado, trabalha a escrita, ao pedir para escrever o título da cantiga, usa da imaginação dos alunos, na página 24, ao pedir que eles criem um verso, mas contém pré-requisito, deve conter, rima, logo, eles precisam pensar e resgatar vários conhecimentos de palavras da sua memória.

Por fim, podemos analisar que, as propostas, de modo geral, conversam com a leitura, língua e produção textual, pois há no texto a cantiga popular que vai ser trabalhada de forma oral (cantada) e escrita (por meio das atividades), trabalha também a língua, que é um instrumento de comunicação, que exige regras e normas que existem para que possamos nos comunicar e a produção textual, que é bem enfática na página 24. Porém, há uma certa limitação no que diz da participação dos alunos (como protagonistas), as atividades poderiam ser trazidas de modo que os alunos pudessem participar da construção das atividades, e não, apenas fazer o que já está posto para eles.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da verificação do material didático referente ao 2º ano do ensino fundamental anos iniciais e da fundamentação teóricas de autores como Soares (2003) e Garcia (1987), consideramos que esta análise foi de suma importância para criar uma base de como e a organização do livro didático presente nas escolas públicas, em detrimento que através do livro constatamos que segue uma sequência de conteúdos abordados, indo dos conteúdos mais simples ao mais complexo conforme o desenvolvimento das crianças durante os 4 bimestres presentes no ano Letivo.

Ademais, elencamos que o livro didático é diversificado em sua abordagem sobre os conteúdos, trazendo tópicos fixos mas com abordagem diferente e apresentando no final de cada unidade a auto avaliação que as crianças realizam sobre sua própria aprendizagem. Portanto, poder ter acesso ao livro do 2º ano do ensino fundamental nos proporcionou uma

visão de como e a atuação do professor e de que ele deve buscar se aprofundar em outras matérias para levar o conhecimento a seus alunos, sendo possível apresentar uma base firme para sua regência em sala de aula e levando uma formação adequada a seus alunos, para serem sujeitos detentores do direito à educação gratuita, laica e de qualidade e também de uma formação humanizadora usufruto do alfabetamento.

REFERÊNCIAS

ANA TRINCONI, TEREZINHA BERTIN, VERA MARCHEZI. *Ápis língua portuguesa, 2º ano: ensino fundamental, anos iniciais*. 3. Ed. São Paulo: Ática, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Disponível em: www.base-nacional-comum.mec.gov.br. Acesso em: 10 out. 2022

GARCIA, Othon M. **Comunicação em Prosa e Verso**; Aprenda a Escrever Aprendendo a Pensar. Rio de Janeiro. RJ. FGV, 1987.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 2003. Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a ressignificação do conceito. In: *Alfabetização cidadania*. Revista de Educação de Jovens e Adultos, n. 16, São Paulo, 2003.



A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA

SOUSA, Jaciara de Araújo
 UNIASSELVI (Graduanda em Curso Pedagogia)
 Jaci_araujo21@hotmail.com

OLIVEIRA, Kaylany Joyce da Silva
 UNIASSELVI (Graduanda em Curso Pedagogia)
 kaylanyjoyce12@gmail.com

CAVALCANTE, Maria Gilliane de Oliveira
 Universidade Federal da Paraíba (PPGL)
 gillianejp@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende analisar a importância da família dentro do contexto e da vida escolar da criança. Levando em consideração as novas configurações sociais, nas quais, alguns pais pensam que a educação da criança é responsabilidade exclusiva da escola, no entanto compreendemos que não pode ser assim, pois tanto a escola e a família têm seu papel no desenvolvimento da criança, tanto no aprendizado como no desenvolvimento social. Pois, não existe desenvolvimento cognitivo e bom desempenho escolar sem o carinho e apoio dos pais/familiares. Levando em conta que muitas crianças reproduzem na escola as atitudes que presenciaram em casa, é fundamental que a família e a escola andem de mãos dadas, para assim promover uma educação de maior qualidade. Piaget (1975), propõe uma escola onde os pais e professores auxiliem na educação das crianças, de forma que se torne paralelo de ambos, promovendo um respeito recíproco, assim garantindo um vínculo maior. A qualidade da relação entre a escola e a família será decisiva para um andamento proveitoso do processo de ensino da aprendizagem do aluno. Para este estudo realizamos uma pesquisa em uma escola, com a participação de quatro professoras e a diretora escolar, também realizamos um questionário pelas redes sociais onde 70 pessoas participaram. Com o objetivo de analisar o que a família e a gestão escolar dizem e acham sobre o tema. Como resultado buscamos contribuir para uma

reflexão sobre a relevância da parceria família e escola, baseado em teóricos e na perspectiva dos sujeitos da pesquisa.

Palavras-chave: Escola; Família; Desenvolvimento Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A família tem um papel fundamental na vida escolar da criança, pois é ela a responsável por estabelecer limites e regras, ensinando também a criança a se relacionar com outras pessoas de forma adequada. Além disso, a família é quem fornece apoio e incentivo para a criança, ajudando-a a ter um desempenho escolar satisfatório e adquirir conhecimento. Na família, as crianças aprendem importantes competências sociais, que são essenciais para o desenvolvimento social e emocional. São ensinamentos que são passados por meio de diálogos, observação da prática dos pais, e ações que reforçam a importância da convivência social.

Acreditamos que a participação da família na formação da criança é fundamental para o desenvolvimento dos valores, princípios e habilidades necessárias para a vida adulta. Os pais são os principais responsáveis por ensinar à criança os princípios básicos de moral, como honestidade, respeito e responsabilidade. Estes princípios são fundamentais para a formação de um cidadão consciente e responsável, capaz de contribuir de forma positiva para a sociedade. Além disso, a família é quem fornece apoio e incentivo para a criança, ajudando-a a ter um desempenho escolar satisfatório e adquirir conhecimento. Na família, as crianças aprendem importantes competências sociais, que são essenciais para o desenvolvimento social e emocional. São ensinamentos que são passados por meio de diálogos, observação da prática dos pais, e ações que reforçam a importância da convivência social.

Por isso, este trabalho pretende analisar a importância da família dentro do contexto e da vida escolar da criança. Levando em consideração as novas configurações sociais, nas quais, alguns pais pensam que a educação da criança é responsabilidade exclusiva da escola, no entanto compreendemos que não pode ser assim, pois tanto a escola e a família têm seu papel no desenvolvimento da criança, tanto no aprendizado como no desenvolvimento social.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar a importância da família dentro do contexto e da vida escolar da criança, levando em consideração as novas configurações sociais existentes.

1.1.2 Objetivo específicos

- Identificar as contribuições legais e teóricas que asseguram a participação da família no contexto educacional;
- Refletir sobre o papel da escola para o desenvolvimento infantil;
- Identificar o pensamento de pais e/ou responsáveis no tocante ao acompanhamento na vida escolar das crianças.

2 METODOLOGIA

Este estudo tem abordagem metodológica quanti-quali, pois analisamos a perspectiva da temática e de um número específico de participantes. Para a abordagem quantitativa, utilizamos um questionário fechado composto por questões de múltipla escolha, para coletar informações e dados numéricos. Já para a abordagem qualitativa, realizamos entrevistas semiestruturadas com os participantes, para obter informações subjetivas e interpretações de cada um sobre a temática.

Com a metodologia quanti-quali, conseguimos entender melhor a temática estudada, pois a abordagem qualitativa nos permite entender as perspectivas mais profundas e os sentimentos das pessoas envolvidas, enquanto a abordagem quantitativa nos fornece dados estatísticos e informações objetivas. Para isso, realizamos uma pesquisa em uma escola, com a participação de quatro professoras e a diretora escolar, também realizamos um questionário pelas redes sociais onde 70 pessoas participaram.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme Piaget (2007) a relação família, professores e escola é de extrema importância para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, para o educador e a escola a função é de mediar e ampliar o conhecimento, já para os pais auxiliar no processo de conhecimento do

educando. Em outras palavras, cabe à escola o papel de desenvolver conhecimento e, aos responsáveis a participação nesse processo.

A constituição federal fala que reconhece o papel essencial da família na educação quando determina que a educação é um dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade na sua promoção e incentivo.

O artigo 2º da LDB afirma que a educação é direito de todos e dever da família e do Estado cabendo aos pais, na idade própria, matricular seus filhos na rede escolar, cumprindo ao Estado a responsabilidade de oferecer vagas e condições adequadas de ensino.

Piaget (1975), propõe uma escola onde os pais e professores auxiliem na educação das crianças, de forma que se torne paralelo de ambos, promovendo um respeito recíproco assim garantindo um vínculo maior. Por isso, “a participação da família no ambiente escolar tem se constituído numa constante necessidade frente à resolução de problemas referentes ao desempenho do aluno”. (Daneluz, 20098, p. 2).

Segundo Oliveira (2010. P, 1720) “para trabalhar de modo produtivo no estabelecimento de uma aproximação com as famílias, os professores de creches e de pré-escolas devem considerar que a família nuclear típica da cultura burguesa não é hoje a única referência existente”.

Segundo Piaget (2007, p.35) A Educação Infantil é a primeira etapa do ensino que orienta as crianças a desenvolverem habilidades cognitivas, motoras e de linguagem. É um período de descobertas e construção de conhecimentos, onde a criança aprende a partir de experiências vivenciadas.

Castro e Regattieri (2009, p.30) afirmam que quando o aluno se comporta adequadamente, tira boas notas e aprende, professores e pais se sentem como agentes complementares e responsáveis pelo sucesso. A vitória é compartilhada com louros. Todavia, quando os resultados são negativos, com indisciplina, ou com baixo rendimento escolar, inicia-se uma disputa para apontar o possível responsável pelo insucesso do aluno.

A escola tem um papel fundamental na educação de crianças e jovens. Ela é responsável por proporcionar aos alunos um ambiente de aprendizado, estimular o desenvolvimento de habilidades intelectuais, sociais e emocionais e ensinar conhecimentos básicos, como língua portuguesa, matemática e outras áreas de estudo. Além disso, ela também é responsável por promover a formação de valores, cidadania, responsabilidade, respeito e outras habilidades e comportamentos importantes para o desenvolvimento saudável de uma pessoa. A escola incentiva o desenvolvimento de habilidades para apoiar a compreensão e a

participação nos fenômenos sociais, políticos e culturais, bem como possibilitar aos alunos a criação de uma sociedade inclusiva e democrática.

Segundo o Referencial Curricular do Ministério da Educação, no Ensino Fundamental de onze anos, “A escola é, portanto, lugar de encontro de muitas pessoas; lugar de partilha de saberes, ideias, crenças, sentimentos, lugar de conflitos, [...] então reúna pessoas com valores diferentes.

diversos valores e saberes” (BRASIL, 2007, p.87). Neste sentido, um diálogo entre escola e família contribui para o desenvolvimento escolar das crianças, cuja diversidade na escola pode favorecer o respeito às diferentes maneiras de pensar e agir dos educandos, através da participação da família nesse contexto.

A escola junto com a família tem o seu papel importante no desenvolvimento da criança, tanto os pais têm que saber a dificuldade da criança quanto a escola, ambos tem que se unir para ajudar no processo de desenvolvimento

4 RESULTADOS DA PESQUISA DAS REDES SOCIAIS

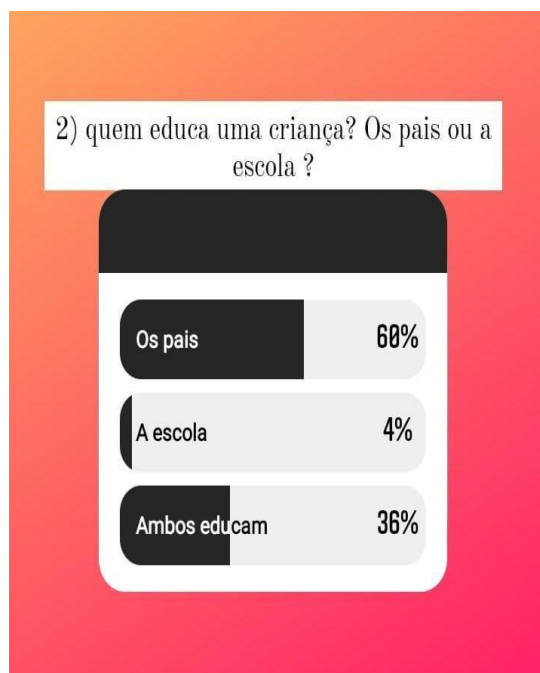
Figura 1 – Primeira pergunta



Fonte: Dados da pesquisa

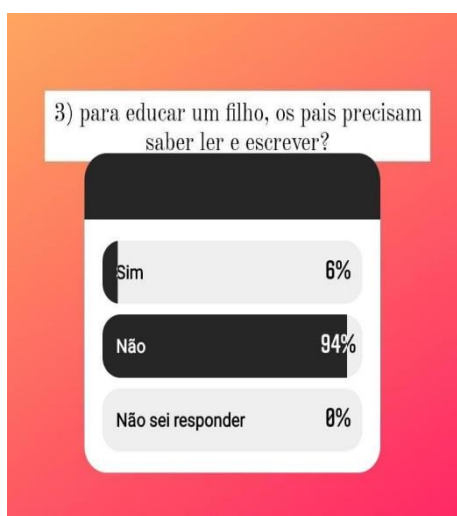
Verificamos que, quanto à participação dos pais na escola, 100% dos participantes responderam que acham importante a participação dos pais na escola do filho. Isto aponta que os pais têm consciência da sua responsabilidade na educação dos seus filhos e que acreditam que a sua participação pode ajudar a melhorar o desempenho dos seus filhos na escola.

Figura 2 – segunda pergunta



Fonte: Dados da pesquisa

Quando perguntamos de quem é a responsabilidade pela educação das crianças, 60% responderam que os pais educam a criança, 4% responderam a escola que educa e 36% que ambos educam. Mas, de qual educação cada participante está falando? Quando se pensa que apenas os pais educam, isto quer dizer que eles são os principais responsáveis por transmitir valores e ensinar aos filhos como lidar com as dificuldades da vida, bem como pela sua formação emocional, social, intelectual e moral.

Figura 3- Terceira pergunta

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto à importância do domínio da leitura e da escrita por parte dos pais para educação dos filhos, 6% responderam que sim, os pais precisam saber ler e escrever, enquanto 94% responderam que não. Alguns participantes comentaram por mensagem que há muitas outras formas de educar e ensinar uma criança. Estimular o desenvolvimento emocional, ensinar bons modos, incentivar o jogo e o desenvolvimento cognitivo, além de dar amor e carinho são algumas delas.

Figura 4 – quarta pergunta

Fonte: Dados da pesquisa

Quando perguntamos se os pais dessas pessoas estavam presentes no seu desenvolvimento escolar, 63% responderam que sim e 37% responderam que não. Algumas pessoas mencionaram por mensagens que seus pais estavam bastante envolvidos em seu desenvolvimento acadêmico, incentivando e recompensando para obter melhores resultados. Outros disseram que, embora seus pais nem sempre estivessem presentes durante seu desenvolvimento educacional, estavam disponíveis para fornecer suporte quando necessário. Algumas pessoas também mencionaram que seus pais não estavam de forma alguma envolvidos em seu desenvolvimento acadêmico, mas que, no entanto, demonstravam orgulho de suas conquistas acadêmicas ao agir dessa maneira.

4.2 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES E DIRETORA

Neste momento, passaremos a descrever as respostas obtidas na pesquisa realizada numa escola. A escola em questão é particular, no bairro Cabo Branco considerado bairro nobre de João Pessoa/PB, a escola tem 25 anos de existência e atende cerca de 200 alunos, o perfil dos pais é de alta escolaridade. Cada tabela a seguir apresenta as respostas dos participantes, sendo 4 professoras e 1 diretora. As participantes terão suas identidades preservadas por uma questão de ética.

Tabela 1 - Qual a importância da família na escola?

R-1 A família tem um papel muito importante, é ela quem tem maior influência na vida acadêmica do estudante, estabelecendo uma parceria com a escola, para a formação integral da criança. (DIRETORA)
R-2 A importância da família na escola, é de grande valor no desenvolvimento da criança. (PROFESSORA 1)
R-3 A relação família e escola deve ser aprimorada sempre que possível, pois é muito importante quando a família está presente na escola. A criança tem mais chance de apresentar um bom desempenho e performance nos estudos. Além de tudo, essa é uma maneira eficiente de acompanhar o aluno no dia a dia escolar na conquista de melhores resultados. (PROFESSORA 2)
R-4 É de suma importância a participação do primeiro grupo social que é a família na instituição(escola) que é relevante no crescimento e desenvolvimento da criança como um todo. A escola é um espaço democrático de saberes, conhecimentos e troca de experiências que favorece na formação do indivíduo, onde o mesmo interage com um mundo globalizado de conhecimentos e inovações. Vale ressaltar que a família transmite valores e responsabilidade aos filhos que serão reforçados na escola de forma ativa e participativa, estimulando sua autonomia para exercer sua

cidadania e sua ética como um pequeno aprendiz que crescerá na certeza de que a família é um elo que sempre dará certo em consonância com a escola na busca de um futuro próspero e promissor. (PROFESSORA 3)

R- 5 É condição indispensável para que a criança se sinta amada e motivada a obter avanços em sua aprendizagem.

Faz-se necessário que a escola conheça a realidade familiar a qual o aluno está inserido, quais são os anseios, angústias e necessidades vivenciadas por ele, pois assim poderá compreender o porquê das dificuldades demonstradas no processo ensino aprendizagem. (PROFESSORA 4)

Fonte: Dados da pesquisa

Diante das respostas, analisamos que a importância da família na escola é essencial para o desenvolvimento cognitivo, conhecimento, troca de experiência e crescimento da criança. Pois os dois andam de mãos dadas.

Tabela 2 - Quais maiores dificuldades na relação família X escola, para a existência de um trabalho conjunto?

R-1 Por questões de que os pais pensarem que é de total responsabilidade da escola ensinar seus filhos e não ter o trabalho conjunto. (DIRETORA)
R- 2 São várias as dificuldades encontradas na esfera(família/escola), uma delas que merece destaque é o acompanhamento da família no processo de ensino/aprendizagem da criança. Esse acompanhamento serve de apoio para o desenvolvimento na vida estudantil do educando. Dessa forma, os laços são firmados na certeza de que a participação da família é primordial para o desvelar no mundo da aprendizagem mediante processo vivenciado. A falta de tempo por parte dos pais ou responsáveis para organizar uma rotina de estudo com tempo de qualidade, onde existia um momento de concentração, foco e determinação nas propostas orientadas pela escola. (PROFESSORA 1)
R-3 Apesar de fundamental a relação família e escola nem sempre acontece de forma fácil, pois algumas famílias podem acreditar que a escola e educadores são os únicos responsáveis pela formação formal da criança. (PROFESSORA 2)
R- 4 É o tempo e horário que muitos, pois alegam, que não tem tempo disponível para estar na instituição de ensino dos seus filhos. (PROFESSORA 3)
R-5 Horário e às vezes falta de interesse. (PROFESSORA 4)

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com a pesquisa percebemos que a maior dificuldade é que alguns pais não levam a sério o aprendizado da criança, pois pensam que é de total responsabilidade da escola, por isso tendem a transferir para escola uma parcela de sua responsabilidade, muitas vezes isso ocorre por falta de tempo dos pais para a educação dos filhos.

Tabela 3 - Você considera que a participação da família, junto a escola pode melhorar o desempenho e a aprendizagem da criança?

R-1 A participação da família na escola, cria um elo de desenvolvimento para a aprendizagem da criança. (DIRETORA)
R-2 Sim, quando a relação família e escola é sólida e a gestão participativa acontece, vários benefícios para ambos os lados, como favorece a rotina de estudo, estimula o diálogo com a família, valoriza a individualidade e estimula a aprendizagem. (PROFESSORA 1)
R-3 Sim, como elenquei acima alguns pontos, pertinentes com relação a participação da família na escola, chego à conclusão de que essa parceria deve ser contínua para que o processo flua de forma significativa associando responsabilidades e exercitando o que é transmitido em sala de aula para que não acúmulo de atividades. (PROFESSORA 2)
R-4 Sim, com certeza. (PROFESSORA 3)
R-5 Sim, pois são um conjunto. (PROFESSORA 4)

Fonte: Dados da pesquisa

Com base na pesquisa o desempenho e a aprendizagem da criança vão melhorando quando os laços da parceria família e escola estão cada vez mais fortalecidos, pois o que é ensinado na escola, é reforçado em casa pelos pais e a criança se desenvolve melhor, tanto a escola e família tem um grande impacto na aprendizagem da criança.

Tabela 4 - O que a escola busca fazer para trazer a família para a escola?

R-1 Através de reuniões. (DIRETORA)
R-2 Através de reuniões pontuais, eventos para a família, exposição de trabalhos, atividades desportivas, palestras, debates e pelas redes sociais. (PROFESSORA 1)
R-3 Ela deve buscar a priorização do ensino de forma organizada, estruturada e significativa no processo de aprendizagem do educando, onde a família tem sua parcela de participação na rotina diária de sua criança. (PROFESSORA 2)
R-4 Busca programar horários compatíveis aos horários dos pais (PROFESSORA3)
R-5 Promovendo projetos com intuito de introduzir a família na construção desses eventos com as crianças. (PROFESSORA 4)

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com a pesquisa acima, analisamos que a escola tenta trazer a família através de reuniões, projetos, palestras e debates. Com o intuito de haver uma ligação maior entre família e escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de vivermos um momento social cheio de inovações, desenvolvimento e tecnologia no âmbito educacional. Percebemos que família e escola têm papéis específicos no tocante ao desenvolvimento das crianças. De forma que, um não consegue suprir a ausência deixado pelo outro. Neste sentido, o caminho mais exitoso para um bom desenvolvimento das crianças está pautado no diálogo e na parceria entre família e escola. Assim, esperamos que nosso trabalho contribua para uma reflexão sobre a relevância da parceria família e escola. A parceria entre família e escola tem como objetivo o desenvolvimento das crianças, pois elas têm direito a uma educação de qualidade. Por isso, os pais devem estar atentos às atividades e aos aprendizados de seus filhos, além de estabelecer um bom diálogo com os professores e diretores escolares, para que possam trabalhar juntos para o desenvolvimento dos estudantes.

Além disso, é importante que os pais se envolvam nas atividades escolares, como acompanhar os trabalhos de casa, estarem atentos às provas e discussões, e buscar conhecer os professores e outras pessoas envolvidas na educação dos filhos. Isso tudo ajuda a criar um ambiente saudável para o desenvolvimento infantil, pois incentiva a troca de informações entre família e escola, e a criança entende que os pais estão interessados no seu desempenho na escola.

A parceria entre família e escola é essencial para o desenvolvimento das crianças. É importante que os pais e a escola trabalhem em conjunto para o bem-estar e o sucesso dos alunos. Assim, eles poderão desenvolver suas habilidades de forma saudável e ter um futuro promissor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996

CASTRO, J. M; REGATTIERI, M (orgs.). Interação escola-família: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4807-escola-familia-final&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jul. 2016

DANELUZ, Mariluci. Escola e família: duas realidades, um mesmo objetivo. Disponível em: <[http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo % 2011.pdf](http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2011.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2017

PIAGET, Jean. PARA ONDE VAI A EDUCAÇÃO? Tradução de. IVETTE BRAGA. 3.a edição. RIO DE JANEIRO. J. ICE. Livraria JOSÉ OLYMPIO Editora, 1975

_____, Jean. Para onde vai à educação? Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

OLIVEIRA, D. P. R. Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e práticas. 27ª ed. São Paulo: Atlas, 20



LETRAMENTO LITERÁRIO: PROPOSTA DE ENSINO DE LITERATURA INFANTIL A PARTIR DOS PARADGIMAS DE RILDO COSSON

CAVALCANTE, Maria Gilliane de Oliveira
Universidade Federal da Paraíba (PPGL)
gillianejp@hotmail.com

OLIVEIRA, Aldenice Auxiliadora
Universidade Federal da Paraíba
aldenice.auxiladoraufpb@gmail.com

SOUSA, Marinalva de
Universidade de Pernambuco (UPE)
marisousa_letras@hotmail.com

MAMEDES, Dra Rosilene Félix
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
rosilenefmamedes@gmail.com

RESUMO

O ensino da literatura infantil vem resistindo e rompendo com os paradigmas impostos socialmente, contribuindo assim para formação de indivíduos autônomos e críticos. O papel da Literatura Infantil, embora muitas vezes questionado, é indispensável no processo educativo das crianças, tendo em vista que por meio dela a criança se humaniza, se educa e se forma integralmente. Desta forma, este trabalho tem por objetivo apresentar reflexões práticas para o ensino de literatura infantil, numa perspectiva de promover o letramento literário no ensino fundamental a partir da proposta metodológica da sequência básica do professor Rildo Cosson (2021). Para embasar nosso relato, utilizamos como acervo teórico as contribuições de Rildo Cosson (2021) no tocante ao letramento literário e a própria proposta metodológica, bem como Teresa Colomer (2007) e Regina Zilberman (2003), quando compreendem que a escola desempenha o papel fundamental no ensino de educação literária, além da orientações legais para o ensino brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), que defende o ensino da literatura por meio do Campo artístico-literário desde os primeiros anos do ensino fundamental. O caráter metodológico é qualitativo, pois pretende refletir sobre as implicações

de tais teorias e práticas no universo educativo. Os resultados deste estudo apontam para um caminho de ensino da literatura infantil significativo para alunos, através do qual é possível contribuir para a promoção do letramento literário, sem desconsiderar as especificidades do texto literário, contrariando o aspecto pedagógico e estimulando as capacidades intelectuais dos indivíduos, fomentando a formação crítica, reflexiva e humanizada.

Palavras-chave: Letramento Literário; Ensino de Literatura Infantil; Sequência Básica.

1 INTRODUÇÃO

A literatura nos permite pensar e agir de várias maneiras. Quando bem consideradas, essas ações podem auxiliar na constituição humana dos leitores-alvo. A literatura nos permite desenvolver e refinar nossa visão de mundo e senso de identidade.

Nesta perspectiva, a necessidade de transmitir eventos e ideias, e a própria concepção de infância, levou ao desenvolvimento da literatura infantil. Procurou-se uma forma de transmitir o património cultural às gerações mais novas através da narração histórica. Inicialmente, essas histórias eram apenas contadas; eles não foram escritos.

Segundo Zilberman (2003), o surgimento histórico desse gênero pode ser explicado pela presença de lares familiares nucleares e pela particularização da condição pueril como eta e estado existencial.

Isso significa que, na época, não havia distinção entre adultos e crianças; em vez disso, eles simplesmente não participaram do processo de tomada de decisão. Essa nova apreciação da infância, conseqüentemente, levou a uma maior unidade familiar. Uma concepção moderna de infância, a preocupação com a educação moral e educacional e o comportamento social nos levam a acreditar que houve um longo processo histórico antes que a sociedade passasse a valorizar a infância. Não há, portanto, livros produzidos especificamente para crianças neste cenário.

Alguns livros foram usados para introduzir as crianças ao cristianismo ao longo das eras medieval e renascentista, incluindo catecismos desenvolvidos pelos pais judeus da época.

Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso não se escrevia para elas, porque não existia a “infância”. Hoje, a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna (ZILBERMAN, 2003, p. 15)

Desta forma, percebemos brevemente, o cenário em que a literatura infantil foi se desenvolvendo. Graças as transformações sociais, históricas e tecnológicas o papel da literatura vem se ressignificando. Nesse sentido, podemos perceber como a finalidade da literatura mudou com o tempo e que sua função primordial passou a ser formativa e humanizadora.

Cada vez mais funções artísticas e sociais estão sendo assumidas pela literatura. É cada vez mais comum apresentar figuras famosas da literatura e da arte, bem como fazer referências a clássicos importantes em novas obras. Um papel significativo nas obras destinadas às crianças é desempenhado pela discussão de questões relativas à educação e à ética humana.

Quando expressos em uma linguagem acessível e respeitando as limitações impostas pela idade e contexto de cada indivíduo, pode-se reconhecer o valor de elementos culturais como obras de arte, monumentos e obras intelectuais.

Conforme afirma Zilberman (2003, p. 46):

[...] a literatura infantil contraria o caráter pedagógico antes referido, compreensível com o exame da perspectiva da criança e o significado que o gênero pode ter para ela. Sua atuação dá-se dentro de uma faixa de conhecimento, não porque transmite informações e ensinamentos morais, mas porque pode outorgar ao leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades intelectuais.

O ensino da literatura infantil vem resistindo e rompendo com os paradigmas impostos socialmente, contribuindo assim para formação de indivíduos autônomos e críticos. O papel da Literatura Infantil, embora muitas vezes questionado, é indispensável no processo educativo das crianças, tendo em vista que por meio dela a criança se humaniza, se educa e se forma integralmente.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Apresentar reflexões práticas para o ensino de literatura infantil, numa perspectiva de promover o letramento literário no ensino fundamental a partir da proposta metodológica da sequência básica do professor Rildo Cosson (2021).

1.1.2 Objetivos específicos

- Analisar o papel da escola frente à educação literária;
- Refletir sobre as contribuições da literatura na formação humana;

- Compreender a concepção de Letramento Literário e a sequência básica proposta por Rildo Cosson (2021).

2 METODOLOGIA

O caráter metodológico deste estudo é qualitativo, pois pretende refletir sobre as implicações de tais teorias e práticas no universo educativo, frente ao relevante papel da literatura na formação humana.

O objetivo da pesquisa qualitativa é compreender os níveis não quantificáveis da realidade; em outras palavras, trata do mundo dos significados, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2014).

Esta abordagem metodológica demonstra sua relevância ímpar ao possibilitar a visualização dos movimentos didático-pedagógicos que possibilitam a compreensão da interação entre o professor e o aluno, incluindo como o professor ensina e como o aluno aprende. Esse movimento em sala de aula possibilita o pensamento teórico ao envolver o processo de pensamento prático que se evidencia na atuação do professor. Neste sentido, ao discutirmos a respeito de reflexões práticas para a promoção do letramento literário, tal abordagem se faz perfeitamente cabível.

3 A LITERATURA INFANTIL E O ESPAÇO ESCOLAR

A leitura literária pode expandir o seu lugar na escola através de múltiplas atividades, que permitem sua integração e conferência com outros tipos de aprendizados. Os mais imediatos, é claro, são os aprendizados linguísticos. Por outro lado, o trabalho linguístico e literário conjunto permite apreciar as possibilidades da linguagem naqueles textos sociais que o propõem deliberadamente, como é o caso da literatura. Por outro lado, a inter-relação se produz através de formas mais indiretas, já que o contato com a literatura leva as crianças a interiorizar os modelos do discurso, as palavras ou as formas sintáticas presentes no texto que leem. Isto ocorre sem outra intervenção, quando as crianças mergulham no repertório completo de recursos poéticos contidos no folclore oral, base insubstituível para sua sensibilização na poesia. A literatura também servirá para aprender a comunicar oralmente um texto: as obras são recitadas, são dramatizadas ou são lidas em voz alta para compartilhá-las com os demais. E também para memorizá-las e convertê-las em parte de nossas lembranças, ou seja, em nós mesmos. (COLOMER, 2007, p.159-160)

Não deveria ser possível falar sobre escola e não falar sobre literatura. Se a escola, em sua grande maioria, está voltada ao universo infantil, ela deveria estar permeada de literatura

infantil. Na citação anterior, Colomer (2007) aponta vários horizontes que são possíveis e ambiados dentro da escola, por meio da leitura literária.

É por meio desta leitura que a criança é transportada para um mundo fantástico pela literatura infantil, constituída fundamentalmente por pressupostos literais, ou referências ao mundo dos sonhos, tipicamente mágicos. Por isso, todos os desdobramentos são válidos para que a criança seja incentivada a ler, seja em casa ou na escola, sendo auxiliada pelas histórias infantis para sua imaginação, interpretação e compreensão. Nesta etapa da vida, as crianças precisam de auxílio, da família e do professor, para que venham a desenvolver sua imaginação e introduzi-la em seu mundo ideal.

O livro e a leitura, apresentados à criança nos seus primeiros anos, podem apresentar a ela uma sedutora razão para o esforço empreendido no processo de alfabetização. O papel da literatura nos primeiros anos é fundamental para que se estabeleça uma relação ativa entre falante e língua, o que não ocorre sem envolvimento de afeto e emoções (CADEMARTORI, 2010, p. 63).

O desenvolvimento das capacidades emocionais, de admiração, cognitivas e de autoconsciência de uma criança, bem como sua compreensão de seus próprios problemas únicos, podem ser facilitados pela literatura infantil, enriquecendo suas experiências pessoais, acadêmicas e urbanas. Conforme defende Cademartori (2010):

a leitura será eficaz na medida em que o leitor, a partir dela puder corrigir projeções antigas e superar experiências passadas, experimentando algo novo que, até então, não pertencia ao seu mundo (CADEMARTORI, 2010, p.72)

O Campo Artístico-Literário é mais um espaço de atuação educacional oferecido pela BNCC (2018). As áreas de atividade são divididas naquelas que são cruciais para o uso da língua dentro e fora da sala de aula. E o campo dos estudos artístico-literários preocupa-se com “a participação em contextos literários e artísticos que estimulem experiências estéticas, como ler, produzir e interpretar textos literários e artísticos que reflitam a diversidade de cultura e linguagem” (BRASIL, 2018, p. 110)

No entanto, geralmente, nas escolas nos deparamos com a literatura sendo negligenciada em favor conteúdos e componentes curriculares (obrigatórios), e considerados de maior importância. Não podemos deixar de considerar o quão complexa é a escola, e o quão despreparados os professores são, especialmente os voltados para os primeiros anos escolares, no tocante ao ensino da literatura. Colomer (2007) aponta a interdisciplinariedade como um meio para resguardar a leitura literária:

inter-relacionar os campos de aprendizagem e deixar resvalar a literatura entre as fendas é um modo de operar muito vantajoso para as crianças, tanto porque amplia seu contato com a literatura e seu convencimento de que ela faz parte do mundo, como pelo seu poder de converter as demais aprendizagens em algo mais vivo. (COLOMER, 2007, p. 161)

Neste sentido, o objetivo da educação é desenvolver o leitor e estabelecer sua relação com a vida, além de revelar os mistérios da palavra escrita. Manter seu progresso após o período de estudo obrigatório aumentará a eficácia de sua educação. Só assim a leitura pode se tornar essencial no dia a dia das pessoas. Somente quando ela consegue sair dos limites da escola ela cumpre seu papel social.

4 AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA NA FORMAÇÃO HUMANA

Em algum estágio da infância, uma criança com curiosidade natural vai querer saber sobre cada passo que ocorre desde a concepção até a morte. Numerosas perguntas sobre si mesmas e sobre os outros surgem, e a criança espera por respostas. Ela vai querer saber mais sobre disputas, aflições, dúvidas, descobertas feitas por outros e por ela mesma. Na atualidade, a literatura em sala de aula pode ser uma ferramenta de extrema importância.

Um papel significativo na formação humana é desempenhado pela literatura, que é um direito humano. “Através da leitura, o ser humano pode ser transportado para o desconhecido, explorá-lo, decifrar os sentimentos e as dez emoções que o cercam e dar vida ao sabor da existência”, afirmam Mendes et al. (2013, p. 01).

A literatura pode nos dar prazer, diversão ou servir como ponto de partida para nossa exploração da condição humana. Quando duvidamos de nossa condição, o que acontece após a leitura de qualquer gênero literário, ficamos inquietos. Esse mal-estar é causado pela percepção de que não somos mais as mesmas pessoas que éramos.

A literatura não pretende transmitir uma verdade absoluta; em vez disso, reserva-se o direito de falar sobre a vida e, "seja inconscientemente ou propositalmente", prepara o indivíduo para sua própria experiência, ao mesmo tempo em que apresenta verdades da mais ampla gama de perspectivas.

Dessa forma, a literatura tem enorme importância para o desenvolvimento de uma pessoa, pois é uma prática que auxilia no desenvolvimento da personalidade de uma pessoa. O hábito da leitura incentiva as pessoas a expandir seu vocabulário, visão de mundo, imaginação

e nível de experiência, o que sustenta uma formação de longo prazo. Assim, podemos concluir que falar de literatura envolve abordar uma ampla gama de possibilidades.

Para ampliar nossa cultura, a leitura de literatura é essencial, pois nos expõe a novos pontos de vista, épocas históricas que não são tipicamente associadas à nossa e até mesmo figuras linguísticas que não são usadas com frequência em nosso cotidiano.

Portanto, a literatura não destrói nem constrói, mas humaniza ao expressar livremente o que definimos como bom e mau. Humaniza-nos ao permitir-nos experimentar várias realidades e circunstâncias. Ela funciona para nós como uma espécie de conhecimento desde que seja aprendida, assim como funcionaria uma espécie de instrução. (CANDIDO, 1989)

Neste sentido, para Candido (1989), a humanização é:

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante” (p. 117).

Candido (1989), reafirma que “[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (p. 122). E corrobora com o mesmo pensamento, quando declara que “a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual.” (p. 122).

5 O LETRAMENTO LITERÁRIO E A SEQUÊNCIA BÁSICA

A literatura tem o poder de “transformar o mundo em algo compreensível ao transformar sua materialidade em palavras de cores, cheiros, sabores e formas intensamente humanas”, segundo Cosson (2006, p. 17).

Esse tipo de leitura foi eficaz nas escolas porque requer um processo educacional único. Envolve mais do que apenas ler livros em voz alta; implica também dar sentido ao mundo por meio de palavras que transcendem os limites geográficos e temporais e exigem a imersão contínua do leitor em seu próprio universo literário. Como afirma Souza & Cosson (2010, p. 103):

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor.

No sentido de promover o letramento literário, Cosson (2021), propõe estratégias para o ensino de literatura. Entre tais estratégias está a sequência básica, que é “constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação” (COSSON, 2021, p. 51).

O momento da motivação é de extrema importância para despertar os alunos para adentrar no universo da obra, despertando a curiosidade para a narrativa. Nesta etapa o professor ainda não entra na obra literária que será lida, mas apresenta outras atividades que estejam diretamente ligadas com a obra. Pode ser a apresentação de outra leitura, um vídeo, uma música, um festival gastronômico, entre outros.

No momento da introdução, o professor apresenta a obra e o autor, sem explorar ainda a leitura. Apresentação do gênero, do autor, do ilustrador, o contexto histórico e social do ano ou período em que a obra foi escrita. A biografia do autor e/ou do ilustrador, etc. É nesta etapa que também pode se apresentar um panorama geral dos elementos pré-textuais.

O momento da leitura, é a leitura do texto em si. Que não precisa ser realizada toda de uma única vez. A leitura pode também pode ser realizada em etapas, a depender do volume do texto, e do envolvimento dos alunos. No entanto, se a opção for realizar a leitura gradativamente, a cada retomada é necessário que se faça *como* uma nova motivação, a qual Cosson (2021, p.63), chama de intervalo, “é conveniente que o professor negocie com seus alunos o período necessário para que todos realizem a leitura e, dentro desse período, convém marcar os intervalos”

Conforme esclarece Cosson (2021):

Já os intervalos, que constituem as atividades específicas, podem ser de natureza variada. Um exemplo é a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se tenham aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto. (p.63)

A interpretação é compreendida como o momento, no qual os alunos podem expressar o significado que construíram da e a partir da leitura. Como Cosson (2021, p.65), afirma “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura”, e aprofunda explicando que:

No campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários. (p. 64)

A interpretação, portanto, deve ser registrada de alguma forma. Seja oral, escrita, com atividades ou dramatizada. Assim, “o importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita” (COSSON, 2021, p. 68).

Deste modo, o autor apresenta uma metodologia própria para trabalhar com textos literários sem ferir ou limitar os aspectos estéticos e artísticos. Corroborando para que o ensino da literatura atinja o seu ápice, no tocando ao seu papel humanizador e formador no desenvolvimento dos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da identidade única e do senso de comunidade de um aluno é facilitado pela leitura literária, que é uma das muitas habilidades e habilidades que precisam ser desenvolvidas durante os primeiros anos da criança na escola. A aquisição da linguagem é facilitada pelos textos literários porque “a variedade de formas e temas são inerentes ao discurso literário, e temos acesso a uma ampla gama de textos por meio da leitura da literatura” (COSSON, 2021, p. 49).

A literatura tem um papel significativo no desenvolvimento do caráter e no surgimento de princípios éticos. E nesse sentido, podemos perceber como a finalidade da literatura mudou com o tempo e que sua função primordial passou a ser a de humanizadora.

Portanto, a escola precisa estar preocupada em garantir o espaço que a literatura merece no universo educativo, e compreender o letramento literário como a apropriação da literatura enquanto linguagem. E desta forma, a proposta da sequência básica apresentada por Cosson (2021), se consolida como um instrumento e metodologia que favorece não apenas o trabalho com textos literários, mas seu próprio letramento.

REFERÊNCIAS

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

CANDIDO, Antônio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) *Direitos humanos E...* Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

CADERMATORI, Lígia. O que é literatura infantil. 2. ed., São Paulo: Brasiliense (coleção Primeiros Passos, 163); 2010.

COLOMER, T. Introdução à Literatura Infantil e Juvenil atual. São Paulo: Global, 2017

_____. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2021.

MENDES, Jaíne Mota. MATTOS, Marcella Mendes. OLIVEIRA, Maria da Graça

Silva, A leitura como emancipação cultural. Campus Universitário de Tubarão, 2013.

ZILBERMAN, R. A Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Global, 2003.



RELAÇÕES DIALÓGICAS TECIDAS A PARTIR DO TEMA DACAMPANHA PUBLICITÁRIA OUTUBRO ROSA

ARAÚJO, Marinalva Pereira de
Universidade Federal da Paraíba (Proling)
Marinalvaoujara84@gmail.com

LUNA, Morgana Farias de
Universidade Federal da Paraíba (Proling)
morganalunafarias@hotmail.com

SILVA, Jean Brito
Faculdade Santíssima Trindade – FAST
jeanbritods@hotmail.com

FRANCELINO, Pedro Farias Francelino
Universidade Federal da Paraíba (Proling)
pedrofrancelino@yahoo.com.br

RESUMO

Neste artigo, temos como objetivo analisar as relações dialógicas que constroem a imagem cronotópica da(s) mulher(es) na contemporaneidade, a partir de enunciados trabalhados em uma sequência didática que abordará o tema da campanha publicitária Outubro Rosa, realizada com anos iniciais do Ensino Fundamental. A ideia inicial para trabalho com a temática esteve pautada no dialogismo, categoria proposta no pensamento de Bakhtin e o Círculo, bem como no sociointeracionismo, e na Pedagogia dos multiletramentos. Como resultados, os alunos se posicionaram enquanto pesquisadores-leitores de materiais extraídos de fontes digitais, na aplicação de questionários e na materialização de um vídeo parodiando uma canção presente nas redes sociais, adaptada ao tema da conscientização. Consideramos, portanto, que essa experiência trouxe o acesso a gêneros pertencentes a diferentes esferas enunciativas, proporcionando o prazer de aprender mediante as interações. Desta maneira, a escola se aproxima de sua função enquanto agência social de multiletramentos, contribuindo para a tessitura de uma aprendizagem dialógica, onde o eu se constitui a partir do outro tanto no diálogo face a face quanto nas relações dialógicas entre gêneros

orais e escritos. Em decorrência da análise dos enunciados elencados, percebemos que a campanha Outubro Rosa configura uma imagem cronotópica do autocuidado da(s) mulher(es) intrínseca à tomada de uma consciência ativa responsiva.

Palavras-chave: Relações dialógicas; Cronotopo do autocuidado; Gênero discursivo; Campanha; Outubro Rosa; Consciência ideológica.

1 INTRODUÇÃO

O mundo da vida flui de tal maneira que, nas próprias vivências, os discursos são elaborados a partir de novas necessidades geradas nas interações sociais. Diante da constatação de alta incidência de câncer de mama em mulheres, a campanha publicitária Outubro Rosa apresenta-se como uma estratégia para o problema da informação acerca do tema, compondo enunciados endereçados ao público feminino com a finalidade de conscientizar e oferecer, anualmente, exames preventivos que busquem detectar sinais ou sintomas de neoplasia.¹⁴

Os enunciados verbovisuais referentes à causa da campanha são anualmente elaborados por iniciativas públicas e privadas, veiculados na esfera midiática. Sua estrutura composicional tem como foco o tema da saúde, mediada por diferentes linguagens expressas na voz de figuras públicas femininas que, de certa maneira, possuem uma proximidade com esse público na faixa etária dos 40 anos em diante.

Embora o câncer de mama represente um problema de saúde pública devido à alta incidência de óbitos de mulheres, as produções científicas com essa temática ainda são exíguas, assim como os investimentos ainda se mostram insuficientes para atingir as metas de prevenção. Neste artigo, temos como **objetivo** analisar as relações dialógicas que constroem a imagem cronotópica da(s) mulher(es) na contemporaneidade, a partir de enunciadostrabalhados em uma sequência didática que abordará o tema da campanha publicitária Outubro

Rosa, vivenciada com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

¹⁴De acordo com o Instituto Nacional do Câncer (INCA), a neoplasia se divide em dois tipos: pode ser maligna (ocâncer) que se “caracteriza pela divisão celular contínua e descontrolada e pela capacidade de se disseminar e invadir outros órgãos” ou pode ser benigna: quando o seu crescimento ocorre de forma geral lenta e organizada, com limites bem nítidos, sem invadir outros órgãos.

Como **metodologia**, nortearmos essa discussão no dialogismo, categoria proposta no pensamento de Bakhtin e o Círculo, bem como no sociointeracionismo, e na Pedagogia dos multiletramentos que fundamentam a discussão e que nos alimentam enquanto professores pesquisadores. Em seguida, faremos a descrição e breve análise das etapas da intervenção, quais sejam: 1) Pesquisa, leitura e interpretação de gêneros científico e informativo, destacando um enunciado verbovisual da Campanha, elaborado pelo Instituto Vencer o Câncer, em outubro de 2020; 2) Aplicação de um questionário dirigido às mulheres adultas das famílias; 3) Ensaio e gravação de vídeo com paródia de trechos da composição “Love nwantiti”, do nigeriano Ckay, conhecida pelos educandos através do *Instagram* e *TikTok*.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 AS RELAÇÕES DIALÓGICAS, O ENUNCIADO CONCRETO E O GÊNERO DISCURSIVO

A especificidade do discurso em Bakhtin e o Círculo reside nas relações dialógicas de natureza semântica, tecidas na linguagem enquanto objeto de estudo da metalinguística, estudadas no cerne do discurso “em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2018, p. 207). A referida integridade refere-se ao acontecimento da vida, no qual a palavra viva expressa pelos falantes e escreventes incorpora sentidos e posições axiológicas/valorativas e ideológicas diante do discurso de outrem.

A formulação da palavra enquanto discurso, e conseqüentemente, a expressão dessa consciência, decorre de um caminho no qual o sujeito, nascido em um mundo dialógico onde a palavra já existe e flui de outras bocas, entra em confronto com o discurso alheio quando “partindo da repetição, imitação, estilização do discurso alheio, chega a ironizá-lo, parodiá-lo e criticá-lo em seus propósitos;” (PONZIO, 2008, p. 23) A partir desses critérios, podemos compreender que as relações dialógicas são tecidas para além da língua saussuriana abstrata, composta de unidades linguísticas repetíveis no limite do significante e do significado. A língua se materializa em forma de enunciados concretos que dialogam em todas as direções, num movimento constante de elaboração de resposta/posicionamento em relação a enunciados já ditos por outrem.

O termo enunciado traduzido do russo *viskázivanie* é empregado por Bakhtin tanto para contemplar a enunciação (o ato de produzir o discurso oral) como o enunciado (o discurso produzido oral ou escrito) (2011, p. 261). Os enunciados orais e escritos apresentam-se de forma única (individual, irrepitível), concreta, refletindo as condições e as finalidades específicas de cada campo da atividade humana. Suas características de pertença a um determinado gênero são definidas pela escolha do “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” (Ibidem, p. 261).

A elaboração de todo e qualquer enunciado prevê o componente referencial (o tema ao qual se refere), o componente expressivo (a avaliação/valorização do locutor) e o componente de endereçabilidade (a quem é endereçado). De forma bem didática, Sobral (2016) descreve os componentes do enunciado, como podemos ver no diagrama abaixo:



Fonte: Elaborado pelos autores

Para o integrante do Círculo Medviédév, todo e qualquer enunciado possui natureza social em virtude da sua composição material, bem como por sua função de organizar a comunicação: “Qualquer enunciado concreto é um ato social. Por ser também um conjunto material peculiar – sonoro, pronunciado, visual – o enunciado ao mesmo tempo é uma parte da realidade social” (2012, p. 183). Essa materialidade mantém a língua viva e dela se nutre,

incorporando uma gama ininterrupta de gêneros discursivos que se distribuem nos diversos campos da atividade humana.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2018 [1929]), Volóchinov afirma que “A *situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado*” (p. 206; grifo do autor). Nesse sentido, a referida campanha enquanto gênero publicístico parte de um problema social (o câncer de mama e recentemente o câncer de colo do útero), elaborando enunciados endereçados ao grupo social das mulheres cisgêneros (que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído desde o nascimento), embora recentemente haja algumas iniciativas de ações que contemplam o rastreamento do câncer de mama em homens e mulheres transgênero¹⁵. Nessa campanha, são mobilizados diferentes saberes que pertencem à esfera oficial da ciência e à esfera da vida, considerados por Bakhtin (2011) enquanto campos diferentes da cultura humana.

Nas palavras de Fiorin, “Um enunciado é sempre heterogêneo, pois revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói. Ele exhibe seu direito e seu avesso” (2020, p. 25). Em cada enunciado há um projeto dialógico acerca de um tema elaborado pelo falante na expectativa de obter uma ou mais respostas do ouvinte. Essa resposta advém das relações dialógicas que tecemos com o enunciado alheio enquanto formulamos determinada compreensão.

Os gêneros discursivos caracterizam-se pela extrema heterogeneidade, classificados em gêneros primários (simples, que se formam nas situações cotidianas de comunicação) e secundários “(complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.)” surgem nas condições mais complexas (BAKHTIN, 2016, p. 15).

2.2 A ELABORAÇÃO DA CONSCIÊNCIA IDEOLÓGICA A PARTIR DE UMA COMPREENSÃO RESPONSIVA

Tendo em vista que o tema da campanha elenca um problema social de saúde pública, sua finalidade mobiliza dos sujeitos leitores/ouvintes uma compreensão ativa no sentido de

¹⁵ Em outubro de 2022, em Jundiaí (SP), uma Organização Não Governamental (ONG) disponibilizou exames de mamografia a “homens com mamas e acima dos 40 anos, mulheres trans com mais de 40 anos e em uso de hormônios há mais de cinco anos, além de mulheres no geral.” (g1.globo.com)

elaborar consciências a partir do acesso aos gêneros discursivos. Mas de que forma podemos nos mover diante de um enunciado alheio até elaborar uma compreensão responsiva?

Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. Quanto maior for o seu número, quanto mais essenciais elas forem, tanto mais profunda e essencial será a compreensão. [...] *Toda compreensão é dialógica*. A compreensão opõe-se ao enunciado, assim como uma réplica opõe-se a outra no diálogo. A compreensão busca uma *antipalavra* à palavra do falante. Apenas a compreensão de uma palavra estrangeira busca “exatamente a mesma” palavra em sua língua. (VOLÓCHINOV, 2018, p.232; grifos do autor)

A compreensão de um enunciado é resultante de uma imersão nas unidades da língua, possibilitando ao sujeito colher os sentidos na totalidade do discurso. A totalidade é apreendida à medida em que estabelecemos relações dialógicas com o tempo-espço, com enunciados meus e de outrem (BAKHTIN, 2011, p. 272). Para Bakhtin, os signos ganham importância dentro do processo da “comunicação ideológica” por terem a função de nutrir a consciência individual para que esta cresça e reflita em si as suas leis e “a lógica da comunicação ideológica, da interação sógnica de uma coletividade” (Ibid., p. 97-98). Se observarmos em O freudismo ([1927], 2012), Bakhtin já dizia que a tomada de consciência de si mesmo acontece quando socializamos, quando verbalizamos para o outro sobre nós mesmos, expondo os nossos atos. Em suas palavras, “Ao tomar consciência de mim mesmo, eu tento como que olhar para mim pelos olhos de outra pessoa, de outro representante do meu grupo social, da minha classe” (p. 86-87).

O princípio do conteúdo ideológico e da socialização está presente também em Volóchinov quando corrobora que “Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social” (2018, p.95). Como o signo é preenchido ideologicamente, através dele e com ele os sujeitos compreendem um enunciado e se posicionam nas interações entre consciências individuais. O laço rosa, por exemplo, para além de uma peça física em tecido, torna-se um signo imantado de significação ideológica, refletindo o sentido de luta e de prevenção.

2.3 A CAMPANHA OUTUBRO ROSA E O CRONOTOPO DO AUTOCUIDADO

Para entendermos a estrutura composicional da referida campanha, é importante situá-la historicamente. Os primeiros passos se deram na década de 1990 nos Estados Unidos, no mês de outubro, quando diversos estados iniciaram movimentos para evidenciar o problema do

câncer de mama. Desde então, outubro foi reconhecido oficialmente pelo Congresso Americano como um mês de prevenção do câncer de mama e outros países passaram a adotar a causa (ESTADÃO, 2019). Naquele período, houve uma “Corrida pela Cura” em Nova York, onde a Fundação *Susan G. Komen for the Cure* distribuiu laços rosas entre os participantes. A partir desse evento, o laço rosa torna-se símbolo dessa luta e a cor rosa passa a iluminar monumentos, praças e pontos turísticos de cidades, principalmente nas capitais. No Brasil, essa causa foi abraçada somente em 2002, em São Paulo, quando utilizaram a coloração rosa para iluminar o Mausoléu do Soldado Constitucionalista, mais conhecido como Obelisco de Ibirapuera.

A simbologia do laço rosa vem sendo costurada desde a primeira “Corrida pela Cura”. Entretanto, será que a escolha do laço nessa cor partiu de um desejo natural, aleatório ou será que entraram em jogo outras vozes e outros discursos historicamente situados? Vamos pensar um pouco sobre a representação das cores ao longo da história?

Ainda no século XVII, o rosa se apresenta como sendo um tom esmaecido, secundário do vermelho (símbolo da aristocracia, da força e do poder masculino), destinada a vestir as crianças do gênero masculino. No plano dos sentidos gerados pela religião cristã, os tons rosa e vermelho aparecem na iconografia em vestes do Menino Jesus, sendo associados à “metáfora ao sangue, à vida e à redenção”. Já as crianças do sexo feminino eram vestidas na cor azul, símbolo da pureza associada à Virgem Maria e refletida em seu manto (BALISCEI, 2020, p. 229-230).

Pastouriet e Simonet escrevem a história das cores afirmando que elas são mutáveis, eivadas de simbologias, responsáveis por transmitir tabus e preconceitos, os códigos comportamentais, a linguagem e o nosso imaginário. (2006, p. 11) A linguagem, por ser viva, encarrega-se de impregnar nas cores uma pluralidade de sentidos.

Diante desses movimentos sociais, poderíamos questionar o porquê de uma campanha precisamente destinada às mulheres se há vários tipos de câncer que acometem a todos. Conforme dados coletados pelo Instituto Nacional de Câncer (INCA), de 2021, o câncer de mama é o tipo de câncer que mais tem acometido as mulheres no mundo. No Brasil, apesar de o *câncer de pele não melanoma* ocupar o primeiro lugar em incidência, a maior causa de óbitos por câncer em mulheres se deve ao câncer de mama e, especificamente na região norte, a primeira posição em incidência é ocupada pelo câncer do colo do útero¹⁶. Diante dessa realidade,

¹⁶ “Na análise regional, o câncer do colo do útero é o primeiro mais incidente na região Norte (26,24/100 mil) e o segundo nas regiões Nordeste (16,10/100 mil) e Centro-Oeste (12,35/100 mil). Já na região

o melhor caminho consiste na criação e manutenção de políticas públicas com ações de conscientização acerca de ações diagnósticas e preventivas.

Tomando o tema da campanha Outubro Rosa na perspectiva da plenitude dialógica do discurso, faz-se necessário tocarmos em um ponto específico atrelado aos múltiplos papéis sociais já assumidos por mulheres, ao longo da história. Embora tenhamos um histórico de lutas e movimentos feministas, a sociedade ainda se ancora em um paradigma patriarcal, no qual as mulheres cuidam e “esquecem” de cuidar-se.

Comumente elas procriam, amamentam, educam, alimentam, cuidam, levam os homens adultos a cuidarem da saúde e cuidam dos idosos até a morte. Para Ribeiro (2021, p. 65), as “mulheres ainda são aquelas moldadas para desempenhar o trabalho doméstico e obrigadas a serem as maiores responsáveis pela criação dos filhos. Mulheres, sobretudo, negras, partem de pontos diferentes e conseqüentemente, desiguais.” Além de exercerem profissões e funções subalternas desvalorizadas economicamente, esse grupo social ainda destina a maior parte do tempo cuidando dos seus filhos e dos filhos de outrem, cumprindo tarefas domésticas de forma solitária, visando a organização coletiva da família.

Na dinâmica frenética da vida contemporânea, os sujeitos vivenciam o que Cairo(2008) denomina de “cultura da imagem” refletida na produção dos gêneros discursivos presentes nas mídias audiovisuais. Em espaços virtuais, os enunciados se enformam sob multissemioses (múltiplas linguagens) e multimodalidades, ou seja, diferentes modos: “palavra, imagem, som, movimento, formatação, etc. [...]” (RIBEIRO, 2016, p. 20), adequando-se a nichos de espaço-tempo cada vez mais céleres. Nessa cultura da imagem, surge uma multiplicidade de gêneros nos quais o tempo de dizer o que se pretende dizer tem sido marcado pela celeridade cronológica (vídeos de aproximadamente alguns segundos ou minutos). E essa configuração nos remete à uma categoria de “conteúdo-forma” denominada cronotopo.

O termo cronotopo deriva do grego *χρόνος* (tempo) e *χώρος* (espaço), oriundo da teoria da relatividade. Em sentido metafórico, Bakhtin emprega esse termo para tratar da interdependência entre espaço-tempo destinada à linguagem na literatura. O filósofo ainda

Sul (12,60/100 mil) ocupa a quarta posição e, na região Sudeste (8,61/100 mil), a quinta posição (INCA, 2019).”

Disponível

em:

https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files//media/document//dados_e_numeros_colo_22setembro2022.pdf

Acesso: 10 de out. de 2022.

observa que o conteúdo-forma determina os gêneros discursivos, definindo o cronotopo da seguinte maneira:

Chamaremos de *cronotopo* (que significa “tempo-espaço”) a interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura. [...] O cronotopo como categoria de conteúdo-forma determina (em grande medida) também a imagem do homem na literatura; essa imagem sempre é essencialmente cronotópica. (2018, p. 11-12)

No ensaio *As formas do tempo e do cronotopo* (2018) o filósofo russo afirma que há um fluir complexo e intermitente de um “processo de assimilação do tempo e do espaço histórico reais, e do homem histórico e real que neles se revela” (BAKHTIN, 2018 [1930-1934], p.11). Nesse caso, o cronotopo consiste, na relação “de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas em literatura” (Ibidem, p.11).

O laço cronotópico do tempo-espaço reflete a aura social pela qual se delimitam os temas em cada gênero discursivo, os gestos e as entonações, as durações e as relações entre o falante e o ouvinte. No caso específico da campanha de prevenção ao câncer de mama e ao câncer de colo do útero, temos imagens cronotópicas específicas da(s) mulher(es) cujos discursos publicísticos tratam da vida e da morte, em um apelo por assumirem o autocuidado.

No cerne de um cronotopo matizado pelas tensões presumidas do medo, da fragilidade física e psíquica, a referida campanha traz em seus enunciados um enredo constituído de linguagem científica (ciências da saúde), de linguagem coloquial, de gestos que encorajam, focalizando a mama em um recorte espacial biológico do corpo, afastada das conotações ligadas à sexualidade, à sedução, ou mesmo à função materna de amamentação. Dessa maneira, o enredo se organiza na busca por conscientizar as mulheres a rastrearem precocemente os sinais da doença, suspendendo a morte.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após as reflexões tecidas no espaço teórico, prosseguiremos com a descrição e análise de etapas da sequência didática com turmas de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, no retorno às aulas presenciais, em setembro de 2021. Na 1ª etapa, foram realizadas pesquisas, leitura e interpretação de gêneros secundários (científicos e jornalísticos), com destaque para um enunciado em vídeo elaborado pelo Instituto Vencer o Câncer; na 2ª etapa, foram aplicados questionários às mulheres adultas das famílias e na 3ª etapa, houve ensaio e

gravação de vídeo de conscientização, contemplando a multiplicidade cultural e as múltiplas semioses na vertente da Pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012).

Essa iniciativa partiu do princípio de uma educação sociointeracionista, que na concepção de Vygostsky proporciona ao homem enquanto “ser social e histórico” apropriar-se da experiência histórica e cultural, desenvolvendo-se em sua maior complexidade. Ao tocar o mundo de diversas maneiras, o homem se transforma, ou seja, o sujeito não é visto como um mero contemplador de conhecimentos de esferas ideais, mas como “um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo” (REGO, 2014, p. 98). A seguir, destacaremos como objeto o seguinte enunciado:

1ª etapa) *Figura 1*. Enunciado verbovisual da Campanha, elaborado pelo Instituto Vencer o Câncer, em outubro de 2020.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=271MIu-pliM&t=10s>. Acesso: 10 mar. 2022.

O vídeo acima foi disponibilizado em 01 de outubro de 2020 na plataforma do youtube, no canal do Instituto Vencer o Câncer, contabilizando aproximadamente 14.487 visualizações. Nele, a apresentadora Ana Maria Braga aparece em um cenário arborizado, vestindo uma *t-shirt* na cor pink com o símbolo do Instituto Vencer o Câncer centralizado. No canto superior direito do vídeo, há o símbolo do referido Instituto, no seguinte formato: “INSTITUTO VENCER o câncer”, aplicando diferentes tamanhos da fonte para maior visibilidade ao verbo “VENCER”, lema do Instituto.

No enunciado, Ana Maria se dirige ao público feminino na faixa etária da fase adulta e idosa. Sua linguagem verbal e gestual tende a ser informal, afetuosa, como podemos constatar

no aceno com a mão e na linguagem ao cumprimentar o público: “Oi, gente!”. Após se apresentar, ela fala sobre o Instituto, menciona o convite para ser embaixadora das ações do mês de outubro e continua sua fala: “[...] E eu estou aqui para falar com vocês, minhas queridas e queridos, o quanto é importante *se cuidar*” (Grifo nosso). Podemos observar que aparece novamente a entonação afetiva materializada nas palavras “minhas queridas e queridos”, num gesto de aproximação da linguagem com o telespectador. Além disso, constatamos o chamamento ao autocuidado.

Em seguida, a apresentadora incorpora o discurso científico-médico apresentando os índices e estimativas de aumento de casos: “[...] o câncer de mama, gente, ainda é o mais incidente nas mulheres e apesar de todas essas ações, o aumento de casos é preocupante.” Quando a enunciatária descreve uma informação relacionada à incidência do câncer, sua voz parece estar sendo usada para “dar um recado” de outrem. Como se desse lugar ao outro, o discurso estatístico é incorporado pela falante. Na concepção de Fiorin, caracteriza-se como um discurso objetivado, ou seja, um discurso “abertamente citado e nitidamente separado do discurso citante” (FIORIN, 2020, p. 37).

Em seguida, a falante refere-se às iniciativas de autoconhecimento e aos exames preventivos de rastreamento:

É importante a gente tar atenta, nos conhecer bem, pra que qualquer alteração no nosso corpo seja notado. Além disso, manter uma rotina anual de consultas com o seu ginecologista, fazer a mamografia anual a partir dos 40 anos isso é importantíssimo, retornar à consulta pra que o médico saiba o resultado dos seus exames [...] Por isso é tão importante esse autocuidado. O diagnóstico precoce, quer dizer o diagnóstico logo cedo pode salvar muitas vidas.

O trecho supracitado apresenta uma linguagem própria da oralidade, utilizando o pronome “a gente” e a abreviação do verbo “estar-tar”, quando fala: “a gente tar atenta”, acenando para a importância da autopercepção de possíveis modificações no corpo. Dessa maneira, a apresentadora se inclui como membro do grupo de endereçamento do enunciado, trazendo em seu diálogo os pronomes: “a gente”, “nos”, “nosso”. Concomitantemente, ela cita as responsabilidades concretas a serem adotadas pelas mulheres (consultas, exames anuais), adjetivando-as com uma palavra no grau absoluto sintético: “importantíssimo”.

O trecho que solicita “retornar à consulta pra que o médico saiba o resultado dos seus exames” dialoga com a realidade de casos em que as mulheres não retornam ao médico para constatar os resultados dos exames e, conseqüentemente, receber o parecer médico. Em seguida, a falante dá ênfase à importância do “autocuidado” e conclui o termo “diagnóstico precoce”

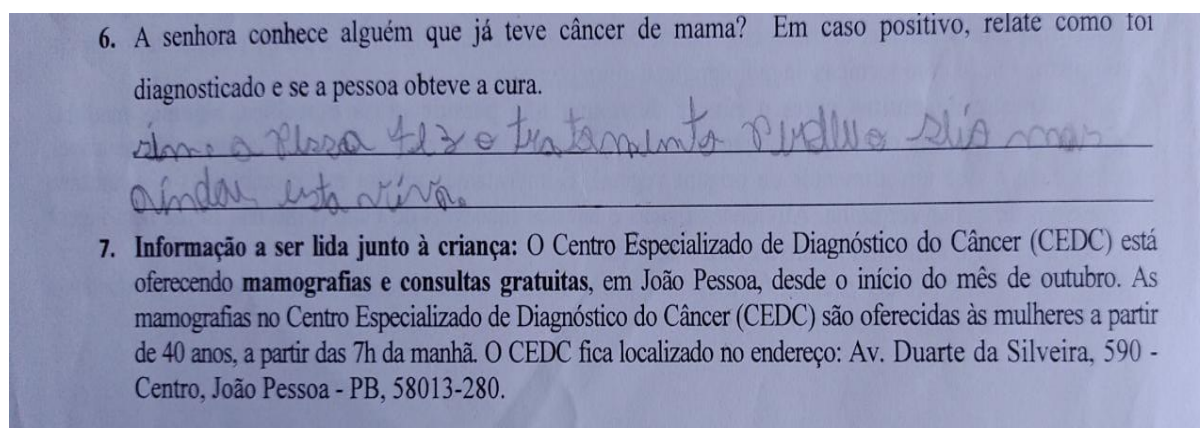
com a explicação: “quer dizer, o diagnóstico logo cedo”, simplificando termos técnicos da área da saúde. Para finalizar a mensagem, ela diz que o diagnóstico precoce pode “salvar vidas”, o que se presume a gravidade e os riscos de morte a que a doença expõe. Portanto, o seu discurso de chamamento a uma postura de autocuidado e prevenção se mostra como uma possibilidade de luta contra a doença.

Logo após, a apresentadora traz as questões relacionadas a um estilo de vida saudável no que tange à alimentação, à rotina de exercícios físicos, sob o argumento de que tais cuidados proporcionam saúde física e psíquica: “[...] manter uma alimentação saudável e uma rotina de exercícios físicos faz bem não só pra saúde, pra cabeça, pode ajudar bastante em todo esse processo de prevenção da doença.” Embora se dissemine um discurso de busca individual por hábitos saudáveis, podemos compreender que há diversos fatores que influenciam nos modos de viver das mulheres, principalmente as mulheres negras e em situação de vulnerabilidade social que enfrentam condições sociais desiguais, sexistas e racistas.

Bakhtin aponta a “cultura da comida e da bebida” como tema existente na obra de François Rabelais, especificamente no livro I, quando trata da educação de Gargântua. Essa cultura é considerada não apenas no plano “médico-higiênico (como um elemento da “vida sadia”), mas também no plano culinário. A ideologia impregnada nessa série transparecia a “imagem do homem novo e íntegro”, livre dos hábitos alimentares “grosseiros” (2018, p.143-145).

2ª etapa) Aplicação de um questionário dirigido às mulheres adultas das famílias;

Após as leituras de textos nos gêneros científico e jornalístico, elaboramos oito questões para um questionário destinado às mães, tias ou avós dos alunos. Cada aluno levou para sua residência e teve a oportunidade de ler e interagir com a família sobre o assunto. Após a coleta de dados, elaboramos em sala de aula gráficos sobre questões concernentes ao conhecimento dos participantes sobre a campanha, o conhecimento das causas do câncer de mama, se já conheciam as medidas preventivas, se já conheciam pessoas diagnosticadas, dentre outros fatores. Aqui, destacaremos um trecho coletado que reflete a voz de uma das respondentes:

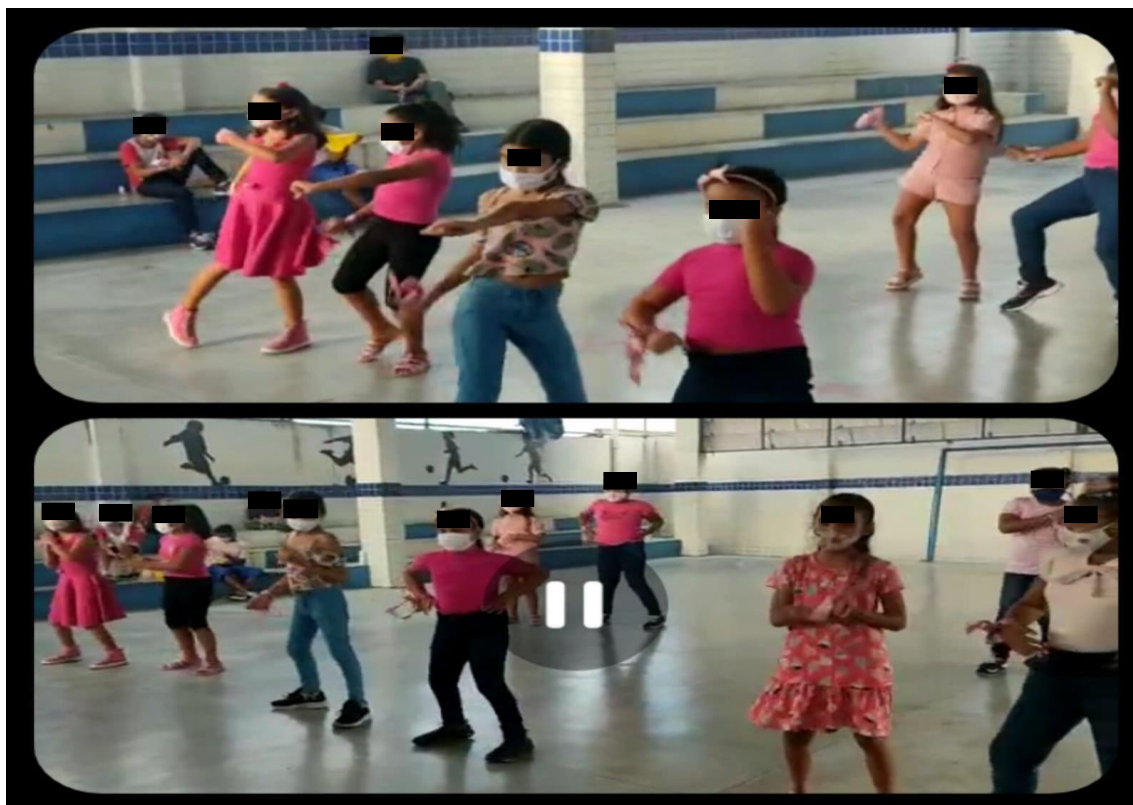


Fonte: Arquivo pessoal

Através dos dados coletados, identificamos relatos que mencionam casos diagnosticados, a mutilação da mama no processo do tratamento de câncer, e a valoração positiva em relação à contribuição da escola para a conscientização desse problema.

Nas diversas fontes e maneiras de usar a palavra, as consciências dos sujeitos se formam a partir de um posicionamento ético e ideológico, diante da possibilidade de compreenderem os fatos presentes em seu cotidiano sob diferentes olhares, respeitando a visão comum de outrem que, por ventura, não tiveram acesso à informação e ao conhecimento científico. Por conseguinte, tal acepção implica pensar a educação enquanto um processo contínuo e dialógico no qual uma consciência se depara permanentemente com outras consciências, mediante as diversas valorações discursivas acessíveis em diferentes enunciados.

3ª etapa) Ensaio e gravação de vídeo de conscientização com paródia de trechos da composição “Love nwantiti”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Inicialmente, percebemos que os alunos gostavam de fazer passos de danças que viralizam e se tornam proeminentes no mundo digital. Por isso, parodiamos a composição “Love Nwantiti”, do nigeriano Ckay, adaptando o trecho do refrão com ênfase nos gestos corporais voltados para o sentido do autoexame das mamas. Como inspiração para os ensaios, trouxemos alguns vídeos de crianças no Instagram, especialmente um reels¹⁷ de alguns segundos de duas meninas com o perfil: [@isa_bim_s2](#). Através da explanação desse vídeo frente ao objetivo de utilizar um trecho da canção, foi possível percebermos o envolvimento das turmas, o riso, os ensaios dos passos numa atmosfera de bem-estar e motivação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, tecemos reflexões acerca das relações dialógicas que constituem a imagem cronotópica da(s) mulher(es) na contemporaneidade, a partir de

¹⁷ Reels: recurso criado pelo Instagram destinado à gravação de vídeos curtos.

enunciados trabalhados em uma sequência didática que abordou o tema da campanha publicitária Outubro Rosa. Para isto, nos remetemos à história da campanha, à simbologia do laço rosa e aos conceitos bakhtinianos das relações dialógicas, do enunciado, do gênero discursivo, da consciência ideológica e do cronotopo.

No campo da intervenção escolar, demonstramos o passo a passo desde a construção da ideia até a pesquisa, leitura e interpretação de enunciados nos gêneros científico e jornalístico, com destaque para a análise dialógica do enunciado verbovisual da Campanha, elaborado pelo Instituto Vencer o Câncer, em outubro de 2020. Em seguida, destacamos a aplicação de questionário com as mulheres adultas das famílias, ensaio e gravação de vídeo com paródia de trechos da composição “Love nwantiti”, do nigeriano Ckay, conhecida pelos educandos através do *Instagram* e *TikTok*, adaptando-a para o tema e função de conscientização.

A partir dessa vivência na escola, percebemos que quando as ações didáticas levam em conta o mosaico de saberes/conhecimentos acerca de um determinado objeto, os sujeitos cognoscentes passam a se constituir dialógica e ideologicamente, agindo ativa e responsivamente em relação ao tema abordado no ambiente escolar. Nessa perspectiva, a palavra viva pode ser vista em suas múltiplas dimensões, aliando vozes oriundas do senso comum, da arte, da ciência, dentre outras esferas discursivas, contribuindo na tessitura de uma aprendizagem dialógica, onde o eu se constitui a partir do outro tanto no diálogo face a face quanto nas relações dialógicas entre gêneros orais e escritos. Com relação aos elementos estáveis da referida campanha, identificamos um cronotopo autocuidado no qual o espaço-tempo do enunciado verbovisual compõe um enredo que iniciapora uma linguagem empática de encorajamento em detrimento do medo, seguindo com o alertana emissão do discurso alheio oriundo de uma das esferas superestruturais da língua (das ciências da saúde). Já no desfecho dos enunciados, prevalece a orientação sobre a busca por exames, por alimentação saudável e exercícios físicos, enformando uma imagem cronotópica do autocuidado da(s) mulher(es) intrínseca à tomada de uma consciência ativa responsiva.

REFERÊNCIAS

BALISCEI, João Paulo. Abordagem histórica e artística do uso das cores azul e rosa como pedagogias de gênero e sexualidade. *Rev. Teias*, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ: 2020, vol. 21, p. 223-244. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/46113/34718>. Acesso: 12 de jan. 2022.

BAKHTIN, M.M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: WMF MartinsFontes, 2011.

_____. O freudismo: um esboço crítico. Tradução Paulo Bezerra. 2ed. São Paulo:Perspectiva, 2012.

_____. Problemas da poética de Dostoiévski. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 3 ed. São Paulo: Forense Universitária, 2005.

_____. Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo. 1 ed. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.272 p.

O que é o Outubro Rosa e por que ele foi criado? Estadão. Disponível em: <https://summitsaude.estadao.com.br/desafios-no-brasil/outubro-rosa-por-que-ele-foi-criado/> Acesso: 10 de mar. 2022.

CAIRO, A. Infografía 2.0. Visualización interactiva de información en prensa. Madri: Alamut. 2008.

CARRETA oferece exames de mamografia gratuitos para homens e mulheres transexuais em Jundiá. g1.globo.com. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2022/10/25/carreta-oferece-exames-de-mamografia-gratuitos-para-homens-e-mulheres-transexuais-em-jundiai>. Acesso: 26 de out. 2022.

FIORIN, J.L. Introdução ao pensamento de Bakhtin. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2020.

Instituto Nacional do Câncer (INCA). Todo tumor é câncer? Disponível em: <https://www.inca.gov.br/perguntas-frequentes/todo-tumor-e-cancer>. Acesso: 09 de jul 2022.

MEDVIÉDEV, P. O método formal nos estudos literários. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina VólkovaAmérico. São Paulo: Contexto, 2012.

PASTOUREAU, Michel; SIMONNET, Dominique. Breve historia de los colores. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2006.

PONZIO, A. A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. (Coordenação de tradução Valdemir Miotello). São Paulo: Contexto, 2008.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RIBEIRO, Ana Elisa. Textos multimodais: leitura e produção. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, Djamilia. Lugar de fala. São Paulo: Jandaíra, 2021.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. Rev. Domínios de Linguagem. Uberlândia, vol. 10, n.3. Jul/set. 2016. Disponível em: < <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006>> Acesso: 10 ago. 2022.

VOLÓCHINOV, V. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2 ed. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. SãoPaulo: Editora 34, 2018.

RESUMOS



UM PANORÂMICO SÓCIO-HISTÓRICO DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA ENTRE OS ANOS 60 AOS DIAS ATUAIS NA PERSPECTIVA POLÍTICA DO CICLO DE BALL

SILVA, Jean Brito da
Faculdade Santíssima Trindade (FAST)
jeanbritods@hotmail.com

ARAÚJO, Marinalva Pereira de
Universidade Federal da Paraíba (UFPB/PROLING)
marinalvaajuara84@gmail.com

LUNA, Morgana Farias de
Universidade Federal da Paraíba (UFPB/PROLING)
morganalunafarias@hotmail.com

MOURA, Kelly Dias
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
fgakellydias@gmail.com

MAMEDES, Rosilene Felix
Universidade Federal da Paraíba (CE/UFPB)
rosilenefmamedes@gmail.com

RESUMO

O ensino da leitura e produção de texto no contexto de formação continuada de professores(as) de língua portuguesa na educação básica são práticas discursivas que vêm sendo problematizadas no decorrer das últimas décadas no contexto educacional. Estas práticas discursivas (leitura e produção de texto), consideradas objetos de estudo, neste artigo, que dialogam com estudos de Ball & Bowe (1992) na perspectiva técnico-teórico-metodológica e está alinhada no método de abordagem que traz como título “Ciclo de políticas”. Tal ciclo compreende por três contextos principais: influência, produção e prática. Dessa forma, este trabalho visa apresentar como se manifestam os contextos de influência e produção nestas práticas discursivas. Para isso, fez-se um recorte panorâmico sócio-histórico do ensino da língua materna entre os anos 60 aos dias atuais. A pesquisa tem caráter bibliográfico, tendo

como abordagem a compreensão de sentidos dentro da política tendo como nortes iniciais os documentos educacionais vigentes que são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a Lei de Diretrizes, as Bases da Educação (LDB, 1996) e pesquisadores como Silva (1999), Geraldi (1997; 2011), Freire (1996), Zanini (1998), dentre outros. Construir esse trajeto do ensino da língua materna, possibilitou relacionar o objeto teórico de estudo (leitura e produção de texto) com a relação política e entender que a leitura e a produção de texto se dão como ato político. A política hoje de afirmação de ensino vem para levar a classe menos favorecida a esse conhecimento e ao exercício da cidadania.

Palavras-chave: Ciclo de Políticas de Ball; Leitura; Produção de Texto.

REFERÊNCIAS

BALL, S. *Global Education Inc.: New Policy Networks and neo-Liberal Imaginary*. London: Routledge, 2012.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 de abril de 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 02 out. 2022.

FAUSTO, B. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. Informação, Conhecimento e Sociedade em Rede: que potencialidades?. *Educação, Sociedade & Culturas*, São Paulo, v. 1, n. 23, 2005, p. 43-57.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 5. Ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

INFORMAÇÃO, CONHECIMENTO E SOCIEDADE EM REDE: Que potencialidades?

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

SILVA, E. T. D. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. *Perspectiva*, Florianópolis, v.17, n. 31, 1999. p. 11-19.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, Maringá, v.--, n. 21, 2008, p. 79-88.



VELHICE, SEXUALIDADE E QUALIDADE DE VIDA: INTERSECÇÕES

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de
 Universidade Federal da Paraíba (Proling)
 wildersantana92@gmail.com

SILVA, Lucas Elias
 Universidade Federal da Paraíba
 comunicallucaselias@gmail.com

RESUMO

Com o presente estudo, realizamos uma investigação sobre como a sexualidade está diretamente ligada à qualidade de vida do idoso, e como alguns elementos, como o corpo e o prazer, se tornam essenciais para a sua autoestima. Nesse sentido, pretendemos construir uma pesquisa teórico-analítica sobre a velhice e a sexualidade na pós-modernidade, período em que há uma busca considerável por uso de medicamentos. Somos assonantes com o fato de que a velhice não é sinônimo de incapacidade funcional, mas entendemos que esse sujeito idoso vive em uma busca por resgatar o direito a uma vida sexual na velhice, o que reflete multiformas de transformação libidinal. Significa, também, compreendê-la em um sentido amplo, que passa pela ternura, pelos contatos físicos que erogenizam o corpo, como o olhar, o toque, a voz, redescobrimo as primeiras formas de amor do ser humano. Significa, também, compreendê-la em um sentido amplo, que passa pela ternura, pelos contatos físicos que erogenizam o corpo, como o olhar, o toque, a voz, redescobrimo as primeiras formas de amordo ser humano. Os estudos coletados apontam para uma conjunção direta entre a sexualidade, o prazer sexual e a qualidade de vida do idoso.

Palavras-chave: Velhice; Sexualidade; Qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

CACHIONI, M., & FALCÃO, D.V.S. Velhice e Educação: possibilidades e benefícios para a qualidade de vida. Em D.V.S. Falcão, & L.F. Araújo (Eds.), **Psicologia do envelhecimento: relações sociais, bem-estar subjetivo e atuação profissional em contextos diferenciados** Campinas: Alínea, 2009, pp. 175-194.

BAUER, M., MCAULIFFE, L., & NAY, R. Sexuality, health care and the older person: an overview of the literature. **International Journal of Older People Nursing**, 2 (1), 63-68, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. **Envelhecimento e saúde da pessoa idosa (Cadernos de Atenção Básica - n.º 19, Série A: envelhecimento e saúde da pessoa idosa)**. Brasília, DF: Ministério da Saúde. 2006.

BEAUVOIR, S. **A Velhice: Realidade Incômoda**. 2ª Edição. Editora: Difusão Europeia, 1970. DEBERT, G.G. **A reinvenção da velhice**. 1ª edição. EDUSP Editora, 1999.



PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA HISTOLOGIA HUMANA

SILVA, Lucas Elias
Universidade Federal da Paraíba
comunicalucaselias@gmail.com

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de
Universidade Federal da Paraíba (Proling)
wildersantana92@gmail.com

RESUMO

A Histologia é um componente curricular de extrema importância em diversos cursos de graduação no Ensino Superior, principalmente na área das Ciências Biológicas e Saúde. Como campo do conhecimento científico, a histologia humana é a ciência que proporciona a aprendizagem dos tecidos constituintes do corpo humano e a organização na formação das estruturas (órgãos) e sistemas através da preservação do material, corte, técnicas de coloração e na observação microscópica (JUNQUEIRA; CARNEIRO, 2017). Por se tratar de um componente básico, ofertado no início dos cursos e de difícil assimilação, há necessidade de utilizar-se alternativas facilitadoras no ensino-aprendizagem que consigam auxiliar no primeiro contato dos discentes com a histologia, capacitando o aluno para identificar e caracterizar os tecidos, reconhecer a constituição histológica e as funções específicas de órgãos e sistemas utilizando a microscopia, como também aguçando a curiosidade e interesse nos conteúdos teóricos-práticos. Em nosso caso específico, o instrumento utilizado para coletados dados foi um questionário elaborado pelos tutores da disciplina supracitada no *Google Forms* e aplicado no início do semestre 2022.1 para os discentes do curso de Farmácia da Universidade Federal da Paraíba. Os dados analisados (respostas dos discentes à questão 16) demonstraram que a grande maioria dos discentes possui dificuldades de compreender, de forma didática, os assuntos ministrados na disciplina de histologia humana. Diante desses dados coletados, segue a nossa proposta de três metodologias alternativas, que visa tornar os conteúdos da disciplina de histologia humana mais didáticos, bem como facilitar os processos de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Histologia humana; Ensino e aprendizagem; Metodologias alternativas.

REFERÊNCIAS

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. *Pro-posições*, v. 27, p. 133-153, 2016.

JUNQUEIRA, L. C.; CARNEIRO, J. *Histologia básica*. 13ª edição. Rio de Janeiro - RJ: Guanabara Koogan, 2017.

OLIVEIRA, B.O; RHEINGANTZ, M.G.T; MINELLO, L. F; RPDRIGUES, R. F. *Histologia dos tecidos. Guia prático*. 1o ed 2019.

SILVA, D. G. A., CARNIELLO, A., CARNIELLO, A. Flashcards virtuais – técnica de repetição espaçada aplicada ao apoio na memorização do conteúdo estudado. *Revista Gestão Universitária*, v. 3, s/p, 2015.



SINAIS DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO PERÍODO PRÉ-LEXICAL DE CRIANÇAS INSERIDAS NO BERÇÁRIO E/OU PRÉ-ESCOLA: TRABALHO MULTIDISCIPLINAR

MOURA, Kelly Dias
 Universidade Federal da Paraíba, Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística
 fgakellydias@gmail.com

DE LUNA, Morgana Farias
 Universidade Federal da Paraíba, Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística
 morganalunafarias@hotmail.com

ANTAS, Letícia Ohanna Felipe dos Santos
 Universidade Federal da Paraíba, Mestre em Linguística pelo PROLING-UFPA
 leticiaohanna@hotmail.com

MAMEDES, Rosilene Felix
 Universidade Federal da Paraíba (PPGL)
 rosilenefmamedes@gmail.com

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por déficits na comunicação e interação social em vários contextos. A gravidade varia de acordo com o prejuízo comunicativo e o grau de suporte que a criança necessita, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento. É uma condição neurobiológica que traz um repertório restrito e estereotipado de atividades e interesses. Há uma prevalência de criança autista a cada 4 crianças (4:1), especialmente em crianças do gênero (biológico) masculino. Esses sintomas, quando não detectados ou ignorados pela família nos primeiros dois anos de vida, sobressai-se quando a demanda social aumenta, como o ambiente escolar e outras instituições de sociabilidade que a criança seja incluída de acordo com os moldes culturais e sociais nos quais está inserida. O objetivo do trabalho é apontar os sinais precoces do autismo percebidas no berçário, como forma de busca de diagnóstico e intervenção precoce, como também educação e orientação parental. A metodologia utilizada foi buscar artigos, com limitação dos últimos cinco anos e livros de referência na área, ainda que publicados há mais de cinco anos. Por isso, como mostram os

artigos encontrados, a intervenção multidisciplinar, quando iniciada precocemente, ainda na primeira infância, possibilita maiores ganhos em nível cognitivo e comunicativo, tendo em vista o fenômeno da Plasticidade Neuronal, com uma maior quantidade de conexões nervosas obtidas nesse período, viabilizando a instalação de habilidades e consequente bem-estar e qualidade de vida do indivíduo que se encontra no Espectro Autista, ocorrendo dessa forma ganhos globais ao seu desenvolvimento. Assim, os educadores são agentes fundamentais no processo de identificação de sinais precoces do Autismo, cooperando para a detecção e inclusão escolar. Considera-se premente a necessidade de discutir os sinais clínicos de Autismo na Educação Infantil, primordialmente em crianças, que estejam inseridas em berçário e/ou pré-escola, tendo em vista que os profissionais da educação podem se configurar como aliados na orientação familiar junto a esses aprendentes.

Palavras-chave: Autismo; Pré-lexical; Linguagem; Sinais precoces.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Seize, M. D. M., & Borsa, J. C. Instrumentos para rastreamento de sinais precoces do autismo: revisão sistemática. *Psico-USF*, 22, 161-176, 2017.

REIS, S. T.; LENZA, N. A Importância de um diagnóstico precoce do autismo para um tratamento mais eficaz: uma revisão da literatura. *Revista Atenas Higeia*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1 - 7, 2019. Disponível em: <http://atenas.edu.br/revista/index.php/higeia/article/view/19>. Acesso em: 12 nov. 2022.

Couto CC, Furtado MCC, Zilly A, Silva MAI. Experiências de professores com o autismo: impacto no diagnóstico precoce e na inclusão escolar. *Rev. Eletr. Enferm.* [Internet]. 2019 [acesso em:];21:55954. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ree.v21.55954>.



A INTERVENÇÃO FONOAUDIOLÓGICA EM CASOS DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E ECOLALIA: REVISÃO DELITERATURA ENTRE 2012 E 2022

MOURA, Kelly Dias
Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Linguística
fgakellydias@gmail.com

DE LUNA, Morgana Farias
Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Linguística

MAMEDES, Rosilene Felix
Universidade Federal da Paraíba (PPGL)
rosilenefmamedes@gmail.com

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits na comunicação e interação social, como também comportamentos de repetição e interesses restritos. Uma parcela chega a desenvolver a linguagem oral, mesmo que dentro do esperado em cronologia. Por outro lado, nem sempre funcional, o que pode apresentar-se como uma ecolalia, ou seja, uma emissão ecóica ou repetitiva do discurso - normalmente ligados a alta frequência e intensidade de acesso - mas que não tem valor semântico ou pragmático. Por isso, o trabalho tem como objetivo discutir as estratégias clínicas usadas nos últimos cinco anos com crianças com autismo e a ecolalia associadas. Como resultados, os autores, descritos ao final do parágrafo, descrever o quanto é importante facilitar a iniciação verbal, de forma que a sessão seja estruturada para que a criança inicie diálogos ao invés de somente responder. Outro ponto importante é o mapeamento e avaliação do que o paciente já compreende - assuntos, ações, locais e objetos. Se pensarmos em neuroplasticidade e na prática clínica, a partir da associação de um prévio conhecimento de mundo, é possível proporcionar novas conexões neurais a partir das primeiras. Mas é claro que limitar a criança com TEA e ecolalia ao ambiente clínico como oportunidade de interação social e vir a tornara comunicação mais funcional é uma utopia. É primordial que a criança tenha oportunidades múltiplas de

prática e incentivo da comunicação, conforme o próprio modelo Denver de intervenção já aponta. Ao discutir a literatura, vê-se que a ecolalia não se limita somente aos ouvintes, mas também ocorre na aprendizagem da língua de sinais em crianças da comunidade surda. Em outro estudo, realizaram um estudo comparativo entre 17 crianças surdas com TEA e crianças surdas com desenvolvimento típico. Os dados coletados estavam relacionados a sinal ou fala espontânea; com eliciado; com eco e repetições eme co. Caso houvesse duplicação de ecos, também foram contabilizados. Em análise, vê-se que crianças com ecolalia apresentaram escores mais baixos de linguagem receptiva, quando comparados a crianças surdas com desenvolvimento neurotípico. A ecolalia dos sinais, assim como nas ouvintes, revela a baixa compreensão da linguagem receptiva. Em um estudo realizado na China com crianças autistas com ecolalia, realizaram a intervenção de treinamento de tato em três crianças chinesas. O tato, na análise do comportamento, é compreendido como a possibilidade de descrição, de adjetivação daquilo que a criança tem acesso. O treinamento dessa habilidade comportamental se mostrou eficaz na amenização da ecolalia e perdurou por até sete semanas após o tratamento. Usar conceitos da análise do comportamento é interessante à clínica de forma a tornar a terapia de Linguagem mais objetiva e mensurável. O que implica em definir objetivos de curto, médio e longo prazo e associar a outras habilidades que são prévias à comunicação como o contato visual e pós-lexicais como a construção de narrativas.

Palavras-chave: Ecolalia; Autismo; Surdez; Fonoaudiologia.

REFERÊNCIAS

Li, Y., Xu, S., & Lee, G. T. (2022). The Effects of Tact Training on Echolalia in Children with Autism Spectrum Disorder in China. *The Analysis of verbal behavior*, 38(1), 74–83. <https://doi.org/10.1007/s40616-022-00168-7>

Shield A. (2014). Preliminary findings of similarities and differences in the signed and spoken language of children with autism. *Seminars in speech and language*, 35(4), 309–320. <https://doi.org/10.1055/s-0034-1389103>

Shield, A., Cooley, F., & Meier, R. P. (2017). Sign Language Echolalia in Deaf Children With Autism Spectrum Disorder. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 60(6), 1622–1634. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-16-0292 Stiegler L. N. (2015).

Examining the Echolalia Literature: Where Do Speech-Language Pathologists Stand?. *American journal of speech-language pathology*, 24(4), 750–762. https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0166



NOTAS DE PESQUISA SOBRE OS DESAFIOS EDUCACIONAIS EM ÁREA DE FRONTEIRA NA PANDEMIA DO COVID-19

SIQUEIRA, Evangelista Soares
Mestre em Ensino pelo PPGEnsino/Univates
Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEED/RR)
evangelista.siqueira@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho é um recorte da Dissertação de mestrado defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEnsino), da Universidade do Vale do Taquari (Univates), no estado do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Prof^a Dr.^a Morgana Domênica Hattge. Nele buscar-se-á apresentar algumas notas de pesquisa sobre os desafios educacionais em área de fronteira (Brasil/Venezuela), particularmente por ocasião da Pandemia do Coronavírus (COVID-19). O interesse na temática surgiu a partir do crescimento exponencial da entrada, em Roraima, de migrantes venezuelanos, os quais fugiam da crise econômica, social e política vividas no País vizinho. Por conta dessa forte migração acabou sobrecarregando, no estado roraimense, os serviços públicos, dentre eles: educação, saúde e segurança. Isso posto, emergiu o seguinte questionamento: em que medida os saberes pedagógicos da formação inicial e continuada são mobilizados pelos professores/professoras para atender às demandas e os desafios específicos da prática docente no contexto da/na Escola de Fronteira?. Na busca das possíveis respostas escolhemos como *locus* investigativo o Colégio Estadual Militarizado Cícero Vieira Neto (C.E.M.C.V.N.), localizado na cidade de Pacaraima e faz fronteira com a cidade venezuelana de Santa Elena de Uairén. Ademais, o trabalho privilegiou a abordagem qualitativa a partir do estudo de caso e do aporte da metodologia da História Oral através de entrevistas semiestruturas, as quais foram realizadas pelo *Google Meet*, além da aplicação de questionários por meio do *Google Forms*. Acreditamos que a relevância do tema está apoiada ao colocar, no centro do debate, os sujeitos-participantes através da práxis docente e do enfrentamento dos desafios educacionais na fronteira do Brasil com a Venezuela. Para isso, o

apoio teórico tem na interseção conceitual de formação de professores (inicial/continuada), escola de fronteira e (multi)culturalismo. Desta feita, a partir da pesquisa de campo e das entrevistas, é possível inferir que a dinâmica e a singularidade educacional no C.E.M.C.V.N perpassa pelos desafios e pela barreira linguística, exigindo a busca de alternativas didático-pedagógica com a finalidade de mitigar os obstáculos e inserir todos dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Notas de Pesquisa; Desafios Educacionais; Coronavírus; Área de fronteira.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Isabel Pérez. O fluxo migratório venezuelano para o Brasil como uma questão Amazônica. *In: BAENINGER, Rosana; SILVA, João Carlos Jarochinki (Orgs). Migrações venezuelanas. Campinas/SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berqó” – Nepo/Unicamp, 2018, p. 152-17.*
- ARAÚJO, Viviane Patricia Colloca. O conceito de currículo oculto e a formação docente. *REAE – Revista de Estudos Aplicados em Educação, 2018, v. 3, n. 6, jul./dez., p. 29-39.*
- CAMARGO, Leila Maria. Fronteiras e atravessamentos éticos e morais da cultura brasileira em ambientes escolares: estudo de caso do ethos nacional em uma região de fronteiras amazônicas. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- CAMPOS, Casemiro de Medeiros. Saberes Docentes e autonomia dos professores. 6^a ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.
- CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. *In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs). Currículos, disciplinas escolares e culturas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2018.*
- CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação & Política, 2007. v.25, n. 2, mai./ago., p. 91-107.*
- GATTI, Bernardete Angelina. A formação de professores: seus desafios, a pesquisa e seus contornos sociais. *Educação e Filosofia., 2003., v. 17, n. 34 [jul/dez.], p. 241-252 Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/615/560>. Acesso em: 18 abr. 2021.*
- GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP, 2014, (100), p. 33-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 18 abr. 2021.*
- GATTI, Bernardete Angelina. et al. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

HALL, Stuart. A questão multicultural. *In*: SOVIK, Liv (org.). Da Diáspora: identidades e mediações culturais Belo Horizonte/MG: UFMG, p. 49-94, 2009.

MARTINO, Gildete Nunes de Sousa. Educação na Fronteira: desafios e perspectivas da educação escolar na Fronteira Brasil-Guiana. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Fronteiras) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista/RR, 2016.

MARTINS, José de Souza. Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

OLIVEIRA, Joelma Fernandes de. Docências em escolas de fronteiras: diferenças, silenciamentos e possibilidades de pedagogias interculturais. 2019. TESE (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo/RS, 2019.

PAIVA, Ana Cristina. Políticas educacionais para a diversidade e escolas de fronteiras: o caso de Foz do Iguaçu com a Argentina e o Paraguai. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Paraná, 2016.

PAIVA, Tatiane Lima de. Ser aluno transfronteiriço em contexto de fronteira: representações de identidades. 2018. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2018.



REFORMAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO: EDUCAÇÃO COMPARADA ENTRE BRASIL E BOLÍVIA

GOMES, Ana Clédina Rodrigues
Universidade Federal do Pará (IEMCI/UFPA)
ana.cledina@ufpa.br

GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
harryson.lessa@unesp.br

RESUMO

O Objetivo deste trabalho é analisar singularidades e similaridades percebidas em reformas do Ensino Médio que envolvem as políticas curriculares realizadas no Brasil e na Bolívia; caracterizando nesses movimentos de reformas os processos de construção curricular. Para tanto, o estudo se pauta em uma base metodológica que considera as concepções e procedimentos dos estudos comparativos, apoiados em Ferrer Juliá (2002) e Pilz (2012), buscando-se um entendimento sobre as políticas curriculares nacionais a partir do âmbito internacional, abordando-se como questões os desafios enfrentados por sistemas educacionais diante das reformas educacionais realizadas em países da América Latina nos últimos anos. Trata-se de uma pesquisa exploratória, a qual utilizou como instrumento a análise documental. Os resultados apontaram que enquanto as reformas curriculares promoveram um currículo boliviano baseado no compromisso com a educação centrada em aspectos antropológicos que toma o conhecimento como histórico e socialmente posicionado a partir da diversidade cultural, valorizando, assim, saberes providos de povos originários, no Brasil o processo de reforma curricular do Ensino Médio se dá em um contexto de crise política e econômica, não havendo consenso entre os especialistas da área de educação e poder público acerca das mudanças e a forma como fora conduzido tal processo, sendo que a nova base curricular não apresenta grandes mudanças quanto ao que já vinha sendo trabalhado nessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Ensino Médio; Reformas Curriculares; Educação Comparada.

REFERÊNCIAS

BOLÍVIA. Lei de Educação n.º 070: Lei “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”. La Paz: Estado Plurinacional de Bolívia, 2010. Disponível em: . Acesso em: 12 mar. 2017.

BOLÍVIA. Plan de desarrollo económico y social 2016-2020: en el marco del desarrollo integral para vivir bien. La Paz: Estado Plurinacional de Bolívia, [2015?]. Disponível em: . Acesso em: 12 mar. 2017.

FERRER, Feran. La educacion comparada actual. Barcelona: Editorial Ariel, 2002.

GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa; URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera. Currículos intra/intercultural na bolívia: a matemática e a perspectiva pós-colonial. Cadernos de pesquisa. 2017 (no prelo).

PILZ, Matthias. International comparative research into vocational training: methods and approaches. In: PILZ, Matthias (Ed.). The future of vocational education and training in a changing world, pp. 561-588. Springer, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: TADEU, T.; GENTILI, P. (Org.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 50-74.



LEITURAS DA CIDADE: DIMENSÕES DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO URBANO

BAPTISTA, Wesley
Doutorando em Educação (PPGSS/USF-Itatiba/SP)
Professor na Faculdade XV de Agosto
wesbaptista@gmail.com

BUENO, Luzia
Doutora em Linguística Aplicada (PUC-SP)
Professora no PPGSS em Educação USF-Itatiba/SP
luzia.bueno@usf.edu.br

GUIMARÃES, Maria de Fátima
Doutora em Educação (UNICAMP)
Professora Adjunta na Universidade São Francisco
fatima.guimaraes@usf.edu.br

RESUMO

A cidade em sua materialidade e subjetividade é produzida coletivamente a partir das práticas de sociabilidade e experiências singulares e plurais ocorridas em seu espaço, bem como os usos que se faz dele. Tais práticas e usos podemos identificar como dimensões do processo de apropriação do espaço urbano realizadas por diferentes sujeitos e grupos sociais, podendo ser aceitas e validadas socialmente ou, por vezes, marginalizadas. Assim, esta comunicação tem por objetivo apresentar possibilidades de leitura da cidade de Bragança Paulista – SP a partir do que chamamos, de forma heurística, de Letramento Urbano. Para tanto, os procedimentos teórico-metodológicos empregados foram pautados na História Cultural e nos Novos Estudos sobre o Letramento sendo empreendida caminhadas de percepção pelas ruas do chamado “Centro Histórico” da cidade seguido pelo registro fotográfico de elementos identificados como passíveis de leitura das múltiplas territorialidades que compõe o espaço urbano. Como aporte teórico este trabalho acolhe as contribuições sobre cidade e sua possibilidade de leitura defendida por Rolnick (2017), Pesavento (2013) e Bonafé (2013), apoiados nas contribuições sobre letramento de Kleiman (1995; 2005) e Street (2010). Ademais identificou-se que as

possíveis formas de apropriação do espaço urbano ocorrem atreladas as práticas culturais e na experiência dos sujeitos na elaboração de sentimentos de pertencimento e (re)significação de lugares.

Palavras-chave: Cidade; Letramento Urbano; Territorialidade; Experiência. Leitura.

REFERÊNCIAS

BONAFÉ, J. M. A cidade no currículo e o currículo na cidade. In: SACRISTÁN, J. G. (Ed.). Saberes e Incertezas Sobre o Currículo. Porto Alegre: Penso Editora, 2013. p. 442–458.

KLEIMAN, A. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ler e escrever? Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp/Ministério da Educação, 2005.

PESAVENTO, S. J. História & História Cultural. 3 ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2013.

ROLNIK, R. O que é cidade. São Paulo: Brasiliense, 2017.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Eds.). Cultura escrita e letramento. Coleção CEALE. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.



A BANDA MARCIAL ALÉM DE UM ESPAÇO MUSICAL PARA O EDUCACIONAL

OLIVEIRA JÚNIOR, Amarandes Rodrigues
 amarandesjunior@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho discorre sobre as práticas musico-educacionais promovidas pela banda marcial do Instituto Manoel Bonifácio no ano de 2018, onde foram ministradas aulas de instrumentos de sopro (metais) para crianças e jovens, que, por meio de ensaios e aulas coletivas foram trabalhadas questões técnico-musicais, e, de convivência social. O objetivo deste trabalho é relatar, parcialmente, os conteúdos ministrados nas aulas de música por meio da banda, ressaltando, desse modo, a importância desse espaço (banda de música). Para tanto, a questão problema decorre sobre quais os aspectos sociáveis que a banda transmite para seus alunos através da música e trará como base os trabalhos de Herculano (2009), Oliveira Junior e Cipola (2017). As práticas na banda atendem crianças de oito anos de idade até adultos que tenham interesse em aprender um instrumento de sopro. Desta forma, as aulas ocorreram em dias e horários pré-estabelecidos, nos quais questões técnicas como montagem e desmontagem do instrumento, lubrificação das peças, leitura da notação musical, práticas em conjunto, ordem unida e outros aspectos importantes na constituição do projeto, são trabalhadas buscando melhor desenvolvimento do estudante. Além disso, aspectos relacionados a disciplina, pontualidade, postura, lateralidade, concentração e criação são critérios indispensáveis que condizem com a realidade social do aluno, e contribuem para sua formação enquanto cidadão capaz de conviver em sociedade, além disso a presente pesquisa busca reforçar a relação entre família e escola. Nessa perspectiva, Herculano corrobora com as *ferramentas* utilizadas para a educação musical (como a banda). E, aponta uma interessante observação: “A música não deve ser vista somente como entretenimento, mas como um potencial auxílio no desenvolvimento intelectual, afetivo e emocional da criança. Além de ser prazerosa, ela deve provocar estímulos, desinibir, propiciar a socialização [...]” (HERCULANO, 2009). Oliveira Junior e Cipola (2017) também destacam tal posicionamento ao afirmar que a música quando bem trabalhada é capaz

de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, pois ela chama à atenção das crianças. Com isso, percebe-se a importância da música no ambiente escolar no qual a banda contribui para a democratização de formações e práticas educacionais. Assim, pode-se afirmar de forma sucinta os apontamentos dos conteúdos trabalhados na banda marcial tratada na investigação, em que questões técnico-musicais foram trabalhadas de forma criativa e transformadora, visando formar jovens cidadãos críticos, agindo de forma libertadora mediante a arte.

Palavras-chave: Banda Marcial; Instituto Manoel Bonifácio; Práticas Musico-Educacionais.

REFERÊNCIAS

HERCULANO, Silvia Helena. A importância da música no contexto escolar. Rio Claro: [s.n.], 2009.

OLIVEIRA JUNIOR. Ademir Pinto Adorno; CIPOLA, Eva Sandra Monteiro. Musicalização no processo de aprendizagem infantil. Revista científica unar (issn 1982-4920), araras (sp), v.15, n.2, p.126-141, 2017.